

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

PROJET DE MAITRISE AVEC MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

CHARLAINE ST-JEAN

CARACTÉRISTIQUES DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES DÉCLARÉES

PAR DES ENSEIGNANTS DU PRÉSCOLAIRE ET SOUTIEN AUX JEUNES

MANIFESTANT DES DIFFICULTÉS ATTENTIONNELLES

JUIN 2015

Sommaire

La présente recherche à la maîtrise en éducation porte sur le développement de l'attention observé par des enseignantes du préscolaire, maternelle cinq ans. Ce mémoire de recherche qualitative/quantitative contient toutes les étapes de la recherche descriptive. L'analyse des recherches antérieures sur le développement de l'attention observé et décrit par le personnel enseignant révèle qu'il y a peu d'études sur ce sujet contrairement aux nombreuses recherches sur l'attention, les difficultés associées et les facteurs qui favorisent son développement. Ce constat mène à vouloir comprendre le développement de l'attention observé et décrit par le personnel enseignant ainsi qu'à documenter les interventions mises en place pour favoriser ce développement chez les enfants dont ceux manifestant des difficultés attentionnelles.

Premièrement, il y a présentation de la problématique des difficultés attentionnelles chez les enfants du préscolaire. Deuxièmement, le cadre théorique présente les concepts d'attention et d'inattention ainsi que les interventions pédagogiques. Troisièmement, la description du type de recherche, le profil des participantes et répondants sont développés ainsi que les instruments utilisés tels que l'entretien de groupe de discussion focalisée et le questionnaire. Quatrièmement, les résultats sont présentés ainsi que leur analyse. La compréhension des concepts d'attention et de difficultés attentionnelles chez les enfants du préscolaire est définie et les interventions pédagogiques utilisées par les participantes sont décrites. La conclusion termine ce mémoire.

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur André C. Moreau, qui a dirigé ce mémoire en étant présent du début jusqu'à la fin, tout en me guidant et en me conseillant tout au long du processus.

Je désire remercier la professeure Madame Johanne April qui, de par ses conseils et son écoute, a contribué à l'avancement de ce projet de recherche. Par son soutien, j'y ai fait de multiples apprentissages et j'y ai trouvé en moi un potentiel de chercheure.

Un merci spécial à mes parents, qui dès mon plus jeune âge, m'ont transmis les valeurs de persévérance, de patience et de l'importance des études à la mise en œuvre d'un tel projet. Merci de jouer et de bercer mes amours Antoine et Oliviane afin de me laisser le temps de rédiger. Merci à mes beaux-parents pour leur soutien et leur temps. Merci à mes quatre soeurs : Ariane, Chelsie, Anissa et Alexia. Des femmes intelligentes, fortes et d'exceptions. Je voudrais remercier également mon conjoint Jean-François pour son support, sa patience, son écoute, sa complicité et sa compréhension. Merci d'avoir compris mon choix de poursuivre mes études supérieures.

Finalement, je voudrais remercier l'Équipe de recherche en littérature et inclusion de l'UQO (ÉRLI) qui m'a offert une bourse d'études.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	viii
Liste des figures.....	xi
Liste des tableaux.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
Les manifestations, les effets des difficultés attentionnelles et les interventions recensées.....	7
La question et les objectifs de la recherche.....	11
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	12
L'attention et les difficultés attentionnelles	13
L'attention	13
Les difficultés attentionnelles.....	12
Les interventions pédagogiques auprès de l'élève ayant des DA au préscolaire	17
Les interventions proactives.....	19
Les interventions comportementales réactives.....	20
Les interventions visant à pallier l'inattention	21
Les interventions verbales et non verbales.....	21
Quoi retenir.....	22
Les limites de la recherche	24
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	25
Le type de recherche et méthodologie.....	26

Le devis et le déroulement de la recherche	28
L'échantillon	28
Les méthodes de collecte de données.....	30
La méthode d'entretien de groupe de discussion focalisée : phase 1	31
La méthode par questionnaire : phase 2	33
Le plan d'analyse.....	34
Les limites de la recherche	35
CHAPITRE 4 LA DESCRIPTION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS ...	36
Les caractéristiques attentionnelles d'enfants de la maternelle.....	37
Les caractéristiques d'un enfant attentif.....	38
Les caractéristiques d'un enfant ayant des difficultés attentionnelles (EDA)	43
Les interventions pédagogiques déclarées au préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles.....	48
Les interventions visant à pallier l'inattention	50
Les interventions comportementales réactives.....	54
Les interventions proactives.....	57
Les interventions développementales.....	61
Les interventions verbales et non verbales.....	64
Quoi retenir.....	67
Chapitre 5 DISCUSSION	70
L'attention et l'inattention sous l'angle du développement de l'enfant.....	71
Les interventions pédagogiques	74
Les interventions proactives.....	74
Les interventions comportementales réactives.....	75
Les interventions visant à pallier l'inattention	76

Les interventions verbales et non verbales.....	77
Les interventions développementales.....	77
Les retombés de la recherche et l'avancement des connaissances.....	78
CONCLUSION.....	80
Références.....	84
APPENDICE A Canevas de l'entretien de groupe focalisée.....	91
APPENDICE B Questionnaire.....	94
APPENDICE C Formulaire de consentement.....	107
APPENDICE D Interventions pédagogiques et questions du questionnaire	112

Liste des figures

Figure 1. Fréquences des caractéristiques attentionnelles.....	40
Figure 2. Fréquences des caractéristiques d'un enfant ayant des difficultés attentionnelles.....	45
Figure 3. Types d'interventions pédagogiques déclarées des participantes à l'EGDF favorisant le développement de l'attention d'enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles à la maternelle cinq ans.....	49
Figure 4. La fréquence des énoncés d'interventions visant à pallier l'inattention nommés par les participantes lors de l'EGDF.....	52
Figure 5. La fréquence des énoncés d'interventions comportementales réactives nommées par les participantes lors de l'EGDF.	56
Figure 6. La fréquence des énoncés d'interventions proactives nommées par les participantes lors de l'EGDF.....	59
Figure 7. La fréquence des énoncés d'interventions développementales nommées par les participantes lors de l'EGDF.....	63
Figure 8. La fréquence des énoncés d'interventions verbales et non verbales nommées par les participantes lors de l'EGDF.....	65

Liste des tableaux

Tableau 1. Présentation des interventions pédagogiques.....	19
Tableau 2. L'échantillon des participantes de l'entretien de groupe de discussion focalisée (n = 5).....	29
Tableau 3. L'échantillon des répondants au questionnaire (n = 55).....	30
Tableau 4. Connaissances quant aux caractéristiques attentionnelles d'enfants du préscolaire (n : 55).....	41
Tableau 5. Les connaissances et compétences quant aux difficultés attentionnelles d'enfant du préscolaire (n : 55).....	46
Tableau 6. Les interventions visant à pallier l'inattention (n : 55)	53
Tableau 7. Les interventions comportementales réactives (n : 55)	56
Tableau 8. Les interventions proactives (n : 55).....	60
Tableau 9. Les interventions comportementales (n : 55).....	63
Tableau 10. Les interventions verbales et non verbales (n : 55).....	66

INTRODUCTION

Pour mieux répondre aux besoins des jeunes apprenants ayant des difficultés attentionnelles (DA), il convient que des interventions éducatives favorisant leur adaptation scolaire soient mises en place, dans la classe, par le personnel enseignant. Ces interventions sont reconnues pour leur efficacité à améliorer de façon significative le fonctionnement scolaire d'un élève ayant des DA avec ou sans hyperactivité (DAH). Or, l'enseignant de classe ordinaire détient une connaissance incomplète des manifestations associées aux difficultés attentionnelles (DA) (DuPaul & Weyandt, 2006). Il est donc peu porté à planifier et à mettre en œuvre de façon harmonieuse des interventions privilégiées pour aider ces jeunes apprenants.

La présente recherche s'inscrit dans la foulée des travaux sur les difficultés attentionnelles que certains enfants, dès la petite enfance, manifestent au quotidien et qui entraînent des difficultés d'adaptation particulièrement en contexte d'apprentissage scolaire. Le premier chapitre présente la problématique : les manifestations, les effets des difficultés attentionnelles et les interventions recensées. La question de recherche et les objectifs sont exposés. Le deuxième chapitre est consacré à la présentation des concepts, soit l'attention et les difficultés attentionnelles et les interventions pédagogiques auprès des enfants ayant des difficultés attentionnelles au préscolaire ainsi que les limites. Le troisième chapitre présente la méthodologie, c'est-à-dire le type de recherche, l'échantillonnage, les outils méthodologiques et les méthodes d'analyse des données. Les résultats des analyses et la discussion des résultats sont exposés aux chapitres quatre et cinq. Finalement, une conclusion synthétisant les résultats et proposant différentes pistes pour des recherches futures termine ce mémoire.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

La période de l'enfance est une longue étape évolutive au cours de laquelle le comportement du jeune enfant présente des moments d'équilibre et de déséquilibre tant aux plans physique que psychologique. Le chemin est parfois complexe et surprenant. Peut-on parler de difficultés attentionnelles durant cette période?

Depuis quelques années, il y a une augmentation de l'intérêt porté à l'égard des troubles liés au déficit de l'attention dans les écoles et dans les médias (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Le terme trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est utilisé lorsqu'un diagnostic est posé (APA, 2000). Dans les journaux, les problèmes d'attention, de concentration et d'hyperactivité sont des sujets de premier ordre. S'agit-il d'une augmentation réelle de ces difficultés liées à un plus haut taux de cas d'enfants ayant reçu un diagnostic d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), ou au contraire d'une plus grande connaissance par le personnel de ces problèmes expliquant ainsi l'augmentation, ou d'un manque dans la qualité des interventions? En fait, les opinions divergent à ce sujet (Polanckyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007). Pliszka (2010) précise, d'une part, que les enfants présentant un TDA/H sont plus fréquents. D'autre part, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2001) mentionne que la prévalence des enfants ayant un TDA/H dépend des critères diagnostics sur lesquels se basent les recherches, soit ceux du DSM-IV-TR (APA, 2000) ou ceux du CIM-10 (OMS, 2001). Les taux de prévalence sont généralement plus bas lorsqu'il s'agit des critères du CIM-10 utilisés en Europe (Polanckyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007).

Outre ces opinions issues de données de recherche, les enseignants observent les manifestations de ces difficultés liées au déficit de l'attention dans leur classe.

Une recension d'études provenant de différents continents indique un taux de prévalence de 5,3 % chez les enfants ayant 6 à 12 ans (Polanckyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007). Selon ces auteurs, le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) sont présents chez 6 à 9 % des garçons et chez 2 à 4 % des filles. Au Québec, selon l'Institut National de Santé publique (2010), une enquête a été menée auprès des enfants de cinq ans du Québec au niveau de la prévalence des troubles de déficit de l'attention et d'hyperactivité (TDA/H). L'enquête a montré qu'entre 2000 et 2010, le taux de nouveaux cas d'enfants de cinq ans ayant reçu un diagnostic de TDA/H a doublé chez les garçons et il a quadruplé chez les filles. Il est passé de 1.5 à 3 % chez les garçons et de 0.2 % à 0.8 % chez les filles.

Le TDA/H est l'un des troubles de l'enfance les plus étudiés pour la population d'âge scolaire, puisque la rentrée à l'école demande à l'enfant de se concentrer et d'être attentif (Alessandri, 1992). De plus, selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV) (American Psychiatric Association, 2004), l'évaluation de l'enfant est rarement faite avant le début de la scolarisation obligatoire, soit six ans. De plus, pour qu'il y ait un trouble de déficit de l'attention, les comportements d'inattention doivent être présent depuis au moins deux ans et dans au moins deux sphères d'activité de l'enfant (American Psychiatric Association, 2004). Ainsi, en théorie, un enfant ne devrait pas recevoir un diagnostic de TDA/H avant sa deuxième année du primaire (American Psychiatric Association, 2004). Toutefois, un nombre élevé d'enfants du préscolaire sont référés à des professionnels de la santé afin de recevoir un diagnostic de TDA/H (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Malgré

cela, il n'y a pas de recherche sur les difficultés attentionnelles au préscolaire, ni sur les interventions efficaces auprès des enfants présentant des difficultés attentionnelles (DA) au préscolaire. L'expression DA est utilisée lorsque les enfants n'ont pas reçu de diagnostic.

Certaines observations ont montré que, dès l'âge de deux ans, les enfants peuvent se concentrer sur le déplacement d'un objet, sans se laisser distraire (Bouchard, 2008). Par contre, à cet âge, il y a encore une faible résistance à la distraction (Bouchard, 2008). Par exemple, si un enfant feuillette un livre d'histoire et qu'une personne passe près de lui, il va probablement la regarder passer. Cependant, grâce au contexte stimulant favorisant le développement de l'attention sélective, les enfants apprennent à être de moins en moins distraits en raison de leur capacité à maintenir leur attention, c'est-à-dire à se concentrer sur un même objet ou sur une même situation (Bouchard, 2008). En effet, cette attention sélective se développe pendant toute l'enfance et se poursuit jusqu'à l'adolescence (Berger, 2000 : cité dans Bouchard, 2008).

Dès son plus jeune âge, un enfant qui évolue dans des environnements favorables, soit en famille ou en service de garde, peut développer son attention s'il est stimulé à se concentrer sur sa tâche sans se laisser distraire par ce qui l'entoure (Berger, 2000 : cité dans Bouchard, 2008). Cependant, avant la scolarisation officielle, les écrits scientifiques traitent peu ou pas de difficultés attentionnelles puisque, à la petite enfance, l'enfant amorce son développement. En effet, il n'est pas

anormal pour un enfant du préscolaire d'être agité, de parler sans arrêt, ou d'être impulsif (Alessandri, 1992), puisque l'enfant est en développement.

Les manifestations, les effets des difficultés attentionnelles et les interventions recensées

Quelques auteurs décrivent des manifestations, lors de la petite-enfance, chez les enfants ayant des difficultés attentionnelles (EDA). Les EDA ont une forte agitation motrice, ils ont une curiosité insatiable, ils jouent également de façon très animée et destructrice (Barkley, 1981). Ils ont également un faible degré d'obéissance aux consignes et ils peuvent faire des crises de façon excessive (Massé, 1999). Les enfants ayant des DA doivent être constamment en mouvement (Massé, 1999) et ils changent plus souvent de jeux (Barkley, 1981). Les jeux chez les EDA sont plus sensorimoteurs que symboliques (Alessandri, 1992). Ils éprouvent aussi plus de difficultés à avoir des cycles physiologiques réguliers, comme celui du sommeil et de la faim (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Plusieurs EDA ont des retards au niveau du développement moteur ou langagier (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Souvent accompagné de conduites d'opposition, les EDA réagissent moins bien aux efforts disciplinaires qui fonctionnent pourtant avec les autres enfants (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014), ce qui peut avoir comme effet de rendre la tâche éducative de l'enseignant plus difficile. Si les enseignants du préscolaire ne sont pas bien préparés à intervenir auprès des EDA, les problèmes d'attention sont à risque de s'accroître (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Considérant que ces caractéristiques d'EDA se manifestent lors de la petite-enfance, il est donc important de se demander si ces caractéristiques d'EDA se retrouvent chez les enfants du préscolaire. De plus, les enseignantes du préscolaire doivent, bien connaître les caractéristiques attentionnelles des enfants du préscolaire afin d'intervenir de façon efficace.

Toutefois, la documentation scientifique est plus abondante et décrit précisément les manifestations et les effets des difficultés attentionnelles (DA) sur le développement des enfants à l'âge de leur scolarisation, soit ceux ayant six ans et plus, contrairement à ceux qui sont au préscolaire. Ainsi, ces jeunes scolarisés ayant des difficultés attentionnelles connaissent des problèmes d'adaptation et d'apprentissage (Zentall, 2005). En classe, ces enfants ont du mal à s'occuper de leurs effets personnels, à rester assis et à fixer leur attention sur une tâche suffisamment longtemps pour l'accomplir (Lussier & Flessas, 2001). Suivre les instructions, gérer leur temps, planifier et terminer des travaux écrits s'ajoutent à la liste des défis quotidiens que ces élèves doivent surmonter pour apprendre et pour réussir (Lussier & Flessas, 2001). Ils ont aussi de la difficulté à travailler de façon autonome, à participer aux discussions et à maintenir des relations positives (Gagné, 1996). Les élèves ayant des difficultés attentionnelles peuvent avoir de la difficulté à se mettre à la tâche, à suivre des règles ou des consignes, à écouter, à se rappeler ou à comprendre ladite consigne (Gagné, 1996). Ils peinent à percevoir les détails visuels à travers un tout, à s'ajuster en cours d'action, à se corriger à la suite d'un commentaire et à soutenir leur attention ou leur concentration à cause des stimuli externes ou internes comme les sollicitations de leurs pairs (Zentall, 2005). Ce portrait décrit les problèmes que connaissent les enfants d'âge scolaire ayant des DA (Zentall, 2005). En absence de connaissances et particulièrement de documents scientifiques et pédagogiques sur les caractéristiques des difficultés attentionnelles des enfants en services préscolaires, il est important de se demander si les enseignants connaissent les caractéristiques attentionnelles des enfants du préscolaire.

De plus, pour certains élèves ayant des difficultés attentionnelles (EDA) s'ajoute l'hyperactivité qui se traduit par un problème de conduite lié à la suractivité physique et à l'impulsivité verbale ou physique (Zentall, 2005). Dans le cas d'un élève ayant des DA avec hyperactivité, il va passer du coq-à-l'âne, va interrompre les autres, sera incapable de garder son rang et aura de la difficulté à partager ou à attendre son tour (Kendall & Wilcox, 1979). Cet élève a donc des difficultés à établir ou à entretenir une relation positive avec les autres puisqu'il nie souvent sa responsabilité lors d'un conflit, est moins tolérant face à la frustration, présente des réactions émotives exagérées et, à plus long terme, est perçu par les autres de façon négative (Hoza *et al.*, 2005). Par conséquent, l'EDA avec hyperactivité est souvent rejeté ou moins apprécié par les autres élèves de sa classe; à long terme, il risque de se retirer socialement (Henker, & Whalen, 1999). Au cours de sa scolarisation, l'EDA est plus à risque d'avoir peu d'amis, d'entretenir une faible estime de lui-même, de vivre des échecs scolaires à répétition et de décrocher éventuellement (Barkley Shelton, Crosswait, Moorehouse, Fletcher, Barrett, et *al.*, 2002). Ces constats amplement documentés dans les écrits scientifiques ont permis également d'étayer diverses sources d'intervention en classe du primaire et non au préscolaire.

Dans les contextes des services préscolaires, ou dès la rentrée en maternelle, c'est par l'observation que l'enseignant identifie les enfants qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Les documents scientifiques montrent que l'application d'interventions en classe du primaire est recommandée et rapportée comme une condition d'efficacité pour influencer positivement le comportement et le rendement scolaire d'élèves ayant des DA (Pelham & Fabiano, 2008). Or, qu'en est-il

des enseignants du préscolaire qui ont besoin de soutien afin de mettre en place des interventions mieux adaptées aux enfants présentant des DA (Klein & Abikoff, 1997). Il semble aussi important d'intervenir tôt dans la scolarisation de l'enfant pour éviter qu'une trajectoire déviante au niveau développemental s'installe (Charlebois, 2000; MELS, 2007). Cet éventail de données issues des recherches auprès d'élèves scolarisés (DuPaul & Weyandt, 2006) mène à se questionner sur les interventions mises en place dès la maternelle, avant la scolarisation obligatoire (MELS, 2015), pour aider les jeunes présentant des comportements semblables à ceux décrits précédemment.

En milieu scolaire, dès qu'une difficulté empêche un élève de poursuivre ses apprentissages ou de progresser normalement en classe, les enseignants vont mettre en place des interventions afin de l'aider (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Dans le contexte du préscolaire, les enseignants interviennent souvent « à l'aveugle » au niveau du comportement, au niveau cognitif ou au niveau de l'encadrement pédagogique chez l'enfant ayant des difficultés attentionnelles (Klein & Abikoff, 1997). En effet, au cours de leur formation universitaire, les futurs enseignants du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire reçoivent en moyenne entre 45 et 90 heures de cours sur les élèves en difficultés (Molina, 2008). Alors qu'en est-il des interventions pédagogiques mises en place par ces enseignants dès le préscolaire afin de soutenir les enfants ayant des difficultés attentionnelles?

Ainsi, les enseignants au préscolaire ont été peu formés en ce qui concerne les élèves en difficultés (Molina, 2008); de plus, il n'y a pas de recherche sur les interventions pédagogiques à mettre en place dès le préscolaire afin de favoriser le développement de l'attention et afin de soutenir les enfants ayant des difficultés attentionnelles (Klein & Abikoff, 1997). Dans ce contexte, les enseignants se basent

sur les recherches effectuées en classe du primaire pour intervenir (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Or, pouvons-nous conclure que ces interventions peuvent se transférer dans les classes du préscolaire, classes ayant des contextes très différents?

Cette recherche est très importante, les services éducatifs au préscolaire doivent offrir à l'enfant des interventions favorisant son plein potentiel de développement.

La question et les objectifs de la recherche

Quelles sont les caractéristiques des interventions pédagogiques mises en place par des enseignants du préscolaire afin de soutenir les enfants manifestant des conduites de difficultés attentionnelles?

Cette question générale mène à préciser deux objectifs de recherche. Le premier objectif vise à connaître les caractéristiques attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle observées par les enseignants. Le deuxième objectif vise à comprendre les interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention d'enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles.

Le chapitre suivant porte sur le cadre théorique de la recherche et il définit les concepts qui structurent cette recherche.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Le présent projet de recherche a comme objectifs de connaître les caractéristiques attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle observées par les enseignants ainsi que de comprendre les interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des jeunes ayant ou non des difficultés attentionnelles. Dans un premier temps, sont précisés les concepts de l'attention, des difficultés attentionnelles et du trouble de l'attention. Dans un deuxième temps, les résultats probants des recherches sur les interventions mises en place par des enseignants sont synthétisés.

L'attention et les difficultés attentionnelles

L'attention est comprise comme étant un mécanisme cognitif qui permet le traitement et la gestion de l'information (Gagné, 1996) provenant des sens, dont le but est de sélectionner l'information qui est pertinente pour réaliser une activité motrice ou cognitive (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Elle permet de sélectionner l'information pertinente et de laisser de côté le superflu selon les buts et les motivations d'un enfant (Gagné, 1996). Il est important de noter que la définition du terme de l'attention ne fait pas l'unanimité et qu'elle varie selon les auteurs.

L'attention

Parmi les nombreux chercheurs intéressés au développement de l'attention et aux difficultés associées, Barkley *et al.* (2002) considèrent que les enfants qui ont des DA manifestent de grandes difficultés à inhiber une réponse ou à maîtriser l'impulsion de répondre à une situation, d'où l'incapacité à respecter un délai lié à une réponse. Cette difficulté est étroitement liée aux fonctions exécutives. Concernant l'attention, c'est la concentration qui est altérée. Cette fonction cognitive première permet de conserver la représentation mentale d'une situation, de l'observer et de

l'étudier, même si cette dernière a disparu de l'environnement. La prolongation aide à mieux comprendre la situation, puis à élaborer un plan d'action. Deuxième fonction, la dissociation des faits et des émotions permet de séparer les sentiments personnels des réactions émotionnelles de l'information pour étudier les faits de façon objective et rationnelle. Troisièmement, la fonction du langage intérieur permet de se contrôler. En se parlant intérieurement, l'enfant affronte son problème en tentant de contrôler son comportement. Quatrième fonction, la reconstitution fait référence à l'habileté à décomposer l'information en l'analysant et en la réorganisant en de nouvelles consignes. En outre, l'attention renvoie en quelque sorte à ces quatre fonctions cognitives.

Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV) (American Psychiatric Association, 2013), l'attention est le processus de filtrage de l'information. Pour être attentif, l'enfant développe sa capacité d'écouter et de retenir l'information donnée. Il acquiert une capacité à maintenir suffisamment l'attention sur une tâche et peut être capable d'exécuter plus d'une opération à la fois. Certains auteurs distinguent trois types d'attention : l'attention soutenue, l'attention sélective et l'attention partagée (APA, 2004). L'attention soutenue est celle qui permet d'écouter longuement des explications et renvoie au concept de concentration (Massé, Desbiens, & Lanaris (2014). En classe, en se concentrant sur une tâche précise et en ignorant les stimuli qui l'entourent, les jeunes utilisent l'attention sélective lorsqu'ils écoutent les explications de l'enseignant tout en ignorant les autres enfants qui discutent. Exécuter plusieurs tâches en même temps requiert l'attention dite partagée (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014).

Selon une recension des écrits réalisée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2003), plusieurs facteurs influencent l'attention et aident à comprendre ce qu'est l'attention. Premièrement, pour porter une attention à ce qui

nous entoure, il faut avoir un certain éveil de sens (Zentall, 2005). Il faut être alerte. Telle en est la condition principale, car contrairement à l'éveil, un individu ne peut pas porter une attention aux stimuli pendant le sommeil. Deuxièmement, l'attention doit être focalisée (Zentall, 2005). Elle permet à l'élève de faire un tri d'informations et de diriger son attention vers les stimuli qui sont retenus comme étant importants. En classe, un élève va porter son attention vers la voix de son enseignant plutôt que vers ses pairs. Troisièmement, elle doit être soutenue pendant une période suffisamment longue, concentration suffisante, pour réaliser une tâche, de 15 à 30 minutes (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). C'est ce type d'attention qui permet à un jeune de persévérer dans une tâche malgré la présence de petites distractions. Quatrièmement, elle peut être divisée (Zentall, 2005). Le jeune peut donc faire deux tâches en même temps. Par exemple, il peut écouter les explications tout en réalisant une tâche simple. Cinquièmement, l'état de vigilance permet à un jeune d'entendre le signal d'arrêt d'un jeu ou d'une activité, même s'il est concentré sur sa tâche précise. Finalement, la plasticité fait référence à la capacité d'effectuer un changement dans une activité (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014).

En outre, ces différents termes, éveil, concentration ou attention soutenue, attention sélective, attention focalisée, attention partagée ou divisée, vigilance, réfèrent à plusieurs fonctions cognitives qui précisent la complexité de cet apprentissage, mais qui soulignent le peu de consensus en ce qui concerne la définition de l'attention. Outre ces distinctions de termes associés à l'attention, quelle serait la contrepartie de l'attention, c'est-à-dire les difficultés liées à l'attention?

Les difficultés attentionnelles

Les difficultés attentionnelles (DA) sont des termes-clés liés à notre problème de recherche. Diverses définitions des DA sont formulées dans la documentation scientifique dont celle ministérielle (MELS, 2007), du Manuel diagnostique et

statistique des troubles mentaux (DSM) et, enfin, celle propre aux enfants d'âge préscolaire.

En éducation, le concept de difficultés attentionnelles se définit, entre autres, comme un syndrome qui se caractérise principalement par une tendance excessive à la distraction et par un déficit de certains processus cognitifs (MELS, 2007). La distraction interne fait référence à l'état dans lequel un enfant se trouve lorsqu'il est « dans la lune ». L'enfant se laisse distraire par ses pensées, il peut se créer des histoires ou des jeux imaginaires (MELS, 2007). La distractivité externe fait référence à un enfant qui se laisse distraire par des stimuli non pertinents à la tâche en cours. L'enfant n'arrive pas à décrocher de ses pensées pour revenir à sa tâche (MELS, 2003). Les difficultés d'attention soutenue se manifestent surtout dans les tâches répétitives, familières ou trop exigeantes (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). Les difficultés d'attention soutenue se manifestent aussi lorsque les renforcements sont peu fréquents (Aase et Sagvolden, 2006). Le jeune manifestant des DA a un besoin plus grand d'être stimulé (Zentall, 2005). En effet, si son environnement n'est pas assez stimulant, le jeune ayant une DA produit ses propres stimulations en bougeant, en parlant ou en tombant « dans la lune » (Zentall, 2005). Les difficultés d'attention sélective se reflètent tant au niveau des consignes données verbalement que les consignes écrites (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). En effet, le jeune manifestant des DA a de la difficulté à reconnaître ce qui est important dans une tâche. Il est également difficile pour un jeune manifestant des DA de partager son attention entre deux tâches qui doivent se faire simultanément (Tannock, 2009).

Dans le domaine de la santé, les difficultés attentionnelles ont été documentées comme diagnostique dans le DSM-V (APA, 2013) renvoyant à l'usage de l'expression « trouble de l'attention ». Le DA est un mode persistant d'inattention avec ou sans hyperactivité-impulsivité plus fréquente et plus sévère que ce qu'on

observe habituellement chez l'enfant ayant un âge de développement similaire (DSM-V, APA, 2013). Les comportements doivent être présents à un degré anormal compte tenu de l'âge de l'enfant ou de son développement. Ils doivent avoir été observés avant l'âge de sept ans, être présents depuis au moins six mois, avoir des répercussions négatives sur la capacité de l'enfant à réussir sur le plan scolaire ou social et avoir été observés dans différents environnements (DSM-V, APA, 2004).

En outre, les interventions pédagogiques réalisées dans les milieux éducatifs constituent une dimension importante à documenter considérant les effets à plus long terme des DA sur le développement des enfants. Quelles sont les interventions pédagogiques ayant été évaluées dans les recherches portant sur le développement de l'attention ou sur la prévention des difficultés d'attention chez l'enfant en bas âge?

Les interventions pédagogiques auprès de l'élève ayant des DA au préscolaire
Selon Lenoir (2009), le concept d'intervention pédagogique fait référence à la fonction enseignante et permet de décrire l'acte d'enseignement. L'intervention est « le vécu de la pratique tel qu'il est appréhendé par l'enseignant, dans le faire quotidien lui-même, dans ses exigences, ses contraintes, son contexte, ses normes et ses règles énoncées et perçues » (p. 13). Legendre (2005) définit l'intervention comme un acte par lequel un enseignant exerce une influence positive ou négative sur son élève. Selon Paquette (1985), « intervenir, c'est vouloir influencer sur le déroulement d'une action en cours » (p.43). Intervenir c'est avoir comme but un acte volontaire puisque l'intervenant décide, par obligation, par choix ou pour répondre à une demande, d'influencer le développement d'une personne dans un contexte donné (Paquette, 1985).

Les interventions pédagogiques recensées dans les écrits scientifiques (voir tableau 1) concernent celles ayant été validées auprès des élèves scolarisés (fréquentation scolaire obligatoire), soit ceux ayant six ans et plus. Peu de travaux ont

été réalisés à la petite enfance. Ces interventions pédagogiques recensées sont de quatre ordres : les interventions proactives, les interventions comportementales réactives, les interventions visant à pallier l'inattention et les interventions verbales et non verbales.

Tableau 1

Présentation des interventions pédagogiques

Interventions	Auteurs	Descriptions
Interventions proactives	Massé, Lanaris, Boulianne, & Boudreau, 2005 : cité dans Raggi & Chronis, 2006	Les interventions proactives ont pour objectif d'ajuster le contexte éducatif à l'élève.
	Waschbuch, & Perry Hill, 2003	Elles impliquent un changement dans le contexte avant l'apparition d'un comportement.
	Zentall, 2005	Modifier l'environnement de la classe, en limitant les stimuli visuels affichés dans la classe.
	DuPaul & Stoner, 2003	L'enseignant peut définir des règles simples et peu nombreuses, formuler des demandes claires, utiliser des avertissements et des rappels.
Interventions comportementales réactives	Fabiano <i>et al.</i> , 2009	Ces interventions se fondent sur la théorie de l'apprentissage et appliquent des principes provenant du conditionnement classique, du conditionnement opérant, de la théorie cognitivo-comportementale et de la théorie de l'apprentissage.
	DuPaul & Stoner, 2003 : cité dans Couture, & Nadeau, 2006	Les interventions comportementales utilisées ont recours au principe de renforcement.
	Abramowitz & O'Leary, 1990	Pour augmenter l'efficacité de ces interventions, il est important que la rétroaction soit immédiate.
	Pfiffner & O'Leary, 1987	Il doit y avoir une combinaison d'interventions positives et punitives.
	Paulhan, 1992	Les enseignants utiliseraient également des interventions comportementales d'ajustement qui leur sont propres pour

diminuer leur niveau de stress.

Interventions visant à pallier l'inattention	MELS, 2003	Les interventions qui tendent à atténuer l'inattention visent à augmenter les capacités d'attention et à mettre en place des conditions remédiant à la faible capacité attentionnelle.
	Flick (1998): cité dans MELS, 2003)	La modification de l'environnement est souvent nécessaire afin d'aider le jeune présentant une DA à cheminer dans ses apprentissages.
	Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014	Intervention qui vise la gestion des distractions, l'organisation du matériel ou des stratégies de modelage.
Interventions verbales et non verbales	Savoie-Zajc, 2007	La notion d'interventions déclarées fait référence au discours des enseignants.
	Folkman & Lazarus, 1986	La régulation est un ensemble d'interventions qu'un individu met en place pour s'ajuster à un événement qu'il perçoit comme menaçant ou stressant. La régulation ou les interventions d'ajustement au stress permettraient à l'enseignant de modifier son attention en se détournant de la source de stress, par exemple l'évitement ou la fuite (stratégies d'évitement).
	Geng, 2011	Les enseignants utilisent des interventions verbales comme répéter les instructions, dire les noms de l'élève, encourager positivement, donner des instructions courtes et non verbales : contact visuel, toucher, être proche de l'élève et l'ignorer.

Les interventions proactives

Certaines interventions proactives évaluées dans les recherches démontrent une certaine efficacité pour aider un élève ayant des DA (DuPaul & Eckert, 1997 : cité dans Purdie, Hattie, & Carroll, 2002). Afin de prévenir la présence de manifestations nuisibles et d'augmenter la fréquence d'apparition d'attitudes et de

conduites propices à l'apprentissage, les interventions proactives ont pour objectif d'ajuster le contexte éducatif à l'élève afin de faciliter son attention et ses apprentissages (Massé, Lanaris, Boulianne, & Boudreau, 2005 : cité dans Raggi & Chronis, 2006). Les interventions proactives font référence aux comportements que l'enseignant adopte afin de réduire l'apparition de comportements liés à des difficultés attentionnelles et aux moyens qu'il met en place avant que les comportements dérangeants apparaissent (Massé, Desbiens, & Lanaris (2014).

Les interventions proactives comme diriger l'attention d'un élève, susciter son intérêt et sa motivation montrent une certaine efficacité à améliorer le comportement des élèves ayant des difficultés attentionnelles (DuPaul & Eckert, 1997). Par contre, elles s'avèrent plus efficaces si elles sont combinées à des interventions comportementales réactives dans le but de modifier les attitudes de l'élève ayant des DA (DuPaul & Eckert, 1997; Raggi, & Chronis, 2006). Quoique ces interventions ayant été vérifiées auprès d'élèves d'âge scolaire et non pas auprès d'enfants d'âge préscolaire, il s'avère pertinent de se demander si elles sont utilisées en classe de maternelle et si elles peuvent favoriser le développement de l'attention ou soutenir le jeune manifestant des DA.

Les interventions comportementales réactives

Les interventions comportementales réactives portent sur les événements suivant l'apparition d'un comportement. Ces interventions se fondent sur la théorie de l'apprentissage et s'appuient sur les principes du conditionnement classique, du conditionnement opérant et de la théorie cognitivo-comportementale de l'apprentissage (Fabiano, Pelham, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano, & O'Connor, 2009). Les interventions comportementales prennent appui sur la prémisse qu'un individu apprend des règles de conduite de son environnement par l'observation ou

par l'expérimentation, et qu'il agisse d'une certaine façon afin de répondre à ses besoins ou afin d'éviter une situation désagréable. À titre d'exemple, pensons aux interventions comme la rétroaction positive et les procédures de renforcement correspondant aux comportements d'attention attendus ou de tâches réalisées. Les interventions visant à pallier l'inattention

Les interventions qui visent à atténuer l'inattention ont pour objectif d'augmenter les capacités d'attention et de mettre en place des conditions remédiant la faible capacité attentionnelle chez l'enfant (MELS, 2003). Une des interventions fréquemment rapportées concerne les consignes de l'enseignant qui doivent être simples, brèves, claires, concrètes et donner une seule à la fois ; également l'enseignant doit s'assurer d'avoir l'attention du jeune en obtenant son regard avant de donner les consignes. Une autre intervention consiste à demander au jeune de s'arrêter, de parler moins vite, ce qui aura pour effet de penser et d'agir moins vite. Il peut également s'agir de toute autre intervention qui vise la gestion des distractions, l'organisation du matériel ou des stratégies de modelage (Massé, Desbiens, & Lanaris (2014). Par ces interventions, le jeune restera concentré plus longtemps sur un même thème. Comme dernière intervention, l'enseignant peut utiliser les apports sensoriels pour augmenter l'attention. À titre d'exemple, il peut mettre une musique de fond lors des tâches à effectuer ; selon Flick (1998 : cité dans MELS, 2003), les élèves présentant des DA peuvent être stimulés davantage et peuvent apprendre mieux avec de la musique. La modification de l'environnement s'avère nécessaire pour aider le jeune à cheminer dans ses apprentissages.

Les interventions verbales et non verbales

D'autres interventions sont recensées pour bien intervenir auprès des jeunes présentant des DA; en contexte d'entretien individuel, les enseignants interrogés

déclarent utiliser des interventions comportementales d'ajustement ou de régulation qui leur sont propres pour diminuer leur niveau de stress, par exemple (Paulhan, 1992). La régulation est un ensemble d'interventions qu'un individu met en place pour s'ajuster à un événement qu'il perçoit comme menaçant ou stressant (Folkman & Lazarus, 1986). Dans ce sens, une recherche menée par Geng (2011) recommande d'aider les enseignants à gérer leur niveau de stress lorsqu'ils répondent à un jeune ayant des difficultés attentionnelles. Pour en arriver à cette recommandation, Geng (2011) a observé les interventions utilisées par les enseignants afin de répondre aux enfants ayant des DA. Ces enseignants utilisaient, entre autres, des interventions verbales et non verbales comme répéter les instructions, dire le nom de l'enfant, donner des instructions courtes ou toucher l'enfant (Renou, 2005).

Quoi retenir

En somme, l'efficacité des interventions dépendrait du contexte dans lequel elles ont été évaluées. La majorité de ces recherches ont été implantées au primaire et dans des classes spéciales à faible ratio élèves - enseignants où une aide technique est en place (Abramowitz & O'Leary, 1990; Barkley *et al.*, 2000; Pfiffner & O'Leary, 1987). Cet environnement structuré de la classe spéciale ne peut répondre aux besoins du système scolaire de la classe ordinaire au préscolaire. Dans le système scolaire québécois, l'inclusion d'enfants et d'élèves ayant des DA en classe ordinaire est favorisée, sans assistance technique, à moins que l'enfant présente des difficultés sévères de comportement (MEQ, 2000 : cité dans MELS, 2004, 2007).

Un enseignant de classe ordinaire a aussi une formation différente de celle d'un enseignant de classe dite spéciale (enseignement en adaptation scolaire). L'enseignant de classe ordinaire semble peu ou mal informé en ce qui concerne les manifestations comportementales caractéristiques des enfants ayant des difficultés

attentionnelles (Sciutto, Terjesen, & Bender-Frank, 2000) et peu porté à mettre en place des interventions privilégiées pour ces jeunes (Arcia, Frank, Sanchez-LaCay, & Fernandez, 2000).

Également, les recherches recensées sur les interventions pédagogiques utilisées et évaluées en classe afin d'aider un jeune présentant des DA, renvoient à des études de cas et à des recherches expérimentales ou semi-expérimentales. La plupart des protocoles décrits dans ces recherches antérieures impliquent des élèves de 6 à 12 ans de classes à faible ratio. Pour ces raisons, une recherche au préscolaire auprès d'enseignants de classe ordinaire qui ont comme rôle de mettre en place des interventions préventives est justifiée.

À la suite de cette recherche, les enseignants pourront mieux comprendre et observer les conduites d'attention et les difficultés attentionnelles qui se manifestent à la maternelle, car ce problème est très peu documenté dans les écrits scientifiques en éducation à la petite enfance. Dans le même sens, la plupart des interventions décrites recensées dans les recherches antérieures concernent les élèves de 6 à 12 ans de classes à faible ratio (DuPaul & Weyandt, 2006), contrairement aux enfants de la maternelle fréquentant une classe ordinaire. Il est donc justifié de se demander si ces interventions sont appliquées auprès des enfants de la maternelle. Il sera intéressant de comprendre ce que les enseignants du préscolaire ont comme discours pour décrire l'attention et son développement chez les petits ainsi que les difficultés associées à cet apprentissage en plus de leurs connaissances pratiques en intervention favorisant ce développement.

La présente recherche réitère la pertinence de mieux connaître les pratiques pédagogiques que sont l'observation des manifestations de l'attention et des difficultés attentionnelles des enfants fréquentant la maternelle ainsi que les

interventions pédagogiques mises en place par des enseignants du préscolaire pour développer cette attention. Ces connaissances permettront de préciser les pratiques pédagogiques de soutien pour les enfants manifestant des difficultés attentionnelles dès la maternelle.

Étant donné que les symptômes des DA se manifestent avant l'âge de six ans (Barkley *et al.*, 2000), la présente recherche s'interroge sur les interventions pédagogiques d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants de 4 à 6 ans ayant ou non des difficultés d'adaptation. Il s'agit d'une contribution originale pour connaître les interventions mises en place par des enseignants du préscolaire afin de soutenir les enfants manifestant des conduites de difficultés attentionnelles.

Les limites de la recherche

Les limites de cette recherche sont liées au concept de l'attention. Cette recherche traite seulement des concepts de l'attention et de l'inattention. Elle n'intègre pas l'étude des autres comportements associés dont l'adaptation ou l'hyperactivité, entre autres.

Le chapitre suivant porte sur la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie, les outils de collecte et d'analyse de données qui servent à opérationnaliser les deux objectifs de la recherche qui visent à connaître les caractéristiques d'apprentissage de l'attention des enfants fréquentant la maternelle observées par les enseignants et à comprendre les interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles. En premier lieu, le type de recherche et de méthodologie, le déroulement de la recherche ainsi que l'échantillon sont présentés. Ensuite, les méthodes de collecte de données sont précisées. Enfin, les limites en lien avec ce type de méthodologie retenu sont exposées.

Le type de recherche et méthodologie

La présente recherche de type descriptive combine des méthodes mixtes qualitative et quantitative (Royer, 2007). Cette recherche descriptive étudie un objet à partir du point de vue des participantes et vise une compréhension riche et originale de cet objet d'étude (Savoie-Zajc, 2007). La méthodologie mixte de recherche combine des composantes qualitatives et quantitatives et, plus particulièrement, un langage, des concepts ainsi que des techniques de collecte et d'analyse quantitative et qualitative (Fortin, 2010). L'utilisation de la méthodologie mixte a pour but de tirer avantage des forces de chacune des méthodes, tout en évitant de juxtaposer leurs faiblesses (Fortin, 2010). Le croisement des données (Denzin, 1978) de ces méthodes est au cœur de la méthodologie mixte.

Selon la perspective de Creswell (Fortin, 2010), la méthode mixte s'appuie sur le paradigme pragmatique qui « considère que la connaissance se développe à travers l'action et qu'elle est une conséquence de la recherche et non pas une condition préalable » (p. 373). Cette perspective soutient que le but de la recherche est de résoudre un problème et que, pour ce faire, toutes les approches doivent être utilisées (Fortin, 2010). Cette perspective est retenue pour l'élaboration de la présente recherche.

Le devis et le déroulement de la recherche

Dans cette recherche descriptive, le devis mixte séquentiel à deux temps de collecte de données permet de connaître les caractéristiques attentionnelles des enfants observées par les enseignants et de comprendre les interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention (Fortin, 2010). La recherche s'est déroulée en deux temps selon deux phases principales.

La première phase consiste à la collecte et à l'analyse de données qualitatives, grâce à l'entretien de groupe de discussion focalisée : l'analyse de ces données permettant de préparer l'outil de la phase suivante. Cette deuxième phase, soit la collecte et l'analyse de données quantitatives par questionnaire est réalisée. Cette phase permet de collecter de l'information additionnelle auprès de répondants et d'enrichir les résultats découlant de la première phase. Une troisième phase d'analyse intègre les résultats des deux premières : croisement des données.

L'échantillon

La démarche de recrutement du milieu et des participantes, de type intentionnel, a été effectuée par l'intermédiaire de la Commission scolaire de la

Rivière-du-Nord (CSRDN) dont l'accès à ce milieu par la chercheuse est facilité (Savoie-Zajc, 2007). Pour la première phase de la recherche, des participantes, un petit nombre d'enseignants du préscolaire, ont été sollicités pour la réalisation de la collecte de données qualitatives. Il s'agit d'un recrutement de participantes par choix volontaire. Ce premier groupe est composé de cinq participantes, nombre répondant au critère suggéré dans la documentation pour la réalisation d'un focus groupe (Kitzinger, Markova, & Kalampalikis, 2004). Ces participantes ayant signé une lettre de consentement ont accepté de parler de la thématique de la recherche : le tableau 2 décrit cet échantillon de participantes.

Tableau 2

L'échantillon des participantes de l'entretien de groupe de discussion
focalisée (n = 5)

	E01	E02	E03	E04	E05	Score moyen
Âge	43	41	33	42	41	40
Sexe	F	F	F	F	F	F
Niveau de scolarité : cycle universitaire	1	1	1	1	1	1
Type de formation universitaire	BEP P	BEP P	BEP P	BES/ FR	BEP P	4/5 BEPP
Années d'expérience en enseignement : ans	19	17	9	17	17	15.8
Années d'expérience au préscolaire : ans	17	11	8	12	12	12
École : niveau de défavorisation	9	8	8	7	8	

Lors de la deuxième phase, le recrutement des répondants s'est fait auprès de tout le personnel enseignant du préscolaire de la CSRDN afin d'étudier plus en profondeur les interventions ressorties à la phase 1. Un total de 55 questionnaires ont été remplis sur une possibilité de 92 enseignants sollicités (59,8 % de la population d'enseignants au préscolaire de la CSRDN). Ce recrutement s'est fait par l'intermédiaire d'un courriel envoyé au personnel enseignant visé de la CSRDN. Ces enseignants ont été invités à répondre à un questionnaire. Le tableau 3 précise les caractéristiques des répondants : l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, le type de formation universitaire, les nombre d'années d'expérience en enseignement, le nombre d'année d'expérience en enseignement au préscolaire et le niveau de défavorisation de l'école.

Tableau 3

L'échantillon des répondants au questionnaire (n = 55)

	Score moyen
Âge	36 ans
Sexe	F (53)
Niveau de scolarité : cycle universitaire	1 ^e cycle (52) 2 ^e cycle (3)
Type de formation universitaire	BEPP* (39)
Années d'expérience en enseignement	11 ans
Années d'expérience au préscolaire	8 ans
École : niveau de défavorisation	7/10

*BEPP – baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

Les méthodes de collecte de données

Deux méthodes de collecte de données ont été privilégiées pour répondre aux objectifs de recherche. La priorité est donnée à la méthodologie qualitative ;

l'utilisation de la composante quantitative de l'étude permet d'explorer des relations décelées par l'étude qualitative (Fortin, 2010).

La première méthode, phase 1, réfère à l'entretien de groupe de discussion focalisée (EGDF) qui permet l'émergence de thèmes. Ensuite, la deuxième méthode par questionnaire, phase 2, a été développée et réalisée au regard des données qualitatives collectées afin d'étudier plus en profondeur les thèmes documentés dans la première phase. Les données issues de l'EGDF permettent de trouver les mots du « langage de tous les jours » des enseignants et d'adapter le vocabulaire à celui utilisé par les répondants auxquels le questionnaire est adressé (Baribeau & Germain, 2010).

La méthode d'entretien de groupe de discussion focalisée : phase 1

L'entretien de groupe de discussion focalisée (EGDF) a permis des échanges interactifs centrés sur un sujet rejoignant les individus (Krueger & Casey, 2000 : cité dans Leclerc, Bourassa, Picard, & Courcy, 2011). Cet entretien vise à donner la parole aux participantes pour qu'ils décrivent leur point de vue concernant l'attention et l'inattention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles et concernant les interventions qui soutiennent le développement de l'attention. Cette technique d'enquête a permis de recueillir des renseignements sur ce sujet précis en vue de mieux comprendre la signification de ce phénomène vécu par les participantes (Fortin, 2010), et sert aussi à faire émerger de nouvelles idées à exploiter ultérieurement (Leclerc, Bourassa, Picard, & Courcy, 2011).

Cette méthode d'entretien offre une souplesse par l'insertion de questions ouvertes qui aident à pousser plus loin des éléments en émergence. L'animateur

structure plus ou moins l'entretien du groupe pour, d'une part, orienter les échanges, mais d'autre part pour laisser place aux interactions et à l'émergence d'idées nouvelles; les idées de l'un enrichissent les idées des autres et vices et versa (Leclerc, Bourassa, Picard, & Courcy, 2011). Cette façon de faire a permis de connaître et de comprendre les points de vue individuels et du groupe d'enseignants du préscolaire au regard de leurs connaissances et de leurs expériences en lien avec les enfants ayant des difficultés attentionnelles (Kitzinger, 1994). Cette méthode a comme autre avantage d'augmenter la profondeur du contenu des idées individuelles et du groupe et de dévoiler des aspects du phénomène qui, autrement, pourraient être moins accessibles (Freeman, O'Dell, & Meola, 2001).

Les limites de l'utilisation de l'EGDF sont liées à la culture et la pression du groupe qui peuvent interférer avec ce que les participantes pensent et qu'ils n'osent pas verbaliser devant le groupe. De plus, l'animation de l'EGDF soulève le défi de restreindre les échanges sur l'objet de recherche (Fontana & Frey, 2003). L'EGDF a été enregistré au moyen d'un magnétophone et retranscrit dans un logiciel d'analyse qualitative, le QDA Miner. Ces données issues de l'entretien de groupe ont été utiles à l'analyse des données qualitatives, mais aussi à la préparation de la collecte, à l'analyse et à l'interprétation des données quantitatives (Fontana & Frey, 2003).

Le canevas de l'EGDF comporte cinq thèmes principaux : a) les caractéristiques attentionnelles d'enfants de quatre à six ans; b) les caractéristiques d'enfants ayant des difficultés attentionnelles; c) les interventions favorisant le développement de capacités attentionnelles chez ces enfants du préscolaire; d) les interventions particulières auprès des enfants ayant une très faible capacité

attentionnelle ou ayant un haut niveau de besoin de consolider leur capacité attentionnelle; et enfin, e) les interventions à considérer en milieu éducatif : en classe, à l'école, auprès de la famille, etc. L'appendice B présente le protocole d'EGDF.

La méthode par questionnaire : phase 2

La méthode par questionnaire a été utilisée, lors de la phase 2, pour décrire les caractéristiques des interventions pédagogiques déclarées par des enseignants du préscolaire afin de favoriser ou de soutenir le développement de l'attention.

La méthode de questionnaire de type Likert a été utilisée pour collecter ces données. Ce questionnaire (voir à l'appendice C) comprend une soixantaine d'énoncés portant sur l'attention et l'inattention d'enfants de quatre à six ans, sur les interventions faites en classe pour favoriser l'attention et celles pour soutenir plus précisément les difficultés attentionnelles. Le répondant indique sur une échelle de 1 (jamais) à 10 (toujours) à quelle fréquence il observe ou applique cette stratégie ou sa capacité à expliquer un aspect ou à appliquer une intervention; plus le niveau d'intervalles est élevé, plus il y a de précision dans les réponses (Bandura, 2003). Le principe du même nombre de catégories de réponses inversées s'applique. Une validation de contenu par des experts a été réalisée et un Test de fiabilité (alpha de Cronbach) a été fait pour chaque thème afin de s'assurer de la clarté des questions. Ce choix d'échelle s'explique par la facilité à remplir ce type de questionnaire, par la relative facilité à le construire et par la facilité à réaliser les analyses statistiques considérant que chaque énoncé a une valeur égale ou un poids semblable.

Le plan d'analyse

L'analyse des données a suivi la réalisation des deux phases de la méthodologie. La première étape consiste à traiter et à faire une première analyse des données qualitatives, à la suite de la transcription du groupe de discussion focalisée. Cette analyse a mené à une organisation des données pour ressortir les éléments dominants selon chacun des thèmes abordés. Puis une analyse de contenu comme méthode qualitative appliquée au « discours » collecté consiste en un processus d'identification des éléments et de construction de sens (d'idées) émergeant des données ainsi qu'à la clarification des liens entre les éléments. Ce processus s'opère par l'organisation des données liée à une segmentation menant à la « décontextualisation » d'une part, et, d'autre part, à leur interprétation, ou à une catégorisation permettant une recontextualisation (Savoie-Zajc, 2007).

L'analyse quantitative, comme deuxième étape, consiste en une description des données quantitatives issues du questionnaire afin de présenter les données, par la moyenne, le mode, la médiane ou encore l'écart type. Des représentations graphiques sont également produites pour favoriser la visualisation de ces descriptions. Les représentations graphiques des données permettent d'un simple coup d'œil de comprendre les résultats d'une recherche.

Finalement, un troisième niveau d'analyse combinatoire permet une intégration des données qualitatives et quantitatives. Ce troisième niveau d'analyse sert à préciser, à approfondir et à faire des croisements entre les données quantitatives et qualitatives provenant de ces deux analyses de données qualitative/quantitatives.

Les limites de la recherche

Les limites de cette recherche sont liées au nombre de participantes et de répondants, le type d'échantillon et les instruments de collecte de données. D'une part, il aurait été intéressant de pouvoir compter sur un plus grand nombre de participantes lors de l'EGDF, pour mener à une saturation des données qualitatives et ainsi augmenté la qualité des données qualitatives. De par des expériences diversifiées de leurs vécus, un enrichissement des expériences aurait pu être favorisé. Il aurait également été intéressant, pour les besoins d'analyse, de réaliser un second EGDF afin de constater une cohérence.

D'autre part, l'échantillonnage des participants de l'EGDF de type volontaire s'avère être une limite. En effet, les participantes et les répondants qui se sont portés volontaires à participer à la recherche ne sont pas nécessairement représentatifs d'un échantillon de la population visée. Donc, il faut considérer les résultats que pour ces deux groupes et être très prudent à ne pas généraliser ces résultats à toute la population de ces participants.

Enfin, la qualité méthodologique du questionnaire reste à être précisée. Afin de pallier à ces limites, la triangulation des méthodes de collecte de données a toutefois atténué l'impact des limites puisque le questionnaire repose sur la verbalisation des participantes et sur le cadre théorique.

Le prochain chapitre porte sur la description et l'analyse des résultats de la recherche.

CHAPITRE 4

LA DESCRIPTION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

La description et l'analyse des données placent le lecteur au cœur de la recherche de maîtrise. Cette recherche a comme objectifs de connaître les caractéristiques attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle observées par les enseignants ainsi que de comprendre leurs interventions pédagogiques déclarées favorisant le développement de l'attention des jeunes ayant ou non des difficultés attentionnelles. Dans la première section, les caractéristiques attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle observées par les enseignants sont analysées. Pour sa part, la deuxième section présente les résultats d'analyse portant sur les interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles.

Deux analyses descriptives sont présentées à chacune des sections ; la première concerne les résultats qualitatifs issus de l'entretien de groupe de discussion focalisé (EGDF), et la deuxième décrit les résultats du questionnaire. Les données collectées auprès des participantes à l'EGDF permettent de comprendre comment les enseignants décrivent les enfants attentifs ou non et ce qu'ils mettent en place pour soutenir l'attention; ces données descriptives ont permis d'élaborer le questionnaire. Les données de ce questionnaire précisent un niveau de connaissances et de savoir-faire des répondants enseignants quant au développement de l'attention.

Les caractéristiques attentionnelles d'enfants de la maternelle

Afin de connaître les caractéristiques d'un enfant attentif (EA) et d'un enfant manifestant des difficultés attentionnelles (EDA) fréquentant la maternelle observées

par les enseignants, deux questions issues de l'EGDF sont décrites et analysées. La première question mène à connaître les caractéristiques d'EA et les indices de développements perçus concernant l'attention. La deuxième question vise à décrire les caractéristiques d'EDA. À cette description suit celle sur les données du questionnaire portant sur les connaissances ou compétences (savoir-faire) des répondants enseignants au regard des capacités attentionnelles d'EDA et sur les indices de difficultés attentionnelles. Les répondants au questionnaire devaient autoapprécier leur niveau de connaissances ou de compétences concernant les indices de difficultés attentionnelles des enfants du préscolaire. Les prochains paragraphes répondent à ces questions.

Les caractéristiques d'un enfant attentif

Cette section se décline en trois parties ; la première décrit les résultats de l'EGDF, puis les résultats du questionnaire sont présentés et, enfin, la troisième partie fait l'analyse de ces deux sources de données descriptives.

Ce que disent les participantes à l'EGDF. Lorsqu'on interroge les participantes enseignantes en EGDF sur les caractéristiques d'un enfant attentif au préscolaire, ceux-ci décrivent qu'un EA c'est celui qui s'adapte facilement à la routine de la classe, est autonome, et exécute ses tâches sans demander l'approbation de son enseignante.

...il arrive le matin et il fait ce qu'il a à faire. Je n'ai pas besoin de répéter, il sait quoi faire (E04). ...lorsque je donne mes consignes, il m'écoute et après il se met au travail (E02).

L'enfant va également regarder la personne qui parle. L'enfant est concentré sur sa tâche ou son jeu, il ne se laissera pas distraire par ses amis : « il est attentif ». Cet enfant a également une bonne gestion du temps, il peut s'habiller ou ramasser ses jouets en respectant le temps alloué.

...il ramasse ses jouets au signal, il va aussi s'habiller seul pour aller jouer dehors. (E05)

Il respecte également les règles sociales mises en place dans la classe, dont les prises de paroles lors des échanges : il comprend qu'il doit lever la main pour prendre la parole, entre autres. De plus, un enfant ayant les caractéristiques attentionnelles est de tempérament calme, il ne bougera pas trop.

...lors de la causerie, il ne bouge pas et il écoute ses amis. Il va aussi lever la main pour parler ou bien il attend son tour dans le cercle. (E01)

Les participantes enseignantes rapportent que ce sont souvent des enfants « plus vieux » en âge qui sont plus attentifs. En effet, les participantes constatent une différence entre les enfants nés en automne comparativement à ceux nés à l'été. C'est « énorme la différence de neuf mois dans le développement d'un enfant ». (E01) La figure 1 illustre ces résultats.

Les participantes enseignantes de l'EGDF sont conscientes de ce qu'est un enfant attentif au préscolaire. Ainsi, l'EGDF a permis de documenter le vocabulaire utilisé par ces participantes enseignantes et de mieux comprendre le concept d'attention chez les enfants de la maternelle cinq ans par ces participantes.

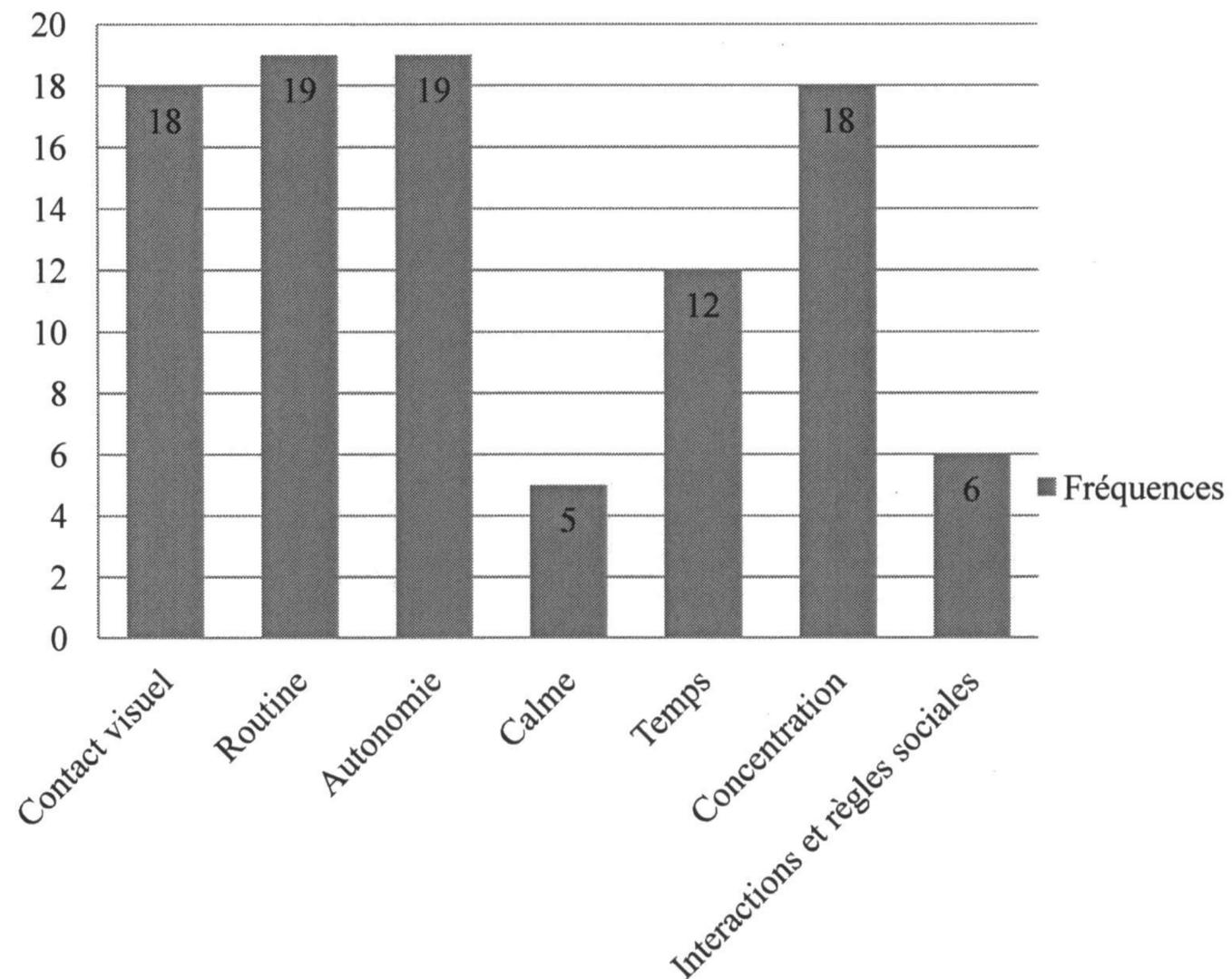


Figure 1. Fréquences des caractéristiques attentionnelles.

Ce que les répondants précisent dans le questionnaire. Au questionnaire, les répondants ont apprécié sur une échelle de Likert (1 à 10) leur connaissance quant aux caractéristiques attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle. Le tableau 4 décrit les résultats de ce que les répondants croient connaître, capacité à décrire ou à expliquer à leurs collègues, des caractéristiques (thèmes) attentionnelles d'enfants du préscolaire : scores minimum et maximum, scores moyens (moyenne) et écart type.

Tableau 4

Connaissances quant aux caractéristiques attentionnelles
d'enfants du préscolaire (n : 55)

Question	Thème	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Q1	Adaptation	2	10	6.58	1.67
Q2	Maturation sociale	3	10	7.07	1.47
Q3	Cognition	4	10	7.29	1.36
Q4	Cognition	3	10	7.50	1.45
Q5	Maturation sociale	2	10	7.67	1.59
Q6	Maturation sociale	2	10	7.49	1.53
Q7	Maturation sociale	3	10	7.27	1.39
Q8	Cognition	4	10	7.54	1.31
Q9*	Adaptation	3	10	7.45	1.83
Q10*	Adaptation	2	9	6.47	1.69
Q11	Adaptation	5	10	7.45	1.15
Q13	Adaptation	1	10	7.05	1.64
Q14	Cognition	3	10	7.56	1.35
Q15	Cognition	3	10	7.72	1.32

* Question inversée

Les répondants croient qu'il existe plusieurs facteurs associés au développement de l'attention soit les capacités de l'enfant (Q9) (7,45) et dans une moindre mesure les facteurs familiaux (6,47); pour ceux-ci ces deux caractéristiques expliquent le développement de l'attention. Pour l'ensemble des questions menant à préciser l'autoappréciation quant aux caractéristiques attentionnelles cognitives,

adaptatives ou de maturation sociale de l'enfant, les répondants manifestent une connaissance, scores moyens variant entre 6.58 et 7.72, pouvant être qualifiée de suffisamment précise leur permettant de les décrire et de les expliquer à un collègue; aucune des caractéristiques attentionnelles appréciées n'est associée à un score inférieur à 6, sur un possible score maximum de 10.

Analyse croisée de résultats à l'EGDF et au questionnaire. En sommes, lors de l'EGDF, les participantes décrivent l'enfant attentif à la maternelle : c'est celui qui a acquis des comportements adaptatifs, comme l'ajustement à la routine, et celui ayant une autonomie dans la réalisation de ses tâches. L'enfant attentif a développé des comportements cognitifs en ayant un contact visuel avec les gens et en manifestant une concentration suffisante pour terminer des tâches. Il a également acquis un niveau de maturation sociale en étant calme et en suivant les règles sociales de la classe. Enfin, c'est l'enfant « plus vieux » né en automne qui manifeste le plus d'attention ; pour ces participantes c'est ce facteur qui influe grandement sur le développement de l'attention.

Concernant les résultats au questionnaire, échelle sur les connaissances des caractéristiques attentionnelles d'enfants de la maternelle, les répondants croient qu'il y a plusieurs facteurs favorisant le développement de l'attention dont, en ordre d'importance, ceux liés à l'enfant et ceux liés à l'environnement familial. De plus, les répondants ont une connaissance suffisamment précise pour décrire ou pour expliquer l'ensemble des caractéristiques attentionnelles d'ordre cognitif, adaptatif et de la maturité sociale de l'enfant.

Les caractéristiques d'un enfant ayant des difficultés attentionnelles (EDA)

Cette section se divise en trois parties ; la première décrit les résultats de l'EGDF, ensuite les résultats du questionnaire sont présentés, et enfin la troisième partie fait l'analyse de ces deux sources de données descriptives.

Ce que disent les participantes à l'EGDF. Le deuxième thème abordé lors de l'EGDF portait sur les caractéristiques d'enfants ayant des difficultés attentionnelles (EDA). Selon les participantes enseignantes, les enfants ont besoin de développer leur capacité attentionnelle et leur autonomie. L'enfant d'âge préscolaire qui manifeste des difficultés dans son attention : il a besoin de plusieurs rappels, l'enseignante doit répéter les consignes plus souvent à cet enfant qui a besoin de développer son attention. Il a besoin de se faire rassurer par l'adulte dans la réalisation de tâches. Cet enfant perd ses choses. Une participante enseignante affirme que le vestiaire est le plus bel exemple pour vérifier l'autonomie, l'attention et la concentration des enfants du préscolaire. Par exemple, lors du retour de la période du dîner, les enfants doivent se rendre à leur casier respectif, se déshabiller en suivant un certain ordre, ranger leurs effets personnels, mettre leurs souliers et amorcer une activité individuelle comme lecture dans la classe. Or, l'EDA a du mal à intégrer et à respecter cette routine.

...je dois toujours répéter quoi faire, comment ranger ses choses et où les ranger même si on est rendu en février ! (E02)

L'EDA a également besoin de modèles pour accomplir les tâches. Il regarde les autres, ou il a besoin d'un exemple pour débiter et pour compléter un bricolage. Cet enfant d'âge préscolaire a également besoin de développer sa concentration. Il se

laisse déconcentrer par les autres, un rien ne le dérange, ou il « tombe plus souvent dans la lune ». Les participantes enseignantes de l'EGDF affirment que l'enfant ayant besoin de développer son attention a aussi besoin de bouger. Il bouge et « il tourne sur lui-même ».

...à la fin d'une causerie, il fait la pirouette sur ses fesses. (E04)

Il a besoin d'un rappel des consignes; entre autres, l'enfant ne se souviendra pas de toutes les consignes lorsque celles-ci ont plusieurs volets. Ainsi, l'enseignante doit répéter les consignes à l'enfant inattentif. De plus, ces participantes constatent que l'enfant d'âge préscolaire doit, en plus de développer son attention, parfaire son estime de soi, il n'a pas une image positive de lui-même, il sait qu'il « dérange » ou qu'il est « tannant ». La figure 2 illustre ces résultats.

En outre, pour les participantes interrogées, un enfant d'âge préscolaire, qui manifeste des caractéristiques de difficultés attentionnelles, exprime aussi de la difficulté à bien s'adapter à la vie de la classe. Il est également moins autonome que l'ensemble des enfants de son groupe d'âge. L'EDA a besoin de développer sa concentration, afin de ne pas être dérangé par ce qui l'entoure. Il a également besoin de rappels concernant les consignes ou ce qu'il a à faire. Dès le préscolaire, un EDA se perçoit comme étant « dérangeant », il est donc important de soutenir le développement de son estime de soi positif.

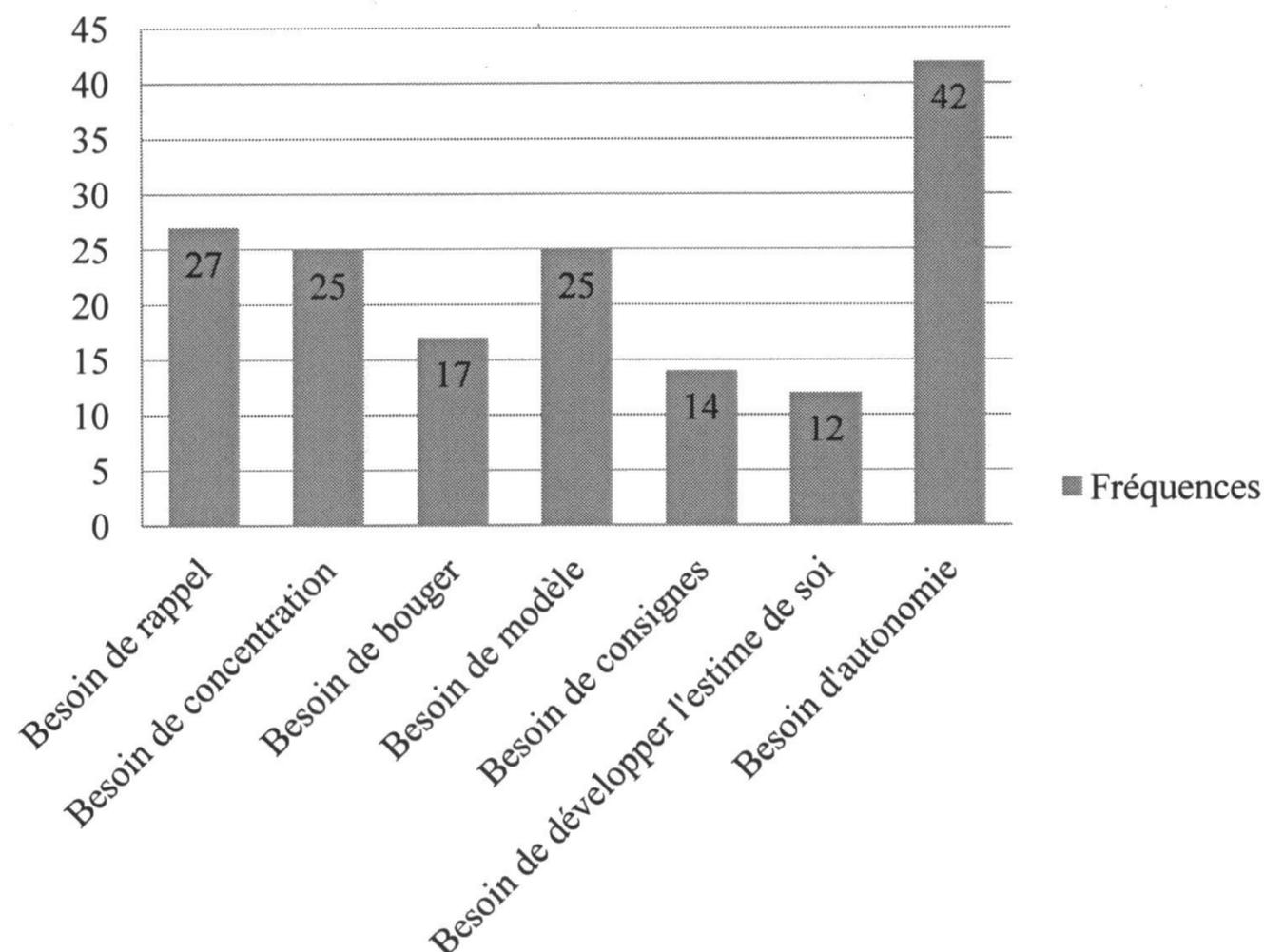


Figure 2. Fréquences des caractéristiques d'un enfant ayant des difficultés attentionnelles.

Les participantes enseignantes de l'EGDF sont conscientes et décrivent ce qu'est un enfant du préscolaire présentant des difficultés attentionnelles. L'EGDF a permis de documenter le vocabulaire utilisé par les participantes et aussi de saisir leur compréhension du concept de difficultés attentionnelles de l'enfant de la maternelle cinq ans.

Ce que les répondants affirment dans le questionnaire. Lors de la passation du questionnaire, les répondants devaient indiquer leur niveau de connaissance ou de compétences quant aux énoncés sur les difficultés attentionnelles. Le tableau 5 décrit

les résultats de ce que ceux-ci croient connaître, capacité à décrire ou à expliquer à leurs collègues, les caractéristiques (thèmes) se rapportant aux difficultés attentionnelles d'enfants du préscolaire : scores minimum et maximum, score moyen (moyenne) et écart type.

Tableau 5

Les connaissances et compétences quant aux difficultés attentionnelles
d'enfant du préscolaire (n : 55)

Question	Thème	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Q16	Maturation sociale	3	9	7.03	1.37
Q17	Cognition	3	10	7.00	1.52
Q18	Maturation sociale	3	10	7.12	1.42
Q19	Cognition	3	10	7.01	1.53
Q21	Cognition	2	10	6.98	1.64
Q22	Maturation sociale	1	9	5.96	1.99
Q27	Maturation sociale	4	10	7.54	1.30
Q29	Adaptatif	1	10	7.29	1.55
Q30	Adaptatif	2	10	7.18	1.73

Les répondants croient qu'il y a plusieurs facteurs associés au développement de l'attention soit les facteurs liés aux capacités de l'enfant (Q29) (7,29) et ceux familiaux (Q22) (5,96). Pour les questions menant à préciser leur connaissance et savoir-faire quant aux indices de difficultés attentionnelles d'ordre cognitif, adaptatif ou de la maturation sociale de l'enfant du préscolaire, les résultats montrent que les répondants ont une connaissance variant entre 5,96 et 7,54, pouvant être qualifiée de précise à suffisamment précise leur permettant de décrire et d'expliquer, à un

collègue ces indices, ou d'intervenir. Par exemple, ces résultats suggèrent qu'ils ont un savoir-faire précis pour « gérer efficacement les comportements difficiles lorsque l'inattention est persistante » (Q21 : 6,98) et un savoir-faire suffisamment précis « lors d'activités de groupe nécessitant d'appliquer plusieurs interventions pour aider l'enfant inattentif » (Q27 : 7,54). En outre, les répondants croient qu'un enfant ayant des difficultés attentionnelles au préscolaire a plus de difficulté à s'adapter à la vie scolaire. Il est moins autonome et a plus de difficulté avec les routines. Il est également moins concentré, ou bien il est moins attentif aux consignes qui lui sont données. Il a également besoin de bouger davantage comparé à ses camarades de classe.

Analyse croisée de résultats à l'EGDF et au questionnaire. Les répondantes enseignantes de l'EGDF sont conscientes et peuvent décrire ce qu'est un enfant du préscolaire présentant des difficultés attentionnelles. L'EDA manifeste de la difficulté à bien s'adapter à la vie de la classe ; il est moins autonome et il doit développer sa concentration afin de ne pas être dérangé par ce qui l'entoure. Il a également besoin de rappels concernant les consignes ou ce qu'il a à faire. Il est aussi important de soutenir le développement de son estime de soi positif.

Concernant les résultats au questionnaire, échelles sur les connaissances et le savoir-faire des répondants quant aux difficultés attentionnelles d'enfants du préscolaire, ces derniers croient qu'il y a plusieurs facteurs qui influencent les difficultés attentionnelles, par ordre d'importance, ceux liés à l'enfant et ceux liés à l'environnement familial. De plus, les répondants ont une connaissance précise et suffisamment précise pour décrire ou pour expliquer les indices de difficultés

attentionnelles d'ordre cognitif, adaptatif et de la maturité sociale de l'enfant et pour intervenir.

Les participantes de l'EGDF et les répondants au questionnaire décrivent les caractéristiques et les comportements d'un enfant attentif et de celui ayant des difficultés attentionnelles; à cet égard, les répondants croient avoir une connaissance précise ou suffisamment précise pour décrire ou pour expliquer à leurs collègues ces caractéristiques d'EA et d'EDA. Alors, quelles sont les interventions pédagogiques utilisées dans leur salle de classe?

Les interventions pédagogiques déclarées au préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles.

Le troisième et dernier thème de l'EGDF mène à connaître les interventions pédagogiques déclarées d'enseignantes du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles. Une sous question a permis de préciser les interventions mises en place dans la classe pour favoriser le développement des capacités attentionnelles des enfants manifestant des difficultés attentionnelles (EDA). Cinq types d'interventions sont documentés lors de l'EGDF ; ils sont similaires à celles documentées dans la recension des écrits en plus d'un type d'interventions émergentes. Il s'agit des interventions liées au développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie. La figure 3 décrit ces types d'interventions qui sont a) proactives ; b) comportementales réactives (comp. réactives) ; c) visant à pallier l'inattention ; d) verbales et non verbales ; et e) développementales.

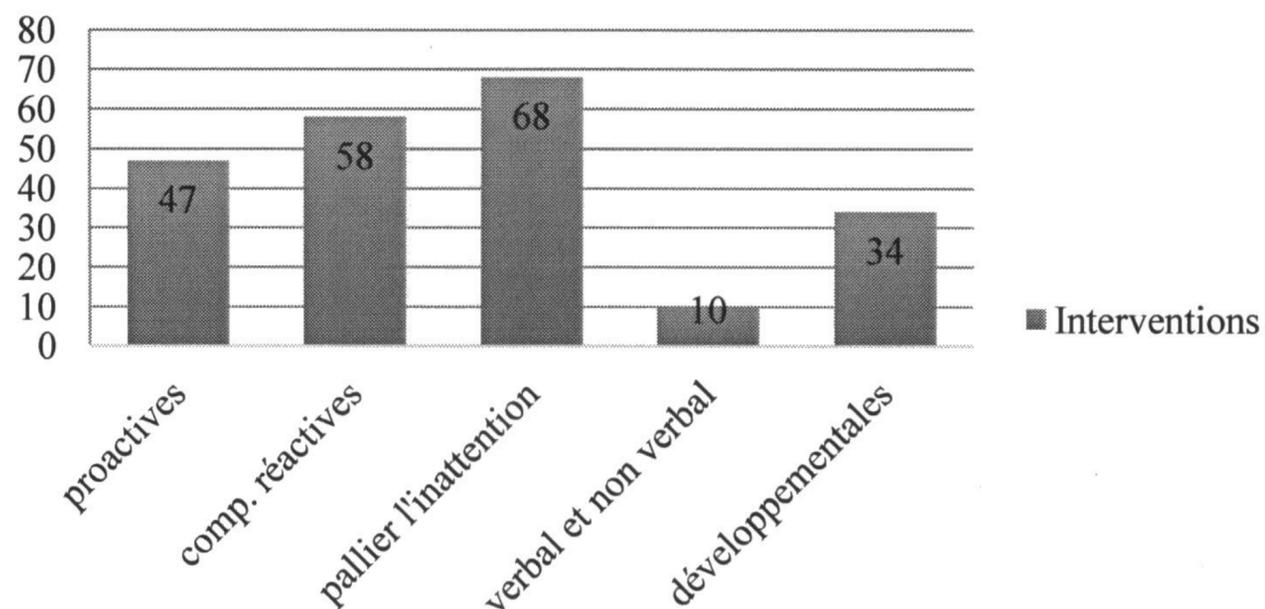


Figure 3. Types d'interventions pédagogiques déclarées des participantes à l'EGDF favorisant le développement de l'attention d'enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles à la maternelle cinq ans.

Cette figure 3 illustre que les participantes nomment en plus grand nombre de fois (68) les interventions liées à pallier l'inattention sur un total de 217 énoncées contrairement à 10 énoncées en lien avec les interventions verbales et non verbales. Les interventions comportementales réactives et les interventions proactives ont été nommées 58 et 47 fois. Les interventions développementales qui stimulent l'attention, la concentration et l'autonomie, catégorie émergente, ont été nommées 34 fois.

Ces types d'interventions documentés dans l'EGDF et les descriptions de ceux-ci ont mené de formuler des énoncés précis sur ces thèmes dans le questionnaire. Ainsi, les répondants au questionnaire ont été interrogés sur ces cinq types d'interventions différenciées au regard de l'enfant manifestant une difficulté d'inattention persistante. Ceux-ci devaient apprécier sur une échelle de Likert entre 1 (je ne maîtrise pas du tout) et 10 (je maîtrise parfaitement) leurs connaissances et

compétences. Les sections suivantes décrivent les résultats de ces cinq types d'interventions issus de l'EGDF et du questionnaire « Échelle d'autoappréciation des connaissances et compétences d'interventions favorisant le développement de l'attention d'enfants dès le préscolaire ».

Les interventions visant à pallier l'inattention

Cette section se décline en trois parties ; la première décrit les résultats de l'EGDF, ensuite les résultats du questionnaire sont présentés, et finalement il y a l'analyse de ces deux sources de données descriptives.

Ce que disent les participantes à l'EGDF. En ce qui concerne les interventions visant à pallier l'inattention, deux types sont décrits par les participantes lors de l'EGDF. L'intervention qui ressort le plus est celle liée à la mise en place d'une « routine simple et claire » :

...moi, dès la première demi-journée, lors de la transition, je donne des directives pour instaurer la routine. Les enfants doivent se l'approprier assez rapidement. (E02)

...en septembre, ils doivent juste savoir où va leur sac. On commence la routine sans nos manteaux d'hiver. (E03)

Dès le début de l'année scolaire, les participantes enseignantes expliquent mettre en place une routine pour tous les enfants ; ce terme « routine » est nommé à plusieurs reprises. Tout au long du mois de septembre, les participantes enseignantes rappellent ce qu'est la routine, à savoir comment ranger les objets, les manteaux, les sacs d'école, ainsi que le déroulement des moments clés durant la journée. Les enseignantes sont conscientes qu'avant le préscolaire, ce sont les parents qui

accompagnent les enfants en garderie et ce sont eux qui rangent les articles des enfants. Au cours du premier mois de scolarisation soit en septembre, l'enfant doit développer son autonomie en intégrant cette routine. Pour aider à s'approprier cette routine, les enseignantes donnent des consignes brèves, claires et simples. Une seule participante enseignante explique qu'elle utilise une musique douce pour créer un climat calme.

...je mets de la petite musique, souvent des chants d'oiseaux lorsque les jeunes sont en travail individuel ou en activité. (E03)

La routine est d'autant plus importante pour l'EDA. Cet enfant a besoin de développer son autonomie. Cette routine se fait seule, l'enfant doit exécuter une suite d'actions. La routine favorise également le développement de la concentration en persévérant pour terminer ses tâches et de l'attention pour ne pas se laisser distraire. Les participantes enseignantes insistent à dire que le personnel scolaire a avantage à utiliser cet outil pour favoriser l'attention et la concentration. La figure 4 illustre ces résultats.

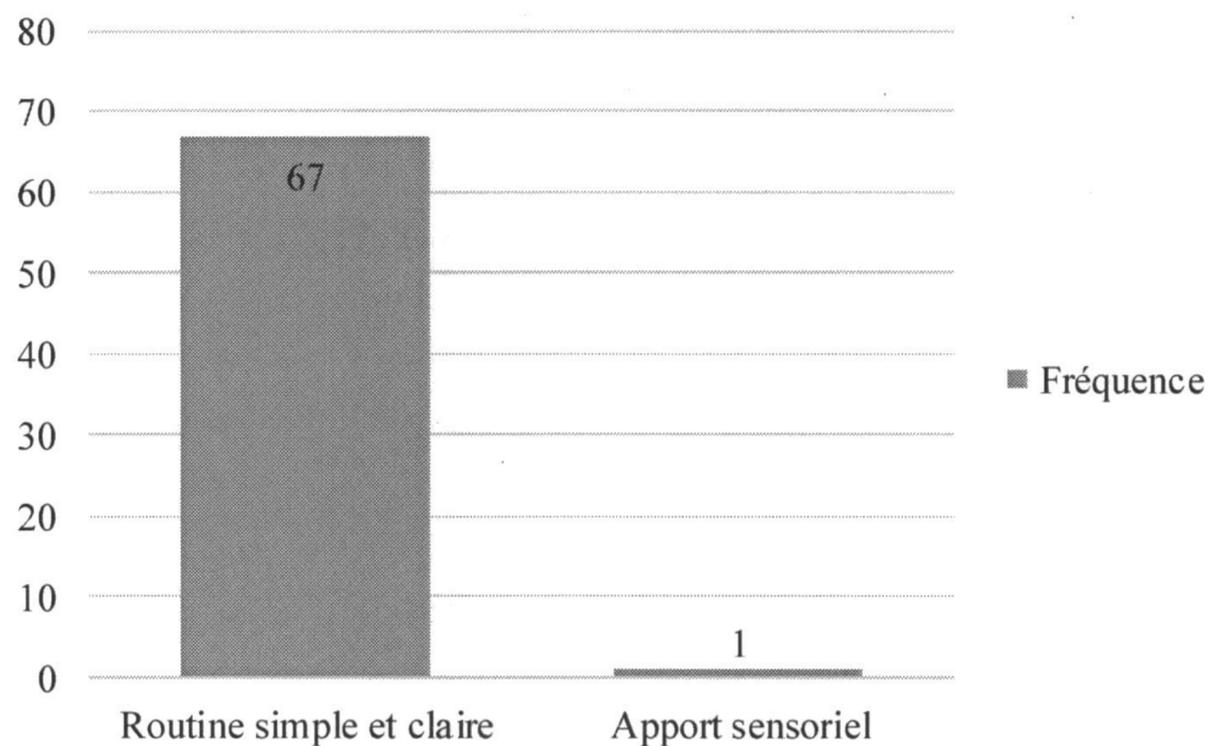


Figure 4. La fréquence des énoncés d'interventions visant à pallier l'inattention nommés par les participantes lors de l'EGDF.

Ce que les répondants affirment dans le questionnaire. Les répondants enseignants au questionnaire ont exprimé leur niveau de connaissances ou de compétences quant à la mise en place d'interventions visant à pallier l'inattention. Le tableau 6 décrit ces résultats : scores minimum et maximum, score moyen (moyenne) et écart type.

Tableau 6

Les interventions visant à pallier l'inattention (n : 55)

Question	Thème	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Q31	Routine - consignes	5	10	8.20	1.16
Q32	Routine- consignes	5	10	8.29	1.10
Q33	Routine - consignes	4	10	8.12	1.24
Q34	Routine - consignes	5	10	8.18	1.18
Q37	Apport sensoriel	1	10	6.71	2.52
Q50	Routine - consignes	5	10	8.02	1.22

Les thèmes liés à la routine peuvent être qualifiés d'un haut niveau de connaissance ou de savoir-faire autoappréciés par les répondants; ces scores moyens sont supérieurs à 8 sur un possible score maximum de 10. Les répondants connaissent ou apprécient avoir un haut niveau de compétences pour instaurer une routine ayant des consignes claires, simples et brèves. Quant à la question (Q37) se rapportant aux interventions de type sensoriel, celles visant à pallier l'inattention en utilisant un apport sensoriel, un score moyen de 6,71 est obtenu; ce résultat peut être qualifié comme connaissances et compétences précises quant à l'utilisation de la musique.

Analyse croisée de résultats à l'EGDF et au questionnaire. En sommes, lors de l'EGDF, les participantes utilisent la routine comme moyen d'interventions visant à pallier l'inattention. Ces participantes affirment que la routine est très importante

pour les EDA, car ils ont besoin de développer leur autonomie. La routine, avec des consignes brèves, claires et simples, est mise en place dès le début de l'année scolaire.

Les répondants au questionnaire croient également que la routine est une intervention incontournable à mettre en place dans une classe du préscolaire pour favoriser l'attention des enfants.

Tant chez les participantes de l'EGDF que chez les répondants au questionnaire, la routine est le thème ayant la plus haute fréquence dans l'EGDF et les scores moyens les plus hauts. En outre, les répondants expriment avoir un haut niveau de compétences pour instaurer une routine.

Les interventions comportementales réactives

Cette section se décline en trois parties, la première décrit les résultats de l'EGDF, ensuite les résultats du questionnaire sont présentés et, finalement, il y a l'analyse de ces deux sources de données descriptives.

Ce que disent les participantes à l'EGDF. Pour tous les enfants, les participantes enseignantes expliquent utiliser le système d'émulation : c'est le deuxième type d'interventions le plus nommé dans l'échantillon de l'EGDF, il a été répertorié 58 fois.

...mon système d'émulation, je l'utilise dès le début de l'année. Les enfants veulent tellement avoir leur étoile. S'ils ont cinq étoiles dans une journée, ils ont un collant à la fin de la journée. Ils adorent. (E04)

Ces participantes expliquent qu'ils offrent des privilèges individuels ou en équipe à leurs jeunes apprenants. Les félicitations et les encouragements sont aussi

très nombreux dans les classes du préscolaire. Ces enfants du préscolaire ont souvent des privilèges immédiats lorsqu'ils accomplissent de actions ou conduites attendues.

...je félicite souvent mes jeunes qui m'écoutent. Je donne des étoiles et après 10 étoiles, ils ont un privilège. (E05)

...J'encourage la classe à bien se comporter lorsque nous sommes en causerie ou en activité en grand groupe. Nous avons un cœur pour la classe et lorsqu'il est rempli, nous avons une collation spéciale. Les enfants sont motivés et des fois ils disent aux autres de bien se comporter. (E02)

Les participantes enseignantes sont conscientes qu'elles doivent féliciter et encourager les EDA afin de valoriser leurs bons comportements. Par contre, elles ne veulent pas le faire au détriment des autres enfants du groupe. Elles savent et sont conscientes des efforts que les EDA déploient pour écouter l'histoire, mais elles ne veulent pas que ces enfants s'habituent aux félicitations ou aux récompenses. Elles expliquent que trouver l'équilibre entre trop ou pas assez de ces félicitations, s'avère un défi. La figure 5 illustre ces résultats.

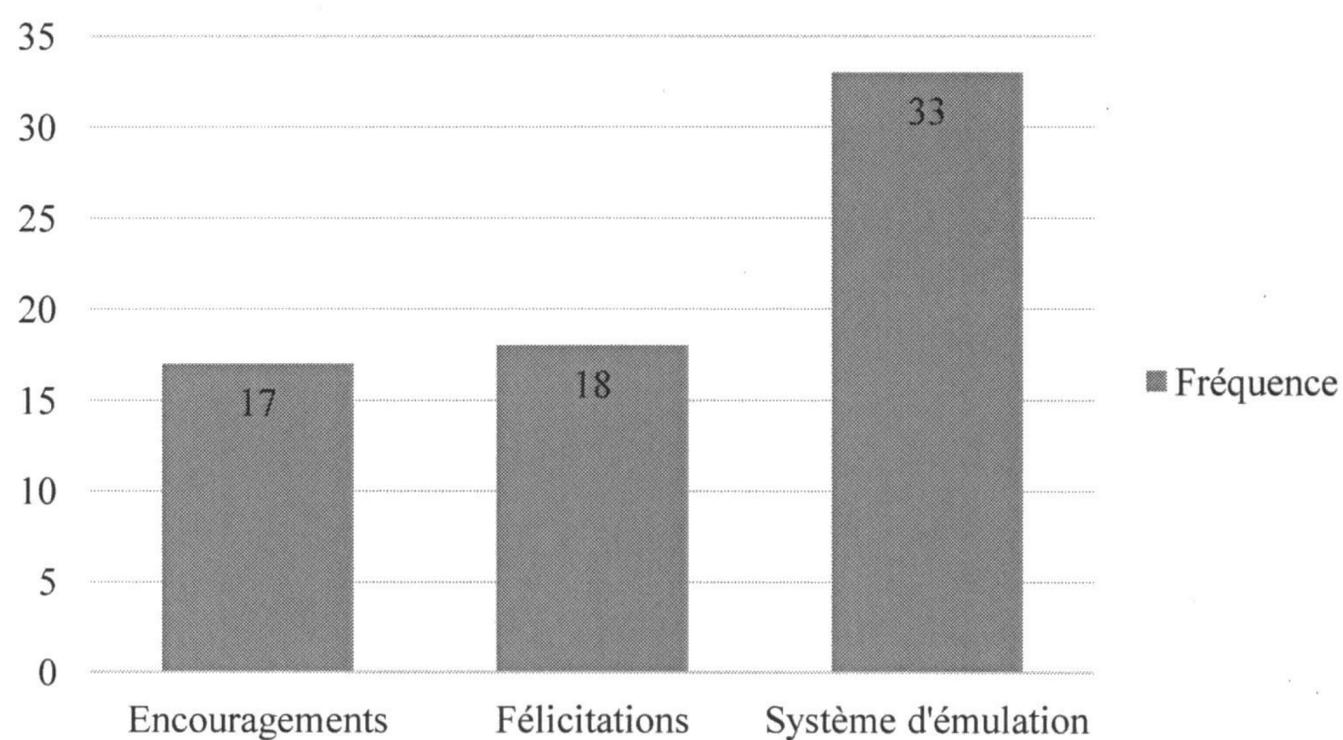


Figure 5. La fréquence des énoncés d'interventions comportementales réactives nommées par les participantes lors de l'EGDF.

Ce que les répondants affirment dans le questionnaire. Les répondants devaient indiquer leur niveau de connaissance ou de compétences quant aux énoncés sur les interventions comportementales réactives. Le tableau 7 décrit ces résultats.

Tableau 7

Les interventions comportementales réactives (n : 55)

Question	Thème	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Q39	Encouragement	7	10	8.76	1.0176
Q40	Félicitations	6	10	8.41	1.1970
Q42	Système d'émulation	7	10	8.89	0.9559
Q51*	Encouragement	4	10	8.27	1.1934

*Question inversée

Ces résultats montrent que les répondants se sentent très compétents avec les interventions comportementales réactives. Le score moyen à chacune des questions est supérieur à 8 sur une échelle de 10. Les répondants expriment un haut niveau de savoir-faire : ils interviennent en utilisant des « félicitations » et des « encouragements ». Le système d'émulation fait également partie des interventions utilisées en classe du préscolaire par les répondants.

Analyse croisée des résultats à l'EGDF et au questionnaire. Lors de l'EGDF, les participantes expliquent qu'elles interviennent en utilisant le système d'émulation et en encourageant les comportements d'attention des enfants en les félicitant. Ce constat s'observe aussi dans les résultats chez les répondants au questionnaire à l'échelle liée aux interventions favorisant le développement de l'attention chez l'enfant de la maternelle : ces résultats montrent un haut niveau de savoir-faire exprimé par les répondants quant aux interventions comportementales proactives.

Les interventions proactives

Cette section se décline en trois parties ; la première décrit les résultats de l'EGDF, ensuite les résultats du questionnaire sont présentés, et finalement il y a l'analyse de ces deux sources de données descriptives.

Ce que disent les participantes à l'EGDF. Lors de l'EGDF les interventions proactives ont été répertoriées dans une moindre mesure que les deux types précédents, 47 fois. Pour soutenir la compréhension de l'enfant au préscolaire, les

participantes enseignantes utilisent, entre autres, des pictogrammes. Ces répondantes expliquent également les étapes à suivre lors d'un bricolage.

...j'ai toujours des pictogrammes pour illustrer les étapes d'un bricolage. (E01)

...j'ai le menu de la journée au tableau en photo. Les enfants savent où ils s'en vont. Je fais aussi la même chose pour montrer les étapes d'une activité ou d'un bricolage. (E05)

Ces participantes enseignantes suggèrent de diviser aussi une tâche qui paraît trop longue pour son groupe ou pour les EDA. Elles utilisent des thèmes qui captent l'attention des enfants, ou pour les motiver. Elles sont aussi à l'écoute des enfants. Elles changent d'activité lorsque les jeunes manifestent une perte d'intérêt. Celles-ci expliquent qu'elles s'ajustent à l'enfant.

...si je vois que la fatigue s'installe, je clôture l'activité ; on y revient le lendemain. (E03)

Afin d'outiller les EDA, les participantes enseignantes s'assurent que la tâche ne soit pas trop longue pour éviter des découragements. Elles font en sorte qu'il n'y ait pas trop de stimulés dans la classe pour soutenir l'attention des jeunes ayant des difficultés, sinon atténuer les distracteurs qui nuisent à l'attention. Les participantes modifient la tâche ou l'environnement dans lequel les enfants évoluent. Les participantes enseignantes décrivent aussi des interventions liées à l'environnement liées à l'enfant moins attentif, en le plaçant loin des fenêtres et de la porte, sources de bruit et de distraction. La figure 6 illustre ces résultats.

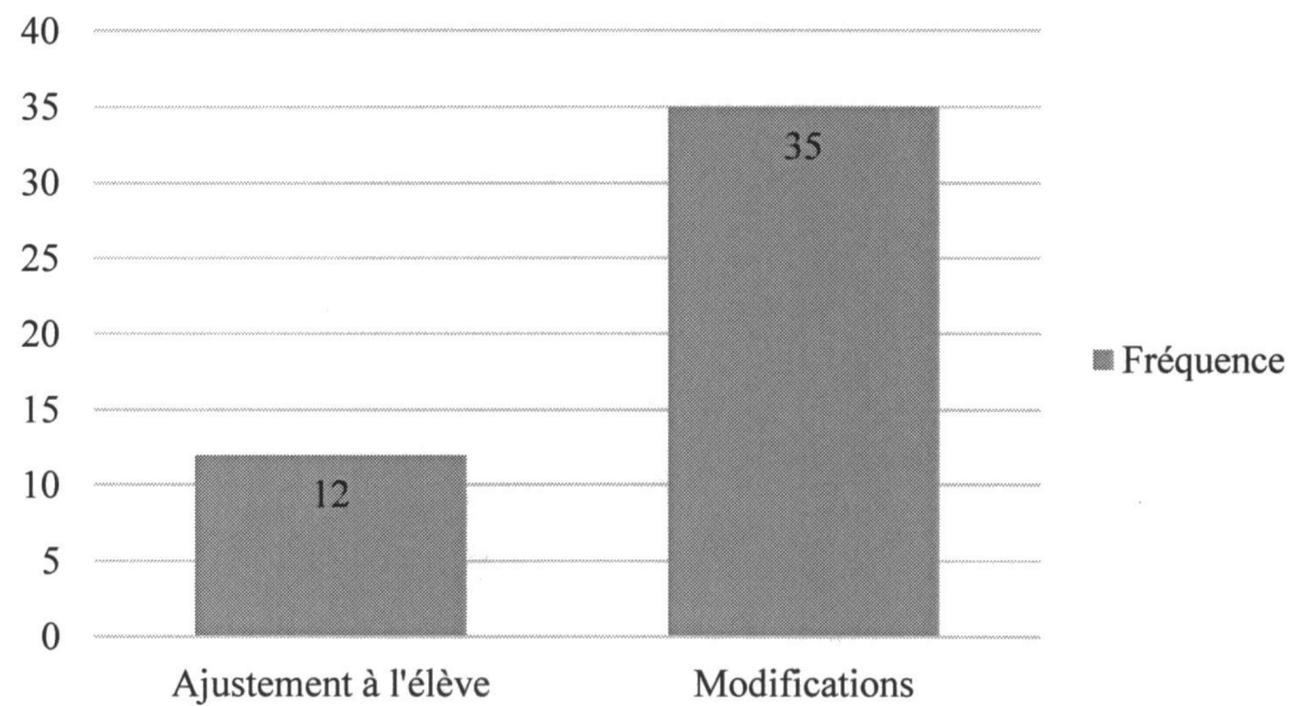


Figure 6. La fréquence des énoncés d'interventions proactives nommées par les participantes lors de l'EGDF.

Ce que les répondants affirment dans le questionnaire. Le tableau 8 décrit les résultats de ce que les répondants croient connaître, capacité à donner des exemples de meilleures interventions, se rapportant aux interventions proactives.

Tableau 8

Les interventions proactives (n : 55).

Question	Thème	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
35	Modifications	5	10	7.83	1.2585
36	Modifications	3	10	7.89	1.3287
38	Modifications	3	10	8.18	1.3756
45	Ajustement à l'enfant	6	10	8.14	1.1125
48	Ajustement à l'enfant	1	9	4.84	2.3333
55	Ajustement à l'enfant	5	10	7.83	1.1865
56	Modifications	4	10	7.70	1.4230
57	Modifications	4	10	7.83	1.2731
58	Ajustement à l'enfant	5	10	7.94	1.2969

Les résultats montrent que les répondants ont une faible connaissance ou savoir-faire quant à une intervention ajustée à l'enfant (Q48 : permettre aux enfants de bouger) (4,84). Pour l'ensemble des autres affirmations liées aux interventions favorisant l'attention des enfants, comme celles liées aux modifications d'environnement et celles liées à l'ajustement à l'enfant, les résultats montrent que ces répondants ont un haut niveau de connaissance et de savoir-faire ; scores moyens entre 7,70 à 8,18, leur permettant d'intervenir efficacement.

Analyse croisée de résultats à l'EGDF et au questionnaire. Lors de l'EGDF, les participantes expliquent qu'elles s'ajustent à l'enfant en vérifiant son niveau d'attention et de motivation lors d'une tâche. Elles vont également modifier une tâche ou l'environnement de l'apprenant pour éviter la distraction ou le découragement.

Les répondants au questionnaire interviennent également en modifiant une activité ou des consignes et en s'ajustant à l'enfant et aux intérêts des jeunes de la classe. Les répondants vont également créer un environnement favorable à la concentration et aux échanges. Ces résultats sont toutefois variables selon d'autres affirmations.

Les interventions développementales

Cette section se décline en trois parties ; la première décrit les résultats de l'EGDF, ensuite les résultats du questionnaire sont présentés, et finalement il y a l'analyse de ces deux sources de données descriptives.

Ce que disent les participantes à l'EGDF. Cette catégorie a émergé lors de l'EGDF. Ce type d'interventions a été répertorié 34 fois et il fait référence aux interventions et activités mises en place par les participantes enseignantes afin de favoriser le développement de l'attention. Interrogées sur les interventions utilisées en classe afin de favoriser le développement de l'attention, les participantes précisent qu'en cours d'année scolaire, elles créent des activités qui développent l'autonomie des enfants du préscolaire. Par exemple, elles demandent à l'enfant ce qu'il pourrait faire pour améliorer sa situation; elle amène l'enfant à nommer ses besoins ou ses craintes et l'aide à trouver des solutions. Les solutions viennent de l'enfant lui-

même. Il en est de même pour les activités menant à développer l'attention et la concentration.

... je joue souvent à Marie dit. Les enfants doivent bien m'écouter, car je leur donne des consignes. Si je ne dis pas «Marie dit avant» ils ne doivent pas bouger. En début d'année on ne joue pas très longtemps, mais en juin les consignes sont plus longues, tout comme le temps de jeu. (E04)

...moi, je mets le soulier droit de tous les amis dans le cercle et je commence à décrire un soulier. Les enfants doivent être attentifs, car souvent je donne juste trois caractéristiques au soulier. Ils doivent trouver c'est le soulier de quel ami. Ça développe la concentration et l'attention. (E01)

Plus l'année scolaire avance dans le temps et plus les activités dirigées sollicitent de la part du jeune de la concentration et de l'attention pour les compléter.

Ces interventions développementales favorisant le développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie n'ont pas été répertoriées dans les différentes recherches recensées. Les enseignantes insistent à dire qu'elles favorisent le développement de l'enfant; elles mettent l'enfant comme premier acteur de son apprentissage. Elles stimulent de plus en plus l'enfant à se dépasser et à se développer. Elles cherchent à ce que chaque enfant devienne autonome, attentif et concentré. La figure 7 illustre ces résultats.

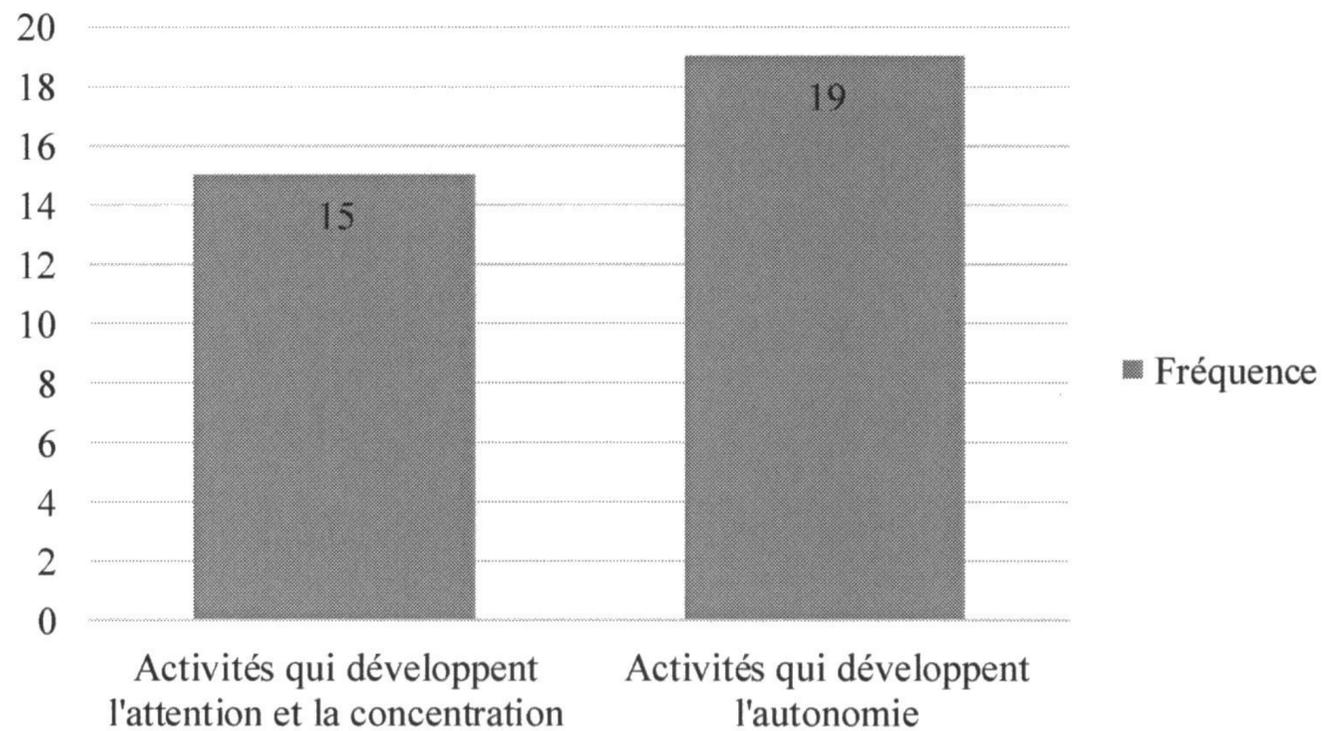


Figure 7. La fréquence des énoncés d'interventions développementales nommées par les participantes lors de l'EGDF.

Ce que les répondants affirment dans le questionnaire. Le tableau 9 décrit les résultats de ce que les répondants croient connaître, capacité à donner des exemples de meilleures interventions, ces énoncés (thèmes) se rapportant aux interventions développementales : scores minimum et maximum, score moyen et écart type.

Tableau 9

Les interventions comportementales (n : 55).

Question	Thème	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
44	Autonomie	5	10	8.21	1.300
46	Attention	3	10	7.49	1.513
47	Concentration	3	10	7.54	1.500

Ces résultats montrent que pour l'ensemble des affirmations liées à mettre en place des interventions développementales, les répondants manifestent un haut

niveau de connaissances et de savoir-faire, scores moyens variant en 7,49 et 8,21, leur permettant d'intervenir efficacement.

Analyse croisée de résultats à l'EGDF et au questionnaire. Lors de l'EGDF, les participantes favorisent le développement de l'attention par une augmentation graduée de l'intensité attentionnelle à partir d'activités plus soutenues. Les participantes ne demandent pas le même niveau d'attention en début d'année scolaire qu'à la fin ; plus l'année scolaire avance et plus les activités sollicitent chez les enfants de l'attention et de la concentration. Elles stimulent de plus en plus l'enfant à se dépasser et à se développer. Elles mènent à ce que chaque enfant devienne autonome, attentif et concentré en mettant en place des activités nécessitant plus de capacité attentionnelle.

En somme, les résultats au questionnaire suggèrent que ces répondants mettent en place des activités favorisant le développement de l'attention, de l'autonomie et de la concentration de l'enfant. Ils peuvent expliquer et savent également déployer des interventions comportementales en classe.

Les interventions verbales et non verbales

Cette section se décline en trois parties; la première décrit les résultats de l'EGDF, ensuite les résultats du questionnaire sont présentés, et finalement il y a l'analyse de ces deux sources de données descriptives.

Ce que disent les participantes à l'EGDF. Lors de l'EGDF, les interventions verbales et non verbales ont été répertoriées dans une moindre mesure, soit 10 fois. Lors de l'EGDF, les participantes enseignantes expliquent qu'afin de s'assurer que

les EDA suivent en classe, elles rappellent l'intervention qui consiste à demander à leurs jeunes apprenants de répéter les instructions et à nommer ou à solliciter l'enfant qui ne suit plus.

...je nomme souvent par son prénom un ami qui n'est pas attentif. (E04)

...avant chaque activité, je demande à mes enfants de répéter mes consignes. (E05)

D'autres interventions consistent à regarder l'enfant inattentif, ou bien, à le placer près d'elles, où à toucher ses épaules.

...dans le cercle de la causerie, je mets toujours mon EDA près de moi.

Je peux lui toucher l'épaule lorsqu'il ne suit pu ou lorsqu'il se met à bouger. (E01)

La figure 8 illustre ces résultats.

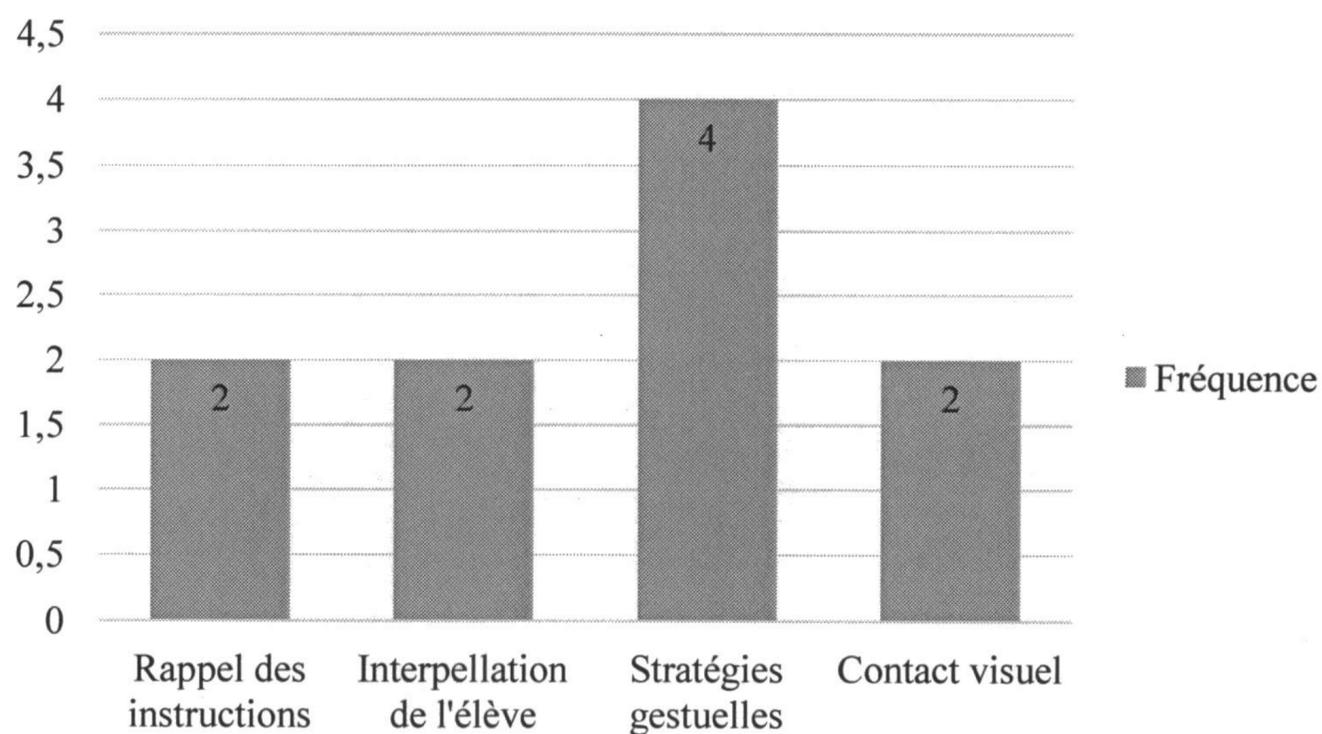


Figure 8. La fréquence des énoncés d'interventions verbales et non verbales nommées par les participantes lors de l'EGDF.

Ce que les répondants affirment dans le questionnaire. Le tableau 10 décrit les résultats de ce que les répondants croient connaître, capacité à donner des exemples de meilleures interventions, les énoncés (thèmes) se rapportant aux interventions verbales et non verbales : scores minimum et maximum, score moyen et écart type.

Tableau 10

Les interventions verbales et non verbales (n : 55).

Question	Thème	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
41	Rappel des instructions	6	10	8.50	1.289
49	Stratégies gestuelles	4	10	8.29	1.383
52	Interpeller l'enfant	4	10	8.78	1.365
53	Contact visuel	5	10	8.29	1.242

Les résultats montrent que les répondants autoévaluent leur connaissance et savoir-faire, scores moyens variant entre 8,29 et 8,78, pouvant être qualifié de haut niveau leur permettant d'intervenir efficacement en utilisant un contact visuel, en interpellant l'enfant, en utilisant des stratégies gestuelles et en rappelant les instructions.

Analyse croisée de résultats à l'EGDF et au questionnaire. En sommes, lors de l'EGDF, les participantes demandent à leurs jeunes de répéter les instructions. Elles nomment ou sollicitent l'enfant qui ne suit plus. Elles utilisent aussi d'autres interventions comme regarder les enfants, ou bien, le placer près d'elles, où toucher

les épaules. Les répondants du questionnaire expriment, scores de haut niveau, connaître et maîtriser ces mêmes interventions.

Quoi retenir

Les participantes enseignantes de l'EGDF décrivent un enfant attentif fréquentant la maternelle comme ayant des comportements adaptatifs, comme ayant acquis des comportements cognitifs lui permettant de maintenir son attention et ayant acquis un niveau de maturation sociale. En outre, ce dernier s'est bien ajusté à la routine de la classe, a acquis une certaine autonomie, a une bonne concentration et suit les règles sociales de la classe.

En ce qui concerne l'enfant d'âge préscolaire qui manifeste des caractéristiques de difficultés de l'attention, les participantes de l'EGDF le décrivent comme ayant besoin de développer ses comportements adaptatifs, ses comportements cognitifs et sa maturation sociale. Cet enfant ayant DA est moins autonome, il doit s'adapter à la vie de classe, il doit développer sa concentration et son estime de soi.

En résumé, les participantes enseignantes de l'EGDF expriment bien connaître les caractéristiques attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle. Elles peuvent identifier ce qu'est un enfant attentif et un enfant ayant des difficultés attentionnelles.

Les interventions décrites par ces participantes à l'EGDF ont été recensées dans des recherches antérieures. Par contre, dans une classe du préscolaire, les participantes enseignantes insistent sur l'importance de mettre en place une routine comme outil menant à soutenir l'enfant dans la compétence à être plus autonome et à

être également plus concentré et attentif dans la réalisation de tâches quotidiennes. Les participantes enseignantes utilisent aussi les privilèges et les félicitations pour motiver les jeunes à « s'approprier » un comportement adéquat socialement. Les interventions verbales et non verbales sont les moins répertoriées lors de l'EGDF. Il est important de constater qu'une catégorie d'interventions a émergé lors de l'EGDF; il s'agit des interventions développementales favorisant le développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie.

Étant donné que les participantes connaissent bien les caractéristiques des enfants attentionnelles ou ayant des difficultés attentionnelles, le questionnaire bâti en prenant appui sur l'EGDF mène à préciser les interventions pédagogiques de l'échantillon de répondants enseignants. Le volet interventions pédagogiques n'a pas été approfondi lors de l'EGDF. Le questionnaire vient donc enrichir cette dimension.

Les répondants au questionnaire précisent la dimension intervention pédagogique. Cette analyse descriptive de ces données montre que tous les types d'interventions sont décrites ou nommées par les répondants. Ce sont les interventions comportementales réactives et les interventions proactives qui présentent un plus haut score. Tout comme lors de l'EGDF, l'apport sensoriel, dans les interventions visant à pallier l'inattention, est un type d'intervention où les répondants sont moins précis ou à l'aise pour expliquer ou pour utiliser. En ce qui concerne la catégorie émergente lors de l'EGDF : les interventions développementales, celles favorisant le développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie, les résultats montrent que les répondants expriment

un haut niveau de connaissances et de capacités à mettre en place des interventions les favorisant. Le chapitre suivant porte sur la discussion des résultats de la recherche.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Cette recherche mène à mieux comprendre ce que le personnel enseignant connaît du développement de l'attention, des difficultés associées et de leurs interventions pédagogiques déclarées pour favoriser les apprentissages attentionnels chez les enfants fréquentant la maternelle. Le présent chapitre permet de croiser les résultats de cette recherche et les travaux documentés sur ce thème de l'attention, de l'inattention et des pratiques pédagogiques associées. Cette riche documentation des écrits scientifiques et pédagogiques ne fournit pas des données spécifiques sur ce qui est observé par le personnel enseignant et ce qu'il en pense quant à l'habileté attentionnelle nécessaire à l'apprentissage chez l'enfant de la maternelle cinq ans.

Les sections suivantes synthétisent les résultats de cette recherche en les croisant avec les connaissances antérieures issues de cette riche documentation scientifique et pédagogique.

L'attention et l'inattention sous l'angle du développement de l'enfant

En décrivant les caractéristiques d'un enfant du préscolaire attentif, les enseignantes participantes discutent longuement sur ce qu'elles s'attendent d'un enfant du préscolaire. Les participantes spécifient qu'il y a des différences importantes quant aux comportements attentionnels chez les enfants nés durant les premiers mois de l'année scolaire contrairement à ceux nés six mois et plus plutôt; cette différence d'âge s'observe par une qualité attentionnelle accrue chez ces plus âgés. Cette observation va dans le sens du cadre théorique du développement de l'enfant décrit par Berger (2000) et Bouchard (2008). En plus de ce facteur d'âge, ces

auteurs expliquent que ces enfants grâce à un contexte stimulant favorisant le développement de l'attention sélective, ceux-ci apprennent à être de moins en moins distraits soit à se concentrer sur une même situation; ces observations vont dans le sens des travaux de Bouchard (2008). Ce dernier rappelle que l'attention sélective se développe pendant toute l'enfance et se poursuit jusqu'à l'adolescence (Bouchard, 2008).

L'adaptation à la routine prend une place très importante dans la classe, et ce, dès le début de l'année scolaire pour les enseignantes participantes ainsi que chez les répondants au questionnaire. Les enfants doivent exécuter les différentes routines de la journée, dans le calme. Selon les enseignantes participantes, les enfants qui présentent des difficultés attentionnelles (DA) ont plus de difficultés à exécuter les routines, ce qui va dans le sens des écrits de Massé, Desbiens, & Lanaris (2014). Selon Barkley (2003 : cité dans MELS, 2003), les enfants qui présentent des DA manifestent une grande difficulté à inhiber une réponse ou à maîtriser l'impulsion de répondre à une situation, d'où l'incapacité à respecter un délai lié à une réponse. Cette difficulté est étroitement liée aux fonctions exécutives.

Les enfants attentifs (EA) sont capables de retenir de l'information donnée et d'exécuter plus d'une opération à la fois (DSM-IV) (American Psychiatric Association, 2004). En effet, la concentration permet de conserver la représentation mentale d'une situation, de l'observer et de l'étudier, même si cette dernière a disparu de l'environnement. La prolongation aide à mieux comprendre la situation, puis à élaborer un plan d'action et ainsi compléter une tâche : cette concentration,

attention soutenue, mène à de petites réussites dans les tâches (Barkley 2003 : cité dans MELS, 2003).

Au niveau de l'adaptation, c'est très important pour les enseignantes participantes que les enfants du préscolaire développent leur autonomie; cette donnée diffère des interventions recensées. Les enseignantes participantes tout comme les répondants au questionnaire sont conscients qu'ils ne peuvent pas demander le même niveau d'autonomie sollicitant une concentration en début d'année scolaire qu'à la fin de l'année ou cette concentration est plus soutenue; par contre, ils visent à observer une évolution chez les jeunes : rappelant que la concentration fait référence à l'attention soutenue qui peut s'améliorer au fil du temps. Ce type d'attention permet d'écouter longuement des explications pour réaliser une tâche (APA, 2004). Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2003), l'attention doit être soutenue pendant une période suffisamment longue. Les enseignantes participantes sont conscientes qu'elles doivent amener les enfants plus loin dans la concentration en cours d'année scolaire. Elles veulent les préparer tout doucement au primaire.

En décrivant les caractéristiques d'un enfant présentant des DA au préscolaire, les enseignantes participantes précisent des difficultés associées, dont le manque d'autonomie et le manque d'adaptation. Dès le début d'année scolaire, elles repèrent rapidement un enfant présentant des DA, car habituellement, ce jeune est plus lent lors de l'apprentissage et de l'exécution de la routine comme celle du vestiaire. Il regarde les autres enfants de sa classe au lieu d'exécuter la routine (Massé, Desbiens, & Lanaris (2014); il a tendance à se laisser distraire par des

éléments externes (MELS, 2007). Un EDA, en début d'année scolaire, a de la difficulté à repérer son casier, il peut ne pas ranger ses vêtements ou bien se rendre en classe sans souliers. Il va également demander à son enseignante ce qu'il doit faire en classe, ou bien regarder ce que les amis font.

Les jeunes du préscolaire utilisent l'attention sélective lorsqu'ils écoutent des consignes de l'enseignante tout en ignorant ce qui se passe autour de lui. Un enfant ayant des DA a beaucoup de difficulté à faire abstraction des stimuli qui l'entourent (APA, 2004). C'est également ce que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2003) décrit comme étant l'attention focalisée. En effet, en classe un jeune apprenant va porter une attention vers la voix de son enseignante qui lit un livre plutôt que vers un bruit externe.

Les interventions pédagogiques

Les interventions pédagogiques réalisées dans les milieux éducatifs constituent une dimension importante à discuter considérant les effets positifs sur l'apprentissage ou les effets perturbant des difficultés attentionnelles sur le développement de l'enfant.

Les interventions proactives

Peu d'interventions proactives ont été documentées lors de l'entretien de groupe de discussion focalisée. Quelques enseignantes participantes ont décrit qu'en utilisant des thèmes qui suscitent l'intérêt des enfants du préscolaire, ces jeunes peuvent être motivés et ainsi être plus attentifs. En effet, les interventions proactives ont pour objectif d'ajuster le contexte éducatif à l'enfant afin de faciliter son attention et ses apprentissages (Massé, Lanaris, Boulianne, & Boudreau, 2005 ; Ragi, & Chronis, 2006). À cet égard, les répondants au questionnaire modifient une activité

en cours d'exécution s'ils réalisent que les jeunes ne sont plus attentifs. En utilisant des thèmes motivants pour ces enfants du préscolaire, les enseignantes participantes s'ajustent au contexte de la classe (Waschbuch, & Perry Hill, 2003) et elles s'assurent de capter l'attention des enfants. Ce qui rejoint les résultats de recherches précisant que ce type d'intervention montre une certaine efficacité à améliorer le comportement des enfants ayant des DA ou un diagnostic de déficit d'attention (DuPaul & Eckert, 1997). Pour les répondants au questionnaire, l'usage de pictogrammes est une intervention aidant la compréhension d'un enfant du préscolaire (DuPaul & Stoner, 2003).

Les interventions comportementales réactives

En utilisant un système de récompense, les résultats suggèrent que les enseignantes participantes et les répondants au questionnaire renforcent fréquemment un comportement acceptable ou attendu du jeune apprenant ce qui s'inscrit dans le même sens que les travaux de Fabiano, Pelham, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano, & O'Connor (2009). En effet, les participantes mentionnent de s'assurer que l'enfant concerné répète ledit comportement attendu, mais elles s'assurent aussi que les autres jeunes du groupe comprennent à quoi elles s'attendent. En donnant des rétroactions positives (DuPaul, & Stoner, 2003 : cité dans Couture, & Nadeau, 2006) et directes (Abramowitz, & O'leary, 1990), l'enfant va reproduire les comportements attendus (Fabiano, Pelham, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano, & O'Connor, 2009). En outre, les participantes décrivent explicitement cette pratique et son importance sur les jeunes apprenants quant au développement de l'attention et des apprentissages en général : tant les résultats des participantes à l'EGDF que ceux des répondants au questionnaire suggèrent une aisance de ces derniers dans cette pratique.

Les interventions visant à pallier l'inattention

Bien que dans les études recensées la routine soit très peu documentée comme une intervention ayant un apport sur la capacité d'attention, celle-ci est considérée comme une intervention qui est la plus nommée par les participantes et possiblement présente dans les classes du préscolaire pour soutenir l'enfant dans son attention et ses apprentissages. Afin de mettre en place des conditions remédiant aux difficultés attentionnelles, les enseignantes établissent une routine très tôt dans l'année scolaire. L'instauration de la routine est, selon les participantes et les répondants, un élément essentiel au préscolaire. Ces derniers insistent à dire qu'un enfant attentif est capable de suivre et d'exécuter, dès les premières semaines de classe, les routines demandées. C'est également un élément qui est souvent mentionné lors de l'EGDF : un enfant ayant des DA au préscolaire a beaucoup de difficulté dans l'exécution des routines. Ces propos vont dans le sens que le jeune apprenant ayant des DA manifeste des difficultés avec les activités séquentielles (American Psychiatric Association, 2004).

En outre, au préscolaire, les participantes et les répondants explicitent que pour pallier l'inattention chez les enfants, ils développent des routines; en lien à cette intervention, ils donnent des consignes brèves, simples et claires, ce qui va dans le sens des appuis pédagogiques ministériels (MELS, 2003). Tout comme les auteures, Massé, Desbiens, & Lanaris (2014), les enseignantes participantes s'assurent de faire un enseignement explicite avec modelage et démonstration, des pratiques et de donner du renforcement lors des moments de routine, en début d'année scolaire.

Les interventions verbales et non verbales

Tout comme Geng (2011) décrit dans son étude, les enseignantes participantes utilisent les interventions verbales et non verbales pour répondre aux besoins des enfants ayant des DA : ces interventions verbales et non verbales ont été répertoriées dans une moindre mesure lors de l'EGDF, soit 10 fois. Les enseignantes participantes et les répondants au questionnaire sollicitent le jeune qui ne suit plus et ils placent cet enfant inattentif près d'eux. Ils vont également toucher l'enfant afin de capter son attention. Les répondants au questionnaire ont un haut niveau d'aisance à expliquer ces interventions verbales et non verbales. Ils expriment un haut niveau d'aisance à expliquer à un collègue ce type d'intervention pour répondre aux besoins des enfants ayant une DA.

Les interventions développementales

Des interventions non recensées sont nommées et expliquées par les enseignantes participantes de l'EGDF, nommées interventions développementales. Ces enseignantes participantes favorisent le développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie par des activités quotidiennes. Elles s'assurent que l'attention des enfants se développe tout au long de l'année scolaire en augmentant leur exigence, entre autres. Elles mettent en place des activités qui incitent les enfants à se concentrer sur une tâche ; par exemple, les jeux favorisant la concentration et l'attention. Les répondants au questionnaire expriment un haut niveau d'aisance à expliquer et à mettre en place ces interventions développementales.

Afin de favoriser l'autonomie, les enseignantes participantes à l'EGDF expliquent qu'ils amènent le jeune apprenant à nommer ses besoins ou ses craintes. Elles l'aident également à trouver des solutions. Les enseignantes participantes

trouvent qu'il est important que les solutions viennent de l'apprenant. Elles favorisent l'autonomie tout au long de l'année scolaire.

Les retombées de la recherche et l'avancement des connaissances

Les résultats de cette recherche permettent de soulever certaines retombées; ce projet de recherche s'inscrit dans la lignée d'une recherche descriptive dont le thème à l'étude est décrit et expliqué à partir du point de vue des enseignantes participantes. La documentation scientifique est abondante et décrit précisément les manifestations et les retombées d'intervention chez un enfant ayant des difficultés attentionnelles sur le développement des enfants à l'âge de leur scolarisation, soit ceux ayant six ans et plus, contrairement à ceux qui sont en bas âge, dont les recherches sont moins abondantes. Les données issues des recherches auprès d'élèves scolarisés (DuPaul & Weyandt, 2006) m'ont amené à me questionner sur les pratiques mises en place dès la maternelle, avant la scolarisation officielle, pour aider les jeunes présentant des difficultés attentionnelles. Il a donc été justifié de se demander en quoi les pratiques pédagogiques des enseignants du préscolaire favorisent le développement des capacités attentionnelles. Ces résultats ont permis de faire un lien entre les pratiques pédagogiques des enseignants et le soutien pour les enfants manifestant des difficultés attentionnelles, dès la maternelle.

En effet, les enseignantes du préscolaire connaissent bien ce qu'est un enfant attentif. Elles savent également ce qu'est un jeune ayant des difficultés attentionnelles. Elles doivent utiliser des interventions pédagogiques variées afin de développer l'attention des enfants du préscolaire.

En plus de contribuer aux connaissances portant sur les caractéristiques des interventions pédagogiques déclarées par des enseignants du préscolaire sur le soutien aux enfants manifestant des difficultés attentionnelles, cette recherche mène à mieux comprendre les interventions privilégiées au préscolaire pour favoriser le développement de l'attention : en plus des interventions répertoriées dans les études antérieures, ces résultats montrent l'importance des interventions développementales rehaussant la capacité attentionnelle à la réalisation de tâche : la mise en place de routine s'avère une pratique décrite comme efficace. Dans une perspective de formation, ces résultats permettent de conscientiser les futurs enseignants du préscolaire à l'importance des interventions pédagogiques et aux répercussions possibles sur le développement de l'attention des enfants du préscolaire.

CONCLUSION

En conclusion, des initiatives ministérielles ont mené à multiplier les efforts pour aider les enfants ayant des difficultés attentionnelles. Études, dépistage, observations, formation des enseignants, implication des intervenants sont autant de ressources déployées pour que l'enfant développe sa capacité d'attention et de concentration sur ses tâches d'apprentissage pendant un temps suffisant pour réussir, accomplir ses tâches et vivre des réussites scolaires. Dans cette perspective, la présente recherche vise à connaître les caractéristiques attentionnelles, mais aussi à comprendre les interventions pédagogiques décrites par le personnel enseignant en classes du préscolaire. Peu ou pas de recherches décrivent les interventions mises en place par ce personnel scolaire auprès d'enfant du préscolaire, de la classe ordinaire.

Le cadre théorique et les écrits antérieurs précisent les concepts d'attention, du déficit de l'attention et des interventions pédagogiques. La méthodologie privilégiée permet donc de collecter des données qui fournissent un éclairage sur ce que le personnel enseignant au préscolaire décrit comme caractéristiques attentionnelles d'enfants du préscolaire ayant ou non des difficultés et les interventions pédagogiques en classe de maternelle qui favorisent leur développement : il s'agit d'une contribution originale quant aux connaissances actuelles.

Les résultats montrent qu'en ce qui concerne un enfant d'âge préscolaire qui manifeste des caractéristiques de difficultés attentionnelles, les enseignantes participantes à l'entretien de groupe de discussion focalisée le décrivent comme ayant besoin de développer ses comportements adaptatifs, comme ayant besoin de développer ses comportements cognitifs, et comme ayant besoin de développer sa maturation

sociale. Cet enfant ayant des DA est moins autonome, il doit s'adapter à la vie de classe, il doit développer sa concentration et développer son estime de soi.

Les interventions pédagogiques répertoriées dans les recherches se distinguent en quatre catégories. Ces quatre catégories sont décrites et expliquées par les enseignantes participantes du préscolaire. Lors de l'analyse des résultats, une nouvelle catégorie a fait émergence. Les participantes et les répondants utilisent des interventions proactives, afin d'outiller les enfants ayant des difficultés attentionnelles; ils s'assurent que la tâche ne soit pas trop longue pour éviter des découragements.

Les interventions comportementales réactives sont utilisées par les participantes et les répondants pour féliciter et encourager les enfants ayant des DA afin de valoriser les comportements attentionnels attendus. Par contre, ils ne veulent pas mettre en place ce type d'interventions au détriment des autres jeunes du groupe. Ils savent et sont conscients des efforts que les enfants ayant des DA déploient pour écouter l'histoire, mais ils ne veulent pas que le jeune apprenant s'habitue à ses félicitations ou à sa récompense. Les participantes enseignantes affirment que trouver l'équilibre entre trop, ou ne pas assez féliciter est difficile.

Les interventions visant à pallier l'inattention sont utilisées dès le début de l'année scolaire. La routine est d'autant plus importante pour les enfants ayant des DA. Ils ont besoin de développer leur autonomie. La routine se fait de façon autonome, ils doivent exécuter une suite d'actions. La routine développe également la concentration et l'attention. Les participantes enseignantes à l'EGDF expliquent les avantages d'utiliser cet outil pour favoriser l'attention et la concentration.

Avec les interventions verbales et non verbales, les participantes et les répondants s'assurent que les enfants ayant des DA suivent en classe, en demandant aux jeunes apprenants de répéter les instructions et en nommant le jeune qui ne suit plus. Ils regardent les enfants ou bien les placent près d'eux pour toucher les épaules.

Les interventions développementales qui favorisent le développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie n'ont pas été répertoriées dans les différentes recherches recensées. Les participantes enseignantes à l'EGDF décrivent ce type d'intervention menant au développement de l'attention en cours d'année scolaire. Elles placent l'enfant comme premier acteur de son apprentissage : elles stimulent de plus en plus l'enfant à se dépasser et à se développer. Elles cherchent à ce que chaque enfant devienne autonome, attentif et concentré. Il en est de même pour les répondants au questionnaire.

Ainsi, à la suite de ces résultats menant à mieux comprendre les caractéristiques des enfants ayant des difficultés attentionnelles au préscolaire et en dégagant les caractéristiques des interventions pédagogiques mises en place par les enseignantes, il serait intéressant de mettre en relation ces deux concepts lors d'une recherche future. D'autres recherches doivent documenter les autres comportements associés à l'attention, pensons au comportement d'autonomie, d'habiletés sociales, de maîtrise des émotions qui sont aussi des capacités associées à la réussite scolaire. Pour ce faire, une hypothèse émerge : on pourrait penser que si on améliore les pratiques enseignantes, alors les difficultés attentionnelles au préscolaire devraient diminuer. Afin de répondre à cette hypothèse, une étude exploratoire pourrait être menée.

RÉFÉRENCES

- Abramowitz, A. J., & O'Leary, S. G. (1990). Effectiveness of delayed punishment in an applied setting. *Behavior Therapy, 21*, 231-239.
- Alessandri, S. M. (1992). Attention, play and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*(3), 289-302.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (V.)*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (APA). (2004) *DSM-IV-TR: Critères diagnostiques*, Paris : Masson.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (4e éd.)*. Washington, DC: Author.
- Arcia, E., Frank, R., Sanchez-LaCay, A., & Fernandez, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders, 4*, 91-101.
- Aase, H., & Sagvolden, T. (2006). Infrequent, but not frequent, reinforcers produce more variable responding and deficient sustained attention in young children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 457-471.
- Bandura, A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88* (1), 87-99.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives, 29* (1) 28-49.
- Barkley, R. A. (1981). *Hyperactive Children : A Handbook for Diagnosis and Treatment*, New York, Guilford Press.
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., et al., (2002). International consensus statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Reviews, 5*, 89-111.
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., et al., (2000). Multi-method psychoeducational intervention for preschool children with disruptive behavior. Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*, 319-332.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Charlebois, P. (2000). La prévention des problèmes associés au déficit d'attention/hyperactivité. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Tome II, pp. 69-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Couture, C., & Nadeau, M.F. (2006). Les méthodes d'intervention comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention* (pp. 177-193). Montréal : Québec: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act : A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1997). The effects of school-based interventions for attention-deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26, 5-27.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Enhancing academic and behavioural outcomes. *Education and Treatment of Children*, 29, 341-358.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29, 129-140.
- Folkman S., & Lazarus R. S. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 571-579.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (2003). The interview : from structured questions to negotiated text. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 4, 61-106.
- Fortin M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Édition Chenelière Éducation.

- Freeman, K., O'Dell, C., & Meola, C. (2001). Focus group methodology for patients, parents and siblings. *Pediat Oncol Nurs*, 18 (6), 276-286.
- Gagné, P.P. (1996). Être attentif, ça s'apprend : volet 2 : caractéristiques de l'attention et outils d'intervention. *Orthographe Plus*, 8 (2), 78-89.
- Geng, G. (2011). Investigation of Teachers Verbal and Non Verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students Behaviours within a Classroom Environment, *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (7), 17-30.
- Henker, B., & Whalen, C. K. (1999). The child with attention deficit/ hyperactivity disorder in school and peer settings. In H. Quay, & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp.155-178). New York: Plenum.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., et al. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 411-423.
- Institut national de santé publique du Québec. (2010). *Surveillance des troubles mentaux au Québec : prévalence, mortalité et profil d'utilisation des services*. Tiré de http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1578_SurvTroublesMentauxQc_PrevalMortaProfilUtiliServices.pdf
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants, *Sociology of Health*, 16 (1), 103-121.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groupe? *Bulletin de psychologie*, 57 (3), 237-245.
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- Klein, R.G., & Abikoff, H. (1997). Behavior therapy and methylphenidate in the treatment of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 2, 89-114.

- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalise à la recherche collaborative: avantages, défis et stratégies, *Recherches qualitatives*, 29 (3), 145-167.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'Éducation (3e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 12 (1), 9-29.
- Lussier, F., & Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage*, Paris, Dunod.
- Massé, L. (1999). *Le déficit de l'attention et d'hyperactivité. Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : Approche intégrative*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Gaëtan Morin Édition
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes- Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Fréquentation scolaire obligatoire*. Tiré de <http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/immigrer-au-quebec/Pages/renseigner-frequentation-scolaire-obligatoire.aspx>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Molina, E. (2008). Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement. *Formation et profession*, 5, 21-23.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2004). *Classification multi-axiale des troubles psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent : classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles de comportement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, France : Masson.
- Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence*. Montréal : Éditions Québec/Amérique.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92, 545-557.
- Pelham, W. E., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 184-214.
- Pfiffner, L. J., & O'Leary, S. G. (1987). The efficacy of all-positive management as a function of the prior use of negative consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 265-271.
- Pliszka, S.R. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Arlington, VA: American Psychiatric Publishing*, 22, 149-183.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD : A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948.
- Purdie, N., Hattie, J., & Carroll, A. (2002). A Review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder. What works best? *Review of Educational Research*, 72, 61-99.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception, une méthode*. Montréal, Québec : Éditions Sciences et Culture.
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 85-111.

- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches Qualitatives, Hors-série (5)*, 82-98
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillon scientifique valide? *Recherches qualitatives. Hors-série (5)*, 99-111.
- Sciutto, M.J., Terjesen, M.D., & Bender-Frank, A.S. (2000). Teacher's knowledge and misperceptions of Attention-Deficit-Hyperactivity disorder, *Psychology in the Schools*, 37 (2), 115-122.
- Smith B.H., Barkley, R.A., & Shapiro, C.J. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder. In E.J. Masch, & RA Barkley (Eds), in *Treatment of Childhood Disorders* (pp 65–136). New York: Guilford Press.
- Tannock, R. (2009). ADHD with anxiety disorders. *Journal of learning Disabilities*, 46(1), 5-25.
- Zentall, S. S. (2005). Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools*, 42, 821-836.

APPENDICE A

CANEVAS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE DE DISCUSSION FOCALISÉE

CANEVAS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE DE DISCUSSION

FOCALISÉE

Préambule

Nous voici à notre rencontre qui réunit des enseignants du préscolaire afin de répondre aux objectifs de recherche qui vise à connaître les caractéristiques attentionnelles des enfants fréquentant la maternelle observées par les enseignants et décrire les interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants du préscolaire.

Cette rencontre permettra d'échanger sur votre expérience qui favorise le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles. Nous échangerons aussi sur votre perception d'un enfant attentif au préscolaire, d'un enfant qui éprouve des difficultés d'attention et des interventions que vous déployez pour intervenir afin de favoriser le développement de l'attention dans votre milieu.

2. Rappel des informations pratiques et liées à l'éthique afin de s'assurer du consentement des participantes.

3. Thèmes à développer dans le cadre de l'entretien de groupe de discussion focalisée :

- a. Les caractéristiques attentionnelles des enfants de quatre à six ans
 - Y a-t-il des défis différents sur le plan de l'attention des enfants en début d'année scolaire et à la fin de l'année?
 - Pouvez-vous préciser les indices de changements ou d'acquisitions réalisés par les enfants concernant l'attention?
 - Chez l'enfant ayant un haut niveau de compétence intentionnelle, quels en sont les effets en cours ou à la fin d'année scolaire?
- b. Les caractéristiques des enfants ayant des difficultés d'attention.
 - Pouvez-vous préciser les indices de changements ou d'acquisitions concernant l'attention?
 - Lorsque ces difficultés attentionnelles persistent, quels sont les effets chez l'enfant : en cours d'année et à la fin de son préscolaire?
- c. Quelles sont les interventions que vous mettez en place ou qui sont instaurées dans votre milieu pour favoriser le développement des capacités attentionnelles chez les enfants du préscolaire?
 - Nommez et décrivez une ou plusieurs interventions.
 - Y a-t-il une intervention qui vous semble plus gagnante, pourquoi?
 - Quels sont les efforts de l'enfant observés à la suite vos interventions?
- d. Quelles sont les interventions particulières utilisées auprès des jeunes ayant une très faible capacité attentionnelle ou ayant un haut niveau de besoin de consolider leur capacité attentionnelle?
 - Nommez et décrivez une ou des interventions.
 - Y a-t-il une intervention qui vous semble plus gagnante, pourquoi?
 - Quelles sont les forces et les limites de cette intervention?
 - Avez-vous remarqué des effets à la suite cette intervention?
- e. Quelles sont les autres interventions ou stratégies à considérer en milieu éducatif pour développer l'attention chez les enfants :
 - En classe;
 - À l'école;
 - Auprès de la famille
- f. Aimeriez-vous rajouter autre chose?

Merci!

APPENDICE B
QUESTIONNAIRE

Échelle d'auto appréciation des connaissances et des interventions favorisant le développement de l'attention chez l'enfant dès le préscolaire

Contexte

Votre école a été sélectionnée pour participer au projet de recherche qui a comme but d'apprécier vos capacités comme enseignante et enseignant à observer et à intervenir afin de favoriser le développement de l'attention chez l'enfant dès le préscolaire ce qui permettra de mieux cibler vos besoins de formation et d'accompagnement.

En aucun cas, il ne sera possible de vous identifier personnellement. Les renseignements concernant votre identité, qui sont à inscrire dans la section ci-dessous, seront liés à un code que les chercheurs utiliseront tout au long de la démarche. Par la suite, ces renseignements seront détruits.

Nous vous invitons à répondre au questionnaire en étant le plus spontané possible. N'essayez pas d'analyser chaque phrase en détail, laissez-vous guider par votre impression générale. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous remercions de votre participation.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

QUESTIONS

Pour des informations additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant à la recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet, Charline St-Jean, étudiante à la maîtrise.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et réponse à mes questions, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, et ce sans préavis. En complétant le questionnaire, vous donnez votre consentement à participer à l'étude.

Il y a 13 questions dans ce questionnaire.

Général

École *

Veillez écrire votre réponse ici :

Diplôme obtenu *

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

universitaire de premier cycle

universitaire de deuxième cycle

universitaire de troisième cycle

Sexe

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

féminin

masculin

Nombre d'année d'expérience en enseignement au préscolaire *

Veillez écrire votre réponse ici :

Ordre d'enseignement *

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

maternelle 4 ans

maternelle 5 ans

1^e année

Autre:

Lorsqu'un enfant se laisse distraire, je suis capable d'expliquer clairement à un ou une collègue comment :

Pour chaque énoncé, vous devez évaluer votre niveau de connaissances ou de compétences en vous basant sur une échelle de 1 à 10 :

1 = je ne connais pas du tout ou je ne maîtrise pas du tout

5 = je connais moyennement ou je maîtrise moyennement

10 = je connais parfaitement ou je maîtrise parfaitement

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

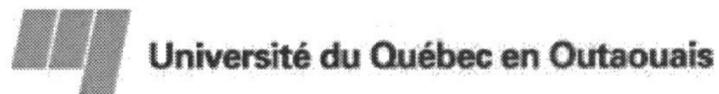
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
susciter son intérêt	<input type="checkbox"/>									
modifier l'environnement pour soutenir son attention	<input type="checkbox"/>									
modifier les consignes	<input type="checkbox"/>									
modifier une activité en cours d'exécution	<input type="checkbox"/>									

Merci de votre collaboration.

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

À RETOURNER



Formulaire de consentement Enseignantes

Le développement de l'attention au préscolaire

Étudiante à la maîtrise : **Charlaine St-Jean**

Directeur de maîtrise : **André C. Moreau**

Nous sollicitons par la présente votre participation à notre recherche qui vise à **connaître les caractéristiques des interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles**. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Connaître les caractéristiques d'apprentissage attentionnelles des enfants fréquentant la maternelle observées par les enseignants.
- Comprendre les interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Participer à un entretien de groupe de discussion focalisée d'une durée de 1 h 20.
OU
- Participer à répondre à un questionnaire d'une durée de 30 minutes.

•

Les données recueillies par cette collecte ne peuvent demeurer entièrement confidentielles étant donné les échanges entre les participantes. Cependant, toutes les conversations seront traitées de manière à favoriser la plus grande confidentialité possible (votre nom ne paraîtra nulle part, un code vous sera attribué). Seules les personnes autorisées – étudiante à la maîtrise et directeur de maîtrise – auront accès aux données ; aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de la recherche, ceci afin de préserver votre anonymat. Les documents seront conservés dans un local verrouillé à accès limité pendant cinq ans pour ensuite être détruits. Les résultats seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques (congrès, articles, conférences), mais sans qu'il ne soit jamais fait mention de renseignements personnels. De plus, ces données ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Votre consentement pour cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps, sans avoir à vous justifier et sans conséquence. Les risques associés à ce projet sont minimes et nous nous engageons à tout faire pour les réduire.

En tout temps vous pouvez vous adresser au directeur de maîtrise André C. Moreau pour des renseignements sur le déroulement du projet de recherche au (450) 530-7616. De plus, vous pouvez également contacter le président du comité d'éthique de la recherche de l'UQO, monsieur André Durivage au 819-595-3900, poste 1781, andre.durivage@uqo.ca)

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement de participer à la recherche. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

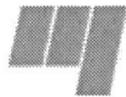
Nom du participant : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom de l'étudiante à la maîtrise : CHARLAINE ST-JEAN

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

À CONSERVER



Université du Québec en Outaouais

Formulaire de consentement

Enseignantes

Le développement de l'attention au préscolaire

Étudiante à la maîtrise : **Charlaine St-Jean**

Directeur de maîtrise : **André C. Moreau**

Nous sollicitons par la présente votre participation à notre recherche qui vise à **connaître les caractéristiques des interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles**. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Connaître les caractéristiques d'apprentissage attentionnelles des enfants fréquentant la maternelle observées par les enseignants.
- Comprendre les interventions pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Participer à un entretien de groupe de discussion focalisée d'une durée de 1h20.
OU
- Participer à répondre à un questionnaire d'une durée de 30 minutes.

•

Les données recueillies par cette collecte ne peuvent demeurer entièrement confidentielles étant donné les échanges entre les participantes. Cependant, toutes les conversations seront traitées de manière à favoriser la plus grande confidentialité possible (votre nom ne paraîtra nulle part, un code vous sera attribué). Seules les personnes autorisées – étudiante à la maîtrise et directeur de maîtrise – auront accès aux données ; aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de la recherche, ceci afin de préserver votre anonymat. Les documents seront conservés dans un local verrouillé à accès limité pendant cinq ans pour ensuite être détruits. Les résultats seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques (congrès, articles, conférences), mais sans qu'il ne soit jamais fait mention de renseignements personnels. De plus, ces données ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Votre consentement pour cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps, sans avoir à vous justifier et sans conséquence. Les risques associés à ce projet sont minimes et nous nous engageons à tout faire pour les réduire.

En tout temps vous pouvez vous adresser au directeur de maîtrise André C. Moreau pour des renseignements sur le déroulement du projet de recherche au (450) 530-7616. De plus, vous pouvez également contacter le président du comité d'éthique de la recherche de l'UQO, monsieur André Durivage au 819-595-3900, poste 1781, andre.durivage@uqo.ca)

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement de participer à la recherche. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom de l'étudiante à la maîtrise : CHARLAINE ST-JEAN

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

APPENDICE D

INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES ET QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE

Interventions pédagogiques et questions du questionnaire

Interventions	Auteurs		
Interventions proactives	Massé, Lanaris, Boulianne, & Boudreau, 2005 : cité dans Raggi, & Chronis, 2006	Les interventions proactives ont pour objectif d'ajuster le contexte éducatif à l'élève.	Q45, Q55, Q58
	Waschbuch, & Perry Hill, 2003	Elles impliquent un changement dans le contexte avant l'apparition d'un comportement.	Q38, Q48
	Zentall, 2005	L'enseignant peut également modifier l'environnement de la classe, en limitant les stimuli visuels affichés dans la classe.	Q35, Q56, Q36
	DuPaul, & Stoner, 2003	L'enseignant peut définir des règles simples et peu nombreuses, formuler des demandes claires, utiliser des avertissements et des rappels	Q57

Interventions comportement ales réactives	Fabiano <i>et al.</i> , 2009	Ces interventions se fondent sur la théorie de l'apprentissage et appliquent des principes provenant du conditionnement classique, du conditionnement opérant, de la théorie cognitivo-comportementale et de la théorie de l'apprentissage.	Q39, Q40, Q42, Q51
	DuPaul, & Stoner, 2003 : cité dans Couture, & Nadeau, 2006	Les interventions comportementales utilisées ont recours au principe de renforcement.	
	Abramowitz, & O'Leary, 1990	Pour augmenter l'efficacité de ces interventions, il est important que la rétroaction soit immédiate.	
	Pfiffner, & O'Leary, 1987	Il doit y avoir une combinaison d'interventions positives et punitives.	
	Paulhan, 1992	Les enseignants utiliseraient également des interventions comportementales d'ajustement qui leur sont propres pour diminuer leur niveau de stress.	

Interventions visant à pallier l'inattention	MELS, 2003	Les interventions qui tendent à atténuer l'inattention visent à augmenter les capacités d'attention et à mettre en place des conditions remédiant à la faible capacité attentionnelle.	Q31, Q32, Q33, Q34, Q37, Q50,
	Flick (1998): cité dans MELS, 2003)	La modification de l'environnement est souvent nécessaire afin d'aider le jeune présentant un DA à cheminer dans ses apprentissages.	
Interventions verbales et non verbales	Savoie-Zajc, 2007	La notion d'interventions déclarées fait référence au discours des enseignants.	
	Folkman, & Lazarus, 1986	La régulation est un ensemble d'interventions qu'un individu met en place pour s'ajuster à un événement qu'il perçoit comme menaçant ou stressant.	
		La régulation ou les interventions d'ajustement au stress permettraient à l'enseignant de modifier son attention en se détournant de la source de stress, par exemple l'évitement ou la fuite (stratégies d'évitement).	
	Geng, 2011	Les enseignants utilisent des interventions verbales comme répéter les instructions, dire les noms de l'élève, encourager positivement, donner des instructions courtes et non verbales : contact visuel, toucher, être proche de l'élève et l'igno-	Q41, Q49, Q52, Q53

	rer.	
Interventions développementales	Ce type d'interventions fait référence aux interventions et activités mises en place par les enseignantes afin de favoriser le développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie.	Q44, Q46, Q47
