

ENFANCE

Revue publiée avec le concours du CNL

1

1994



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

La concentration des élèves vue par leurs enseignants

M.-P. Maurer¹ J.-C. Freilinger²

RÉSUMÉ

Dans cette étude les auteurs ont mis en relation trois appréciations différentes de la concentration d'enfants : dans un premier temps les enfants ont subi un test de concentration et ils ont été évalués par leur enseignant de classe préscolaire. Un an plus tard, les mêmes enfants furent évalués par leur maître de première année primaire. Conjointement à la concentration furent appréciés les éléments reliés à celle-ci : la motivation et l'intelligence (mesurée également par un test) ainsi que la présence ou l'absence de difficultés de comportement.

Les jugements portant sur la concentration étaient corrélés aux résultats du test y afférant, mais avaient des relations plus étroites avec les jugements formulés par les enseignants sur les autres aspects des enfants.

Des 254 enfants suivis pendant les deux années 26 % ont été jugés de façon différente en dernière année préscolaire qu'en première année primaire, alors que 63 % étaient jugés toujours comme concentrés et 11 % toujours comme non concentrés. Ce dernier groupe d'enfants recueille en outre toutes les qualifications négatives possibles : troubles de comportement, non motivés et non intelligents et cela bien qu'un test d'intelligence non verbale n'ait pas montré de différence avec les autres groupes d'enfants.

SUMMARY

In this study the authors have connected three different evaluations of children's attention. First the children have been rated by their preschool teachers. One year later, the same children were again rated, this time by their teacher of the first primary class. Together with attention the elements related to this were appreciated : motivation and intelligence (the latter also checked by test) as well as presence or absence of behaviour problems.

The judgment pertaining to the attention was less related to the test results than to their own ratings of intelligence and motivation of the children.

1. Directrice adjointe, psychologue diplômée, Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques (ISERP), L-7201 Walferdange, Luxembourg.

2. Psychologue diplômé, Ph.D., Section de psychologie et de recherches psychopédagogiques, Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques (ISERP), L-7201 Walferdange, Luxembourg.

26 % of the 254 children observed during the two year period were differently rated the last preschool year than the first primary school year, whereas 63 % were seen as paying always attention and 11 % were rated as not paying attention. This last group of children has only got negative qualifications : behaviour problems, lack of motivation and of intelligence, even when a non-verbal intelligence test didn't show any difference with the other groups.

1. INTRODUCTION

Les enseignants se plaignent souvent du manque de concentration de leurs élèves, lequel est mis en relation avec la télévision, le stress ou d'autres éléments caractéristiques du mode de vie moderne. Les parents, soucieux de la progression scolaire de leurs enfants, font également de la concentration une de leurs préoccupations. Tous sont très intéressés à trouver des solutions aux problèmes des enfants non concentrés.

Une littérature abondante, expliquant les mécanismes se trouvant à l'origine des difficultés a déjà été publiée ; l'expérience de tous les jours montre pourtant qu'une application des résultats de ces recherches à la thérapie et au champ pédagogique est souvent décevante. On peut en conclure qu'il y a d'autres facteurs intervenant dans la genèse de ces troubles de l'attention.

Partant de ces prémisses, nous avons cherché l'origine des difficultés de concentration dans une autre direction : nous nous sommes demandé si les qualificatifs « élève concentré » ou « non concentré » appliqués à un enfant ne sont pas à voir en relation avec son enseignant. Nous ne voulons pas examiner l'influence de certaines méthodologies sur la concentration, mais nous nous sommes penchés sur l'image que se fait l'enseignant de ses élèves. Nous supposons qu'il y a des enfants qui sont considérés par tout le monde comme concentrés ou au contraire comme non concentrés, mais qu'il y a également un certain nombre d'enfants dont la catégorisation dépend de l'enseignant. Découvrir quels enfants passent d'un camp à l'autre (du groupe des élèves concentrés au groupe des élèves non concentrés, du groupe des non-concentrés au groupe des concentrés) et quelles sont les caractéristiques des enfants qui sont qualifiés par tous les enseignants comme non concentrés, voilà l'objet de l'étude ci-dessous.

2. ASPECTS THÉORIQUES

2.1. LA CONCENTRATION ET LES PROBLÈMES ANNEXES

La concentration, ou l'attention, terme utilisé de préférence dans les publications scientifiques, est une notion dont le contenu, en apparence si simple, englobe, en fait, plusieurs aspects (Berg, 1987 ; Wagner, 1982 ;

Piontkowski et Calfee, 1979) qu'on peut décrire avec Richard (1980) de la façon suivante :

- 1 / réaction d'éveil : élévation du niveau d'activation et orientation vers la source de la stimulation ;
- 2 / sélection : focalisation sur des aspects précis de la stimulation ;
- 3 / transformation centrale : les informations recueillies sont intégrées aux informations déjà rassemblées auparavant.

2.1.1. Difficultés de concentration

2.1.1.1. *Définition.* — L'Association psychiatrique américaine (1991) a donné une définition opérationnelle des difficultés pathologiques de concentration en déterminant les domaines où les enfants concernés (Attentional Deficit Disorder : ADD) devaient présenter des difficultés :

- 1 / remue sans cesse les bras et les jambes ou se tortille sur sa chaise ;
- 2 / ne peut que difficilement rester assis quand on le lui demande ;
- 3 / est facilement distrait pas des stimuli externes ;
- 4 / peut difficilement attendre son tour, qu'il s'agisse de discussion ou de jeux en groupes ;
- 5 / crie souvent la réponse avant que la question ne soit posée complètement ;
- 6 / a des difficultés pour terminer une tâche qui lui a été imposée par autrui (réaction non déterminée par une attitude d'opposition ou par des difficultés de compréhension), ne termine pas ses devoirs à domicile, par exemple ;
- 7 / a des difficultés pour fixer son attention quelque temps sur des tâches ou des jeux ;
- 8 / saute très souvent d'une activité non terminée à une autre ;
- 9 / ne peut que difficilement jouer tranquillement ;
- 10 / il lui arrive souvent de parler beaucoup ;
- 11 / interrompt souvent les autres et s'impose à ceux-ci, à leurs jeux, par exemple ;
- 12 / semble souvent ne pas écouter quand on lui parle ;
- 13 / perd souvent des objets dont il a besoin pour des devoirs ou des activités ;
- 14 / entreprend souvent des activités dangereuses pour lui, sans égards aux conséquences éventuelles pour lui.

L'enfant doit présenter au moins 8 des 14 symptômes possibles. Ceux-ci doivent avoir débuté avant l'âge de 7 ans, avoir duré pendant six mois au moins et ne doivent pas être accompagnés par d'autres troubles majeurs.

Le problème de savoir à partir de quel degré ces signes sont pathologiques reste malheureusement entier, malgré cette description en termes de comportements. Ainsi on demande, par exemple, à l'observateur de distinguer entre des

réactions infantiles parfaitement normales comme : perd des objets dont il a besoin, et des traits plus pathologiques : perd souvent des objets dont il a besoin. On pourrait dire la même chose des définitions comme celle donnée par Wagner (1982, 1984) : « On parle de déficits de concentration quand 1 / l'intérêt se porte sur des aspects de la situation qui sont secondaires par rapport à la performance à faire et quand 2 / le sujet fait beaucoup de fautes d'inattention. » Si le premier aspect de la définition est univoque, il est beaucoup moins facile de décider à partir de quel niveau de distraction ou de fautes, parfaitement normales en soi, on peut parler d'un signe pathologique.

Dans d'autres publications, la définition est moins claire. Ainsi nous trouvons des auteurs comme Brocke (1984) qui mettent sur le même plan difficultés de concentration, syndrome hyperactif, difficultés d'apprentissage (*learning-disabilities* : LD) et *minimal brain dysfunction*.

Puisque la définition des troubles de la concentration est difficile à opérationnaliser de façon univoque, il est compréhensible qu'on trouve des données très disparates sur la fréquence relative du syndrome : Eisert (1981) a dénombré 63 % d'enfants non concentrés parmi les élèves de 10 ans, alors que Jäger et Kühn (1980) n'en ont compté que 16,8 % (voir aussi tableau récapitulatif chez Berg, 1987).

2.1.1.2. *Relations entre difficultés de concentration et hyperactivité.* — La *Société Américaine de Psychiatrie* distingue entre les difficultés de concentration auxquelles s'ajoute une hyperactivité marquée et celles qui ne comportent pas d'hyperactivité. De nombreuses études ont essayé de saisir les différences entre les deux groupes de sujets. Les enfants non concentrés hyperactifs ont été décrits comme plus agressifs, moins acceptés socialement, alors que ceux qui n'étaient pas hyperactifs ont été vus comme plus anxieux, léthargiques, rêveurs et lents (études citées par Barkley, Dupaul, McMurray, 1990). L'hyperactivité est, de son côté, souvent associée à des troubles neurologiques (Schachar, 1991).

2.1.2. *Fonctions annexes*

Quand on demande à un enseignant de faire le diagnostic des difficultés de concentration d'un élève, il a tendance à réunir en un tout concentration, motivation et intelligence (Kinze, Barchmann, 1990).

2.1.2.1. *Intelligence.* — Les performances des sujets ne dépendent pas uniquement de leur concentration, mais aussi de leurs capacités cognitives, peu importe qu'elles soient contrôlées par des tests ou dans des situations plus ouvertes (Schachar, Logan, 1990).

2.1.2.2. *Motivation.* — La persévérance dans une tâche donnée est plus grande chez un sujet motivé (Kinze, Barchmann, 1990). En ce qui concerne les difficultés de concentration, elles « se montrent seulement si on exige des choses précises d'un individu et le plus souvent il s'agit d'activités peu intéressantes pour l'individu, imposées par des personnes extérieures » (Barchmann *et al.*, 1987).

2.1.2.3. *Style cognitif : impulsivité-réflexivité.* — La notion de style cognitif réflexif-impulsif a été décrite une première fois par Kagan *et al.* (1964), pour être utilisée dans la suite par une multitude de chercheurs et appliquée comme diagnostic de départ pour des thérapies variées (Hopkins *et al.*, 1979). Les enfants impulsifs étaient originellement caractérisés par leur façon irréfléchie de réagir dans des tests (Kagan, 1964), se révélant par un temps de latence anormalement bref précédant les réponses ainsi que par un nombre élevé de fautes. Des tentatives de caractérisation plus générales de ces enfants ont abouti à la description des déficiences suivantes (Hirschfield, 1965) :

- réactivité trop rapide ;
- agitation sensori-motrice ;
- déficience dans le contrôle émotionnel ;
- peu de prévoyance.

Dans des publications plus récentes, il est moins souvent question d'impulsivité que de difficultés de concentration, même si les deux syndromes sont très proches l'un de l'autre.

2.2. THÉORIES IMPLICITES DE LA PERSONNALITÉ DES ÉLÈVES DÉFENDUES PAR LES ENSEIGNANTS

Comme notre étude porte sur l'image des enfants non concentrés telle qu'elle se forme dans l'esprit des enseignants, il est tout aussi important de se demander à quelles lois obéit la perception de l'élève par ces derniers que de rapporter les résultats des études sur les déterminants de la non-concentration.

Thommen (1985) résume les différentes études relatives à la catégorisation des élèves de la façon suivante : si on demande à des enseignants de faire une description de leurs élèves en général ou bien de ceux qui ont des difficultés, l'analyse factorielle des éléments utilisés permet d'isoler les dimensions suivantes :

- 1 / performances scolaires englobant des caractéristiques comme : appliqué, concentré, consciencieux ;
- 2 / capacités relationnelles englobant des caractéristiques comme : bonnes relations sociales, sympathique.

Des facteurs analogues avaient été trouvés dans une étude faite par Dickes (1976) sur des enseignants luxembourgeois de l'éducation préscolaire évaluant des enfants de 4 à 6 ans. L'analyse de leurs jugements révélait les quatre facteurs suivants :

- 1 / richesse du langage ;
- 2 / adaptation à la situation sociale de l'école (cf. 2 plus haut) ;
- 3 / adaptation aux performances demandées à l'école (cf. 1 plus haut) ;
- 4 / richesse des intérêts.

3. HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

La revue des points forts de la recherche sur la concentration montre que l'attention des enfants, essentielle pour chaque bon élève, pose assurément des problèmes complexes aux enseignants et cela malgré son évidence apparente. Notre travail, qui tente de saisir le problème tel qu'il est vu par les instituteurs, part des hypothèses suivantes :

3.1. RELATIONS ENTRE L'ÉVALUATION DE LA CONCENTRATION ET LES DIFFÉRENTES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

L'appréciation que l'enseignant porte sur la concentration est en corrélation avec sa perception des fonctions annexes : intelligence, motivation, difficultés de comportement (voir sous 2.1.2), au moins autant qu'avec les résultats d'un test de concentration que ces mêmes enfants ont passé.

3.2. SPÉCIFICITÉS DES ENFANTS DONT LA CONCENTRATION EST JUGÉE DIFFÉREMMENT PAR DES ENSEIGNANTS DIFFÉRENTS

- Une partie des enfants sont jugés concentrés par l'enseignant de l'éducation préscolaire alors que l'enseignant du primaire estime qu'ils sont non concentrés et *vice versa*.
- Les groupes d'enfants qualifiés différemment en première année primaire et au jardin d'enfants se différencient de ceux qui sont toujours qualifiés de concentrés respectivement de non concentrés. Ces différences peuvent être constatées non seulement dans les tests, mais aussi dans l'appréciation des fonctions annexes.

4. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Dans une première phase, nous avons recueilli toutes les données pertinentes sur un échantillon d'enfants d'âge préscolaire représentatif pour le Luxembourg. D'un côté nous avons contrôlé l'intelligence et la concentration des élèves par des tests, d'un autre côté nous avons demandé aux instituteurs de décrire les enfants.

Afin de contrôler la variabilité des jugements recueillis, nous avons suivi les enfants jusqu'en première année primaire. A ce deuxième moment de l'enquête, nous avons de nouveau demandé aux enseignants de nous fournir une description des enfants.

4.1. ÉCHANTILLON

Puisque nous nous sommes demandé s'il n'existe pas un grand nombre d'enfants qui en soi ne sont ni spécialement concentrés ni spécialement non concentrés tout en suscitant une catégorisation chez l'enseignant, il était important de sélectionner deux groupes d'enseignants qui normalement n'ont que peu de contact entre eux, afin d'écartier une concordance artificielle entre les différents jugements due à une influence réciproque. Cette raison nous a menés à choisir notre échantillon dans la dernière année de l'éducation préscolaire pour suivre ces enfants jusqu'en première année primaire. En effet les classes de l'éducation préscolaire se trouvent la plupart du temps localisées à un autre endroit que les classes primaires.

Il a été procédé à un tirage au sort d'un échantillon de 35 classes préscolaires.

Vu que nous nous intéressions aux seuls enfants qui allaient passer l'année suivante à l'école primaire, nous avons admis dans notre échantillon uniquement les élèves de la deuxième année préscolaire, ce qui nous donnait un total de 332 enfants.

4.2. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

Nos enquêtes dans les maternelles ont été conduites par des étudiants de la troisième année de formation pour instituteurs, option éducation préscolaire (ISERP ; Walferdange/L), qui avaient préalablement été formés par nos soins. Fin juin 1990, ils ont observé les enfants, leur ont appliqué un test d'intelligence et un test de concentration ; quant aux enseignants, ils ont rempli une fiche d'observation pour chacun des enfants et fourni les données personnelles les concernant.

Nous avons essayé de retrouver les enfants l'année suivante, alors qu'ils se trouvaient en première année primaire. Pour ceux que nous avons pu repérer, nous avons contacté les enseignants concernés (N = 56) pour leur soumettre une version très abrégée du questionnaire original.

4.3. DESCRIPTION DES MÉTHODES D'INVESTIGATION UTILISÉES DANS NOTRE ÉTUDE

4.3.1. *Tests et questionnaires*

La *concentration* des enfants a été testée à l'aide du matériel de Koch et Pleißner (1984) qui est constitué par un jeu de cartes destinées à être tirées. Sur chaque carte sont reproduits 24 motifs simples (chien, canard, clef, etc.), les

cartes diffèrent entre elles et par les motifs reproduits (30 motifs sont possibles) et par l'organisation des motifs. La tâche de l'enfant consiste à contrôler si sur ses cartes se trouvent un chien (1^{re} possibilité), un chien et une oie (2^e possibilité), ni chien ni oie (3^e possibilité), et à trier les cartes en conséquence.

Notre façon de procéder diffèrait légèrement de celle prévue par les auteurs. Tout comme dans le test originel, nous avons demandé aux enfants de trier des cartes selon le schéma préétabli par les auteurs. Les enfants ont reçu chacun un set de cartes de couleurs différentes ; ils ont fait le tri individuellement, mais en présence de quatre autres enfants, sources éventuelles de distraction. Cette modification a été décidée afin de reproduire, en partie, la situation scolaire.

Comme cette modalité de passation est plus exigeante pour les enfants, nous avons réduit le nombre originel de 80 cartes de moitié pour ne sélectionner que celles dont le degré de difficulté était plus grand, selon l'analyse faite par les auteurs du test. Comme évaluation de l'*intelligence*, nous avons retenu le test non verbal pour enfants construit par Raven (1976).

4.3.2. Questionnaires et évaluations

— Nous avons recueilli les observations des enseignants du *préscolaire* par l'intermédiaire du questionnaire BBK de Duhm et Althaus (1979) réduit d'un tiers, sur la base des données relevées lors d'une préenquête faite par nous-mêmes (voir plus loin, tableau 7, le relevé des facteurs isolés sur la base des données recueillies dans notre étude). L'enseignant fait son évaluation en utilisant une échelle de 5 échelons. Les auteurs du questionnaire l'ont subdivisé en 7 parties dont nous allons reproduire à chaque fois le titre et une des questions.

- 1 / Autonomie pratique et émotionnelle de l'enfant au moment de son arrivée au jardin d'enfants :
« L'enfant se déshabille seul, au moment de son arrivée. »
- 2 / Activité, passivité sociale de l'enfant vis-à-vis de ses pairs :
« L'enfant ne parle que si on s'adresse à lui. »
- 3 / Autonomie sociale et émotionnelle de l'enfant vis-à-vis de l'enseignant :
« L'enfant développe beaucoup d'idées en jouant. »
- 4 / Comportement agressif vis-à-vis de l'éducatrice et des autres enfants :
« Enlève les jouets aux autres enfants. »
- 5 / Intensité avec laquelle l'enfant joue et « travaille » :
« Abandonne son occupation si des difficultés se présentent. »
- 6 / Comportement verbal :
« Peut exprimer de façon compréhensible ce qu'il veut dire. »
- 7 / Comportement en face d'une tâche :
« Imite les solutions des autres enfants. »

— En *première année primaire*, les enseignants ont décrit les élèves en répondant aux 11 questions qui, l'année précédente, avaient le mieux permis d'établir une différence entre les enfants concentrés et non concentrés.

4.3.3. Evaluations faites par les enseignants

— Tous les enseignants ont répondu à un certain nombre de questions ponctuelles portant sur la concentration (évaluation que nous avons utilisée, tout au long de l'étude, comme variable dépendante), la motivation et les difficultés de comportement.

Pour toutes ces caractérisations, l'enseignant avait le choix entre deux réponses : l'enfant possède ou ne possède pas le trait en question. Il n'y a que l'intelligence qui fut appréciée autrement.

Comme nous avons constaté, lors de notre préenquête, que les enseignants ont de fortes réticences à classer les enfants en termes d'intelligent et de non intelligent, nous avons résolu le problème en utilisant des expressions paraphrasantes.

Au préscolaire, nous avons sélectionné comme item se rapportant à l'intelligence une des questions du BKK : « Est-ce que l'enfant a de la vivacité d'esprit » (*geistig regsam*). La réponse était donnée sur une échelle de 5 points.

Au primaire, nous avons cerné l'aptitude cognitive de l'élève par l'item « maîtrise les exigences scolaires » (*den schulischen Anforderungen gewachsen*) conjointement avec des questions portant sur l'autonomie (*selbständig*) et la motivation en classe (*leistungsmotiviert*). Ces trois éléments forment un ensemble d'après l'analyse hiérarchique (méthode de Ward) appliquée au questionnaire soumis aux enseignants du primaire.

5. RÉSULTATS

5.1. INFORMATIONS RECUEILLIES SUR LA CONCENTRATION DES ÉLÈVES

5.1.1. Proportion d'élèves qualifiés de non-concentrés

La description des élèves par leurs enseignants nous fournit les résultats suivants :

TABLEAU 1. — Nombre d'enfants qualifiés de non-concentrés

année de référence	N total	pourcentage d'enfants "non-concentrés"
2e préscolaire	319	20,7%
1re primaire	256	30%

Le pourcentage d'enfants qualifiés de non concentrés trouvé en classe préscolaire n'est pas spécialement élevé si on le compare aux résultats décrits dans la littérature (Berg, 1987). Il est intéressant de relever qu'avec l'accroissement du degré de difficulté de l'enseignement, la proportion d'enfants qualifiés par leurs enseignants comme non concentrés augmente en conséquence.

5.1.2. *Relations entre le jugement des enseignants sur « la concentration et les autres informations recueillies sur la concentration »*

TABLEAU 2. — *Corrélations entre évaluations par les enseignants et résultats des tests*

Éléments mis en relation		corrélations
test de concentration (préscolaire)	évaluation de la concentration (préscolaire)	.21 ***
	évaluation de la concentration (primaire)	.32 ****
test d'intelligence (préscolaire)	évaluation de l'intelligence (préscolaire)	.20 ***
	évaluation de l'intelligence (primaire)	.17 **
évaluation de la concentration (préscolaire)	évaluation de la concentration (primaire)	.30 ****

n.s. : non significatif ; * : significatif au niveau .05 ; ** : significatif au niveau .01 ; *** : significatif au niveau .001 ; **** : significatif au niveau .0001.

La concordance entre les jugements portés sur l'intelligence des enfants et les résultats à un test d'intelligence ($r = 20$ et $r = 17$) confirme notre manière indirecte d'évaluer celle-ci. Ces deux corrélations sont significatives et ne diffèrent que légèrement, bien que, pour saisir les aptitudes cognitives au primaire, nous ayons utilisé un facteur composite qui englobait également l'autonomie et la motivation.

Nous avons trouvé une corrélation significative entre les jugements émis par les enseignants sur la concentration et les résultats du test y relatif. Ainsi on peut dire que l'image que se font les enseignants de la concentration se trouve confirmée au moins partiellement par le test de concentration sélectionné par nous, mais il ne faut pas oublier qu'il n'y a que 4 % (préscolaire) resp. 10 % (primaire) de variance commune entre le test et l'évaluation.

Le jugement de l'enseignant sur la concentration ne peut donc pas être réduit à une simple estimation d'un résultat à un test, mais reproduit probablement un processus plus complexe. Le fait que les enseignants du préscolaire et les maîtres de première année primaire portent sur la concentration des jugements qui sont loin d'être identiques, tout en restant comparables, va dans la même direction. Dans la suite, nous allons examiner quels autres éléments entrent dans ces jugements.

5.1.3. *Relations entre le jugement sur « la concentration »
et « les autres jugements sur les enfants »
(+ test d'intelligence et profession du père)*

TABLEAU 3. — *Relations entre les jugements des enseignants sur la concentration et les autres informations sur les enfants (évaluations par les enseignants et données socioprofessionnelles)*

Éléments mis en relation		corrélation
évaluation de la concentration (préscolaire)	évaluation de l'intelligence (préscolaire)	.44 ****
	évaluation de la motivation (préscolaire)	.63 ****
	évaluation des difficultés de comportement (préscolaire)	-.46 ****
	profession du père	.16 *
évaluation de la concentration (primaire)	évaluation de l'intelligence (primaire)	.66 ****
	évaluation de la motivation (primaire)	.58 ****
	évaluation des difficultés de comportement (primaire)	-.35 ***
	profession du père	.22 ***

n.s. : non significatif ; * : significatif au niveau .05 ; ** : significatif au niveau .01 ; *** : significatif au niveau .001 ; **** : significatif au niveau .0001.

Le tableau 3 confirme ce que nous avons constaté au tableau 2, à savoir que les corrélations entre les évaluations portant sur la concentration et les fonctions annexes faites par les enseignants sont beaucoup plus importantes que celles qui relient à chaque fois le test et le jugement correspondant.

Aux yeux des enseignants, la concentration de l'élève est étroitement liée à une absence de troubles de comportements, d'une part, et à l'intelligence et à la motivation, d'autre part. On trouve également une relation significative, bien que peu importante, avec la profession du père.

Ces résultats reflètent assurément en partie la réalité telle qu'elle se présente en classe (un enfant peu motivé n'est pas empressé pour faire preuve d'intelligence et pour fournir un travail concentré, un enfant peu intelligent est dépassé par ce qui est fait en classe et ainsi ne s'y intéresse pas et n'arrive pas à se concentrer...), mais il n'est pas à exclure que les enseignants, percevant deux des caractéristiques du « mauvais élève » : peu d'intelligence et difficultés de comportement, par exemple, s'attendent à voir également des difficultés de concentration chez l'élève. En accord avec les lois de la perception (voir effet de closure dans la perception des personnes), l'enseignant se décide, en cas de doute, pour la perception en accord avec son image de l'élève. Cette interprétation est confirmée par les résultats de l'analyse factorielle de ces mêmes données (tableau 4).

TABLEAU 4. — Analyse factorielle des données réunies au préscolaire

Éléments compris dans le facteur (& saturation)	Facteur & variance expliquée	Interprétation
estimation de la concentration (.84) estimation de l'intelligence (.52) estimation de l'absence de difficultés de comportement (.75) estimation de la motivation (.78)	1 37%	tous les jugements de l'enseignant
estimation de l'intelligence (-.54) résultats au test d'intelligence (-.70) fautes au test de concentration (.70)	2 16%	résultats aux tests + estimation de l'intelligence

Les sept items de l'évaluation, reproduits au tableau 4, ont été soumis à une analyse factorielle (composantes principales et rotation varimax). Ils se partagent clairement entre deux facteurs ; il n'y a que la profession du père qui ait une saturation peu élevée et ne rentre donc pas dans la composition des facteurs.

Le premier facteur réunit tous les jugements que l'enseignant a formulés sur les élèves :

- concentration ;
- intelligence ;
- absence de difficultés de comportement ;
- motivation.

Le deuxième facteur réunit les résultats aux deux tests, s'y ajoute l'appréciation de l'intelligence par l'enseignant ; les trois éléments reflètent de mauvais résultats :

- corrélation négative avec l'intelligence (appréciation par l'enseignant) ;
- corrélation négative avec l'intelligence (test) ;
- fautes dans le test de concentration.

Cette analyse factorielle montre que les évaluations faites par les enseignants sont beaucoup plus fortement reliées entre elles qu'elles ne sont reliées à des mesures extérieures.

TABLEAU 5. — *Analyse factorielle des éléments recueillis en première année primaire*

Éléments compris dans le facteur (& saturation)	Facteur & variance expliquée	Interprétation
estimation de la concentration (.81) estimation de l'intelligence (.91) estimation de la motivation (.88) estimation de l'absence de difficultés de comportement (.52)	.55%	tous les jugements de l'enseignant

Les quatre items de l'évaluation, reproduits au tableau 5, et la variable « profession du père » ont été soumis à une analyse factorielle (composantes principales et rotation varimax). L'analyse de ces données a permis de dégager un seul facteur englobant tous les éléments, sauf la profession du père, qui avait une saturation trop faible.

Les relations entre la concentration, l'intelligence et les difficultés de comportement, telles qu'elles sont vues par les enseignants, peuvent être décrites de façon plus précise grâce aux résultats fournis par l'analyse Del (Kleiter, 1988), un contrôle d'hypothèses sur tableaux croisés. Cette méthode permet d'attribuer des valences à l'intérieur de tableaux croisés et de comparer deux tableaux en vue de leur divergence (Del = delta). Pour déterminer le modèle, nous avons comparé notre hypothèse aux données empiriques. Le modèle comporte trois dimensions : la concentration, l'intelligence et les difficultés de comportement.

Deux modèles explicatifs ont pu être confirmés, tous les deux significatifs au niveau .05 (on retrouve les mêmes modèles significatifs dans l'éducation préscolaire et en première année primaire) :

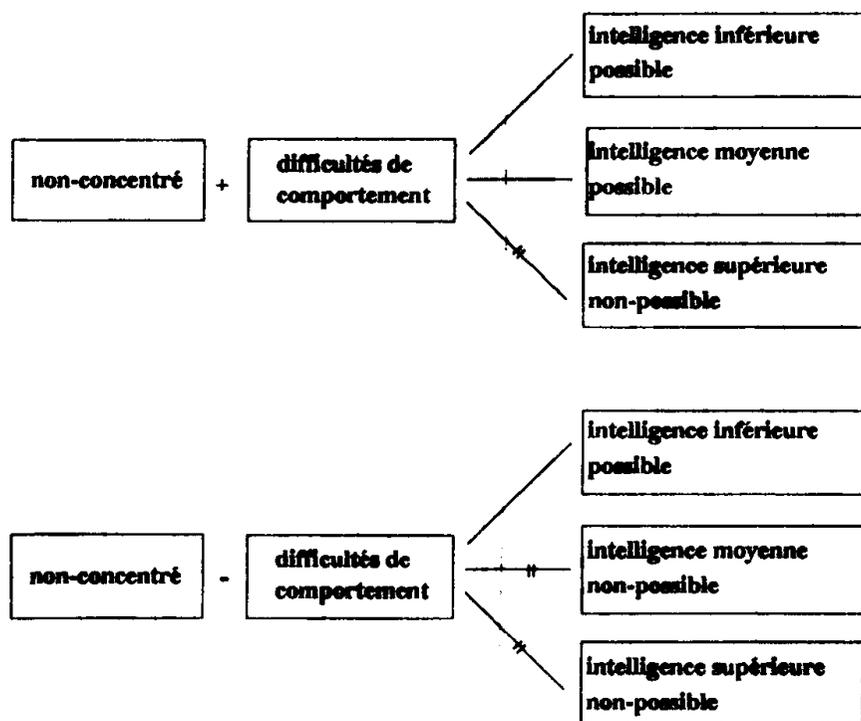


IMAGE 1. — Relations entre « les jugements sur » la concentration, l'intelligence et les difficultés de comportement

Il s'agit de la description des enfants *vus comme non concentrés* telle qu'elle est faite par les enseignants.

Un enfant vu comme non concentré chez qui on constate des difficultés de comportement peut éventuellement être intelligent aux yeux de l'enseignant. Ce dernier estime par contre qu'un enfant qui est non concentré sans être agité ne peut pas être très intelligent.

Toutes les analyses faites jusqu'ici permettent de tirer la même conclusion : aux yeux de l'enseignant, les troubles de la concentration n'existent jamais isolés. La non-concentration ne peut pas expliquer à elle seule, selon lui, les difficultés d'adaptation à l'école, mais il faut que s'y ajoute un déficit supplémentaire : ou bien des difficultés de comportement ou bien un manque d'intelligence.

5.2. DESCRIPTION DES ENFANTS ÉVALUÉS DIFFÉREMMENT
AU PRÉSCOLAIRE QU'AU PRIMAIRE

5.2.1. *Relevé des enfants selon le jugement porté sur leur concentration dans l'éducation préscolaire d'une part et dans l'enseignement primaire d'autre part*

TABLEAU 6. — *Enfants regroupés selon le jugement qui a été porté sur leur concentration par l'enseignant du préscolaire et par l'enseignant du primaire*

Jugements portés sur la concentration		Effectifs	
Préscolaire	Primaire	N	Pourcentage (total)
concentrés	concentrés	159	63%
concentrés	non-concentrés	49	19%
non-concentrés	concentrés	19	7%
non-concentrés	non-concentrés	27	11%
Total		254	100%

Les enfants qui ont été considérés comme concentrés et par les enseignants du préscolaire et par les enseignants du primaire constituent, dans ce contexte, les élèves sans problèmes, et comme il s'agit de la majorité des enfants (63 %), on pourrait les qualifier d'élèves normaux en ajoutant à ce terme le sens attribué par le langage courant, à savoir tels qu'ils devraient l'être.

Dans la suite, nous allons prendre ce groupe d'élèves (conc-conc) comme référence, pour lui comparer les trois groupes d'enfants qui ont été considérés par au moins un de leurs enseignants comme non concentrés :

- gr. 1 : enfants jugés concentrés au préscolaire et non concentrés au primaire (pré conc/pri n-conc) ;
- gr. 2 : enfants jugés non concentrés au préscolaire et concentrés au primaire (pré n-conc/pri conc) ;
- gr. 3 : enfants jugés non concentrés par les deux enseignants (pré n-conc et pri n-conc).

5.2.2. Caractérisation des différents groupes d'enfants par les enseignants du préscolaire : BBK facteurs

TABLEAU 7. — Différences constatées entre les enfants qualifiés toujours comme concentrés et les autres groupes d'enfants (questionnaire BBK préscolaire)

facteur	description	niveau de signification des différences entre le groupe conc-conc (gr.0) et les autres groupes.			
		comparaison →	gr. 0 - gr. 3	gr. 0 - gr. 2	gr. 0 - gr. 1
1	intelligence		<.001	<.001	<.001
2	activité, agressivité		<.001	n.s	n.s
3	bon élève		<.001	<.001	<.01
4	capacités de jouer		n.s.	n.s	n.s.
5	bonnes relations avec les institutions et des intérêts multiples		n.s.	n.s	n.s.

gr. 0 = (pré conc/pri conc) ; gr. 1 = (pré conc/pri n-conc) ; gr. 2 = (pré n-conc/pri conc) ; gr. 3 = (pré n-conc/pri -n-conc).

Il ressort clairement du tableau ci-dessus que c'est avant tout l'agressivité, l'agitation qui différencient les enfants toujours qualifiés de non concentrés de ceux qui sont jugés au moins par un enseignant comme concentrés.

Dans la suite, nous allons contrôler si ce phénomène se retrouve dans les autres jugements émis sur les enfants.

5.2.3. Différences entre les quatre groupes d'enfants : données générales

Le tableau ci-après nous permet de tirer les conclusions suivantes :

1 / Les enfants qui sont qualifiés les deux fois de non concentrés (groupe 3) ont les mêmes résultats au test d'intelligence, mais réussissent moins bien au test de concentration.

Ils sont jugés inférieurs dans tous les domaines à ceux qui ont été qualifiés les deux fois de concentrés et cela aussi bien par l'enseignant du préscolaire que par l'enseignant du primaire. Ils sont les seuls à être vus comme

TABLEAU 8. — *Degré de signification des différences constatées entre les enfants qualifiés toujours de concentrés et les autres groupes d'enfants*

Éléments et groupes sur lesquels portent les comparaisons	gr. 0 - gr. 3	gr. 0 - gr. 2	gr. 0 - gr. 1
test			
concentration	<.01	n.s.	<.01
intelligence	n.s.	n.s.	n.s.
intelligence			
évaluation préscolaire	<.001	<.001	<.01
évaluation primaire	.0001	n.s.	.0001
motivation			
évaluation préscolaire	.0001	<.05	.0001
évaluation primaire	.0001	.0001	.0001
diff. de comportement			
évaluation préscolaire	<.05	n.s.	n.s.
évaluation primaire	<.01	n.s.	n.s.
profession du père			
	n.s.	<.05	<.01

gr. 0 = (pré conc/pri conc) ; gr. 1 = (pré conc/pri n-conc) ; gr. 2 = (pré n-conc/pri conc) ; gr. 3 = (pré n-conc/pri -n-conc).

ayant des troubles du comportement et forment probablement le groupe de ceux qui sont souvent désignés comme hyperactifs.

2 / Les enfants dont la concentration a été évaluée de façon contraire au préscolaire et au primaire (groupes 1 et 2) ne forment pas de groupe homogène : leurs résultats au test de concentration et les jugements qui sont portés sur eux diffèrent.

2.1 / Les deux groupes d'enfants (groupe 1, groupe 2) qui, à un des deux moments seulement, ont été qualifiés de non concentrés, semblent tous avoir certaines difficultés d'adaptation scolaire, puisqu'ils se différencient aux yeux des deux enseignants sur un nombre non négligeable d'items, mais à aucun moment, ces enfants ne sont vus comme ayant des difficultés de comportement.

2.2 / Les enfants que les enseignants du préscolaire sont seuls à qualifier de non concentrés (groupe 2) sont décrits par ceux-ci comme moins intelligents et moins motivés (différence significative au niveau .05), alors que les enseignants du primaire les qualifient d'aussi intelligents que le groupe de référence, tout en percevant un degré de motivation très différent (différence significative au niveau .0001).

- 2.3 / Les enfants que les enseignants du primaire sont seuls à qualifier de non concentrés (groupe 1) sont décrits par ceux-ci comme étant beaucoup moins intelligents et beaucoup moins motivés que le groupe de référence, alors que les enseignants du préscolaire voient chez eux une différence moins marquée en ce qui concerne leur intelligence, tout en percevant, eux aussi, une forte différence dans leur degré de motivation. Il convient de relever que ce groupe d'enfants a moins bien réussi au test de concentration, ce qui confirme donc le diagnostic des enseignants du primaire et, par voie de conséquence, est en opposition avec celui des enseignants du préscolaire.
- 3 / Les quatre groupes d'enfants ne montrent aucune différence significative dans leurs résultats au test d'intelligence.
- 4 / Les enfants d'origine sociale ouvrière sont significativement plus nombreux parmi les élèves qui ont été qualifiés une fois de concentrés et une fois de non concentrés mais non parmi ceux qui ont toujours été qualifiés de non concentrés.

6. CONCLUSIONS ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous avons trouvé dans notre étude que la proportion d'enfants qualifiés de non-concentrés est peu importante à l'école maternelle, environ 21 %, alors qu'en première année primaire, elle augmente nettement : 30 % de ces mêmes enfants sont jugés comme étant non concentrés.

Ces évaluations ont des relations significatives, mais peu importantes, avec les résultats obtenus à un test de concentration ; les enfants qualifiés par l'enseignant de non-concentrés réussissent moins bien dans une épreuve exigeant une attention soutenue pendant un laps de temps plus étendu.

Bien que les corrélations entre le jugement sur la concentration et le test afférent soient significatives, elles sont beaucoup moins importantes que celles qui relient ce même jugement aux évaluations sur l'intelligence, la motivation et la présence de troubles de comportement. L'évaluation d'une dimension chez les enfants n'est donc pas le produit d'un jugement simple, mais fait partie d'une appréciation plus globale des élèves.

La majorité des enfants (159 enfants, 63 % de notre échantillon) ont été décrits par chacun des deux enseignants comme n'ayant pas de difficultés de concentration. 27 enfants, 11 % de notre échantillon, ont été jugés comme non concentrés les deux années de suite. 68 enfants, 37 % de notre échantillon, ont été qualifiés de non concentrés par l'un des deux enseignants seulement, ou bien au préscolaire, ou bien au primaire. Ceci illustre le fait que les capacités de concentration en classe peuvent être évaluées de façon contradictoire par des enseignants différents.

La concentration joue un rôle important selon l'avis général des enseignants, mais des troubles dans ce domaine ne sont pas susceptibles d'expli-

quer à eux seuls des difficultés scolaires chez l'enfant : aux yeux des enseignants, des déficits dans le domaine de l'intelligence et de la motivation y sont reliés de façon très étroite.

Notre analyse des caractéristiques des différents groupes d'enfants révèle des différences importantes entre eux : ceux qui ont été qualifiés de concentrés par l'un des deux enseignants sont décrits comme moins intelligents et moins motivés que les enfants vus comme concentrés par les deux enseignants.

Si déjà les enfants perçus par un enseignant comme non-concentrés sont décrits de façon négative, il y a un groupe d'élèves qui recueille presque tous les jugements défavorables. Il s'agit des enfants qui sont qualifiés de non-concentrés aussi bien au préscolaire qu'au primaire. Les enseignants sont unanimes à leur attribuer toutes les caractérisations négatives : moins intelligents, moins motivés et ayant plus de difficultés de comportement. On pourrait y ajouter encore les déficits décrits au préscolaire par l'intermédiaire du questionnaire *BBK* : ces enfants ont des difficultés pour s'exprimer, ils jouent moins bien et ils n'ont pas confiance en eux.

Si on compare nos résultats avec ceux des études discutées par Barkley *et al.* (1990), on constate que la description des enfants vus par les deux enseignants comme non concentrés coïncide avec celle donnée des enfants non concentrés hyperactifs.

D'un autre côté, nous avons pu démontrer que l'évaluation de la concentration d'un enfant pouvant être qualifié de non-concentré, non hyperactif est liée aussi étroitement à l'enseignant qu'à l'élève. Ainsi il est plus facile d'expliquer pourquoi des difficultés de concentration, si gênantes en classe, ne peuvent souvent pas être diagnostiquées par le spécialiste qui, dans son cabinet de consultation, ne prend en considération que l'élève en dehors de son contexte scolaire.

Rien qu'à analyser les profils des différents enfants, tels qu'ils sont décrits par leurs maîtres, on comprend que les enfants qualifiés de non-concentrés ont des problèmes probablement très disparates en classe. Si on recommandait à tous ces enfants de suivre un traitement spécial pour troubles de concentration, tous ne pourraient pas en profiter pareillement. Peut-être qu'ils n'en profiteront même pas du tout, si on ne cherche pas à promouvoir conjointement leur compréhension (intelligence vue par l'enseignant) ainsi que leur motivation en rapport avec les tâches scolaires. Il est probable qu'on devrait également collaborer avec l'enseignant des enfants, afin que celui-ci prenne conscience de sa façon de les juger.

BIBLIOGRAPHIE

- Barchmann H., Etrich K. E., Kinze W., *Methodische Aspekte zur Diagnostik der Konzentrationsfähigkeit im Kindesalter, Psychologie u. Praxis*, 1987, 157-160.
- Barkley R. A., Dupaul G. J., McMurray M. B., *Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria, Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1990, 58, 6, 75-789.

- Berg D., Konzentrationsstörungen bei Schulkindern, in R. Horn, K. H. Ingenkamp, R. S. Jäger (Eds), *Tests und Trends 6*, München-Weheim, Beltz, 1987.
- Brocke B., Zur Diagnose, Ätiologie und Therapie des Hyperkinese-Syndroms, *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat.*, 1984, 33, 222-233.
- Dickes P., Analyse factorielle des échelles d'évaluation des institutrices de jardin d'enfants et d'étude des relations facteurs et la lecture en 1^{re} année primaire, *Scientia Paedagogica experimentalis*, 1976, 13, 203-230.
- Diehl J. P., Kohr H. U., *Deskriptive Statistik*, Eschborn bei Frankfurt am Main, Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung, 1987.
- Duhm E., Althaus D., *Beobachtungsbogen für Kindern im Vorschulalter*, G. Braunschweig, Westermann Verlag, 1979.
- Eisert H. G., Störungen der Vigilanzfunktion, in H. Renschmidt und M. Schmidt (Eds), *Neuropsychologie des Kindesalters*, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 1981.
- Hirschfield P., Response set in impulsive children, *J. Genet. Psychol.*, 1965, 107, 117-126.
- Hopkins J., Perlman T., Hechtman L., Weiss G., Cognitive style in adults originally diagnosed as hyperactives, *J. Child Psychol. Psychiat.*, 1979, 20, 209-216.
- Jäger R. S., Kühn R., *Ergebnisse aus einer Voruntersuchung zum Projekt Lern- und Verhaltensstörungen*, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung : Mitteilungen und Nachrichten, 1980.
- Kagan J., Rosman B. L., Day D., Albert J., Philips W., Information processing in the child : significance of analytic and reflective attitudes, *Psychological Monographs*, 78, 1964.
- Kinze W., Barchmann H., Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsstörungen bei Schulkindern, *Psychol. Erz. Unterr.*, 1990, 37, 13-25.
- Kleiter E. F., *Lehrbuch der Statistik in KMSS*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1988.
- Koch I., Pleißner S., *Konzentrations-Handlungsverfahren*, KHV, Berlin, Psychodiagnostisches Zentrum, 1984.
- Piontkowski D., Calfee R., Attention in the classroom, in G. A. Hale (Ed.), *Attention and Cognitive Development*, New York, Plenum, 1979.
- Raven J. C., *Colored Progressive Matrices*, Londres, H. K. Lewis, 1976.
- Richard J. F., *L'attention*, Paris, PUF, coll. « Le Psychologue », 1980.
- Schachar R., Logan G. D., Impulsivity and inhibitory control in normal development and child psychopathology, *Development Psychology*, 1990, 26, 710-720.
- Schachar R., Childhood hyperactivity, *J. Child Psychol. Psychiat.*, 1991, 32, 155-191.
- Thommen B., *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*, Stuttgart, Huber Verlag, 1985.
- Wagner I., *Aufmerksamkeitsförderung im Unterricht*, Bern, Lang Verlag, 1984.
- Wagner I., Konzentrationstraining bei impulsiven und « trödelnden » Kindern, in H. C. Steinhäuser (Ed.), *Das konzentrationsgestörte und hyperaktive Kind*, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 1982.
- Wagner I., Aufmerksamkeitstraining und Konzentration, in H. Schiefele, A. Krapp (Eds), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*, München, Ehrenwirth, 1982.
- Wagner I., *Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1976.
- Wittchen H.-U., Saß H., Zaudig M. et Koehler K., *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störung. DSM-III-R* (trad. de la 3^e éd. du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association), Weinheim, Basel, 1991.