
Comment la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur d'enfants de troisième et de quatrième primaire au début de l'engagement dans une tâche scolaire ?

Auteur : Delzelle, Séverine

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/21957>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie & Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Comment la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur d'enfants de troisième et de quatrième primaire au début de l'engagement dans une tâche scolaire ?

Promotrice : Patricia SCHILLINGS

Lectrices : Annick FAGNANT

Stéphanie PETERS

Mémoire présenté par Séverine DELZELLE

Année académique 2023 - 2024

REMERCIEMENTS

Les remerciements sont essentiels car suivre un cursus universitaire en tant qu'adulte n'a été possible que grâce au soutien dont j'ai bénéficié.

Je tiens tout d'abord à remercier ma promotrice, Madame Patricia Schillings, qui a cru en mon projet dès le début et qui, par ses relectures et ses conseils, m'a permis de finaliser ce mémoire.

Je remercie également mes lectrices, Mesdames Annick Fagnant et Stéphanie Peters, pour l'attention portée à ce mémoire.

Je témoigne ma reconnaissance aux directrices et aux institutrices qui ont accepté de participer à cette recherche et bien sûr à tous les enfants qui ont participé aux entretiens.

Madame Pauline Champagne n'est pas oubliée dans ces remerciements, elle m'a permis d'éclairer ce mémoire d'innombrables lucioles.

Je remercie de tout cœur mes enfants pour leur patience durant ces années de master, leur soutien et l'inspiration qu'ils m'apportent.

Et bien sûr, j'adresse une infinité de remerciements à mon compagnon de vie, Michaël, son soutien inconditionnel, sa gestion du quotidien, sa patience ont permis à ce rêve de voir le jour.

Je vous remercie de tout cœur d'avoir cru en moi.

RÉSUMÉ

Le langage privé, instrument essentiel de communication avec nous-même, repose sur les mots. Il se développe très tôt, en parallèle du langage social, grâce aux interactions humaines (Vygotsky, 1934, cité par Flanagan & Symonds, 2022). Notre étude se concentre sur le langage intérieur, partie inaudible du langage privé qui présente généralement une valence négative, neutre ou positive. Notre expérimentation vise à explorer l'utilisation du langage intérieur chez les enfants, afin de comprendre comment il influence leur décision de s'engager dans une tâche scolaire. Plus précisément, nous analysons l'impact du langage intérieur chez des élèves de troisième et quatrième primaire lorsqu'ils sont confrontés à des distracteurs tels que la faim, la fatigue, l'envie de bouger, l'ennui ou la difficulté de la tâche. L'engagement des enfants s'inscrit dans un continuum de temps assez bref décrit par le concept d'engagement momentané dans une tâche académique (Symonds et al., 2020). L'expérimentation s'inscrit dans le monitoring online de la cognition, plus spécifiquement dans les connaissances online spécifiques à la tâche (Efklides, 2008, cité par Allix & al., 2023, p. 457).

La méthodologie repose sur des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019) semi-dirigés reposant sur quatre vignettes présentant des situations scolaires fictives. L'analyse thématique a été choisie pour analyser ces entretiens, car elle permet d'éviter une approche théorique prédéfinie et de tisser facilement des liens entre les thèmes rencontrés. Les résultats principaux montrent que les enfants cherchent à s'autoréguler de deux manières principales. La première est basée sur la temporalité : l'enfant planifie ses actions ou anticipe le futur. La deuxième est fondée sur le soutien qu'il s'apporte à travers des ordres ou des autoencouragements. La discussion nous permet d'analyser des extraits de verbatim à la lumière de la littérature puis de souligner que, pour gérer un distracteur, les enfants se fixent un but. Ce dernier, exprimé par le langage intérieur juste avant la tâche, sert de déclencheur à leur engagement, illustrant ainsi le monitoring online de la cognition (Allix et al., 2023).

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
REVUE DE LITTÉRATURE	2
1. Le langage intérieur.....	2
1.1. Le choix des mots.....	2
1.2. Définition	4
1.3. Le développement du langage intérieur	5
1.4. Phénoménologie	8
1.5. Le langage intérieur, acteur de la métacognition	15
1.6. Le langage intérieur, un outil servant à s’améliorer sur le plan scolaire.....	18
2. L’engagement dans une tâche scolaire.....	20
3. Question de recherche	22
MÉTHODE	23
1. Schématisation des étapes du recueil de données	23
1.1. Objectif général	23
1.2. Schéma des étapes du recueil de données	24
2. Sélection des participants	25
3. Instruments du recueil de données	25
3.1. Type d’entretien	25
3.2. Les vignettes.....	26
3.3. Les situations ciblées dans les quatre vignettes de l’expérimentation	28
3.4. Plan de l’expérimentation.....	29
4. Méthodes d’analyse.....	32
4.1. Démarche d’analyse qualitative	32
4.2. Transcription des entretiens	33
4.3. Première lecture des données	33

4.4.	Choix de l'analyse thématique	33
4.5.	Thématisation	34
4.6.	Relevé des thèmes et journal de thématisation.....	36
4.7.	Construction de l'arbre thématique	37
RÉSULTATS D'ANALYSE		39
1.	Introduction	39
1.1.	La thématisation : entre relevé de thèmes et journal de thématisation.....	39
1.2.	L'arbre thématique, fondation de l'analyse.....	40
2.	Arbre de la difficulté	43
2.1.	Construction de l'arbre thématique	43
2.2.	Temporalité	45
2.3.	Soutien humain.....	48
2.4.	Conclusion.....	50
3.	Arbres de la faim, de la fatigue, de l'envie de bouger et de l'ennui	50
3.1.	Temporalité	50
3.2.	Soutien personnel	54
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS		56
1.	Extraits de verbatim	56
2.	Le soutien du langage intérieur	61
CONCLUSION ET PERSPECTIVE		65
BIBLIOGRAPHIE		66
TABLE DES FIGURES		73
TABLE DES TABLEAUX.....		74
ANNEXES		I

INTRODUCTION

Le langage intérieur est une composante de beaucoup d'êtres humains. Il se manifeste parfois à notre insu, notre esprit s'évade, des mots sont formulés intérieurement. D'autres fois, le langage intérieur est délibéré et nous entamons une véritable discussion avec nous-même. Ce langage intérieur se manifeste dans tous les moments de notre vie depuis la prime enfance. Il en va de même pour les enfants qui fréquentent l'école primaire, parfois même à leur insu. Pourtant, ce langage peut exercer une influence sur la vie quotidienne.

Se pourrait-il que le langage intérieur d'un enfant influence son engagement dans une tâche scolaire ? Donner la parole aux enfants peut leur permettre de donner des réponses à cette question qui en engendre d'autres sur la teneur des propos, le moment d'émission de ce langage intérieur. L'engagement dans une tâche peut-il être terni par la manifestation de distracteurs internes tels que la faim, la fatigue, l'ennui, l'envie de bouger ou la difficulté de la tâche ? Le langage intérieur sert-il de soutien ? De nombreuses questions se posent. Ces interrogations ont conduit à la formulation de notre question de recherche : « Comment la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur d'enfants de troisième et de quatrième primaire au début de l'engagement dans une tâche scolaire ? »

Nous allons tout d'abord nous pencher sur le langage intérieur, son développement, sa phénoménologie avant de nous pencher sur ses liens avec la métacognition. Notre étude met aussi le focus sur une étape très courte qui fait partie d'un processus plus large, nous analysons donc aussi la littérature sur l'engagement dans une tâche scolaire et sur l'autorégulation. Le choix posé de donner la parole aux enfants se traduit par des entretiens semi-dirigés que nous analysons selon l'angle thématique qui conduit à l'élaboration d'arbres thématiques qui permettent de formuler des réponses à notre question de recherche.

REVUE DE LITTÉRATURE

1. LE LANGAGE INTÉRIEUR

1.1. LE CHOIX DES MOTS

L'être humain utilise le langage. Laissant de côté le langage social, nous nous focalisons sur les propos que nous nous tenons, le langage que nous utilisons pour communiquer avec nous-même, souvent à l'insu de notre entourage. Il y a plus de quarante ans, le sociologue américain Irving Goffman (1981, cité par Duncan & Tarulli, 2009) déclarait que le langage intérieur était un sujet tabou dans notre société. Ce fut longtemps un sujet confidentiel mais ce n'est plus le cas aujourd'hui. De nombreux chercheurs, principalement anglo-saxons, se consacrent à son étude. La plupart s'inspirent de la théorie de Vygotsky, la théorie socio-culturelle du développement cognitif (Alderson-Day & Fernyhough, 2015).

En parcourant la littérature scientifique, nous avons constaté que les termes utilisés pour désigner ce langage avec soi sont variés ([annexe A](#)). Après avoir répertorié différentes appellations du langage intérieur, nous avons adopté les notions développées par Lidstone et al. en 2010 afin de les classer. Ils distinguent les langages intérieurs selon le critère de l'audibilité. Quelques termes regroupent ces deux notions, « *les propos que l'on s'adresse à soi-même* » (Flavell, 1966, p. 698), nous les regroupons sous les termes « langage privé ». Plus de cinquante dénominations du langage privé sont reprises dans le tableau de manière non-exhaustive.

Le choix des termes à utiliser dans notre travail s'est posé d'autant plus que la plupart des recherches que nous avons trouvées sont en anglais. A l'instar de St-Cyr Tribble et Saintonge (1999) qui ont décortiqué la définition de *connaissance*, nous avons cherché les définitions des mots utilisés pour décrire notre problématique afin de choisir ceux qui se rapportent le plus à la réalité du langage intérieur dans le domaine des sciences de l'éducation. Dans le tableau ([annexe A](#)), on peut s'apercevoir que le langage pour soi est souvent désigné par un substantif accompagné d'un adjectif. Dix substantifs sont utilisés de cette manière : dialogue, conversation, monologue, pensée, parole, verbalisation, voix, récit, discours et langage.

Plusieurs substantifs ont été rapidement éliminés car ils ne renvoyaient pas à une réalité globale du langage intérieur. Plusieurs voix peuvent intervenir en langage intérieur, comme dans un *dialogue* ou une *conversation* mais le *monologue* se pratique avec une seule voix, que ce soit sa propre voix, on parle alors de *monologue interne* ou de *soliloque* ou avec une autre

voix que la sienne dans le *monologue imitatif* (Grandchamp & al., 2019). Le nom *pensée* quant à lui renvoie à l'esprit, au fonctionnement intellectuel, il est utilisé en psychologie ou en neurosciences. Selon le dictionnaire Larousse 2023, la *parole*, la *verbalisation* et la *voix* sont articulées alors que le langage intérieur peut être totalement silencieux. Enfin, le *récit* suppose des phrases construites, grammaticalement correctes ce qui s'oppose à certaines formes du langage intérieur où la syntaxe est très réduite (Vygotsky, 1986, cité par Grandchamp & al., 2019). Il restait donc deux substantifs : discours et langage.

Avant de nous arrêter sur l'un de ces deux termes, nous avons examiné les substantifs employés seuls. Plusieurs d'entre eux sont formés à partir de la racine *auto* : *autodiscours*, *autoverbalisation*, *autoconversation*. Nous les avons écartés pour les mêmes raisons que les substantifs qui les composent. Le *soliloque* est opposé au dialogue intérieur par Grandchamp et al. (2019), il renvoie à une forme de langage intérieur particulière. Le terme *endophasie* est le seul substantif utilisé seul qui pouvait convenir. Il est formé par l'assemblage de deux racines grecques, *endo*, qui signifie « à l'intérieur, dedans » et *phasie* qui signifie « langage ». Bien qu'il ne figure dans aucun dictionnaire de référence (Larousse, Robert, dictionnaire de l'Académie française), ce mot est utilisé depuis la fin du XIXe pour désigner le langage intérieur (Bergounioux, 2010, Carroy, 2001, Saint-Paul, 1904). Cependant, nous n'avons pas retenu ce terme que nous jugeons compliqué pour des enfants. Nous avons mis de côté les expressions qui renvoient à une expérience du langage privé spécifique tels que l'*imagerie auditive* et le *vagabondage mental* (également nommé *errance mentale* ou *errance verbale*), un langage intérieur spontané qui n'est généralement pas dans l'action (Perrone-Bertolotti & al., 2016).

Il nous reste à différencier le discours et le langage. Le *discours* est « l'expression verbale de la pensée » (Robert, 2023). La définition du dictionnaire de l'Académie française va dans le même sens, le discours est utilisé pour exposer ses idées. Cette définition ne reprend pas l'aspect social du langage intérieur. C'est pourquoi nous nous sommes tournés vers le terme *langage* « fonction d'expression de la pensée et de communication entre les humains, mise en œuvre par la parole ou par l'écriture » (Robert, 2023) mais aussi « façon de s'exprimer propre à un groupe ou à un individu (Robert, 2023). Cette deuxième définition renvoie à la *langue* « système d'expression et de communication [...] commun à un groupe social (communauté linguistique) » (Robert, 2023). Le terme langage comprend quatre composantes centrales du langage intérieur : l'expression, entre autres de la pensée ; l'utilisation de mots ; la communication, même si elle est centrée sur soi et la référence à une appartenance sociale. Tout

comme le langage social, le langage intérieur se développe grâce aux expériences sociales que nous vivons depuis la naissance (Vygotsky 1986, cité par Flanagan & Symonds, 2022).

Le choix de l'adjectif a été plus simple. Nous avons éliminé d'emblée *verbal* car, même si le langage intérieur est composé de mots, la connotation de verbal le lie au langage social, oralisé; *secret* n'a pas été retenu non plus car il est synonyme de *caché* (Larousse, 2023) et peut être perçu comme négatif ou inaccessible. *Acommunicatif*, *autodirigé* et *subvocal* sont des néologismes. *Manifeste* et *observable* s'appliquent uniquement au langage privé oralisé. *Silencieux* ne correspond pas car, même s'il n'est pas vocalisé, notre langage intérieur peut parfois être très animé (Launer, 2020). *Égocentrique*, même s'il peut qualifier le langage privé des jeunes enfants (Vygotsky, 1987, cité par Duncan & Tarulli, 2009) ne s'applique pas à la dimension ontogénétique du langage intérieur. *Personnel* a été retiré car, même si le langage intérieur est propre à chaque individu, les propos que l'on y tient ne sont pas toujours personnels, il arrive que des conversations réelles ou imaginaires soient produites (Morin, 2020). Restaient 3 adjectifs : privé, interne et intérieur. Nous avons retenu privé pour désigner le langage que nous nous tenons de manière générique, qu'il soit oralisé ou pas, nous parlerons de *langage privé*. Si nous parlons uniquement de sa partie oralisée, nous le désignerons comme le *langage privé oralisé*. Le langage inaudible sera désigné par les termes *langage intérieur*.

1.2. DÉFINITION

Le langage privé est étudié sous de nombreux angles. Psychologie, éducation, linguistique, neurologie, paléanthropologie, ... toutes ces sciences s'intéressent à ce que nous nous disons. La définition du langage intérieur diffère beaucoup d'un auteur à l'autre. Nous avons retenu des définitions qui s'accordent au point de vue choisi : audible et inaudible réunis, audible ou inaudible ; qui ne font pas référence à une période de la vie et qui englobent plusieurs facettes du langage intérieur. S'inspirant de Brinthaup et al. (2015, cité par Morin, 2018), Morin (2018) définit le langage privé comme le « fait de se parler à soi-même, en silence ou à voix haute » (p. 278). Le langage privé audible a été défini par Lidstone & al. (2010) : « les déclarations prononcées à haute voix qui semblent remplir une fonction d'autorégulation plutôt qu'une fonction communicative : elles sont autodirigées et prennent souvent la forme de commentaires autoguidés » (p. 440).

Alderson-Day et Fernyhough (2015) définissent le langage intérieur inaudible comme « une expérience subjective du langage en l'absence d'articulation ouverte et audible » (p. 931). Dans ce travail, nous allons nous focaliser sur ce dernier, le langage intérieur qui n'est, la plupart

du temps, ni visible ni audible. Il peut parfois se deviner lorsque l'on observe une personne dont les lèvres bougent et qu'aucun son n'est perceptible.

1.3. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE INTÉRIEUR

1.3.1. L'importance des interactions sociales.

Beaucoup de travaux actuels sur le langage intérieur se réfèrent aux travaux de Vygotsky, notamment sa « théorie socioculturelle du développement cognitif » (Vygotsky, 1934, cité par Flanagan & Symonds, 2022). Les échanges sociaux auxquels les enfants participent leur permettent d'accéder progressivement à la parole. Les enfants écoutent les personnes de leur entourage et reprennent leurs mots. Grâce aux interactions qu'ils ont avec leurs pairs et leur entourage, ils intériorisent peu à peu ce dialogue et ne se contentent pas de parler aux autres, ils entament également un dialogue avec eux-mêmes. Les interactions sociales sont donc prépondérantes dans le développement du langage intérieur (Vygotsky, 1934, cité par Flanagan & Symonds, 2022). Si la qualité des relations entre le bébé ou le jeune enfant et son entourage est défectueuse, le processus d'intériorisation risque d'être perturbé (Fernyhough, 2004). Outre les échanges sociaux, l'environnement socio-culturel (Flanagan & Symonds, 2022) et les expériences vécues influencent le langage intérieur.

1.3.2. Le développement ontogénétique.

Le développement ontogénétique du langage privé passe par plusieurs phases qui semblent communes à la plupart des enfants (Winsler, 2009). Selon le processus d'intériorisation décrit par Vygotsky (1934, cité par Fernyhough & Borghi 2023), le langage privé est dans un premier temps exclusivement oralisé avant de s'intérioriser progressivement. Vygotsky le nomme « langage privé observable » (cité par Alderson-Day & Fernyhough, 2015, p. 934). Cependant, de nouvelles données orientent différemment cette théorie. Le langage intérieur semble exister très tôt, avant la venue de la parole, supposant un développement parallèle de ces deux modes d'expression (Perrone-Bertolotti & al., 2016 ; Winsler, 2009). Plusieurs recherches se concentrent sur les gestes posés par les enfants en privé, parfois à un âge antérieur aux premiers mots. Rodriguez et al. (2017) ont montré que des enfants d'un an effectuaient des gestes privés lorsqu'ils étaient seuls. Dès 2 ans, des enfants utilisent le pointage comme aide pour accomplir une tâche lorsqu'ils sont seuls (Delgado et al., 2011). Les auteurs suggèrent que ces bambins ont appris les gestes en observant leur entourage et qu'ils les ont

exploités à titre privé par la suite. Pour Winsler (2009), cela montre que les bambins pratiquent l'autoréflexion avant de savoir s'exprimer à voix haute.

Le développement du langage privé oralisé se situe entre trois ans et demi et cinq ans et demi (Winsler, Carlton & al., 2000 ; Winsler, Diaz & al., 2000, cités par Winsler & al., 2007). Peu à peu, les enfants apprennent à observer leur langage privé et à s'en servir, cette capacité s'accroît pendant toute l'enfance. À cet âge préscolaire, les enfants découvrent l'une des grandes fonctions de la parole privée : la planification (Vygotsky, 1978, cité par Lidstone & al., 2010), elle leur donne l'occasion d'anticiper des événements, de se projeter dans l'avenir. La planification est à la fois une composante des fonctions cognitives (Fernyhough & Borghi, 2023) en soutenant le voyage dans le temps et des fonctions exécutives en aidant à la résolution de problèmes (Zelazo & al., 2003). Le langage privé est fréquent quand le jeune enfant est en action ; il se parle à lui-même à haute voix tout en effectuant une tâche (Alderson-Day & Fernyhough, 2015). Nous proposons qu'il soit lié au développement des compétences métacognitives, dont la planification, qui sont observées en situation de jeux chez des enfants entre trois et cinq ans (Allix & al., 2023). En plus de la régulation que l'enfant trouve auprès de ses pairs (Allix & al., 2023), le langage privé, particulièrement par sa fonction de planification, peut soutenir le développement des compétences métacognitives (Fernyhough & Borghi, 2023).

1.3.3. Le développement métacognitif.

Sur le plan de la métacognition, les enfants ont une introspection implicite dès deux ans et demi (Allix & al., 2023). Le langage privé participe aux expériences métacognitives qui permettent aux enfants, dès trois ou quatre ans, de poser un jugement de confiance et d'exactitude sur leurs réponses (Allix & al., 2023). Cependant, ils sont extrêmement confiants en leurs capacités, leurs prédictions sur leur réussite est très élevée (Allix & al., 2023). Ils commencent à corriger les erreurs de leur langage privé oralisé vers quatre ans et demi ce qui signifie que c'est vers cet âge qu'ils en prennent conscience (Manfra et al., 2016). Cependant, leurs jugements métacognitifs commencent à être plus proches de la réalité vers sept ou huit ans et ils s'améliorent avec le temps (Allix & al., 2023). C'est vers le même âge qu'ils commencent à corriger leurs erreurs en utilisant leurs jugements (Allix & al., 2023).

1.3.4. L'intériorisation du langage intérieur.

Selon l'âge, la proportion de langage intérieur et de langage privé oralisé diffère. Ce dernier tend à diminuer durant les années de maternelle (Winsler, 2009) dans un processus

d'intériorisation. Le langage audible de l'enfant se condense (Racy et Morin, 2024) et s'intériorise pour devenir le langage intérieur (Vygotsky, 1934, cité par Lidstone & al., 2010). Ce changement est progressif, l'enfant passe peu à peu du langage oralisé au chuchotement puis aux mouvements des lèvres sans émission de sons (Winsler & Naglieri, 2003, cités par Duncan & Tarulli, 2009) avant d'être intériorisé la plupart du temps. En 2018, Delgiudice (cité par Flanagan & Symonds, 2021) a montré que les enfants qui sont en âge de fréquenter l'école primaire prennent peu à peu conscience de leur processus de pensée. Ils intériorisent leurs paroles et réussissent de plus en plus fréquemment à réussir un travail silencieusement. Ce glissement a été mis en avant par Meichenbaum et Goodman (1969, cités par Winsler & al., 2007), les mots en tant que tels ont plus d'importance que leur oralisation pour des enfants de première année primaire.

Cette diminution du langage privé oralisé est établie (Winsler, 2009) mais elle n'est pas liée uniquement à l'intériorisation (Duncan & Tarulli, 2009). Outre l'âge, c'est un autre facteur qui entre en jeu : la compétence. Berk et Spuhl (1995, cités par Winsler, 2009) ont ainsi confrontés des enfants plusieurs fois à la même tâche. Ils ont constaté que leur langage privé oralisé diminuait au fur et à mesure que leur compétence dans la tâche augmentait. Nous sommes au niveau microgénétique du langage intérieur : il se développe individuellement à tout âge lorsqu'une personne travaille sur une tâche jusqu'à la maîtriser (Winsler, 2009).

C'est vers l'âge de 7 ans que le langage privé devient principalement silencieux. Les enfants deviennent conscients de l'influence de leurs pensées sur leurs émotions, sur la façon dont ils se sentent (Flavell & al., 2001, cités par Flanagan & Symonds, 2021). La perception des convenances sociales s'éveille également. Les enfants et les adolescents rechignent à déclarer qu'ils utilisent le langage privé oralisé (Winsler & Naglieri, 2003, cités par Duncan & Tarulli, 2009). Le langage privé continue son développement durant l'enfance et l'adolescence, c'est une composante indispensable du développement cognitif (Vygotsky, 1986, cité par Flanagan & Symonds, 2022). Les connaissances métacognitives qui permettent aux enfants de déterminer leur façon d'aborder une tâche en fonction de ses caractéristiques reposent sur les expériences métacognitives (Allix & al., 2023). Par conséquent, ce processus est progressif mais, aux alentours de dix ans, les enfants, sous l'effet de la scolarisation (Allix & al., 2023), ont acquis suffisamment de connaissances sur des tâches particulières et ils commencent à généraliser les stratégies. Le développement de la métacognition continue durant l'adolescence et l'âge adulte, tout comme celui du langage privé.

1.4. PHÉNOMÉNOLOGIE

1.4.1. L'importance des mots.

Hurlburt et Heavey (1999, cités par Heavey & Hurlburt, 2008) ont recensé seize formes différentes d'expérience intérieure qui se produisent dans un milieu naturel. Parmi elles, cinq sont courantes : la vision intérieure qui nous donne l'accès à la visualisation mentale d'images existantes ou non ; la pensée non symbolisée qui permet à notre attention de se fixer sur quelque chose de précis mais pendant laquelle nous n'identifions pas le canal que nous utilisons : le langage, les images, ... ; les sentiments tels la peur, la colère, la joie, ... ; la conscience sensorielle, lorsque l'on ressent sa peau chauffer sous l'influence du soleil par exemple ; et le langage intérieur qui est construit avec des mots.

En termes de fréquence, l'utilisation du langage intérieur est très différente d'une personne à l'autre (Winsler & Naglieri, 2003). Il est possible que ces différences soient liées à la personnalité (Heavey & Hurlburt, 2008). Dans une expérience menée sur 30 étudiants d'une vingtaine d'années, les participants devaient décrire, dans un intervalle aléatoire, la présence ou l'absence d'un phénomène intérieur. Heavey & Hurlburt (2008) ont montré qu'au moins une des cinq expériences intérieures s'est produite chez chaque participant plus d'une fois sur cinq. Les participants voient une image tout en se parlant intérieurement par exemple. Les jeunes adultes avaient souvent une expérience intérieure qui prévalait sur les autres. Avec une fréquence globale de 26 %, le langage intérieur se positionne, tout comme les sentiments, en deuxième position dans l'ordre d'apparition les plus fréquentes, après les visions intérieures (Heavey & Hurlburt, 2008).

Les mots constituent une composante essentielle du langage intérieur. Cependant, tout comme pour le langage social, leurs caractéristiques peuvent varier considérablement (Alderson-Day B, Fernyhough C., 2015 ; McCarthy-Jones S. & Fernyhough C., 2011, cités par Borghi & Fernyhough, 2023). Les personnes nées sourdes par exemple n'entendent pas de mots, elles signent mentalement, c'est la *signature intérieure* (Winsler, 2009). Les mots peuvent être formulés volontairement, on parle de *langage intérieur délibéré* (Perrone-Bertolotti & al., 2016).

1.4.2. Les dimensions du langage intérieur.

1.4.2.1. L'axe de l'intentionnalité.

Cet aspect volontaire ou involontaire du langage intérieur est l'une de ses trois dimensions définies par Grandchamp & al. (2019). Nous utilisons le langage intérieur délibéré pour réciter mentalement un texte, calculer le prix de nos courses, ... Il est tourné vers un but (Fox & al., 2015) et peut renfermer une dimension sensorielle, par exemple auditive. Lors d'une expérimentation reposant sur des lectures silencieuses, les images de l'IRM ont montré que des zones du cerveau liées à la voix étaient plus actives lorsque les participants lisaient des passages écrits en discours direct (Yao & al., 2011) plutôt qu'en discours indirect. Cela suggère que les participants imaginent des voix et peut-être des images du dialogue. D'autre part, la signature intérieure des personnes sourdes ne s'exprime vraisemblablement pas avec des sons mais avec des gestes. Elles semblent visualiser des gestes en langage intérieur (Loevenbruck & al., 2018).

De son côté, le vagabondage – ou errance – verbal(e) n'est pas volontaire, Perrone-Bertolotti et al. (2016) suggèrent qu'il est toujours latent. Parfois, il se déclenche que nous soyons occupés ou pas. Il interrompt parfois ce que nous sommes en train de réaliser (Perrone-Bertolotti & al., 2016). Le vagabondage mental est souvent inconscient, notre esprit s'évade, les personnes ne se rendent pas compte que leur esprit vagabonde (Diaz & al., 2014, cités par Morin, 2018). Cependant, il peut être lié au quotidien, aux expériences que nous vivons, à nos soucis, à nos aspirations (Andrews-Hanna et al., 2014 ; Christoff et al., 2011 ; Fox et Christoff, 2014 ; Klinger, 2008 ; McMillan et al., 2013 ; Smallwood & Andrews-Hanna, 2013, cités par Fox & al., 2015). Il est susceptible de revêtir plusieurs formes : un voyage dans le temps, la représentation d'un phénomène, ... (Fox & al., 2015).

1.4.2.2. L'axe de la dialogalité.

La deuxième dimension du langage intérieur définie par Grandchamps & al. (2019) s'appuie sur la dialogalité. Elle est fondée sur la voix, que ce soit le nombre de voix différentes ou l'utilisation potentielle de la nôtre. D'autres voix que la nôtre peuvent s'immiscer dans notre langage intérieur. Parfois, nous soliloquons, nous nous parlons avec notre propre voix, c'est un monologue intérieur (Morin, 2020). Il peut s'adresser tant à nous qu'à une tierce personne, le monologue n'attend pas de réponse (Oleś & al., 2020). Notons que, parfois, nous nous parlons à nous-même en citant notre nom, c'est l'*autoparler distancier* qui favorise notre autocontrôle (Orvell & al., 2021, cités par Fernyhough & Borghi, 2023) et facilite la concentration

(Fernyhough & Borghi, 2023). Il arrive également que nous nous parlions avec la voix d'une tierce personne, il s'agit du monologue imitatif (Grandchamp & al., 2019).

Nous pouvons aussi dialoguer. La *dialogicité*, définie par Alderson-Day et al. (2018) comme un « discours intérieur qui se produit sous la forme d'une conversation en va et vient » (p. 49) revêt plusieurs formes. Nous trouvons de nouveau un aspect sensoriel, auditif cette fois (Loevenbruck, 2018), qui nous aide à distinguer les différentes voix utilisées, la nôtre faisant souvent partie du panel. Les conversations peuvent se dérouler avec des personnes que nous connaissons ou avec des êtres imaginaires (Borghi & Fernyhough, 2023).

Huit types de dialogues sont énumérés dans « l'échelle d'activité dialogique interne-R » (IDAS-R) (Oleś & al., 2020, p.4). Plusieurs d'entre eux impliquent des conversations avec nous-même. Le *dialogue sur l'identité* tend à prioriser les éléments importants de notre vie, le *dialogue spontané* nous permet au quotidien d'intégrer nos pensées sous forme d'un dialogue ; le *dialogue de confrontation* nous oppose à nous-même, à nos mauvais côtés et le *dialogue maladapté* nous confronte à notre refus de tenir un dialogue interne (Oleś & al., 2020). Quelques types de dialogues engagent d'emblée plusieurs voix. Le *dialogue social* peut être utilisé pour se remémorer des conversations passées ou s'entraîner pour des échanges futurs (Grandchamp & al., 2019) ; le *dialogue de soutien* entretient des conversations avec des personnes de confiance (Oleś & al., 2020).

Enfin, deux types de dialogues répertoriés par Oleś & al. (2020) sont susceptibles d'impliquer ou non des voix extérieures : le *dialogue ruminatif* peut reprendre un dialogue négatif vécu avec une tierce personne ou ressasser ses propres échecs ; le *changement de perspective* propose de réfléchir à différents angles d'attaque d'une même situation (Grandchamp & al., 2019). Afin de trouver une solution, le changement de perspective peut se tenir dans un dialogue avec soi-même ou en incluant la voix et l'opinion d'autres personnes (Oleś & al., 2020). Ces conversations intérieures peuvent être totalement imaginées, tant pour un dialogue passé que futur ou, au contraire, reprendre les mots d'une conversation vécue ou anticiper un échange qui pourrait se produire (Morin, 2020).

Ces dialogues intérieurs sont désignés par Morin (2020) comme des *interactions imaginées* qui sont définies comme un type de cognition sociale où les individus imaginent des rencontres de communication anticipées ou antérieures avec d'autres (Honeycutt & al., 2015, cités par Morin, 2020, p. 1). Ils participent à la *métacognition sociale intérieure* qui favorise le dialogue intérieur dans le but de trouver des réponses à nos questionnements (Borghi

& Fernyhough, 2023). D'autre part, le langage intérieur peut nous préparer à demander de l'aide à d'autres personnes, nous pouvons formuler les paroles intérieurement avant de nous diriger vers la personne concernée (Borghi & Fernyhough, 2023). Nous voyons de nouveau que les mots sont essentiels. Le dialogue intérieur peut nous conduire, via le développement d'arguments, à obtenir des réponses à une question pour laquelle nous étions dans une impasse (Borghi & Fernyhough, 2023), il peut être conduit comme un véritable échange.

Ces conversations remplissent plusieurs fonctions à valence positive : la gestion des conflits (Honeycutt & al., 2015, cités par Morin, 2020), en anticipant ou en revivant une querelle, nous cherchons des solutions ; le maintien des relations (Morin, 2020), en nous efforçant par exemple de trouver les mots opportuns lors d'une conversation future ; la répétition d'informations, la libération de ses émotions ou encore en contrebalançant l'absence de conversations réelles (Bodie & al., 2013, cités par Morin, 2020). Toutefois, ces interactions imaginées peuvent également avoir une valence négative en conduisant à des ruminations (Morin, 2020). En ressassant mentalement un échange houleux ou en anticipant une conversation délicate, les interactions imaginées peuvent desservir la fonction de gestion des conflits et se transformer en ruminations. Les ruminations appartiennent au langage intérieur, elles sont parfois incontrôlables et s'engagent dans un côté négatif (Racy & Morin, 2024).

1.4.2.3. L'axe de la condensation.

La troisième dimension définie par Grandchamps et al. (2019) est la condensation. La *condensation* est « l'abréviation de phrases dans lesquelles le sens est conservé » (Alderson-Day & al., 2018, p. 49). Ce langage condensé est très abstrait (Fernyhough & Borghi, 2023). La théorie de la condensation avait déjà été proposée par Egger (1881, cité par Perrone-Bertolotti & al., 2016). Vygotsky (1985, cité par Perrone-Bertolotti & al., 2016) décrivait le langage intérieur comme très personnel. Pour Grandchamp et al. (2019), la condensation s'inscrit dans une problématique plus large. Globalement, la production de la parole sociale se divise en trois phases : la conceptualisation, la formulation et l'articulation. Mais qu'en est-il pour le langage intérieur ? Cette même production est-elle stoppée ? Si oui, à quel moment ?

Selon la théorie de Vygotsky, la coupure se situe entre la conceptualisation et la formulation. Au niveau sémantique, les mots du langage intérieur condensé revêtent souvent un caractère intime. Le sens que nous attribuons aux mots prévaut sur leur signification usuelle, ils recouvrent des réalités plus larges que leur sens conventionnel (Vygotsky, 1987, cité par Fernyhough, 2004) ; des mots sont agglutinés pour former un nouveau mot congruent, d'autres

mots peuvent être omis ; des expressions que seul le locuteur peut comprendre sans devoir poser de contexte sont utilisées (Egger, 1881, cité par Perrone-Bertolotti & al., 2016). Cette sémantique confidentielle nous habilite à transformer les mots, à adapter leur sens pour tendre vers des signifiés personnels.

La syntaxe n'est pas en reste. Les mots sont assemblés de manière à produire des énoncés que nous seuls pouvons comprendre. Les concepts sont énoncés mais la formulation nous est propre, agencée à notre convenance, les phrases étant souvent condensées. Avec sa syntaxe abrégée (Fernyhough, 2004), le langage intérieur décrit par Vygotsky ressemble à une suite d'idées. Même si l'agencement des mots ne correspond pas aux règles usuelles de la langue parlée, le sens reste primordial quoique plus personnel. L'articulation n'étant pas nécessaire, nous gagnons du temps car nous ne devons ni articuler pour nous faire comprendre intelligiblement ni reprendre notre souffle (Egger, 1881, cité par Perrone-Bertolotti & al., 2016). Dans ce langage intérieur si confidentiel, seul le message que nous nous envoyons est important, l'articulation, la syntaxe, la phonologie, les sensations de notre corps n'entrent pas en compte.

Cependant, la production de la parole peut être arrêtée entre la formulation et l'articulation (Kell & al., 2017 ; Perrone-Bertolotti & al., 2016 ; Sato & al. 2004, cités par Grandchamp & al., 2019). C'est la vision défendue pour décrire le langage intérieur étendu . Fernyhough (2004) le décrit comme un langage intérieur inaudible mais dans lequel « les échanges de la conversation normale se manifestent encore intérieurement sous la forme d'un processus de conversation silencieuse avec soi-même. » (p. 59). Mang (1998, cité par Winsler, 2009) a observé que des enfants respectaient le tour de dialogue lors d'une conversation privée, suggérant que le langage intérieur est formulé avec les codes du langage social.

Fernyhough (2004) a proposé de garder ces deux descriptions du dialogue intérieur qui paraissent à première vue contradictoire, il suggère que le langage intérieur condensé coexiste avec le langage intérieur étendu. Elles sont certes différentes mais le scientifique suggère que l'on peut passer d'une forme à une autre en fonction des émotions et d'exigences cognitives. En 2019, Grandchamp et al. ont repris la proposition de Fernyhough (2004). Ils ont placé le langage intérieur condensé et le dialogue intérieur élargi sur les pôles opposés d'un même axe. Parallèlement, ils ont envisagé deux autres axes reprenant les deux dimensions que nous avons précédemment développées : l'intentionnalité et la dialogalité. Ainsi réunies, ces dimensions forment le modèle ConDialInt (Grandchamp & al., 2019). Le nom a été formé en reprenant les

premières lettres des trois dimensions. Ce modèle neurocognitif propose de pouvoir distinguer les langages intérieurs qui existent.

1.4.2.4. La valence, inhérente à toutes les formes de langage intérieur.

En guide de synthèse, nous reprenons les trois axes du modèle dans un schéma (figure 1). Cependant, à l'instar du questionnaire « Varieties of Inner Speech Questionnaire » (VISQ) développé par Alderson-Day et al. (2018), nous ajoutons une composante à ce modèle : la valence positive ou négative du langage intérieur. Lefebvre et al. (2022) notent que la valence est une différence mise en avant par de nombreux scientifiques (Alderson-Day & Fernyhough, 2015 ; Hardy, 2006 ; Winsler, 2009, cités par Lefebvre & al., 2022). Il nous semble important d'observer si le langage intérieur est positif ou pas, s'il favorise l'engagement dans une action ou si au contraire, de par sa négativité, il le décourage. Heavey et Hurlburt (2008) ont montré que, dans les cinq phénomènes de l'expérience intérieure décrits précédemment, seul le langage intérieur avait une corrélation négative avec la détresse psychologique. Un langage intérieur régulateur promeut de bons résultats dans l'accomplissement d'une tâche et stimule la créativité (Alderson-Day & al., 2018).

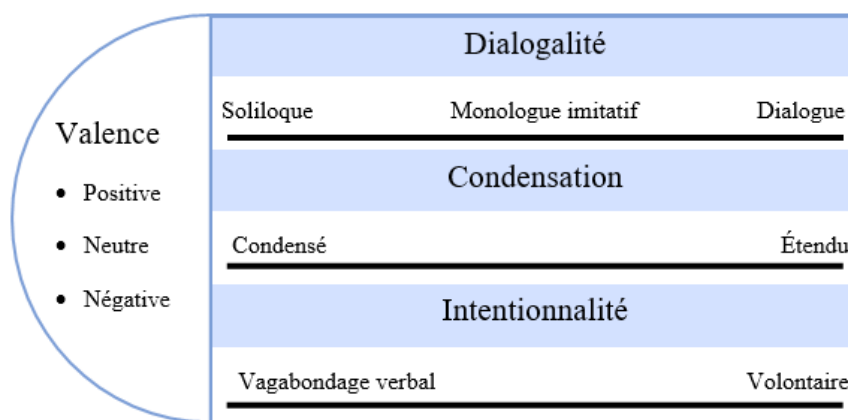
La valence peut être étudiée sous l'axe de la dialogalité. Les monologues d'autorenforcement ont une valence positive, nous reconnaissons mentalement ce que nous avons réussi (Oles & al., 2020), l'autocritique peut avoir une valence négative, nous regrettons des actes (Oles & al., 2020) ou une passivité, Racy et Morin (2024) notent cependant que l'autoréflexion est saine, qu'elle est positive. Sous l'axe de la dialogalité, ce sont les ruminations qui peuvent conduire à l'anxiété (Racy & Morin, 2024), lorsque nous ressasons sans cesse les aspects négatifs (Trapnell & Campbell, 1999, cités par Racy & Morin, 2024).

La valence peut également être examinée pour les deux extrêmes de l'axe de l'intentionnalité. Le langage intérieur délibéré est exploité dans le domaine des sports afin d'améliorer les résultats des athlètes (Launer, 2020). L'entraîneur peut apprendre au sportif des instructions - voire des mantras (Cutton & Hochstetler, 2021) - à se répéter pendant les entraînements ou les compétitions (Winsler, 2009), il peut aussi enseigner au sportif comment s'autoréguler ou se motiver pendant l'effort (Winsler, 2009). L'impact du langage intérieur tenu par les athlètes peut être positif et améliorer leurs performances mais il peut également avoir un effet délétère quand le sportif se focalise sur ses échecs (Cutton & Hochstetler, 2021).

Le vagabondage verbal est lui aussi étudié pour son impact positif ou négatif. Il a un rôle positif pour la résolution des problèmes (Baird & al., 2012 ; Ellamil & al., 2012, cités par Fox & al., 2015) tout en étant un acteur de la rumination (Berman & al., 2011 ; Nolen-Hoeksema, 2000, cités par Fox & al., 2015). En interférant avec un travail sur lequel nous nous concentrons, il peut parfois nuire à la réalisation d'une tâche (Christoff & al., 2009) mais il sert d'autres objectifs, parfois très éloignés de la tâche. Quel que soit l'axe abordé, lorsque nous utilisons notre langage intérieur à des fins d'autorégulation, la critique et les mots défaitistes sont contreproductifs (Racy & Morin, 2024).

Figure 1

Les dimensions du langage intérieur



1.4.3. La plasticité du langage intérieur.

Ces axes sont interdépendants et le passage d'une forme de langage à une autre est très fréquent. Le langage intérieur possède une grande plasticité. L'axe de la condensation en montre un parfait exemple. Il revêt une particularité qui est parfois observable : l'externalisation et son pendant, l'intériorisation (Fernyhough & Borghi, 2023). Dans sa théorie du développement, Vygotsky (1978, cité par Lidstone & al., 2010) montre que le langage intérieur commence chez l'enfant par un langage privé oralisé qui s'intériorise peu à peu. Ce lien entre la parole audible et inaudible persiste avec le temps. L'externalisation du langage intérieur permet de passer en un instant d'un langage inaudible à un langage audible. Mieux encore : il peut passer d'un langage condensé avec des caractéristiques sémantiques et syntaxiques très personnelles à un langage compréhensible et articulé (Fernyhough, 2004). L'intériorisation nécessite les mêmes adaptations mais dans l'autre sens. Elle est utilisée lorsque, par exemple, des adolescents ou des adultes sont surpris en train d'utiliser un langage privé oralisé. Socialement, cette attitude est peu admise et ils préfèrent dès lors intérioriser leur langage (Duncan & Tarulli, 2009). Cette plasticité qui donne lieu à des allers-retours entre le

langage intérieur et le langage social est en conformité avec la théorie de Vygotsky : le langage intérieur est, de par son développement, social et il a toujours un pied dans la réalité (Ferryhough, 2004).

1.5. LE LANGAGE INTÉRIEUR, ACTEUR DE LA MÉTACOGNITION

1.5.1. Les connaissances métacognitives.

Le langage intérieur occupe une grande place dans les trois composantes de la métacognition : les connaissances, les expériences et les compétences métacognitives (Allix & al., 2023). Les différents types de dialogues que nous avons cités précédemment (Oleś & al., 2020) peuvent nous éclairer sur l'apport du langage intérieur dans les connaissances métacognitives. Les connaissances métacognitives sur les personnes sont portées par le dialogue sur l'identité qui nous donne l'occasion de questionner nos valeurs mais aussi notre fonctionnement, il joue de cette façon un rôle d'autorenforcement (Oleś & al., 2020), le dialogue intérieur social peut nous aider à nous comparer avec nos pairs : je suis plus performant que lui en calcul mental. Les connaissances métacognitives sur les stratégies (Allix & al., 2023) peuvent être supportées par le dialogue de changement de perspective qui soutient l'abord d'une situation de différentes façons afin de la solutionner (Grandchamp & al., 2019). Le changement de perspective, lorsqu'il est intentionnel, active également les expériences métacognitives par les connaissances online spécifiques à la tâche, l'analyse des stratégies à utiliser rencontre l'objectif du monitoring en repérant des erreurs (Allix & al., 2023).

1.5.2. Le monitoring de la métacognition.

Cette connaissance cognitive de soi, de nos proches, des tâches et des stratégies est utilisée pour faire fonctionner notre métacognition, par exemple lorsque nous abordons une tâche intellectuelle (Allix & al., 2023). L'un des trois niveaux de la métacognition, le monitoring et plus précisément le monitoring offline, a pour but de réguler la cognition (Efklides, 2008, cité par Allix & al., 2023, p. 456). Les informations que nous accumulons durant nos expériences nous permettent d'acquérir plus de connaissances ce qui nous aide lorsque nous sommes confrontés à des expériences métacognitives ou lorsque nous choisissons la stratégie que nous allons mettre en place par le biais de nos compétences métacognitives (Allix & al., 2023). Soulignons ici une des fonctions tenue par le langage intérieur : le voyage dans le temps. Le langage intérieur favorise en effet la résolution de problèmes (Launer, 2020) et l'exploration mentale dans le temps en revivant des moments passés ce qui aide à comprendre

ses erreurs ou ses succès (Larsen & al., 2002, cités par Morin 2018). La planification du futur est également imaginable (Lidstone & al., 2010) en mettant mentalement en scène plusieurs scénarios possibles pour la même situation.

Notre expérimentation s'inscrit dans le monitoring online de la cognition, plus spécifiquement dans les connaissances online spécifiques à la tâche (Efklides, 2008, cité par Allix & al., 2023, p. 457), ce que nous nous disons durant une tâche, particulièrement au début. Certaines connaissances accumulées avec le monitoring offline s'activent face à une tâche intellectuelle. Elles s'articulent sous trois grandes formes : les sentiments, les jugements et les connaissances online spécifiques à la tâche (Efklides, 2008, cité par Allix & al., 2023, p. 457), les deux premières ne sont pas conscientes.

Les dialogues de soutien du langage intérieur peuvent servir les sentiments métacognitifs en guidant l'action. Au nombre de cinq – la familiarité, la difficulté, le savoir, la confiance, la satisfaction - les sentiments peuvent être à valence positive ou négative (Allix & al., 2023). Tout comme les jugements métacognitifs, ils sont généralement inconscients. Cette caractéristique nous laisse supposer que les vagabondages verbaux participent à l'élaboration des jugements et des sentiments dans le champ des expériences métacognitives. Cette supposition doit rester prudente car, si le vagabondage mental est reconnu comme très courant dans les situations nécessitant peu d'investissement intellectuel (Fox & al., 2015), la littérature ne nous a pas permis de déterminer son importance dans une tâche métacognitive.

Soulignons qu'à ce stade du monitoring, nous pouvons être victime « d'illusions cognitives », notre cerveau croit une information qui est factuellement fausse (Efklides, 2008, cité par Allix & al., 2023, p. 458). Par exemple, croire à douze ans qu'un exercice sur les équations du deuxième degré est facile et qu'une addition écrite est complexe. En cas d'illusion cognitive, notre fonction de monitoring ne réagit pas ou alors de façon inadéquate. Cela explique que des enfants qui se trompent ne se corrigent pas (Allix & al., 2023). S'ils pensent que la tâche est facile, ils ont confiance en leur réponse et ne cherchent pas d'autre stratégie de résolution que celle qu'ils ont choisie dans un premier temps. S'ils pensent que la tâche est difficile, ils risquent d'y voir un manque de compétences métacognitives. De façon inconsciente, un sentiment de difficulté va guider leur action, leur jugement de confiance sur la réussite ainsi que leur jugement sur l'effort à fournir pour terminer la tâche vont être altérés. Ce processus peut se transformer, de façon consciente via les connaissances online spécifiques à la tâche, en un abandon de l'effort (Efklides, 2008, cité par Allix & al., 2023, p. 459).

Cette autoréflexion est l'une des fonctions du langage intérieur (Perrone-Bertolotti & al., 2016 ; Racy & Morin, 2024). S'inspirant de Joireman et al. (2002, cité dans Morin, 2018), Morin (2018) a défini l'autoréflexion comme « une curiosité saine et authentique à l'égard de soi, associée à des conséquences psychologiques positives telles que l'autorégulation et l'amélioration de soi » (p. 277). L'autoréflexion est, tout comme les ruminations, une des composantes de la conscience de soi (Morin, 2018). Lorsque la conscience de soi a une valence positive, lorsqu'elle est claire, elle favorise l'adoption de décisions judicieuses (Racy & Morin, 2024) et l'autorégulation. Cette dernière est dans ce cas un « autoguidage verbal » (Morin, 2018, p. 279), elle empêche de succomber aux tentations, elle favorise la concentration (Morin 2018). Le langage intérieur favorise l'entrée dans ce processus de régulation. En formulant nos pensées sur nous avec des mots, elles deviennent plus claires (Perrone-Bertolotti & al., 2016). Cette conscientisation de nos pensées, de nos ressentis nous permet de nous focaliser sur eux et sur les tâches qui nous incombent puis de prendre ses distances en analysant leur bien-fondé (Grandchamp & al., 2019). Cette autoréflexion portée par le langage intérieur peut amener à une connaissance profonde de soi, en différenciant par exemple les ressentis physiques des émotions par l'utilisation des mots (Gibson & Foster, 2007).

Chez les enfants de sept ou huit ans, l'autorégulation soutient le maintien de l'attention, la motivation et la persévérance (Lee, 2011). Cependant, cette connaissance de soi travaillée via le langage intérieur n'est pas forcément conforme à la réalité (Morin, 2018). De plus, s'il est autocritique, le langage intérieur n'influence pas positivement l'autorégulation (Racy & Morin, 2024). Ces liens qui se tissent entre la cognition, le langage et le comportement sont en étroite relation avec le développement de la parole tant extériorisée qu'intériorisée et permettent notamment à l'autorégulation de se révéler (Winsler, 2009).

Notre expérimentation s'attarde sur les connaissances online spécifiques à la tâche (Allix & al., 2023). Que se dit un enfant face à une tâche scolaire lorsqu'un élément perturbateur (la faim, la fatigue, la difficulté, l'ennui, l'agitation) surgit. Outre les sentiments et les jugements métacognitifs, des éléments d'analyse face à la tâche et à l'élément perturbateur vont intervenir pour décider de l'action qui va suivre. Les connaissances online face à la tâche sont un processus conscients (Allix & al., 2023) ce qui nous pousse à attendre un langage intérieur volontaire comme support. Mais sous quelle forme se présente-t-il ? Sous la forme d'un dialogue avec une tierce personne, d'un monologue ? Est-il à valence positive, neutre, négative ?

1.5.3. Les compétences métacognitives.

Les compétences métacognitives, principalement celles d'orientation et de planification qui sont actives avant l'implication dans le travail, sont également importantes. La compétence liée à l'orientation va soutenir la mise en évidence des besoins liés à la tâche (Allix & al., 2023) en fonction des objectifs à rencontrer. La compétence en charge de la planification choisit et organise les actions à mener. La planification est d'ailleurs l'un des rôles du langage privé, il se développe dans la petite enfance (Lidstone & al., 2010). Durant l'accomplissement du travail, ce sont les compétences de vérification qui veillent au respect des choix posés et les compétences de régulation qui permettent de modifier ces choix si nécessaires (Allix & al., 2023).

Pour mieux comprendre les mécanismes cognitifs durant le début d'une tâche, penchons-nous sur un exemple : les lectures silencieuses. Les connaissances des stratégies métacognitives sont en jeu : comprendre le début du texte, mémoriser le nom des personnages ; les connaissances sur les tâches permettent dans le même temps d'estimer l'ampleur de la tâche, si un enfant de deuxième primaire reçoit un texte couvrant toute une page, il saura que la lecture risque d'être ardue. Cependant, sa connaissance intra-individuelle peut rendre cette tâche plus abordable s'il sait qu'il est un bon lecteur et déclencher chez lui un jugement de confiance : il achèvera la lecture sans trop de difficultés. Un sentiment métacognitif de confiance s'installera en lui en se souvenant de ses lectures passées.

1.6. LE LANGAGE INTÉRIEUR, UN OUTIL SERVANT À S'AMÉLIORER SUR LE PLAN SCOLAIRE

Tous les types de langage intérieurs n'apportent pas le même support scolaire. Chez les enfants, le langage privé non lié à la tâche (Berk & Spuhl, 1995 ; Manning & al., 1994 ; Winsler & al., 1997, 2003, 2011, cités par Day & al., 2018) ainsi que le langage privé lié à la tâche à valence négative (Broderick, 2001 ; Day & Smith, 2013, cités par Day & al., 2018) ont une influence négative sur les résultats. La parole privée à valence négative peut signifier que la tâche est très difficile pour l'enfant (Day & al., 2018). Heureusement, le langage privé non lié à la tâche a tendance à diminuer durant la période préscolaire à la faveur du langage privé lié à la tâche.

Le langage privé lié à la tâche est lié au contrôle de l'effort, qui autorégule les émotions et le comportement et qui, lui aussi, augmente durant la petite enfance (Day & al., 2018). Le

langage privé joue le rôle de régulateur entre le contrôle de l'effort et l'émotivité (Day & al., 2018). Deux catégories de langage intérieur sont mises en avant pour favoriser cette autorégulation : le langage privé lié à la tâche à valence positive et le murmure inaudible (Berk & Spuhl, 1995 ; Winsler & al., 2003, cités par Day & al., 2018). Nous supposons que ces deux catégories renvoient à un langage intérieur volontaire ou au moins conscientisé.

Le murmure inaudible est souvent montré comme une étape de l'intériorisation entre le langage privé oralisé et le langage intérieur (Day & al., 2018) mais il peut persister dans le temps. Il se caractérise par des mots qui semblent être prononcés de façon inintelligible. Chez les jeunes enfants, il favorise l'autorégulation (Berk & Spuhl, 1995, Winsler & al., 2003, cités par Day & al., 2018). Day et al. (2018) rapportent qu'il est lié à la tristesse ce qui, d'après les auteurs, n'est pas contradictoire avec l'augmentation de la régulation. Ils avancent l'hypothèse que les murmures inaudibles favorisent la concentration et incitent les enfants à terminer une tâche, même trop difficile. Sans ces murmures, leur capacité d'adaptation naturelle les aurait poussés à arrêter ce travail et à passer à autre chose.

Les langages privés liés à la tâche à valence positive ne sont pas une catégorie de langage intérieur propre, ils regroupent simplement tout ce que nous pouvons nous dire de positif ou à tout le moins de neutre pour aborder une tâche intellectuelle, que ce soit sous forme de monologue ou de dialogue intérieur (Day & al., 2018). Pourvu qu'il soit à valence positive ou neutre, il permet aux enfants d'élaborer des stratégies face à une tâche et de planifier les différentes étapes pour la mener à terme (Day & al., 2018).

2. L'ENGAGEMENT DANS UNE TÂCHE SCOLAIRE

Notre expérimentation se situe dans l'engagement momentané dans une tâche académique (Symonds & al., 2021). Il commence par un déclencheur (Symonds & al., 2020), l'attention par exemple. Dans notre expérimentation, nous parlons aux enfants de l'attention que l'enseignante leur demande de porter sur une feuille de travail. Il se poursuit par des actions qui sont mises en place et se termine par l'engagement proprement dit. Les émotions, la motivation, la cognition et les mouvements s'ébranlent coup sur coup dans ce système dynamique (Symonds & al., 2021). L'aspect affectif sous-tend l'engagement momentané dans une tâche (Symonds & al., 2020), tout comme la valence positive des différents langages intérieurs induit son soutien dans les tâches (Alderson-Day & al., 2018).

Dans le cadre qui nous occupe, la motivation, la cognition et les mouvements physiques ont en commun d'être orientés vers un but (Symonds & al., 2020), qu'il soit conscient ou non (Metzinger, 2017, cité par Symonds & al., 2020). La motivation peut s'appuyer sur un but à court ou à long terme, l'activité physique quand à elle peut se manifester de manière très visible, par un déplacement par exemple, ou de façon plus discrète par des gestes, un regard, ... Le but de la cognition peut se marquer par la planification des actions à mettre en place pour terminer une tâche de manière satisfaisante (Symonds & al., 2020). Lorsque l'enfant met consciemment en place des actions dans un but déterminé, il s'agit « d'autorégulation intentionnelle » (McClelland & al., 2018)

Ces dimensions de l'engagement agissent de concert, elles se modifient en réponse à un changement dans l'une d'elles. La causalité de ces changements se produit dans un système circulaire (Van Geert, 2011, cité par Symonds & al., 2020), le lien entre l'activité physique, l'aspect affectif, la motivation et le travail intellectuel induit des ajustements rapides en leur sein. Cette causalité est ascendante, ce sont les différentes dimensions qui déclenchent l'engagement dans la tâche (Symonds & al., 2020). Elles sont liées de manière indissociable, elles agissent de concert (Kaplan & al., 2017, cités par Symonds & al., 2020). Fogel (2011, cité par Symonds & al., 2020) met le caractère positif de ces influences en avant, ce que nous pouvons mettre en parallèle avec les langages privés liés à la tâche à valeur positive et avec l'importance de la valence dans la phénoménologie du langage intérieur.

Ce processus d'engagement dans une tâche est étroitement lié à l'apprentissage autorégulé dans lequel l'apprenant joue un rôle actif. Il se responsabilise en fixant les buts de son apprentissage, en se régulant (Kesuma & al., 2020). L'apprentissage autorégulé est défini par Focant (...)

comme « la conduite par l'individu de divers comportements programmés, surveillés et souvent réajustés jusqu'à l'atteinte d'un objectif fixé par lui ou par des éléments de son environnement. » (p. 48). Le modèle de Zimmerman développe le processus d'engagement en trois phases (Kesuma & al., 2020). Durant la phase initiale, les enfants examinent la tâche et se fixent des buts à atteindre pour terminer le travail. Ce sont les compétences métacognitives d'orientation et de planification qui sont mobilisées (Allix & al., 2023), cette phase se situe avant l'engagement dans la tâche, ces compétences métacognitives permettent à l'enfant de mobiliser ses connaissances métacognitives et de choisir les stratégies appropriées. Dans la phase suivante de « contrôle de performance » (Gan & al., 2020 cités par Kesuma & al., 2020 p. 4795), les enfants contrôlent les stratégies qu'ils ont mises en place pour achever correctement la tâche. Cette fois, ce sont les compétences métacognitives de vérification et de régulation qui sont déployées (Allix & al., 2023). La dernière étape consiste à vérifier son travail et les stratégies déployées avec les compétences métacognitives d'évaluation (Allix & al., 2023).

Que se passe-t-il lorsque des imprévus surviennent ? Si un élève a soudain faim, s'il se rend compte que le travail demandé l'ennuie ou lui semble trop difficile ? Cela peut entraîner par exemple une perte de concentration ou un regain d'énergie (Symonds & al., 2020). Se pourrait-il qu'un enfant se désengage de la tâche ? Le *désengagement momentané*, l'arrêt d'une tâche (Symonds & al., 2020), n'est pas que négatif. Il peut être adaptatif en montrant que l'on est prêt à passer à une tâche peut-être plus difficile, il peut revêtir un caractère productif pour passer à autre chose (Symonds & al., 2020). Mais le désengagement peut également être un signe de désaffection momentanée. La désaffection momentanée se marque dans les mêmes dimensions que l'engagement momentané, l'ennui, la colère indiquent que la composante émotionnelle est affectée, le manque d'énergie est lié à l'activité physique, une perte de motivation est constatée (Symonds & al., 2021). Dans ce cas, le désengagement est la partie visible de la désaffection momentanée. Dans notre étude, nous aimerions aborder le rôle du langage intérieur lorsque des imprévus surviennent.

Le langage intérieur orienté vers la tâche est plus utilisé par les enfants lorsque le travail à accomplir est dans sa zone proximale de développement (FERNYHOUGH & FRADLEY, 2005, cités par MULVIHILL & al., 2023), quand la tâche est moyennement difficile pour lui. Il soutient l'attention et aide aux choix des stratégies (BERK, 1986 ; BERK & SPUHL, 1995, cités par MULVIHILL & al., 2023). La fréquence du langage intérieur orienté vers la tâche, qu'il soit oralisé ou non, est donc plus élevée lorsqu'un enfant est confronté à une tâche moyennement difficile que

lorsqu'il travaille sur une tâche facile ou difficile (Behrend & al., 1989, cités par Mulvihill & al., 2023). Pour les tâches plus difficiles, le langage intérieur joue un rôle de régulateur (Mulvihill & al., 2023) mais il est moins présent (Mulvihill & al., 2023). Chez les enfants d'âge préscolaire, il semble que les enfants utilisent plus le langage privé oralisé et le langage social. Face à une tâche, l'intériorisation du langage intérieur semble dépendre de sa difficulté (Mulvihill & al., 2023).

Des facilitateurs de l'engagement momentané dans une tâche sont proposés par Skinner (2016, cité par Symonds & al., 2021). Outre les caractéristiques propres à l'enfant (sexe, situation économique, ...), il distingue deux grandes catégories de facilitateurs : ceux qui sont objectifs et ceux qui sont perçus par l'enfant. La première catégorie est observable, elle regroupe le soutien de l'enseignant, les relations de l'enfant avec ses pairs, l'organisation de la classe, ... Si ces différents composants de la vie d'une classe sont qualitatifs, l'engagement momentané dans une tâche sera facilité. La deuxième catégorie rassemble les facilitateurs perçus par l'enfant : se sent-il intégré parmi ses camarades, soutenu par son enseignant et par sa famille ? A titre individuel, de quelle manière perçoit-il ses compétences et son autoefficacité ? Accorde-t-il de la valeur à l'école ? Si l'enfant se perçoit comme compétent et bien entouré tout en percevant l'importance de l'enseignement, il s'engagera plus facilement dans une tâche. Le langage intérieur est intrinsèquement lié à ces facilitateurs perçus.

3. QUESTION DE RECHERCHE

Cette revue de littérature nous a permis de nous pencher sur les deux principaux aspects de notre travail : le langage intérieur et l'engagement dans une tâche scolaire.

Notre question de recherche est la suivante :

Comment la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur d'enfants de troisième et de quatrième primaire au début de l'engagement dans une tâche scolaire ?

Notre analyse se base sur des entretiens réalisés avec des enfants de troisième et de quatrième primaire. Nous avons choisi l'analyse thématique. Ce travail ayant une visée herméneutique, dans une démarche inductive, nous préférons ne pas formuler de préconceptions.

MÉTHODE

1. SCHÉMATISATION DES ÉTAPES DU RECUEIL DE DONNÉES

1.1. OBJECTIF GÉNÉRAL

Notre étude a comme objectif principal de découvrir le langage intérieur que se tiennent des enfants avant d'entamer une tâche scolaire. Notre question de recherche est la suivante :

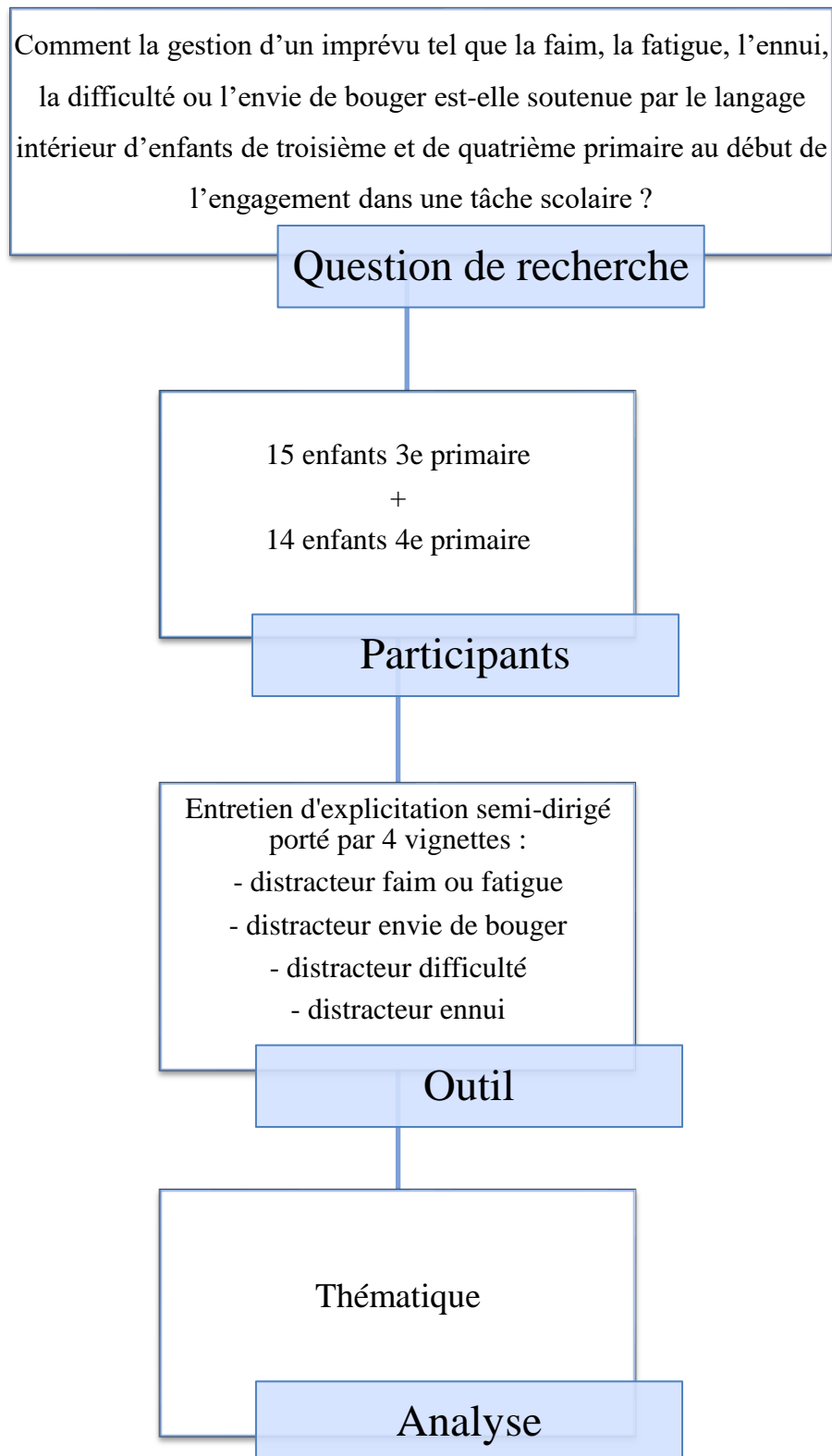
Comment la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur d'enfants de troisième et de quatrième primaire au début de l'engagement dans une tâche scolaire ?

Plus précisément, nous cherchons à appréhender la manière dont des enfants utilisent leur langage intérieur avant de décider ou pas de passer à l'action dans des situations scolaires. Nous les avons confrontés à des tâches fictives durant lesquelles un impondérable extérieur à la tâche mais propre à l'enfant survient : la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger.

1.2. SCHÉMA DES ÉTAPES DU RECUEIL DE DONNÉES

Figure 2

Design de recherche



2. SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Le choix a été posé de travailler avec des enfants fréquentant la troisième ou la quatrième primaire. Pour le recrutement, nous nous sommes présentée dans trois écoles primaires. Deux directrices ont accepté que l'expérimentation soit menée au sein de leur établissement dans les classes de troisième et quatrième primaire. Une lettre présentant brièvement la recherche et les documents de consentement du comité éthique destinés aux parents des enfants leur ont été donnés (annexe B). L'échantillonnage théorique du phénomène est composé de vingt-neuf enfants. Ils ont été interviewés de manière individuelle, sans la présence ou l'aide de leur instituteur. La répartition par année est équivalente : quinze enfants de troisième année primaire et quatorze de quatrième année primaire. Les entretiens ont eu lieu durant les heures de cours. Les enfants sont venus tour à tour dans un local normalement inoccupé.

Nous travaillons sur une thématique qui est peu abordée par les enseignants. Les enfants sont donc confrontés à une problématique sur laquelle leur attention n'a pas été attirée préalablement. Pour déterminer l'âge des enfants qui participent à l'expérimentation, nous sommes tournée vers Piaget. Dans sa théorie du développement, il précise que les enfants se penchent sur la communication qu'ils entretiennent, avec le monde extérieur mais également avec eux-mêmes, à partir de 7 ans (Fox & Riconscente, 2008). C'est à partir de cet âge qu'ils essaient également de se comprendre et de comprendre les autres. Cette phase du développement commençant vers 7 ans et s'étendant jusque 11 ou 12 ans, le choix d'une troisième ou d'une quatrième primaire nous a semblé opportun.

3. INSTRUMENTS DU RECUEIL DE DONNÉES

3.1. TYPE D'ENTRETIEN

La méthode utilisée repose sur des entretiens individuels semi-structurés s'appuyant sur des défis scolaires décrits au point suivant. Le chercheur doit pouvoir relancer les enfants sans les influencer. Hughes (1998) a montré que les questions ouvertes étaient une très bonne manière de travailler avec des vignettes. Kalafat et Galiano (1996, cités par Hughes & Huby, 2004), relèvent que ce type de questions amène des réponses qui traduisent de manière plus réelle la réaction à une situation.

Nous ne nous sommes pas attardée sur l'avis des enfants en tant que personne extérieure au récit mais nous leur avons demandé d'essayer de se remémorer des vécus similaires à la

situation décrite dans les vignettes. Vermersch (2019) parle de verbalisation de l'action. Il préconise, lors de l'entretien, d'amener l'enfant à décrire l'action vécue en lien avec le récit proposé dans les vignettes en la découpant en micro-séquences, ciblant « *le procédural* ». Notre discussion avec les enfants se rapproche d'un entretien d'explicitation, tel que celui décrit par Vermersch (2019). C'est le type d'entretien qui nous a semblé le plus approprié pour notre but : décrire un moment précis, assez court, lié à l'action et, dans notre cas, lié à la prise de décision.

3.2. LES VIGNETTES

Comme premier instrument d'étude, nous avons choisi de nous inspirer d'une étude réalisée en 2021 par Flanagan et Symonds (2021). Ils ont rédigé dix vignettes qu'ils ont présentées à des enfants lors d'entretiens semi-dirigés. Cet outil, par la concision de la mise en scène, nous a séduit car il permet de poser rapidement une situation tout en laissant aux interviewés le loisir de « combler les vides » (Tertyshnikova, 2017, cité par Erfanian & al., 2020, p. 2136). Dans notre expérimentation, quatre vignettes ciblant des engagements momentanés dans une tâche scolaire perturbés par des impondérables extérieurs à la tâche mais proches de ce que peuvent expérimenter des enfants de cet âge tels la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté et l'envie de bouger ont été présentées aux participants (annexe C).

Le passage par des vignettes basées sur des situations réelles est une manière d'aborder des situations que les enfants rencontrent dans leur vie scolaire. Finch (cité par Erfanian & al., 2020, p. 2134) présente les vignettes comme des histoires courtes mettant en scène des personnages fictifs. Pour Hughes (1998), elles relatent avant tout des récits se basant sur l'histoire d'individus. En 1979, Neff (cité Barter & Renold, 2000) énonçait déjà que les vignettes sont un meilleur outil si le récit est réaliste, d'autant plus s'il suscite l'intérêt des participants (Hughes & Huby, 2004). Barter et Renold (2000) ont d'ailleurs remarqué que leurs vignettes avaient été appréciées par les jeunes car elles étaient basées sur des situations réelles. La concision est la caractéristique la plus importante des vignettes (Paddam & al., 2010 ; Renold, 2002 ; Richman & Mercer, 2002, cités par Erfanian, 2020). Si nous compilons ces différentes informations, il apparaît que les vignettes sont des textes courts qui mettent en scène des personnages fictifs dans un récit réaliste, voire réel.

Les vignettes de Flanagan et Symonds (2021) s'approchent partiellement de cette définition. En effet, elles sont contextuelles, elles décrivent une situation réaliste dans un cadre scolaire. Par contre, elles ne mettent pas en scène plusieurs individus extérieurs. Leurs vignettes

répondent à la description de Forrester (1990, cité par Erfanian et al., 2020), des imitations de situations réelles qui n'impliquent pas d'individus fictifs. Restant dans la lignée des auteurs, nos quatre vignettes relatent une mise en situation d'un moment courant dans la vie scolaire d'un élève. Elles s'adressent directement à l'enfant et sont formulées à la deuxième personne du singulier. Trois d'entre elles commencent par « Imagine » et impliquent donc directement l'enfant interviewé. Deux vignettes mettent en scène l'institutrice. Suivant les traces de Barter et Renold (2000), nos vignettes, destinées à des enfants de l'enseignement primaire, ne comptent pas plus de 150 mots. Elles sont rédigées dans un langage simple (annexe C) :

1. Imagine que Madame te donne une feuille de travail alors que tu es fatigué ou que tu as faim.
2. Imagine que Madame te donne une feuille de travail à réaliser assis derrière ton banc alors que toi tu as envie de bouger.

Destinées à des enfants irlandais, les vignettes de l'étude originale sont rédigées en anglais. La traduction en français a donc été nécessaire. Nous avons dû nous assurer de la transposabilité des situations dans le contexte de l'enseignement dispensé en Belgique et opérer des choix. Nous ne souhaitons pas reprendre telles quelles les vignettes mais plutôt nous en inspirer. Erfanian (2020) recommande aux chercheurs d'écrire les récits pour qu'ils s'ajustent aux objectifs de leur étude. Or, notre objectif est d'investiguer le rôle du langage intérieur lors de l'engagement dans une tâche scolaire. Nous ciblons un moment court qui se déroule en classe : l'engagement dans une tâche scolaire. À cet instant, l'enfant se trouve seul face à une feuille de travail. Notre investigation porte sur le langage intérieur qu'il se tient à ce moment-là. Vaut-il soutenir son engagement dans la tâche en présence d'une préoccupation interne : la faim, la fatigue, l'ennui, le sentiment de difficulté ou encore l'envie de bouger ?

Dans sa description de l'entretien explicite, Vermesch (2019), parle du rôle fondamental des relances et du respect des silences pour que la personne interviewée puisse se fondre dans une situation qu'elle a vécue. Désirant que les enfants ne soient pas pressés et pour éviter que les enfants ne se lassent (Hughes et Huby, 2004), nous avons limité volontairement le nombre de vignettes. Toutefois, la raison principale de ce choix est liée au type de questions posées après chaque vignette. À partir de chaque contexte décrit, nous voulions que les enfants se remémorent une situation similaire dans laquelle ils ont été acteur. Il était important de ne pas les brusquer, de leur laisser le temps de se remémorer leurs souvenirs, de respecter leurs silences (Vermesch, 2019).

C'est également l'espoir d'entrer en contact plus facilement avec les enfants qui nous a séduit dans les vignettes. Nous pensons qu'elles sont un bon moyen d'approche avec des enfants que nous ne connaissons pas. Erfanian et al. (2020) comparent d'ailleurs cet outil à un « *brise-glace* » (p. 2136). En décrivant des situations rencontrées par la plupart des élèves, nous entrons en quelque sorte dans leur vécu. Pour répondre à notre objectif de comprendre ce qui précède le choix de l'action à accomplir avant une tâche scolaire, les vignettes choisies se concentrent sur un moment précis. Nos vignettes sont courtes et sélectives, à l'instar de Hughes et Huby (2004). Comme West (1982, cité par Barter & Renold, 2000), elles présentent une situation qui n'entre pas dans les détails car cela peut aider les enfants à se projeter dans leur propre vécu. Les questions qui suivent chaque vignette ont été dirigées dans ce sens.

3.3. LES SITUATIONS CIBLÉES DANS LES QUATRE VIGNETTES DE L'EXPÉRIMENTATION

Pour le choix des quatre vignettes de l'étude de Flanagan et Symonds (2021), nous avons basé notre sélection sur le type de réaction que ces histoires pouvaient susciter chez les enfants. Flanagan et Symonds (2021) avaient répertorié dans leur article les « défis d'engagement » (p. 1012) suscités par chaque situation décrite dans les vignettes. Étant donné notre inexpérience dans les entretiens, nous avons préféré rejeter d'emblée les vignettes qui pouvaient raviver des souvenirs très négatifs liés à un sentiment d'anxiété, de manque de valeur ou de nervosité. Par ce choix, quatre des dix vignettes de l'étude originale ont été rejetées. Pour la deuxième sélection, nous avons demandé à un instituteur expérimenté de choisir les scénarios qui, selon lui, avaient le plus de chance d'être vécus par tous les enfants. Quatre thèmes ont finalement été choisis : la faim ou la fatigue (présentés dans la même vignette dans l'étude de Flanagan et Symonds, 2021), l'ennui, le sentiment de difficulté et l'envie de bouger (annexe C). Flanagan et Symonds (2021) avaient pointé les ressentis courants face à ces scénarios. Il s'agit respectivement de la perte d'énergie, l'ennui, la frustration et le trop-plein d'énergie. Nous pensons donc nous tenir loin de situations qui induisent des sentiments très négatifs. Les vignettes ont été lues par la chercheuse.

Afin de ne pas orienter les élèves dans leur réflexion, nous avons retiré le nom des matières scolaires qui étaient parfois stipulées dans les vignettes originales. Les souvenirs des élèves portaient sur des feuilles de travail différentes pour chacun. Nous leur avons régulièrement demandé de la spécifier pour les aider à raviver leurs souvenirs.

E.C.: Oui, ça t'arrive. Ok alors je vais te demander de repenser à un moment précis où ça t'es arrivé, où t'avais envie de bouger en classe et que Madame, elle vous a donné du travail.

Félix: oui.

E.C.: Tu t'en souviens ? C'était quoi comme travail ce jour-là ?

Félix: Ben c'était un mot croisé.

(extrait du verbatim de Félix sur l'envie de bouger)

De plus, nous avons retiré la question que les auteurs posaient à la fin de chaque vignette, « quel genre de choses vous diriez-vous ? (Flanagan & Symonds, 2021, p. 1012) étant donné que nous avons discuté uniquement de manière orale et que nous voulions que les enfants plongent dans un souvenir. Durant les entretiens, nous avons régulièrement posé une question similaire mais en n'utilisant pas le même temps de conjugaison.

E.C. : Ok, donc tu as vu-- tu as reçu une feuille avec les calculs de sixième, c'est ça ?

Et qu'est-ce que tu t'es dit ?

(extrait du verbatim de Fabio sur une tâche difficile)

3.4. PLAN DE L'EXPÉRIMENTATION

3.4.1. Présentation de l'enquête en classe.

Ghiglione et Matalon (1985, cités par Sauvayre, 2021) invitent les enquêteurs à se présenter et à donner des consignes de passation. Nous avons décidé de nous présenter devant toute la classe tout en expliquant brièvement le thème de notre recherche, le langage intérieur puis de présenter les vignettes lors des entretiens (annexe D). Le concept de langage intérieur a été présenté oralement en quelques mots décrivant les pensées qui envahissent notre esprit lorsque nous sommes face à un choix.

3.4.2. Mise en place de l'entretien.

Lors de la deuxième étape, nous avons reçu chaque élève individuellement dans un local isolé. Dans l'une des écoles, nous étions dans un petit amphithéâtre et dans l'autre dans une classe inoccupée. Très peu de mobiliers étaient nécessaires : une table et deux chaises suffisaient. Les recommandations de Sauvayre (2021) ont été respectées. Il précise que la disposition des chaises autour de la table a son importance. Nous avons disposé les chaises en coin car nous désirions établir une relation détendue avec les enfants et la disposition des chaises en coin semble la plus appropriée pour cette finalité. Berthier (2023) préconise d'éviter

une trop grande distance spatiale car elle peut induire une situation de pouvoir qui est peu propice à la parole.

Suivant les recommandations de Berthier (2023), nous avons présenté la fonction enregistreur du smartphone aux enfants puis nous l'avons déposé dans un endroit discret. Aucun enfant n'a semblé réticent à l'enregistrement. Cependant, nous leur avons expliqué qu'il s'agit d'un outil de mémoire pour nous car il est impossible de retenir tout ce qu'ils ont dit (Berthier 2023). Nous avons également rassuré les enfants sur la confidentialité de leurs propos, ils sont anonymisés et nous sommes la seule à savoir ce qu'ils ont dit, aucune parole ne sera jamais confiée à son enseignante.

3.4.3. Utilisation des vignettes.

Blanchet et Gotman (2015) attirent l'attention sur la stratégie d'écoute et d'intervention à avoir lors de l'entretien. En effet, même si la neutralité bienveillante de Berthier (2023) est fondamentale, nous n'attendons pas un récit de vie. Notre but était de travailler sur un moment précis de la vie des enfants : leurs décisions avant et pendant une tâche scolaire. Même si ce moment est court, les enfants ne sont pas habitués à le remémorer et à le détailler. C'est l'une des raisons du nombre limité de vignettes qui constituait notre premier outil d'intervention car, même si elles permettent de structurer l'entretien et d'amener de nouvelles thématiques, elles arrêtent le fil de pensée des enfants auxquels on demande de passer à un autre thème (Blanchet & Gotman, 2015). Le second outil que nous avons utilisé est très différent, ce sont les relances.

3.4.4. Entretien d'explicitation.

Pour Blanchet et Gotman (2015), durant l'entretien, l'intervieweur a une activité de diagnostic. Il analyse constamment les paroles de l'enfant pour voir si elles rentrent dans l'objectif qu'il s'est fixé. Cette réflexion constante lui permet de formuler des relances qui sont des actes réactifs (Blanchet & Gotman, 2015). D'apparence anodines, proches des commentaires car elles se rapportent directement aux propos de la personne interviewée (Blanchet & Gotman, 2015), les relances influencent le discours des interviewés, elles lui donnent une direction, la modifient parfois.

Notre approche s'est basée sur l'entretien d'explicitation développé par Vermersch (2019) qui porte sur un événement qui a déjà eu lieu (Vermersch, 2019). Dans le cas présent, il s'agissait d'une situation scolaire proche du scénario décrit par les vignettes que l'enfant aurait vécues. Il fut courant de demander des explicitations à l'enfant.

Dans le tableau 1, nous reprenons des types de relances que nous avons imaginées sur base de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2019) pour les 4 vignettes. L'auteur préconise d'être en accord avec ses buts, les exemples sont donc inspirés de l'entretien d'explicitation mais adaptés aux situations de l'expérimentation. Le jour de notre expérimentation, nous avons préparé un guide d'entretien reprenant ces relances complétées par des recommandations de Berthier (2023) et Sauvayre (2021) (annexe D)

Tableau 1

Relances fondées sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019)

<u>Dans le début de l'entretien pour que l'enfant décrive une action vécue</u>	
Pour les 4 vignettes	<p>Le chercheur doit ralentir son rythme de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prends le temps de réfléchir - Sur quelle matière portait la feuille de travail ? - Décris l'endroit où tu étais assis, qu'avais-tu devant toi sur le banc ? - Tu utilisais un crayon en particulier ? - Y a-t-il un son (ou une image) particulier(ère) que tu entends (vois) lorsque tu penses à ce moment ? <p>D'une manière générale, rester attentif aux paroles de l'enfant est primordial. Ainsi, si ses réponses évoquent des images ou des sons, il ne faut surtout pas lui demander à ce moment-là ce qu'il se disait (Vermersch, 2019). Cela pourrait avoir comme conséquence d'interrompre les pensées de l'enfant et donc le dialogue.</p>
Matière ennuyeuse	Lorsque tu te rappelles un moment précis pendant lequel tu t'es ennuyé à l'école, as-tu des sensations particulières ? Tu entends peut-être un son ou tu vois une image, une feuille peut-être ?
Travail difficile	As-tu regardé l'exercice avant de prendre ta décision ? Quelle a été ta réaction ?
Fatigue ou faim	Décris l'endroit où tu te trouvais. Tu étais assis à ton banc ?
Envie de bouger	Décris l'endroit près duquel tu étais assis. Tes feuilles et ton plumier y étaient ? Où voulais-tu aller ?

Pour préciser l'action

Matière « Et quand tu t'ennuies, que te dis-tu ? »

ennuyeuse « Que fais-tu juste après ? »

Travail difficile « Et lorsque tu te sens bloqué, que te dis-tu ? »

Donc, tu te dis ... et quelle action en découle ? »

Fatigue ou faim « Quand tu es fatigué / que tu as faim, que te dis-tu ? »

« Et que se passe-t-il ? »

« Et tu te dis ça plusieurs fois ? »

Envie de bouger « Lorsque tu as envie de bouger, que se passe-t-il ? »

« Tu te dis quelque chose ? »

4. MÉTHODES D'ANALYSE

4.1. DÉMARCHE D'ANALYSE QUALITATIVE

Nous n'avons trouvé que très peu de recherches qui se basent sur les propos d'enfants ou sur l'analyse de leur activité dans les tâches métacognitives offline ou online. Aucune d'entre elles ne se focalisait sur leurs propos, tant sociaux qu'exprimés en langage intérieur, à un moment précis : l'engagement dans une tâche scolaire . Étant donné que nous n'avons pas trouvé d'étude rencontrant les mêmes visées que la nôtre, notre expérimentation tend à être exploratoire. C'est donc naturellement que nous nous sommes tournée vers une analyse à visée qualitative, avec une approche compréhensive pour entrevoir et comprendre, très partiellement, un fait humain (Paillé & Mucchielli, 2021). En l'occurrence, nous avons tenté de comprendre le rôle du langage intérieur d'un enfant de troisième ou de quatrième primaire lorsqu'il est confronté seul à une tâche scolaire et qu'un élément potentiellement perturbateur tel la faim, la fatigue, l'ennui, l'envie de bouger ou la difficulté se présente à lui dans le même temps.

4.2. TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Lejeune (2019) préconise de prendre des notes lors de l'expérimentation. Afin de pouvoir nous concentrer sur la tenue de l'entretien, nous avons décidé de ne rien écrire devant les enfants. Cependant, après la passation des entretiens, nous avons écrit le compte-rendu de chaque demi-journée passée dans les écoles (annexe E). C'est la première page du journal de bord décrit par Lejeune (2019) comme un outil indispensable pour valider mais aussi pour ancrer la recherche qualitative. Paillé et Mucchielli (2021) présentent l'ensemble de ce travail d'écriture comme un impératif. Au fur et à mesure de l'analyse, nous avons ajouté à ce journal de bord l'examen de nos préconceptions, la description des verbatims et du carnet de bord, le journal de thématization, le relevé des thèmes, les arbres de thématization et le tableau reprenant les enfants qui n'ont pas parlé de leur langage intérieur ou qui ne se souvenaient pas d'avoir rencontré l'un des distracteurs. L'un des autres garants de la validité de notre recherche empirique est la transcription minutieuse des vingt-neuf interviews sous forme de verbatims. Ce fut une étape fastidieuse mais primordiale.

4.3. PREMIÈRE LECTURE DES DONNÉES

A l'instar de Braun et Clarke (2006, cités par Dionne, 2018), Dionne (2018) précise que « les chercheurs doivent pouvoir expliciter leur posture épistémologique et leurs présupposés » (p. 328). Cet examen de nos préconceptions consigné dans le journal de bord a permis d'aborder les données en ayant conscience d'une partie de nos biais (annexe F). Ce préambule est suivi de la *description* (annexe G), citée par Wolcott (1994, cité par Dionne, 2018) comme la première étape de l'analyse. Elle a été écrite après la mise en ordre et la première lecture des verbatims. Deux idées principales se sont dégagées des verbatims : le peu de données exploitables au premier coup d'œil et le but que se fixent les enfants lorsqu'ils s'engagent dans une tâche. Nous avons tenté d'aborder les verbatims par le filtre de deux principes de l'analyse phénoménologique qui avaient retenu notre attention. Tout d'abord, le respect des enfants interviewés ainsi que la valeur de leurs témoignages mais aussi l'abstraction de nos préconceptions pour s'imprégner des moments de vie, pour pénétrer dans le quotidien des enfants sans jugement (Paillé & Mucchielli, 2021).

4.4. CHOIX DE L'ANALYSE THÉMATIQUE

Paillé et Mucchielli (2021) recommandent de choisir l'approche d'analyse avant de commencer d'annoter les verbatims ; c'est l'analyse thématique qui a été utilisée pour sonder

le matériel récolté. Cette approche nous a permis de ne pas dépendre d'une théorie prédéfinie sur notre thématique, le langage intérieur tenu par un enfant confronté à une tâche scolaire.

L'analyse thématique permet de mettre en évidence les propos tenus par les personnes interviewées en les refondant sous forme de thèmes. Elle permet non seulement de classer les données, de tisser des liens entre les différents thèmes rencontrés mais également d'avoir plusieurs niveaux de lecture (Dionne, 2018). Paillé et Mucchielli (2021) la décrivent comme « *un procédé de réduction de données* » (p. 269), plus précisément, l'analyse thématique permet de « *cerner par une série de courtes expressions l'essentiel d'un propos ou d'un document* » (p. 273).

4.5. THÉMATISATION

Notre tâche de chercheur qui emploie l'analyse thématique se divisait en deux grandes étapes successives. La première visait une fonction de repérage (Paillé, Mucchielli, 2021) durant laquelle la parole était donnée aux enfants. Ce travail a commencé par ce que Deslauriers (1991, cité par St-Cyr Tribble & Saintonge, 1999 p. 122) appelle « la déconstruction des données ». Nous n'avons plus travaillé avec les enfants mais sur le matériel que nous avons pu collecter auprès d'eux. C'est un processus circulaire (St-Cyr Tribble & Saintonge, 1999) car l'analyse se base constamment sur les verbatims. Ces derniers ont permis d'ancrer notre travail d'analyse à nos observations sur le terrain. La ligne directrice proposée par Wolcott (1994, cité par Dionne, 2018) est le questionnement des données.

Plusieurs choix s'imposent en analyse thématique. Le travail nécessite des supports. Nous avons travaillé sur ordinateur et sur papier. Le choix définitif d'analyser les verbatims par vignette n'a pas été posé directement. Les premiers verbatims ont été thématiques dans leur intégralité. Nous avons thématiqué en continu et, en accord avec Paillé et Mucchielli (2021), nous n'avons pas opéré de regroupement entre les thèmes dans un premier temps. Les thèmes ont été écrits dans les marges des verbatims. Un code de couleur a été rapidement établi afin de pouvoir identifier rapidement la dernière modification apportée. Ces remaniements ont été apportés pour plusieurs raisons différentes. Les premiers thèmes étaient hésitants, nous avons thématiqué des parties de verbatims qui ne relevaient pas du langage intérieur. L'inférence de nos thèmes était trop élevée, en les relisant nous ne comprenions pas à quoi ils se référaient. Nous nous sommes donc replongés dans le livre de Paillé et Mucchielli (2021).

Les auteurs définissent les thèmes comme des « *ensembles de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos* » (p. 280). La concentration est importante avant de choisir les mots qui vont désigner le thème. L'attribution des thèmes se fonde sur l'inférence telle que définie par Paillé et Mucchielli (2021), une « *opération logique par laquelle l'analyste passe de l'examen d'une portion de matériau à l'attribution d'un thème pour cet extrait* » (p. 289). L'analyste cherche de préférence des thèmes de faible ou de moyenne inférence c'est-à-dire qui sont en concordance avec les verbatims. Nous avons compris que l'inférence de nos thèmes n'était pas correcte.

Pour nous aider dans notre réflexion, les auteurs proposent de procéder par étape. Ainsi, avant d'annoter les verbatims, ils enjoignent le chercheur à relire sa question de recherche et à se positionner mentalement dans la posture de chercheur en analyse thématique. De cette manière, nous avons un axe de travail, notre question de recherche, et un rappel de s'abstenir de tout jugement, de respecter le contenu des verbatims en restant au plus près des idées qui en émanent. C'est précisément la relecture de notre question de recherche qui nous a permis de thématiser en restant plus proche des verbatims.

C'est également grâce à sa relecture que nous avons rapidement compris que nous avions oublié de mettre un point fondamental en évidence : les étapes de l'engagement dans une tâche scolaire. À partir du troisième verbatim, nous avons commencé à reprendre les mêmes mots lorsque nous étions certains qu'ils désignaient la même idée. Cependant, après le cinquième verbatim, nous n'avons pas trouvé de classement satisfaisant des thèmes. La mise en évidence des étapes de l'engagement dans une tâche scolaire s'est imposée après une énième lecture de la question de recherche. Cette décision nous a permis de thématiser des mini-situations.

Dans la foulée, nous avons adapté notre question de recherche qui ne s'attardait que sur l'instant précédent l'engagement, qui peut ne durer qu'une seconde. Nous l'avons étendue sur l'engagement dans une tâche scolaire : la réaction face à la feuille de travail lorsqu'elle est exprimée et le déclencheur qui permet de s'engager – ou non – dans la tâche et l'engagement cognitif. Dans le cas du perturbateur « difficulté », une donnée s'ajoute : la réussite ou non de la tâche.

Nous nous étions focalisée en premier sur le distracteur de la difficulté. La plupart des enfants nous avaient fait part de leur réaction face à la tâche puis du déclencheur, exprimé

majoritairement en langage intérieur, qui leur permettait de s'engager ou non dans la tâche. Chacun des souvenirs des enfants a été consigné sous forme de bandelettes. Rapidement, nous avons ajouté la mise en évidence du langage intérieur par le biais de la couleur bleue.

4.6. RELEVÉ DES THÈMES ET JOURNAL DE THÉMATISATION

En parallèle de la thématisation écrite dans les marges des verbatims, deux outils ont été utilisés : le relevé de thèmes et le journal de thématisation. Ils constituent tous deux des parties du journal de bord.

Le premier outil, le journal de thématisation, nous a permis de glisser dans la deuxième grande étape de la recherche thématique définie par Paillé et Mucchielli (2021) : la fonction de documentation qui est un travail d'analyse. Les choix de regroupement, de mise en évidence, les décisions prises tant dans la thématisation que dans le relevé de thèmes y ont été consignés. Cet outil a permis de verbaliser le travail d'analyse car, si le choix des thèmes sont différents d'une personne à l'autre, les regroupements décidés par le chercheur sont subjectifs.

La subjectivité fait partie intégrante du travail et le chercheur doit pouvoir expliquer ses choix. C'est la raison pour laquelle consigner toutes les étapes, toutes les décisions qui ponctuent le travail est fondamental. Le journal de thématisation reprend les hésitations que nous avons rencontrées lorsque nous devions thématiser les verbatims mais également les décisions que nous avons prises au fur et à mesure du cheminement analytique comme la conception d'une échelle du temps; les balbutiements de l'arbre thématique de la difficulté, premier arbre thématique de notre étude ; les remaniements du relevé de thèmes et des arbres thématiques, ...

Le relevé de thèmes se présente quant à lui sous la forme de tableaux qui reprennent tous les engagements dans une tâche scolaire relevés dans les verbatims. Nous nous sommes inspirée du « relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits de verbatim » de Paillé et Mucchielli (2021, p. 316). Seuls les verbatims qui contiennent du langage intérieur sont repris dans ces tableaux. Les thèmes sont présentés dans le relevé de thèmes selon la modélisation de l'engagement momentané dans une tâche académique. Cet aspect permet de voir à quel moment le langage intérieur intervient le plus fréquemment et de quelle manière.

Le relevé de thèmes reprend l'échelle du temps, indispensable pour comprendre les autres éléments du relevé de thèmes. Il est présenté sous forme de tableau qui présente la réaction de l'enfant face à la tâche quand le distracteur étudié est présent. Le déclencheur suit cette

réaction : de quelle manière l'enfant va-t-il entrer – ou non – dans le travail ? Après le déclencheur, l'engagement potentiel de l'enfant dans la tâche est mentionné avec la réussite de la tâche lorsque l'enfant y a fait allusion. Chaque thème est illustré par un extrait du verbatim.

Les bandelettes sont regroupées en « grappes » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 322) en fonction de leur ressemblance. Les tableaux du relevé de thèmes peuvent se lire en parallèle avec les arbres thématiques, le classement est identique. Cependant, contrairement aux arbres thématiques, le relevé de thèmes ne synthétise pas les verbatims. Tous les engagements dans une tâche scolaire sont repris, même s'ils décrivent des situations identiques.

Ces deux outils, le relevé de thèmes et le journal de thématisation, participent à la validité de la recherche. Ils montrent que l'analyse se base sur les interviews des enfants ainsi que sur la question de recherche tout en montrant le cheminement de l'analyse. Ce travail écrit participe également à « l'impératif de justesse » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 94) qui demande au chercheur de pouvoir avoir accès à sa démarche pour la modifier, la compléter. Ils sont complétés en parallèle des opérations intellectuelles que nécessitent le travail d'analyse. En effet, l'analyse qualitative demande de la rigueur tant dans la description que dans l'interprétation des entretiens (Paillé & Mucchielli, 2021).

4.7. CONSTRUCTION DE L'ARBRE THÉMATIQUE

Les décisions consignées dans le journal de thématisation ont permis de dégager progressivement les axes qui constituent les branches de l'arbre thématique. Nous avons tenté de nous appuyer sur les quatre concepts proposés par Paillé et Mucchielli (2021). Le premier est l'ensemble thématique saillant qui porte sur le choix des groupements de thèmes qui ont un lien de parenté, qu'il soit basé sur l'opposition, la ressemblance, ... Pour cette première étape, nous avons découpé les bandelettes de chaque distracteur et nous avons tenté de les regrouper. Nous n'avons pas trouvé vraiment d'opposition mais plutôt des ressemblances. Plusieurs enfants demandaient l'aide de leur institutrice, d'autres se projetaient dans l'avenir.

Le deuxième est l'axe thématique qui pose le choix d'un nom unificateur pour ces groupements (Paillé & Mucchielli, 2021). Les axes permettent de regrouper et de hiérarchiser les thèmes. Ils peuvent par exemple reprendre les thèmes récurrents, en opposition, ceux qui répondent à la question de recherche. Ces axes peuvent à leur tour être divisés en thèmes, en sous-thèmes, ... C'est ainsi que nous nous sommes aperçue rapidement que les enfants demandaient de l'aide à leur institutrice mais également à eux-mêmes. Les branches *soutien*

de l'enseignante et soutien personnel sont nées de cette manière. Les termes *planification* et *anticipation* ont mis plus de temps à servir de nom unificateur, nous sentions qu'un lien avec le temps se profilait mais le choix des termes fut difficile.

Le troisième concept est le regroupement thématique (Paillé & Mucchielli, 2021), c'est l'union des deux précédents concepts. *Soutien personnel* et *soutien de l'enseignante* ont été unis sous l'appellation *soutien humain*. *Planification, anticipation et pause* ont été réunis sous l'axe de la *temporalité*. Chaque regroupement thématique constitue une partie de l'arbre thématique, le dernier concept. L'arbre thématique est fluctuant, ses composants ne sont pas figés et de nombreux remaniements ont été effectués, ils sont recensés dans le journal de thématisation (annexe H). Il est nécessaire de réfléchir aux regroupements : d'autres choix de rassemblement seraient-ils plus pertinents ? Car, en définitive, le résultat final, l'arbre thématique, permet d'avoir une vue d'ensemble de l'analyse entièrement basée sur le travail de repérage tout en permettant d'avoir des éléments de réponse à la question de recherche.

RÉSULTATS D'ANALYSE

1. INTRODUCTION

1.1. LA THÉMATISATION : ENTRE RELEVÉ DE THÈMES ET JOURNAL DE THÉMATISATION

Dans cette partie, nous allons décrire et expliciter les principaux résultats de notre expérimentation. Ils se fondent sur l'analyse par thématisation des verbatims qui sont repris dans les annexes confidentielles. Les thèmes, écrits dans la marge droite des verbatims, reprennent l'essentiel des paroles des enfants lorsqu'ils parlent de leur langage intérieur et de leur tâche scolaire. La thématisation est un travail ardu, qui nécessite de revenir de nombreuses fois sur les thèmes trouvés afin de voir s'ils sont compréhensibles, s'ils reflètent bien les paroles des enfants, si d'autres termes de vocabulaire ne seraient pas plus appropriés, ... Ce travail est consigné dans l'annexe H, le journal de thématisation. Outre les interrogations concernant le travail de thématisation, ce dernier reprend les différents choix qui ont conduit à la conception des arbres thématiques (annexe K). Remarquons que le journal de thématisation nous a permis de plonger au cœur de notre sujet puisque de nombreux passages se rapprochent d'un journal de langage intérieur. Cette transcription de notre langage intérieur nous a d'ailleurs permis à plusieurs reprises de sortir d'une impasse.

En parallèle du journal de thématisation, nous avons tenu un relevé de thèmes (annexe I). Ce document est plus condensé que le journal de thématisation, il ne reprend aucun cheminement mental. Pour chaque distracteur, les différents thèmes sont regroupés dans un tableau comprenant, au minimum, la réaction des enfants face à la tâche ; l'élément déclencheur qui les pousse – ou non – à s'engager dans la tâche et l'extrait de verbatim qui a conduit à la thématisation. Les éléments écrits en bleu renvoient à la thématisation de langage intérieur. Chaque ligne a été appelée *bandelette* et illustre la progression de l'enfant dans l'engagement dans une tâche scolaire. Les bandelettes sont classées dans le même ordre que les branches des arbres thématiques.

Un tableau a été ajouté aux documents permettant l'analyse thématique. En effet, tout au long de la thématisation, plusieurs choix ont été posés. Un des premiers est lié aux entretiens menés avec les enfants. Comme nous le craignons (annexe F), plusieurs d'entre eux ne nous ont pas parlé de leur langage intérieur. Cette crainte nous avait poussée à nous entretenir avec un nombre relativement élevé d'enfants dans le cadre d'une recherche qualitative pour un

mémoire (vingt-neuf au total). En plus de cette absence de langage intérieur, plusieurs enfants ont déclaré ne jamais être confronté à l'un ou l'autre des distracteurs étudiés. Ces deux constats ont réduit le nombre de verbatims utilisables car, pour tenter de répondre à la question de recherche, nous ne pouvions thématiser que les verbatims rapportant du langage intérieur. Le relevé de thèmes ne reprend que les thématisations portant sur du langage intérieur. La liste des verbatims en annexe répertorie ceux qui ont été utilisés (annexe J).

Un deuxième choix important lors du cheminement analytique repose sur le vocabulaire à adopter. Le temps est particulièrement présent dans le langage intérieur des enfants. Ils y font de nombreuses allusions, ils planifient les étapes d'exécution de la tâche, ils anticipent l'avenir,.... Rapidement, le choix des termes relatifs au temps s'est posé. Comment distinguer un futur envisagé dans un délai de quelques minutes d'un futur qui projette l'enfant à la récréation ou à l'âge adulte ? Après des recherches dans le dictionnaire, nous avons décidé de construire une échelle du temps qui reprend les différents futurs dont nous avons besoin (figure 2).

Figure 3

Échelle du temps

- Pause : arrêt du travail
- Immédiat : Juste après ou juste avant la décision
- Imminent : Juste après la tâche
- Très proche : intervalle de temps jusque la récréation
- Proche : intervalle de temps jusqu'au retour à la maison
- Année scolaire : durant l'année scolaire en cours
- Éloigné : intervalle de temps de quelques années
- Lointain : intervalle de temps jusque l'âge adulte

1.2. L'ARBRE THÉMATIQUE, FONDATION DE L'ANALYSE

Le temps se retrouve dans l'une des branches charpentières des arbres thématiques : la temporalité. Elle-même se divise en deux branches : la planification et l'anticipation. Ces deux branches sont également ramifiées ce qui permet de les situer dans le temps : futur imminent, proche, lointain,... La planification, la projection et l'anticipation sont des notions qui ont dû être éclaircies dans le journal de thématisation (annexe h). En effet, elles semblaient parfois se confondre. Ces réflexions ont mené au remplacement du terme *projection* par celui

d'*anticipation*. Lors de la planification, l'enfant ne se projette pas après la tâche. Il parle de l'engagement qu'il va prendre, éventuellement des conséquences mais sans saut de temps. C'est un futur linéaire, les actions se succèdent. Lors de l'*anticipation*, l'enfant « saute » dans le temps, il se projette dans l'avenir avant de revenir dans le présent et de s'engager dans la tâche.

C'est en nous appuyant sur le relevé de thèmes que nous avons construit l'arbre thématique de chaque distracteur : la difficulté d'une tâche, l'envie de bouger, l'ennui, la faim et la fatigue (annexe K). Les arbres se lisent de gauche à droite. La première case nomme le distracteur puis la ramification commence. À notre grand étonnement, nous avons constaté que les cinq arbres étaient similaires en de nombreux points. Chaque arbre se compose de deux branches charpentières : la temporalité et le soutien. La dernière case de chaque branche présente le but poursuivi par l'enfant lorsqu'il s'engage dans la tâche. La réussite de la tâche n'est reprise que dans l'arbre de la difficulté. En effet, les enfants ne l'ont pas souvent signalée de manière explicite pour les autres distracteurs.

Les bandelettes du relevé de thèmes reflètent l'engagement dans une tâche scolaire difficile. Il commence par la réaction de l'enfant lorsqu'il se trouve confronté à la tâche. Le déclencheur suit cette réaction, il s'agit du langage intérieur que les enfants se tiennent. C'est à partir des déclencheurs que l'arbre thématique se forme. Ils sont regroupés selon leur ressemblance, tout d'abord en deux grandes familles : le soutien et la temporalité. Le choix de ces branches résulte d'un cheminement dans l'analyse qui est répertorié dans le journal de thématisation dont nous vous présentons un extrait (figure 3).

Figure 4

Extrait du journal de thématisation

En analysant ce tableau, nous nous disons que, pour faire face à une feuille difficile, les enfants semblent avoir un langage intérieur qui repose sur plusieurs ressources.

- Une aide extérieure apportée par l’enseignante
 - Une aide qui provient d’eux-mêmes
 - ♦ L’automotivation
 - ♦ La concentration
 - Une aide qu’ils trouvent dans le matériel mis à leur disposition, à savoir les feuilles de travail : les stratégies
 - Une aide qui repose sur le temps
 - ♦ Pause
 - ♦ Projection
-

Cet extrait reflète les tâtonnements que nous avons connu pour concevoir les arbres thématiques. Nous avons par la suite groupé les ressources utilisées par les enfants dans les deux branches charpentières.

Tout comme la branche de la temporalité, la branche charpentièrre du soutien est divisée en deux. Remarquons que, pour quatre des distracteurs, l’envie de bouger, la faim, la fatigue et l’ennui, la branche du soutien se rapporte uniquement au soutien personnel que l’enfant s’apporte lui-même. Les ordres que les enfants se donnent qui reprennent également les obligations auxquelles ils pensent être liés et les autoencouragements forment les deux sous-branches principales du soutien.

La suite des résultats d’analyse s’articule autour de deux parties. Dans la première, nous nous concentrons sur les ramifications de l’arbre de la difficulté qui se distingue des autres arbres sur plusieurs points. Dans la deuxième, nous présentons les branches communes des quatre autres arbres thématiques : l’envie de bouger, l’ennui, la faim et la fatigue tout en détaillant les différences par distracteur lorsque c’est pertinent. Cette partie s’articule autour des deux branches charpentières de quatre des arbres : la temporalité et le soutien.

2. ARBRE DE LA DIFFICULTÉ

2.1. CONSTRUCTION DE L'ARBRE THÉMATIQUE

La lecture de l'arbre de la difficulté présente une singularité. La dernière case de chaque branche spécifie l'engagement dans la tâche : engagement, abandon, engagement avec célérité, Nous avons décidé d'intégrer cette subdivision dans l'arbre car la plupart des enfants nous en ont parlé. De plus, elle nous permet de voir quel langage intérieur facilite l'engagement dans une tâche difficile.

Lorsqu'ils sont confrontés à une tâche difficile, les réactions des enfants sont variées. Beaucoup sont bloqués, plusieurs éprouvent un sentiment de difficulté, quelques-uns sont confiants. Des réactions plus isolées telles que l'énervement ou le sentiment d'inutilité de la tâche ont été exprimées. Même si elles ne relèvent pas du langage intérieur, ces réactions, très fugaces, sont intéressantes car elles mettent en avant une valence positive ou négative. Les réactions à valence négative sont prévalentes chez les enfants confrontés à une tâche difficile : bloqué, difficile, compliqué sont les mots qui reviennent le plus souvent. Cependant, nous avons constaté que ces réactions ne conduisent pas forcément à un désengagement dans la tâche car les déclencheurs de l'engagement dans la tâche qui relatent du langage intérieur sont plus positifs. La réaction éphémère face à la tâche est largement documentée dans le relevé de thèmes (annexe I) pour cet arbre de la difficulté, un extrait est présenté ci-après (tableau 2).

L'arbre de la difficulté se distingue également des autres arbres car le but de chaque déclencheur d'engagement identifié dans le langage intérieur (détaillé dans le relevé de thèmes) est commun : la recherche d'aide imaginée. Tous les propos recueillis ont une seule visée : résoudre la tâche, la solutionner. Certains déclencheurs mènent à un engagement dans la tâche, d'autres à un abandon comme nous pouvons le voir dans la troisième colonne de l'extrait du relevé de thèmes (tableau 2). La quatrième colonne n'est pas toujours complétée car les enfants ne l'ont pas toujours mentionnée, il s'agit de la réussite ou de l'échec de la tâche. L'arbre thématique se fonde sur le relevé de thèmes. Sur la page suivante, nous avons repris quatre bandelettes du relevé de thèmes (tableau 2) et la façon dont elles sont intégrées dans l'arbre thématique (figure 4).

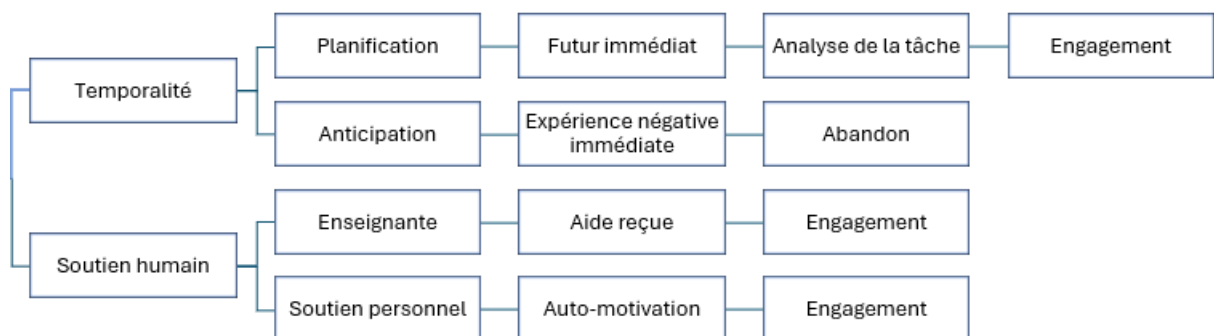
Tableau 2

Extrait du relevé de thèmes sur une tâche difficile

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquence	Extraits de verbatim
Bloqué	Recherche de stratégies : regarder attentivement les documents	Engagement	Réussite	« moi, je m'étais dit que bah, il faudrait que je regarde vraiment bien la photo où il y a le Château fort. » (Paco)
Compliqué	Anticipation basée sur expérience négative immédiate	Arrêt de la tâche		« Si je comprenais pas le deuxième je me disais bien que j'allais pas comprendre le troisième » (Carl)
Bloqué	Demande d'aide à l'enseignante	Engagement après aide		Ben je me suis dit : « Je vais demander ça à Madame, mais après, peut-être qu'elle va me le dire. » (Ivan)
Compliqué	autoencouragement par modération de la difficulté de la tâche	Engagement		« Ça a l'air méga compliqué » « Je vais quand même essayer, peut-être que ça va être pas difficile. » (Carl)

Figure 5

Extrait de l'arbre thématique sur une tâche difficile fondé sur le relevé de thèmes du tableau 2



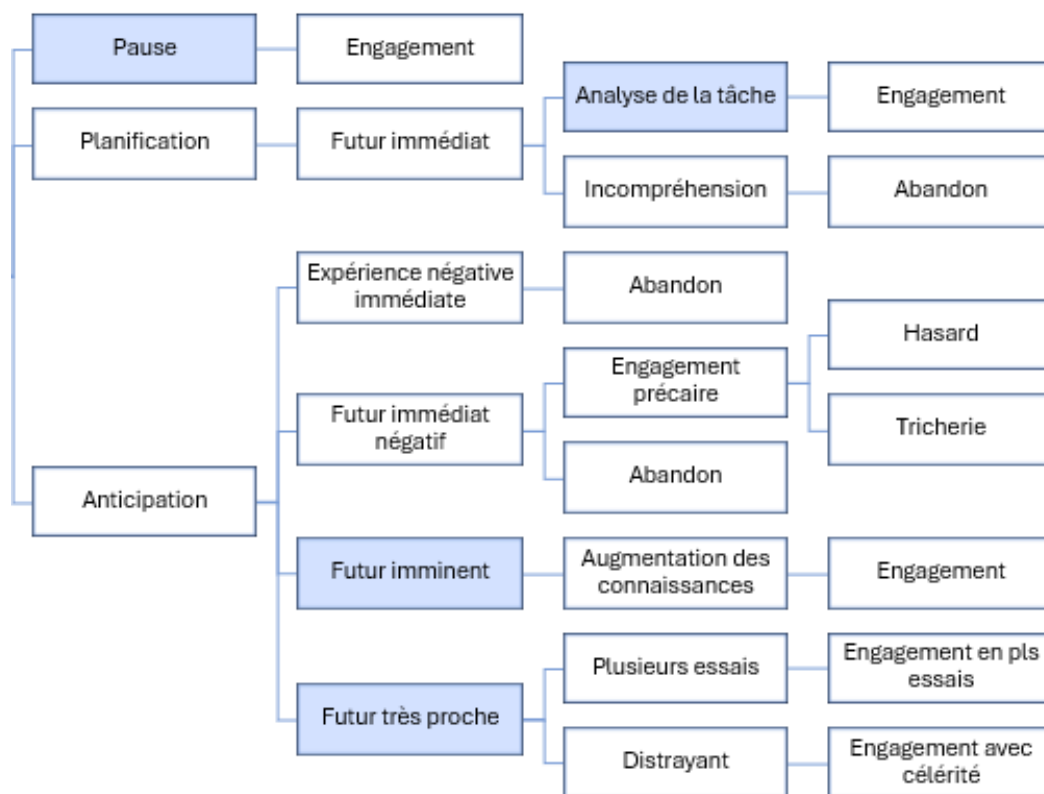
Nous allons maintenant nous attarder sur les différentes branches de l'arbre de la difficulté.

2.2. TEMPORALITÉ

Le temps est utilisé par les enfants pour s'autoréguler (figure 5). Un des enfants s'accorde une pause après s'être énervé en constatant la difficulté de la tâche, un autre se projette dans un futur très proche, après la tâche, lorsqu'il pourra s'adonner à une activité plus ludique, un troisième s'engage dans la tâche tout en cherchant des stratégies pour la mener à bien. Le futur dans lequel les enfants se projettent lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté n'est pas éloigné. Cette anticipation a toujours lieu dans la journée et dans l'enceinte de l'école. Aucun des enfants ne s'est projeté chez lui ou dans un futur éloigné.

Figure 6

Extrait de l'arbre thématique sur une tâche difficile – branche de la temporalité



2.2.1. Pause.

Un seul enfant nous a parlé de cet arrêt du temps qu'il s'est octroyé avant de replonger dans une tâche scolaire difficile (figure 6). Il devait lire un texte, ce qui est un travail difficile pour lui. Cette difficulté a entraîné une réaction d'énervement qui l'a bloqué. Grâce à la pause qu'il a décidé de s'octroyer en se parlant en langage intérieur, il a pu reprendre la tâche et l'achever.

Figure 7

Extrait du verbatim de Mike sur une tâche difficile

Mike: Y a - y en avait et y a aussi, des fois , ça - ça m'énerve un peu la lecture des fois quand je lis trop, ça m'énerve des fois.

E.C. : Ça- Ça t'énerve un peu, et donc, parfois, tu te sens bloqué ?

Mike: Oui.

E.C. : Oui ? Alors qu'est-ce que tu te dis dans ces cas-là ?

Mike: Bah que tu peux faire une pause.

E.C. : Tu peux faire une pause ?

Mike: Mm-hmm, et après, je redémarre.

E.C. : OK, d'accord. Et si tu fais une pause et que tu redémarres. Après, ça va ?

Mike: Bah quand même, un petit temps, et un moment bah, j'ai fini la lecture.

2.2.2. Planification.

Dans l'arbre de la difficulté, les enfants recherchent parfois de l'aide sur le matériel qu'ils ont à leur disposition : les feuilles de travail. Peu à peu, des stratégies telles que la priorisation de certains exercices ou l'attention portée sur un point précis de la feuille prennent forme dans le but de réussir la tâche. Les stratégies ont été classées dans la planification car leur mise en place est caractérisée par une notion de durée. Contrairement à la recherche d'aide auprès de l'enseignante qui, même si elle ne se concrétise pas tout de suite, se décide en un laps de temps très rapide, la mise en place de stratégies demande à l'enfant de s'engager dans la tâche, éventuellement de l'analyser sommairement puis de choisir des stratégies appropriées pour la terminer.

Moi, je m'étais dit que bah, il faudrait que je regarde vraiment bien la photo où il y a le Château fort. (extrait du verbatim de Paco sur la difficulté)

2.2.3. Anticipation.

Avant de s'engager dans la tâche, certains enfants anticipent le futur. C'est le cas pour cinq des enfants interviewés. Ce futur est toujours très proche de l'engagement, les enfants se projettent au maximum à la récréation.

2.2.3.1. Passé et futur immédiats.

Le passé et le futur immédiat se situent juste avant ou juste après le déclencheur, avant l'engagement dans la tâche. Les trois enfants qui se sont projetés dans un futur immédiat ne se

sont pas engagés pleinement dans la tâche. Armin, qui trouvait que la feuille était compliquée, ne se projetait pas en train de la réussir, il anticipait un futur immédiat négatif. Il se sentait tout le temps bloqué. Il s'est engagé dans la tâche mais en choisissant de tricher et de mettre des réponses au hasard (tableau 3).

Tableau 3

Extrait du relevé de thèmes sur une tâche difficile

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquence	Extrait de verbatim
Compliqué	Anticipation négative dans un futur immédiat	Engagement précaire (hasard ou tricherie)	Echec	Murmure « quand j'ai eu la feuille, que c'était compliqué et que je croyais que j'allais pas y arriver. » (Armin) « j'allais pas y arriver »

Carl quant à lui parle du deuxième exercice sur une feuille de travail. Dans le passé immédiat, il n'a pas réussi le premier exercice. Il a cependant essayé le deuxième mais, en langage intérieur, il se remémorait l'expérience négative qu'il venait de vivre. Carl a finalement abandonné la tâche.

*Si je comprenais pas le deuxième je me disais bien que j'allais pas comprendre le troisième
(extrait du verbatim de Carl sur la difficulté)*

2.2.3.2. Futur imminent ou très proche.

Le futur imminent se situe juste après la tâche et le futur très proche projette l'enfant pendant la récréation. Les trois enfants qui ont verbalisé ces anticipations se sont tous engagés dans la tâche. Béa a d'emblée relativisé la situation. Elle a décidé de s'engager dans la tâche mais en envisageant de la morceler si c'est nécessaire. Elle a anticipé les solutions qui s'offraient à elle en cas de difficulté : en parler à son enseignante ou se réengager dans la tâche après la récréation.

Ça a l'air difficile mais je vais quand même la faire. Je vais essayer et, si j'y arrive pas bah je le dirai à Madame. [...] De toute façon, si j'ai pas fini, j'irai à la récré, et je la ferai après la récré. (extrait du verbatim de Béa sur la difficulté)

Mia se projette dans un futur distrayant ce qui l'aide à se motiver, elle travaille avec célérité afin de pouvoir s'occuper de manière plus amusante.

J'avais envie de faire d'autres feuilles ... on avait d'autres occupations : dessiner, bricoler, on s'amuse un peu plus quoi et du coup je faisais toutes les feuilles.

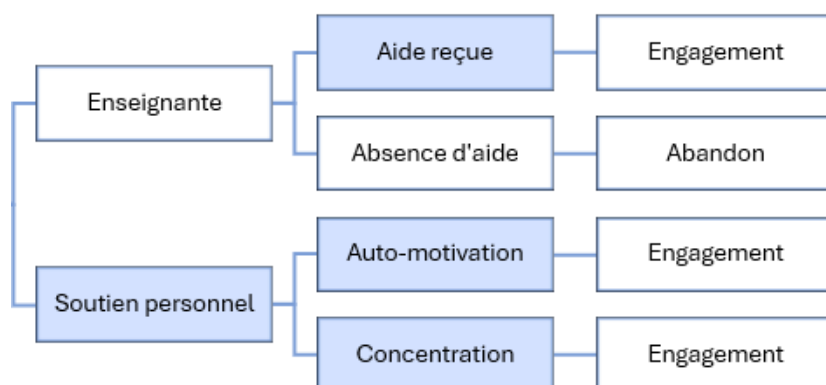
(extrait du verbatim de Mia sur la difficulté)

2.3. SOUTIEN HUMAIN

L'une des aides verbalisées par les enfants se rapporte au soutien humain, que ce soit leur enseignante ou eux-mêmes via l'automotivation ou la concentration (figure 7).

Figure 8

Extrait de l'arbre thématique sur une tâche difficile – branche du soutien humain



2.3.1. Enseignante.

L'appui de l'enseignante ne se trouve que dans l'arbre de la difficulté (tableau 4). Lorsqu'elle dispense l'aide demandée, l'enfant s'engage dans la tâche juste après ses explications.

Tableau 4

Extraits du relevé de thèmes de l'arbre sur une tâche difficile

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquence	Extraits de verbatim
Difficile		Demande d'aide à l'enseignante	Engagement grâce à l'aide reçue	je me suis dit je vais demander à Madame pour qu'elle m'aide. (Hugo)
Difficile	Arrêt du travail	Demande d'aide	Engagement quand aide reçue → réussite	« Laisse tomber, va dire à Madame que t'y arrives pas, elle t'expliquera » (Will)

Par contre, lorsque l'enseignante est absente ou qu'elle refuse d'aider un enfant qui lui en a fait la demande, l'engagement se traduit par un abandon de la tâche.

Tableau 5

Extrait du relevé de thèmes de l'arbre sur une tâche difficile

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquence	Extraits de verbatim
Difficile	Inutilité de la tâche	Demande d'aide à l'enseignante (refusée)	Engagement sur base des connaissances → abandon	« C'est un truc inutile, j'sais pas comment on fait. » « Je vais demander à Madame et Madame veut pas » « Je vais essayer de me souvenir de la conjugaison » « Madame elle veut jamais m'écouter ». (Gil)

2.3.2. Soutien personnel.

Lorsque les enfants s'encouragent ou décident de se concentrer, ils s'engagent à chaque fois dans la tâche. Aucun abandon n'a été relaté. Les enfants s'incitent personnellement à s'engager, parfois en modérant la difficulté de la tâche.

Je vais quand même essayer, peut-être que ça va être pas difficile.

(extrait du verbatim de Carl sur la difficulté)

Jade a une autre approche : tout en modérant la tâche, elle analyse sa compréhension de la matière. Consciente de ses lacunes, elle décide de se concentrer sur la tâche.

En fait, c'était pas si dur que ça. Il fallait juste que je comprenne et j'avais pas compris.

Et je me suis dit : Ça, il faut juste que je comprenne et que je me concentre [...]

à essayer de la faire et de comprendre

(extrait du verbatim de Jade sur la difficulté)

2.4. CONCLUSION

L'analyse des résultats concernant le langage intérieur d'un enfant confronté à une tâche difficile nous permet de voir que, dans notre expérimentation, plusieurs types de langage intérieur ont conduit à un engagement dans la tâche. Au niveau de la temporalité, le fait de prendre une pause a permis à un enfant de se calmer et de s'engager dans la tâche. La mise en place de stratégies telles que l'analyse de la tâche a également été efficace. L'anticipation d'un futur juste après la tâche ou programmé dans un laps de temps de quelques heures après la tâche (le plus souvent à la récréation) a aussi facilité l'engagement des enfants.

Le soutien humain, qu'il soit apporté par l'enseignante ou par les enfants eux-mêmes s'est à chaque fois révélé porteur d'engagement. L'aide de l'enseignante a été régulièrement sollicitée par les enfants qui se sont mis immédiatement au travail après avoir reçu son soutien. Lorsque les enfants s'encouragent personnellement ou décident de se concentrer, ils s'engagent également dans la tâche.

3. ARBRES DE LA FAIM, DE LA FATIGUE, DE L'ENVIE DE BOUGER ET DE L'ENNUI

Tout comme dans le point précédent sur l'arbre de la difficulté, nous allons nous attarder sur les branches charpentières et les ramifications des quatre autres arbres : la fatigue, la faim, l'envie de bouger et l'ennui. Les résultats de ces arbres sont présentés ensemble car ils présentent de nombreux points communs.

3.1. TEMPORALITÉ

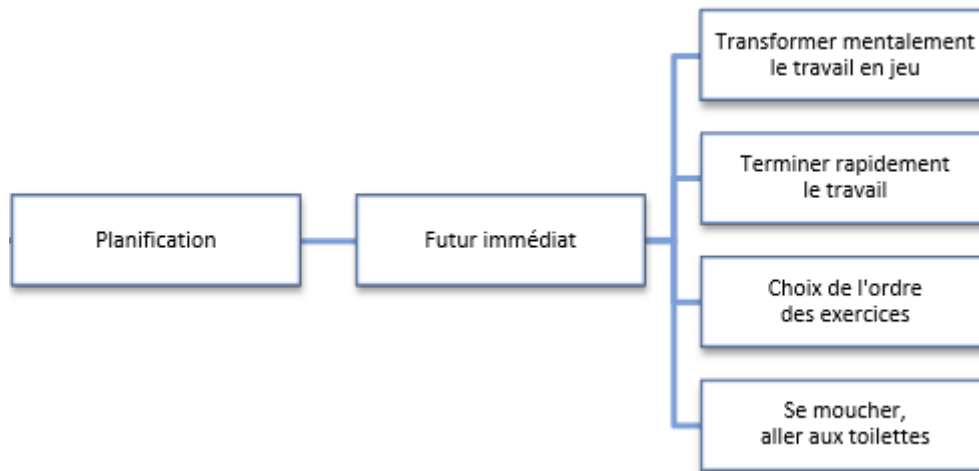
3.1.1. Planification.

Lors de la planification, l'enfant parle des actions qu'il compte mettre en place. La plupart d'entre elles sont concrétisées immédiatement après la décision tenue en langage intérieur ou juste après l'exécution de la tâche.

3.1.1.1. Planification dans un futur immédiat, imminent, très proche.

Figure 9

Extrait de l'arbre "envie de bouger" branche de la temporalité



La figure 8 est extraite de l'arbre « envie de bouger », les déclencheurs d'engagement sont variés. La planification dans un futur immédiat, imminent ou très proche peut se diviser en deux approches. La première concerne un engagement conscient dans la tâche, l'enfant réfléchit à sa façon d'aborder la tâche en se concentrant sur elle. Tout comme dans l'arbre de la difficulté, l'enfant élabore des stratégies. Il priorise des exercices, il transforme mentalement la tâche en jeu, ... Le distracteur est totalement mis de côté.

*Je vais laisser l'exercice que j'aime pas et faire ce que j'aime bien en premier
et puis je le ferai à la fin
(Diego, extrait du verbatim sur l'envie de bouger)*

Dans la deuxième approche, l'impact du distracteur est présente. Dans plusieurs cas, sa présence pousse l'enfant à terminer rapidement le travail. La tâche est peu au centre des préoccupations de l'enfant.

*Je vais le faire vite comme ça je pourrai dormir
(Mia, extrait du verbatim sur la fatigue)*

Un enfant qui avait envie de bouger a concilié l'assouvissement de son envie à la poursuite de la tâche.

*Je vais le faire mais alors pendant le contrôle je vais demander d'aller aux toilettes,
me moucher comme ça je peux bouger partout.
(Armin, extrait du verbatim sur l'envie de bouger)*

3.1.1.2. Planification dans l'année scolaire et dans un futur éloigné.

La planification dans l'année scolaire et dans un futur éloigné est évoquée par un seul enfant, Will, pour le distracteur de la fatigue. Il planifie son engagement dans la tâche avec le but de performer scolairement. Il a deux visées : la réussite de son année scolaire et son entrée dans une école secondaire.

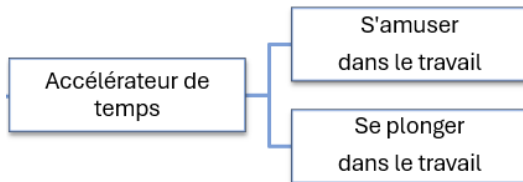
Allez, Will ! Si tu veux aller à Saint-Roch et passer en cinquième , il faut que tu bosses.

(Will, extrait du verbatim sur la fatigue)

3.1.1.3. Cas particulier : L'accélérateur de temps.

Figure 10

Extrait de l'arbre de la faim - branche de la temporalité



Une notion passionnante est découverte dans le distracteur de la faim : l'accélérateur de temps (figure 9). Des enfants décident de s'engager dans le travail pour que le temps passe plus vite.

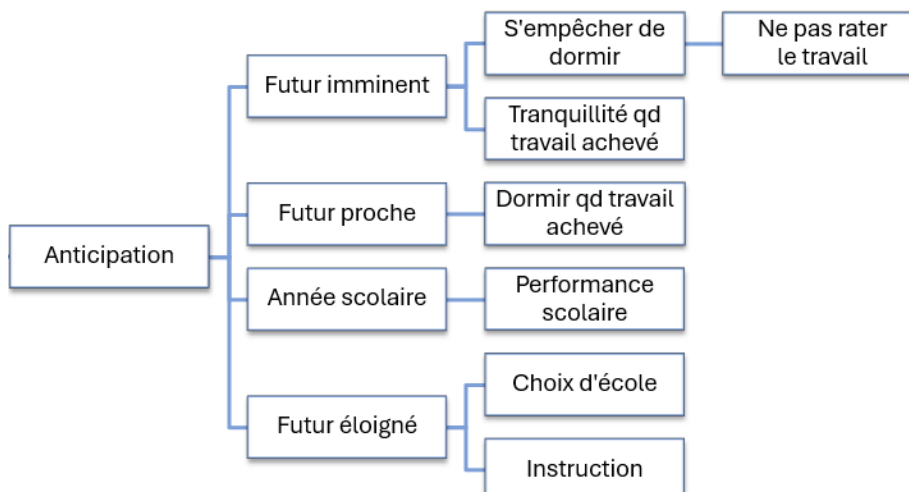
De toute façon, ça sert à rien de s'énerver, de prendre un peu une pause calme, et plus vite plus, on s'amuse et plus, on aura fini les feuilles.

(Mike, extrait du verbatim sur la faim)

3.1.2. Anticipation.

Figure 11

Extrait de l'arbre "fatigue" - branche de la temporalité



Lorsqu'il anticipe, l'enfant s'imagine dans le futur avant de repenser à la tâche. Les distracteurs « envie de bouger » et « fatigue » (figure 10) ont conduit à de nombreuses anticipations. Nous avons constaté à de nombreuses reprises que l'enfant anticipe un futur qui lui permet d'assouvir le distracteur qui est évoqué dans la vignette. Il s'imagine en train de dormir ou il se projette affairé pendant la récréation.

3.1.2.1. Anticipation dans un futur imminent ou très proche.

Cette anticipation de l'assouvissement de l'envie de bouger, du besoin de dormir ou la projection d'un moment sans ennui a lieu la plupart du temps dans un futur qui suit directement la tâche ou qui a lieu dans un intervalle de temps court après la tâche, lors de la récréation. L'enfant pense au moment où il pourra jouer ou se reposer puis il s'engage dans la tâche. L'anticipation permet à l'enfant de s'évader mentalement durant un court instant. La tâche est mise de côté, l'enfant s'occupe à ce moment uniquement de lui, de ses envies ou de ses besoins en anticipant un futur routinier pour lui : les activités permises après la tâche, la récréation, ...

*Je m'imagine à la récréation en train de bouger
(Nina, extrait du verbatim sur l'envie de bouger)*

3.1.2.2. Anticipation dans un futur proche.

Un seul enfant planifie un assouvissement de son envie d'assouvir le distracteur lorsqu'il sera chez lui. Il s'agit du distracteur de fatigue.

*Je me suis dit que j'avais pas envie ... que quand je l'aurai fait bah que je devrais pas la refaire encore une fois et encore une fois et que, après avoir fait toutes les feuilles bah, à la fin de la journée, je pourrais retourner dans mon lit.
(Jade, extrait du verbatim sur la fatigue)*

3.1.2.3. Anticipation dans un futur lointain ou éloigné.

Tao et Jade parlent de l'âge adulte, Jade explique qu'elle désire choisir son métier sans être handicapée par un manque de connaissance dans un domaine qu'elle aurait négligé. Tao met l'accent sur l'intelligence, le point commun entre ces deux verbatims est qu'ils parlent de connaissances scolaires.

*Je me dis que j'ai pas envie de devenir bête quand je serai grand.
(Tao, extrait du verbatim sur la fatigue)*

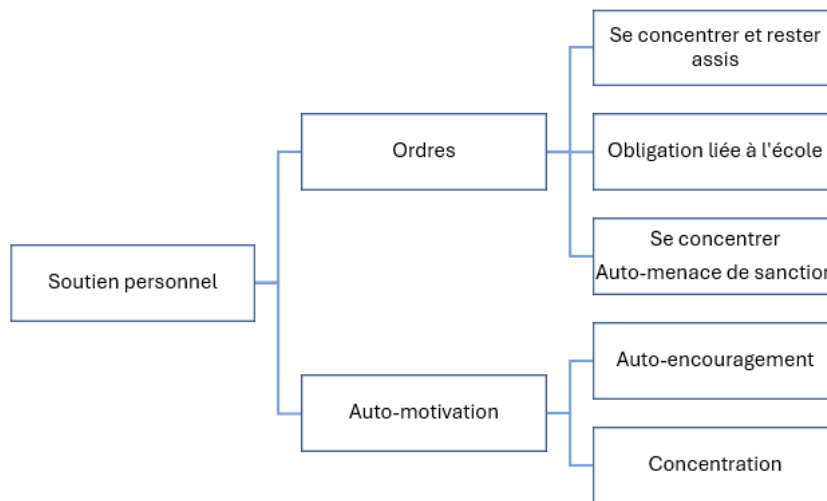
Je me dis que - que quand je serai grande, je ferai un métier et le métier de mon choix, et que ce métier, si j'ai envie que ce soit avec de la géographie, ce serait avec de la géographie. Cette géographie, il faut que je l'apprenne, et je me dis : « Bah si je l'apprends pas, je serai un peu pas très forte. Alors, il faut que je l'apprenne. (Jade, extrait du verbatim sur l'ennui)

3.2. SOUTIEN PERSONNEL

Le soutien personnel revêt deux formes différentes : l'obligation, y compris les ordres, et l'automotivation (figure 11).

Figure 12

Extrait de l'arbre "envie de bouger" - branche du soutien personnel



3.2.1. Obligation.

L'obligation se trouve dans tous les arbres excepté celui sur la difficulté. Les enfants se forcent à travailler sans assouvir leur envie de dormir, de bouger ou de manger. Dans la plupart des verbatims, l'enfant se sent obligé de s'engager dans la tâche sans spécifier la raison. Parfois, l'obligation dont ils parlent est liée à leur présence à l'école, institution dont l'objectif est d'apprendre (Félix), elle peut être également liée à la peur d'une réprimande de l'institutrice (Will). Ce sentiment d'obligation permet aux enfants de s'engager dans la tâche.

Je me dis : « Je suis obligé de la faire. [...] je me dis que ça sert à rien de râler et que la feuille ne va pas se faire toute seule. (Tao, extrait du verbatim sur la fatigue)

3.2.2. Automotivation.

L'automotivation se retrouve dans tous les arbres thématiques. Les enfants emploient des phrases courtes et injonctives formulées à la première personne. Parfois, ils spécifient qu'ils n'ont pas envie de travailler mais qu'ils s'engagent quand même dans la tâche.

*Allez je vais faire la feuille
(Gil, extrait du verbatim sur la fatigue)*

L'automotivation peut prendre la forme de la concentration. Gil par exemple prend une grande respiration avant de s'engager dans la tâche, Viky met en avant l'importance de la feuille de géométrie sur laquelle elle doit travailler avant de se concentrer.

*Je vais me dire : « Ah ! C'est de la géométrie, donc on va quand même la faire,
parce que c'est quand même important. »*

Et on va faire tout pour se concentrer pour que je finisse vite.

(Viky, extrait du verbatim sur l'ennui)

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

La discussion se divise en trois parties. Nous mettons tout d'abord en avant quelques extraits de verbatim que nous analysons en lien avec la revue de littérature. Nous nous attardons ensuite sur les résultats plus généraux que nous venons de développer en les mettant en perspective avec les sensibilités théoriques. Enfin, nous donnons des éléments de réponse à la question « Comment la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur d'enfants de troisième et de quatrième primaire au début de l'engagement dans une tâche scolaire ? »

1. EXTRAITS DE VERBATIM

*Je me dis moi, j'ai envie d'aller à la récréation et tout... Et je me dis dans ma tête que c'est un jeu, du coup, je commence à travailler, c'est ça le truc.
(extrait du verbatim d'Ivan sur l'envie de bouger)*

L'extrait de verbatim d'Ivan est difficile à classer. Il planifie la façon dont il va travailler mais il ne met pas de stratégie particulière en place, c'est plutôt de l'autorégulation précédée d'autoréflexion. Ces deux fonctions sont propres au langage intérieur. Ivan est conscient de son envie de bouger, les mots lui permettent de clarifier ses besoins, il les verbalise mentalement ce qui favorise sa conscience de soi (Perrone-Bertolotti & al., 2016). Dans un premier temps, l'autoréflexion, partie intégrante de la conscience de soi (Morin, 2018) et portée par le langage intérieur, permet à Ivan de reconnaître ses envies. Connaissant ses besoins, de quelle façon Ivan va-t-il s'engager dans la tâche ? La conséquence de cette autoréflexion se traduit par de l'autorégulation (Morin, 2018) dans un deuxième temps. C'est la fonction d'autoguidage verbal du langage intérieur (Morin, 2018) qui lui permet de prendre la décision de s'engager dans la tâche avec le support des compétences de planification (Allix & al., 2023). Remarquons que la stratégie d'Ivan n'est pas très commune, il privilégie l'amusement, choisissant de transformer la tâche en jeu.

Cet extrait de verbatim est un bel exemple de dialogue sur l'identité (Oleś & al., 2020). Ivan se questionne sur ses intentions, il a envie de bouger mais on sent que derrière ces deux phrases se cache une réflexion sur des stratégies globales qu'il peut appliquer à diverses tâches « c'est ça le truc » (Ivan). Les connaissances métacognitives qu'il a acquises grâce aux expériences métacognitives (Allix & al., 2023) lui ont permis de commencer à généraliser la stratégie de s'amuser durant l'engagement dans une tâche scolaire. La généralisation des

stratégies commence généralement vers 10 ans (Allix & al., 2023) et Ivan est en troisième primaire. Sa façon d'aborder le travail lorsqu'il a envie de bouger dénote un sentiment métacognitif de confiance qui engendre un jugement de confiance sur sa réussite ce qui aboutit à des connaissances online face à la tâche à valence positive (Allix & al., 2023). Les trois éléments du monitoring online de la cognition sont donc tous les trois à valence positive ce qui est de bonne augure pour la réussite de la tâche. Le dialogue sur l'identité d'Ivan (Oleś & al., 2020) est un langage intérieur lié à la tâche à valence positive (Day & al., 2018) qui a une influence favorable sur l'engagement.

*Tu peux faire une pause ... et après, je redémarre
(extrait du verbatim de Mike sur la tâche difficile)*

La réaction de Mike face au travail difficile ne s'est pas manifestée tout de suite, il s'est d'abord engagé dans la tâche avant de s'arrêter momentanément car « quand je lis trop, ça m'énerve des fois » (extrait du verbatim de Mike sur la tâche difficile). La valence de sa réaction était négative, nous pouvons supposer que son jugement métacognitif a immédiatement suscité un sentiment métacognitif à valence négative de difficulté (Allix & al., 2023) ce qui a provoqué l'énervement. Cependant, il s'est engagé dans la tâche après avoir pris une pause. Le choix posé par l'enfant de s'accorder une pause montre qu'il s'autorégule. L'autorégulation est l'une des fonctions du langage intérieur, elle permet à l'enfant de soutenir son attention et de persévérer (Lee, 2011). En s'autorégulant, l'enfant est arrivé à contrôler son sentiment métacognitif de difficulté à valence négative, à juger qu'il était capable de la continuer s'il s'accordait une pause puis, via les connaissances online spécifiques à la tâche, à se remettre au travail (Allix & al., 2023). Son langage intérieur est lié à la tâche, il a permis à Mike de réguler son effort et ses émotions (Day & al., 2018).

En regardant les autres verbatims de Mike nous nous sommes aperçue qu'une ligne de conduites communes était observable.

De toute façon, ça sert à rien de s'énerver, de prendre un peu une pause calme, et plus vite, plus, on s'amuse et plus, on aura fini les feuilles.

(extrait du verbatim de Mike sur la faim)

Si je les fais vite bah, déjà, j'aurais moins à m'ennuyer. Je pourrais plus vite m'amuser sur des autres feuilles, et je vais faire des choses plus amusantes.

(extrait du verbatim de Mike sur l'ennui)

Mike semble prendre du recul par rapport à son engagement en s'octroyant une pause pour la tâche difficile et la faire ce qui l'aide sans doute à mieux gérer son énervement. De plus, Mike est, tout comme Ivan, un enfant qui parle de l'amusement dans la tâche. Il l'exprime par son langage intérieur dans deux des verbatims, l'amusement l'aide à ce que le temps passe plus vite (Mike). L'amusement peut être qualifié de réponse créative à la demande d'engagement dans une tâche scolaire. Cette créativité est favorisée par le langage intérieur régulateur tenu par Mike (Alderson-Day & al., 2018).

Mike semble généraliser des stratégies (Allix & al., 2023). En quatrième année primaire, il a déjà été confronté à de multiples expériences métacognitives ce qui lui a permis d'approfondir ses connaissances métacognitives sur les stratégies permettant au monitoring offline d'avoir une vision globale des stratégies appropriées pour réguler sa cognition (Allix & al., 2023). Ces dernières sont mobilisées par le monitoring online de la cognition lorsque Mike se trouve confronté à une tâche scolaire (Allix & al., 2023).

Je me suis dit que c'était très difficile. Je vais d'abord commencer par l'autre feuille parce que Madame nous a dit qu'on n'était pas vraiment obligé de le faire.

J'ai essayé mais j'ai rien compris.

(extrait du verbatim de Fabio sur la difficulté)

Fabio, contrairement à Mike, ne s'est pas plongé dans la tâche avant de décider si elle était difficile, son sentiment métacognitif et son jugement métacognitif, tous deux à valence négative, étaient d'emblée liés à la difficulté (Allix & al., 2023). Le langage intérieur à valence négative peut indiquer que la tâche était très difficile pour Fabio (Day & al., 2018), il décide d'ailleurs de postposer son engagement en commençant par une autre feuille. Il ne sentait pas d'obligation de réussir cette feuille, il n'avait donc pas peur d'une remarque de l'enseignante mais il ne bénéficiait pas de ses encouragements non plus (Skinner, 2016 cité par Symonds & al., 2021). Il s'est finalement engagé dans la tâche mais ne l'a pas comprise. Nous pouvons exclure une illusion cognitive (Efklides, 2008, cité par Allix & al., 2023) car, dans la situation rapportée, l'enseignante elle-même, en n'obligeant pas les enfants à travailler, sous-entendait que c'était une tâche ardue. Le langage intérieur de Fabio lui a servi de soutien, il a favorisé son engagement dans la tâche mais, face à la difficulté trop élevée de la tâche, les compétences métacognitives de régulation (Allix & al., 2023) lui ont permis de changer les choix d'engagement qu'il avait posé et d'abandonner la tâche. Ce désengagement peut être positif

(Symonds & al., 2020) car il permet à Fabio de ne pas s'engager dans les ruminations et de passer à autre chose.

Arrête de te concentrer sur la nourriture, concentre-toi sur la feuille
(*extrait du verbatim de Viky sur la faim*)

Pour éviter le désengagement de la tâche, Viky commence par s'autocritiquer. Nous voyons que cette autoréflexion est positive (Racy & Morin, 2024), qu'elle conduit à une prise de décision favorable à l'accomplissement de la tâche. De nouveau, les connaissances métacognitives du fonctionnement métacognitif permettent au monitoring offline de réguler la cognition (Efklides, 2008, cité par Allix & al., 2023). Lorsqu'elle a pris conscience que la faim l'empêchait de mener à bien son travail, le monitoring offline de Viky s'est activé, le jugement métacognitif portant sur son travail était négatif et, de façon consciente via les connaissances métacognitives online face à la tâche et les compétences d'orientation (Allix & al., 2023), elle s'est ordonnée d'arrêter de se concentrer sur sa faim et de focaliser son attention sur le travail. Son langage intérieur lui a permis de prendre conscience de ses pensées et de son fonctionnement (Perrone-Bertolotti & al., 2016), d'émettre un jugement et de décider de changer son fonctionnement en priorisant le travail sur la tâche sans se laisser distraire par la faim. Elle est en quatrième primaire, le processus de correction de ses erreurs en utilisant son jugement, qui commence vers sept ou huit ans (Allix & al., 2023), semble être utilisé et soutenu par le langage intérieur. Le dialogue de Viky peut être classé dans les huit types de dialogues énumérés par Oleś et al. (2020). Il a en effet des caractéristiques de l'autoparler distancier, l'enfant s'injonctive : « Arrête de te concentrer [...] concentre-toi ». Les pronoms personnels te et toi renvoient directement à Viky.

Allez, Will ! Si tu veux aller à Saint-Roch et passer en cinquième , il faut que tu bosses.
(*extrait du verbatim de Will sur la fatigue*)

Will utilise également de manière évidente l'autoparler distancier (Oleś & al., 2020). Il cite son nom, le remplace à deux reprises par un pronom personnel et se donne une injonction. Cette façon de se parler favorise l'autocontrôle et permet à l'enfant de mieux se concentrer (Fernyhough & Borgly, 2023). Will est l'un des seuls enfants à se projeter dans un futur lointain, il imagine son passage dans la classe supérieure mais aussi son entrée en secondaire. Nous pouvons supposer qu'il a mis en scène plusieurs possibilités pour son avenir scolaire, avec ou sans réussite (Lidstone & al., 2010).

C'est un truc inutile, j'sais pas comment on fait. [...] Je me dis je vais demander à Madame et Madame veut pas [...] Je me dis je vais essayer de me souvenir de la conjugaison [...] Madame elle veut jamais m'écouter.

(extrait du verbatim de Gil sur la difficulté)

Gil se parle d'une toute autre manière, il entame un dialogue ruminatif (Oles & al., 2020) qui le mènera à un abandon de la tâche. La première réaction de Gil face à cette tâche difficile est divisée en deux. D'une part, il relève l'inutilité de la tâche ce qui induit un sentiment métacognitif d'insatisfaction et de difficulté (Allix & al., 2023). D'autre part, avant même de s'engager, il décrète « j'sais pas comment on fait » (Gil), le côté négatif est très présent (Racy & Morin, 2024), l'aspect ruminatif s'accroît avec la phrase « Madame elle veut jamais m'écouter » (Gil). Il est envisageable que sa perception de l'école ne soit pas positive. La réaction de l'enseignante face à sa demande ne le soutient pas dans ses apprentissages, le soutien de l'enseignante est pourtant un facilitateur de l'engagement momentané dans une tâche (Skinner, 2016 cité par Symonds & al., 2021). Il va abandonner la tâche ce qui va dévaluer son sentiment d'efficacité. Nous venons de pointer trois éléments perçus par l'enfant qui pourraient être des facilitateurs s'ils étaient positifs (Skinner, 2016, cité par Symonds & al., 2021) : la perception négative de l'école, le manque de soutien de l'enseignante et la perception négative de son sentiment d'efficacité. Si l'on ajoute le discours lié à la tâche à valence négative (Oles & al., 2020) qu'il relate au début du verbatim, nous ne pouvons pas être étonné que Gil se désengage momentanément de la tâche (Symonds & al., 2020).

Je me suis dit que – qu'en fait, c'était pas si dur que ça. Il fallait juste que je comprenne, et j'avais pas compris. Et je me suis dit : « Ça, il faut juste que je comprenne et que je me concentre à essayer de la faire et de comprendre.

(extrait du verbatim de Jade sur la difficulté)

Tout comme Gil, Jade entame un dialogue avec elle-même mais la valence est différente. Son dialogue est spontané (Oles & al., 2020) ce qui lui permet d'intégrer ses pensées dans son quotidien. En se disant « c'était pas si dur que ça » (Jade), elle reconnaît qu'elle a réussi, caractéristique du monologue d'autorenforcement (Oles & al., 2020). Après avoir posé le constat qu'elle n'avait pas compris mais avec un sentiment de confiance (Allix & al., 2020), Jade a décidé de se concentrer pour pouvoir aborder la tâche et espérer la comprendre. Elle a pris de la distance par rapport à la pertinence de sa façon d'aborder la tâche (Grandchamp & al., 2019). Son langage privé lié à la tâche à valence positive a permis à Jade de réguler son

effort (Day & al., 2018). Ses compétences métacognitives de régulation lui ont permis de modifier les choix qu'elle avait posé et d'aborder la tâche. Elle a choisi de se concentrer ce qui favorise l'analyse de la tâche et le déploiement des connaissances métacognitives des connaissances online spécifiques à la tâche (Allix & al., 2020).

J'ai , entre guillemets, pris une photo avec mon cerveau , des feuilles de l'année passée [...] comme des souvenirs.

(extrait du verbatim de Mia sur la difficulté).

Bien que le vagabondage verbal soit généralement inconscient (Diaz & al., 2014, cités par Morin & al., 2018), nous pensons que l'un des enfants confronté à une tâche difficile, Mia, nous en a parlé. Elle ne semble pas réfléchir avant de voir ces « photos », il est possible que son esprit vagabonde et puise dans ses souvenirs lorsqu'elle est face à une tâche difficile. Le vagabondage verbal facilite la résolution de problèmes (Baird & al., 2012 ; Ellamil & al., 2011 ; Nolen-Hoeksema, 2000, cités par For & al., 2015) et Mia, après s'être remémoré ses souvenirs, s'est engagée dans la tâche.

2. LE SOUTIEN DU LANGAGE INTÉRIEUR

C'est sur les principaux résultats de notre analyse, l'autorégulation par les axes de la temporalité et du soutien que nous fondons nos éléments de réponse à la question de recherche : « Comment la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur d'enfants de troisième et de quatrième primaire au début de l'engagement dans une tâche scolaire ? ». Les arbres thématiques des cinq distracteurs désignés par les vignettes (la faim, la fatigue, l'ennui, l'envie de bouger et la difficulté) sont globalement similaires, excepté pour quelques points relatifs à l'engagement dans une tâche difficile, cela explique que nous traitons les cinq distracteurs conjointement.

Les thèmes du langage intérieur qui permettent aux enfants de choisir de s'engager dans une tâche scolaire alors qu'ils sont victimes d'un imprévu personnel se regroupent dans deux branches : la temporalité, qui recouvre la planification et l'anticipation, et le soutien humain qui reprend le soutien que l'enfant s'apporte lui-même ainsi que le soutien de l'enseignante lorsque l'enfant est confronté à une tâche difficile. Ces deux branches peuvent cependant être réunies en une seule : l'autorégulation (Allix & al., 2023)

L'axe de la temporalité recouvre deux aspects très différents. Le premier est la planification. Les enfants de troisième et de quatrième primaire planifient la manière dont ils vont gérer la tâche en élaborant des stratégies qu'ils mettent en place juste avant, pendant ou juste après la tâche, ou ils planifient un investissement scolaire en vue de réussir leur année. La fonction de planification exercée par le langage intérieur a été mise en lumière par Vygotsky (1978, cité par Lidstone & al., 2010), c'est l'une des fonctions du langage intérieur qui soutient le développement des compétences métacognitives (Fernyhough & Borghi, 2023)

Lorsqu'elle a pour horizon le futur immédiat, imminent ou très proche, la planification s'apparente à la mise au point de stratégies pour deux des distracteurs proposés dans les vignettes: la difficulté et l'envie de bouger. Les stratégies choisies résultent du monitoring offline, elles s'apparentent aux compétences métacognitives (Allix & al., 2023). Nous sommes dans la phase initiale du modèle de Zimmerman (Kesuma & al., 2020). Les expériences métacognitives permettent d'acquérir des connaissances métacognitives qui sont sollicitées par nos compétences métacognitives d'orientation et de planification (Allix & al., 2023) lorsque des stratégies doivent être choisies.

La mise en place de stratégies est caractérisée par une notion de durée. Notre objet de recherche couvre un laps de temps court : l'engagement dans une tâche scolaire. Contrairement à la recherche d'aide auprès de l'enseignante qui, même si elle ne se concrétise pas tout de suite, se décide en un laps de temps très rapide, la mise en place de stratégies demande à l'enfant de fractionner mentalement son engagement, parfois même de parcourir rapidement la feuille de travail scolaire avant de choisir des stratégies. Nous proposons que la réaction des enfants lorsqu'ils reçoivent une tâche alors qu'un distracteur est présent se situe avant la mobilisation des compétences d'orientation et de planification. Cet instant est fugace, c'est une suspension du temps durant lequel les sentiments métacognitifs (Allix & al., 2023) prévalent. Les réactions des enfants, qui ne sont pas relatées en langage intérieur, sont documentées dans la partie résultats.

Cet arrêt dominé par la sphère affective est directement suivi par la mobilisation des compétences d'orientation et de planification (Allix & al., 2023). Ces compétences permettent à l'enfant de diriger son action. Dans notre expérimentation, cette première phase du modèle de Zimmerman durant laquelle les enfants examinent la tâche et se fixent des objectifs pour finaliser le travail (Kesuma & al., 2020) est soutenue par le langage intérieur. Dans notre expérimentation, le langage intérieur des enfants couvre uniquement ces deux compétences :

l'orientation et la planification (Allix & al., 2023). Nous ne pouvons cependant pas en tirer de conclusions car notre étude porte précisément sur le langage intérieur des enfants avant l'engagement dans la tâche.

Cependant, force est de constater que le discours des enfants portant sur ces deux compétences est très varié. Symonds et Hargreaves (2016, cité par Flanagan & Symonds, 2021) ont montré que les enfants d'âge primaire multipliaient leurs tactiques d'engagement. Indépendamment des stratégies de planification qui ne permettent pas à l'enfant de laisser de côté le distracteur : terminer rapidement le travail pour pouvoir manger, circuler dans la classe pendant la tâche pour satisfaire son envie de bouger, ... d'autres stratégies permettant d'occulter temporairement le distracteur ont été rapportées. Les premières ont un rapport au temps linéaire : les enfants planifient de prioriser certains exercices, de convertir le travail en un jeu, ... Les deuxièmes accélèrent le temps. Cette stratégie a été choisie par Odile « si tu travailles bien et que t'essayes un peu de t'amuser en travaillant bah ça va passer plus vite » (extrait du verbatim d'Odile sur la faim). L'engagement dans la tâche est ici considéré comme une façon d'oublier le distracteur en rendant floue la notion de temps.

Outre la planification, de nombreux enfants font appel à l'anticipation. La grande majorité des enfants qui se projettent dans le futur anticipent l'assouvissement du distracteur. Ils se projettent dans un avenir qui n'excède généralement pas la journée d'école. Ils se voient souvent en train d'assouvir le besoin mis en évidence par le distracteur : la faim, l'envie de dormir ou de bouger. Ils s'imaginent tous dans un endroit connu, le plus souvent la cour de récréation, le futur qu'ils anticipent est probablement proche de la réalité. Ils se voient au moment de la récréation occupés à bouger, à manger, à boire, à se distraire. La récréation semble liée à un moment de détente qui permet d'assouvir librement les besoins personnels. Cette anticipation d'un moment positif qui est peut-être accompagnée de visions intérieures ou d'un sentiment de joie (Hurlburt et Heavey, 1999, cités par Heavey & Hurlburt, 2008) précède l'engagement dans la tâche, elle a toujours été rapportée en langage intérieur. Nous proposons que l'anticipation se produit avant la mobilisation des compétences d'orientation et de planification, contrairement à la planification.

La gestion d'un imprévu est également soutenue par une autre grande famille de thèmes exprimés en langage intérieur : le soutien humain, l'autorégulation apportée par les enfants eux-mêmes ou par l'enseignante dans le cas de la confrontation à une tâche difficile. Le soutien que les enfants s'apportent seuls prend trois formes différentes. Certains se donnent des injonctions,

ils se donnent des ordres ou s'obligent à s'engager dans la tâche. Ils utilisent parfois l'autoparler distancier (Oleś & al., 2021) qui sert la concentration (FERNYHOUGH & BORGHİ, 2023). C'est parfois à cause du poids que représente l'école, lieu d'apprentissage, qu'ils s'intiment l'ordre de travailler. La valeur de l'école est un facilitateur d'engagement perçu par l'enfant (SKINNER, 2016, cité par SYMONDS & al., 2021). D'autres enfants s'autoencouragent en langage intérieur ou décident de se concentrer.

Ces trois grands types de soutien humain sont tous à valence positive ou neutre dans le cas des ordres et des obligations. Ils sont centrés sur la tâche. Le langage intérieur lié à la tâche à valence positive ou neutre permet de réguler ses émotions et son comportement (Day & al., 2018). Dans notre expérimentation, le processus d'autorégulation par le soutien humain a conduit dans tous les cas à l'engagement dans la tâche. Le soutien que les enfants s'apportent par le langage intérieur dénote une autonomie dans le processus, les enfants jouent un rôle actif dans leur engagement dans la tâche (KESUMA & al., 2020). Le soutien de l'enseignante est un autre facilitateur d'engagement proposé par Skinner (2016, cité par Symonds & al., 2021). Dans notre expérimentation portant sur une tâche difficile, nous avons constaté que le soutien, qu'il soit apporté par l'enfant ou par l'enseignante, conduit dans tous les cas à l'engagement dans la tâche.

Notre étude n'a pas mis en évidence d'interactions imaginées (Morin, 2020), nous avons rencontré uniquement des monologues. Nous pensons que cette absence de dialogues rapportés par les enfants est due à notre méthode d'investigation. Elle présente deux grandes caractéristiques. D'une part, le langage intérieur est rapporté a posteriori, d'autre part elle a la forme d'entretiens semi-structurés. De nombreuses méthodes d'investigation du langage intérieur sont utilisées et plusieurs d'entre elles s'emploient à retranscrire le langage intérieur dans un laps de temps très court après sa formulation. Les entretiens semi-structurés de notre expérimentation, qui ont l'avantage de donner la parole à des enfants sur un sujet peu abordé, avaient pour ambition d'aider les enfants à revivre un engagement dans la tâche. Cependant, novice dans la conduite de ces entretiens, nous pensons que plusieurs verbatims se rapprochent du souvenir ce qui sous-entend que la part de véracité est inconnue.

CONCLUSION ET PERSPECTIVE

Notre étude sur le langage intérieur d'élèves de troisième et quatrième primaire met en évidence une grande diversité de monologues utilisés par les enfants pour s'autoréguler. Les autoencouragements, la concentration et les ordres que les enfants s'intiment à eux-mêmes sont présents mais c'est la dimension temporelle qui est prévalente. Nos résultats suggèrent que le langage intérieur d'enfants de troisième et quatrième primaire soutient activement l'engagement dans une tâche scolaire, même en présence d'un distracteur. Le langage intérieur semble être un support pour aider l'enfant à être acteur de son apprentissage.

La méthode d'investigation choisie, les entretiens semi-structurés, est discutable car le langage intérieur est rapporté rétrospectivement. Elle a cependant permis de donner la parole à des enfants sur un sujet qui est peu abordé. L'analyse thématique s'est révélée être un choix judicieux. La thématization d'entretiens permet un cheminement sans a priori et la confrontation des thèmes qui se dégagent au fur et à mesure. Les arbres thématiques quant à eux facilitent la compréhension des résultats en permettant de rapprocher et de comparer les thèmes qui se dégagent.

Nous pensons que la réaction des enfants lorsqu'ils sont confrontés à une tâche alors qu'un distracteur est présent se situe avant la mobilisation des compétences métacognitives d'orientation et de planification, dans un très court moment durant lequel le temps est figé. Le langage intérieur des enfants qui planifient semble être émis en parallèle de la mobilisation des compétences métacognitives d'orientation et de planification qui sous-tendent l'engagement dans la tâche. Nous proposons toutefois que les enfants qui anticipent en langage intérieur mobilisent leurs compétences métacognitives, dans un continuum entre la réaction, l'anticipation exprimée en langage intérieur et les actions d'engagement.

Il nous semble que cette supposition est à explorer dans de futures recherches en travaillant également avec le côté métacognitif et d'autorégulation. La différence entre la planification et l'anticipation que nous avons mise en évidence peut être exploitée dans le but d'une meilleure compréhension des phénomènes humains.

BIBLIOGRAPHIE

- Alderson-Day, B., & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931-965.
<https://doi.org/10.1037/bul0000021>
- Alderson-Day, B., McCarthy-Jones, S., Bedford, S., Collins, H., Dunne, H., Rooke, C., & Fernyhough, C. (2014). Shot through with voices: Dissociation mediates the relationship between varieties of inner speech and auditory hallucination proneness. *Consciousness and Cognition*, 27, 288-296. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.05.010>
- Alderson-Day, B., Mitrenga, K., Wilkinson, S., McCarthy-Jones, S., & Fernyhough, C. (2018). The varieties of inner speech questionnaire – Revised (VISQ-R): Replicating and refining links between inner speech and psychopathology. *Consciousness and Cognition*, 65, 48-58.
<https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.07.001>
- Allix, P., Lubin, A., Lanoë, C., & Rossi, S. (2023). Connais-toi toi-même : Une perspective globale de la métacognition. *Psychologie Française*, 68(3), 451-469.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.08.002>
- Aro, T., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Tolvanen, A., & Ahonen, T. (2015). Associations between private speech, behavioral self-regulation, and cognitive abilities. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 508-518.
<https://doi.org/10.1177/0165025414556094>
- Barter, C., & Renold, E. (2000). 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), 307-323. <https://doi.org/10.1080/13645570050178594>
- Bergounioux, G. (2010). Les trois sources de la théorie de l'endophasie : Phonologie, psychologie et clinique. *Histoire Épistémologie Langage*, 32(2), 9-22.
<https://doi.org/10.3406/hel.2010.3184>
- Berthier, N. (2023). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2^e éd.). Armand Colin.

- Borghi, A. M., & Fernyhough, C. (2023). Concepts, abstractness and inner speech. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 378(1870), 20210371.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0371>
- Brinthaupt, T. M., Hein, M. B., & Kramer, T. E. (2009). The Self-Talk Scale: Development, Factor Analysis, and Validation. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 82-92.
<https://doi.org/10.1080/00223890802484498>
- Carroy, J. (2001). Le langage intérieur comme miroir du cerveau : Une enquête, ses enjeux et ses limites. *Langue française*, 48-56.
- Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R., & Schooler, J. W. (2009). Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(21), 8719-8724.
- Cutton, D., & Hochstetler, D. R. (2021). The use of self-talk: Teachers and coaches help foster a student's true self. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), 42-47.
- Day, K. L., Smith, C. L., Neal, A., & Dunsmore, J. C. (2018). Private speech moderates the effects of effortful control on emotionality. *Early Education and Development*, 29(2), 161-177.
- Delgado, B., Gómez, J. C., & Sarriá, E. (2011). Pointing gestures as a cognitive tool in young children: Experimental evidence. *Journal of experimental child psychology*, 110(3), 299-312.
- Dictionnaire de l'Académie française. (s.d.). *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.).
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. *La recherche en éducation: étapes et approches*, 4, 317-342.
- Duncan, R., & Tarulli, D. (2009). *On the persistence of private speech: Empirical and theoretical considerations*.
- Erfanian, F., Roudsari, R. L., Haidari, A., & Bahmani, M. N. D. (2020). A Narrative on the Use of Vignette: Its Advantages and Drawbacks. *Journal of Midwifery & Reproductive Health*, 8(2).
- Fernyhough, C. (2004). Alien voices and inner dialogue: Towards a developmental account of auditory verbal hallucinations. *New ideas in Psychology*, 22(1), 49-68.

- Fernyhough, C., & Borghi, A. M. (2023). Inner speech as language process and cognitive tool. *Trends in cognitive sciences*.
- Flanagan, R. M., & Symonds, J. E. (2021). Self-talk in middle childhood: A mechanism for motivational resilience during learning. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1007-1025.
- Flanagan, R. M., & Symonds, J. E. (2022). Children's self-talk in naturalistic classroom settings in middle childhood: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 35, 100432.
- Flavell, J. (1966). Le langage privé. *Bulletin de Psychologie*, 19(247), 698-701.
- Focant, J. (2021). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et Francophonie*, 31(2), 45–64.
<https://doi.org/10.7202/1079587ar>
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373-389.
- Fox, K. C., Spreng, R. N., Ellamil, M., Andrews-Hanna, J. R., & Christoff, K. (2015). The wandering brain: Meta-analysis of functional neuroimaging studies of mind-wandering and related spontaneous thought processes. *Neuroimage*, 111, 611-621.
- Gibson, A. S. C., & Foster, C. (2007). The role of self-talk in the awareness of physiological state and physical performance. *Sports Medicine*, 37, 1029-1044.
- Grandchamp, R., Rapin, L., Perrone-Bertolotti, M., Pichat, C., Haldin, C., Cousin, E., Lachaux, J.-P., Dohen, M., Perrier, P., Garnier, M., & others. (2019). The ConDialInt model: Condensation, dialogality, and intentionality dimensions of inner speech within a hierarchical predictive control framework. *Frontiers in Psychology*, 10, 2019.
- Heavey, C. L., & Hurlburt, R. T. (2008). The phenomena of inner experience. *Consciousness and cognition*, 17(3), 798-810.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behavior. *Sociology of health & illness*, 20(3), 381-400.
- Hughes, R., & Huby, M. (2004). The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social work and social sciences review*, 11(1), 36-51.

- Kesuma, A. T., Harun, H., Zamroni, Z., Putranta, H., & Kistoro, H. C. A. (2020). Evaluation of the Self-regulated Learning Model in High Schools: A Systematic Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4792–4806.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081051>
- Larousse. (s.d.). Parole. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Repéré le 14 mars 2024 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/parole/58286>
- Larousse. (s.d.). Secret. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Repéré le 15 mars 2024 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/secret/71747>
- Larousse. (s.d.). Verbalisation. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Repéré le 14 mars 2024 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/verbalisation/81470>
- Larousse. (s.d.). Voix. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Repéré le 14 mars 2024 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/voix/82420>
- Launer, J. (2020). Why you should talk to yourself: Internal dialogue and reflective practice. *Postgraduate Medical Journal*, 96(1138), 507-508.
- Lee, S. W. F. (2011). Exploring seven-to eight-year-olds' use of self-talk strategies. *Early Child Development and Care*, 181(6), 847-856.
- Lefebvre, J. P., Sadler, P., Hall, A., & Woody, E. (2022). The interpersonal nature of self-talk: Variations across individuals and occasions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 174.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.
- Lidstone, J. S., Meins, E., & Fernyhough, C. (2010). The roles of private speech and inner speech in planning during middle childhood: Evidence from a dual task paradigm. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(4), 438-451.
- Løevenbruck, H., Grandchamp, R., Rapin, L., Nalborczyk, L., & Dohen, M. (2018). A cognitive neuroscience view of inner language. *Inner speech: New voices*, 131.
- Manfra, L., Tyler, S. L., & Winsler, A. (2016). Speech monitoring and repairs in preschool children's social and private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 94-105.

- Morin, A. (2018). The Self-Reflective Functions of Inner Speech: Thirteen Years Later. In P. Langland-Hassan & A. Vicente (Éds.), *Inner Speech: New Voices* (p. 276-298). Oxford University Press.
- Morin, A. (2020). When Inner Speech and Imagined Interactions Meet. *Imagination, Cognition and Personality*, 39(4), 374-385. <https://doi.org/10.1177/0276236619864276>
- Mulvihill, A., Matthews, N., CARROLL, A., & others. (2023). Task difficulty and private speech in typically developing and at-risk preschool children. *Journal of Child Language*, 50(2), 464-491.
- Oleś, P. K., Brinthaup, T. M., Dier, R., & Polak, D. (2020). Types of inner dialogues and functions of self-talk: Comparisons and implications. *Frontiers in Psychology*, 11, 227.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.
- Perrone-Bertolotti, M., Grandchamp, R., Rapin, L., Baciú, M., Lachaux, J.-P., & Loevenbruck, H. (2016). Langage intérieur. *Traité de Neurolinguistique: du cerveau au langage*, 109-123.
- Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J.-P., Baciú, M., & Loevenbruck, H. (2014). What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioural brain research*, 261, 220-239.
- Racy, F., & Morin, A. (2024). Relationships between Self-Talk, Inner Speech, Mind Wandering, Mindfulness, Self-Concept Clarity, and Self-Regulation in University Students. *Behavioral Sciences*, 14(1), 55.
- Le Robert. (s.d.). Discours. Dans *Dico en ligne Le Robert*. Repéré le 15 mars 2024 à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/discours>
- Le Robert. (s.d.). Immédiat. Dans *Dico en ligne Le Robert*. Repéré le 20 juin 2024 à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/immediat>
- Le Robert. (s.d.). Imminent. Dans *Dico en ligne Le Robert*. Repéré le 20 juin 2024 à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/imminent>

Le Robert. (s.d.). Langage. Dans *Dico en ligne Le Robert*. Repéré le 15 mars 2024 à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/langage>

Le Robert. (s.d.). Langue. Dans *Dico en ligne Le Robert*. Repéré le 15 mars 2024 à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/langue>

Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & de los Reyes, J.-L. (2017). Executive Functions and educational actions in an infant school: Private uses and gestures at the end of the first year/*Funciones Ejecutivas y acción educativa en la Escuela Infantil : Usos y gestos privados al final del primer año. Studies in Psychology, 38(2), 385-423.*

Saint-Paul, G. (1904). *Le langage intérieur et les paraphasies. La fonction endophasique.*

Sauvayre, R. (2021). *Initiation à l'entretien en sciences sociales-2e éd. : Méthodes, applications pratiques et QCM.* Armand Colin.

St-Cyr Tribble, D., & Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : Quelques questionnements. *Recherches qualitatives, 20, 113-125.*

Symonds, J. E., Kaplan, A., Upadyaya, K., Salmela Aro, K., Torsney, B., Skinner, E., Eccles, J. S., & others. (2020). Momentary student engagement as a dynamic developmental system. *Faculty/Researcher Works.*

Symonds, J. E., Schreiber, J. B., & Torsney, B. M. (2021). Silver linings and storm clouds: Divergent profiles of student momentary engagement emerge in response to the same task. *Journal of Educational Psychology, 113(6), 1192.*

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation.* ESF Sciences Humaines.

Winsler, A. (2009). *Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech.*

Winsler, A., Manfra, L., & Diaz, R. M. (2007). "Should I let them talk?": Private speech and task performance among preschool children with and without behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly, 22(2), 215-231.*

- Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child development, 74*(3), 659-678.
- Yao, B., Belin, P., & Scheepers, C. (2011). Silent reading of direct versus indirect speech activates voice-selective areas in the auditory cortex. *Journal of cognitive neuroscience, 23*(10), 3146-3152.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J. K., Hongwanishkul, D., Schuster, B. V., Sutherland, A., & others. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development, i*-151.

TABLE DES FIGURES

Figure 1	Les dimensions du langage intérieur	14
Figure 2	Design de recherche.....	24
Figure 3	Echelle du temps	40
Figure 4	Extrait du journal de thématisation	42
Figure 5	Extrait de l'arbre thématique sur une tâche difficile	44
Figure 6	Extrait de l'arbre thématique sur une tâche difficile – temporalité	45
Figure 7	Extrait du verbatim de Mike sur une tâche difficile	46
Figure 8	Extrait de l'arbre thématique sur une tâche difficile – soutien humain	48
Figure 9	Extrait de l'arbre thématique « envie de bouger » - temporalité	51
Figure 10	Extrait de l'arbre thématique sur la faim – temporalité	52
Figure 11	Extrait de l'arbre thématique sur la fatigue – temporalité	52
Figure 12	Extrait de l'arbre thématique sur l'envie de bouger – soutien personnel	54

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1	Relances fondées sur l'entretien d'explicitation	31
Tableau 2	Extrait du relevé de thèmes sur une tâche difficile.....	44
Tableau 3	Extrait du relevé de thèmes sur une tâche difficile.....	47
Tableau 4	Extrait du relevé de thèmes sur une tâche difficile.....	48
Tableau 5	Extrait du relevé de thèmes sur une tâche difficile.....	49

ANNEXES

Annexe A. Liste non exhaustive de dénominations du langage intérieur	II
Annexe B. Lettre d'information aux directrices et aux enseignantes.....	III
Annexe C. Vignettes.....	IV
Annexe D. Les entretiens.....	V
Annexe E. Journal de bord : compte-rendu des expérimentations dans les écoles	VIII
Annexe F. Journal de bord : examen de nos préconceptions	IX
Annexe G. Journal de bord : description des verbatims et du carnet de bord	X
Annexe H. Journal de bord : journal de thématization	XI
Annexe I. Relevé de thèmes.....	LXXIV
Annexe J. Verbatims sans langage intérieur ou sans distracteur.....	XCIV
Annexe K. Journal de bord : arbres thématiques.....	XCVI

Annexe A. Liste non exhaustive de dénominations du langage intérieur

LANGAGE PRIVÉ (AUDIBLE OU INAUDIBLE)

* Discours autodirigé (Lidstone & al., 2010)	* Discours de soi (Brinthaup & al., 2009)
* Discours avec soi-même (Brinthaup & al., 2009)	* Langage privé (Flavell, 1966)
* Discours personnel (Flanagan & Symonds, 2022)	* Parole autodirigée (Aro & al., 2015)

LANGAGE PRIVÉ ORALISÉ (AUDIBLE)

* Autodiscours (Flanagan & Symonds, 2022)	* Discours privé (FERNYHOUGH, 2004, Lidstone & al., 2010)
* Discours égocentrique (Vygotsky, cité par Duncan & Tarulli, 2009)	* Langage égocentrique (Vygotsky cité par Duncan & Tarulli, 2009)
* Discours intérieur oralisé (Berk, 1986, cité par Lee, 2011)	* Langage privé observable (Vygotsky cité par Alderson-Day & Fernyhough, 2015)
* Discours manifeste (Vygotsky, cité par Duncan & Tarulli, 2009)	* Parole privée (Lidstone & al., 2010)

LANGAGE INTÉRIEUR (INAUDIBLE)

* Autoconversation (Burnett, 1996, cité par Flanagan & Symonds, 2022)	* Langage intérieur intentionnel (Grandchamp & al., 2019)
* Autoverbalisation (Morin, 2018)	* Monologue intérieur (Oles & al., 2020)
* Conversation verbale interne (Morin, 2018)	* Monologue interne (Grandchamp & al., 2019)
* Dialogue avec soi-même (Oles & al., 2020)	* Parole cachée (Loevenbruck & al., 2018)
* Dialogue intérieur (Brinthaup & al., 2009)	* Parole intérieure (Grandchamp & al., 2019)
* Dialogue interne (Oles & al., 2020)	* Parole interne (Loevenbruck & al., 2018)
* Discours acommunicatif (Morin, 2018)	* Parole privée (Loevenbruck & al., 2018)
* Discours autodirigé caché (Borghi & Fernyhough, 2023)	* Parole secrète (Zivin, 1979, cité par Perrone-Bertolotti, 2014)
* Discours intérieur (Vygotsky, cité par Duncan & Tarulli, 2009)	* Pensée verbale interne (Vygotsky, cité par Duncan & Tarulli, 2009)
* Discours intérieur condensé (FERNYHOUGH, 2004)	* Parole silencieuse (Loevenbruck & al., 2018)
* Discours intérieur élargi (FERNYHOUGH, 2004)	* Parole subvocale (Perrone-Bertolotti & al., 2014)
* Discours intériorisé (Flanagan & Symonds, 2022)	* Pensée verbale (Alderson-Day & Fernyhough, 2015)
* Discours interne (Vygotsky, cité par Duncan & Tarulli, 2009)	* Pensée verbale silencieuse (Vygotsky, 1934/1987 cité par Lidstone & al., 2010)
* Discours secret (Perrone-Bertolotti & al., 2014)	* Prise de parole intérieure (Alderson-Day & Fernyhough, 2015)
* Discours subvocal (Morin, 2018)	* Récit de soi (Morin, 2018)
* Endophasie (Bergounioux, 2010)	* Soliloque (Grandchamp & al., 2019)
* Errance mentale (Christoff & al., 2009)	* Sous-vocalisation (Loevenbruck & al., 2018)
* Errance verbale (Loevenbruck & al., 2018)	* Vagabondage mental (Christoff & al., 2009)
* Imagerie auditive (Perrone-Bertolotti & al., 2016)	* Verbalisation silencieuse (Perrone-Bertolotti & al., 2014)
* Langage intérieur (Loevenbruck & al., 2018)	* Voix intérieure (Loevenbruck & al., 2018)
* Langage intérieur inaudible (Alderson-Day & al., 2014)	
* Langage intérieur volontaire (Grandchamp & al., 2019)	

Annexe B. Lettre d'information aux directrices et aux enseignantes

Objet : Demande de participation pour un projet de mémoire en sciences de l'Éducation

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en deuxième année du Master de sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. De ce fait, dans le but de finaliser ma formation universitaire, je me permets de vous contacter afin de vous demander l'autorisation d'expérimenter mon mémoire avec les élèves de votre classe.

Le sujet est le suivant : « De quelle manière des enfants de l'enseignement primaire utilisent-ils leur langage intérieur avant d'accomplir une tâche scolaire ? ». L'objectif de cette étude est d'avoir un aperçu de ce que les enfants se disent à eux-mêmes avant de prendre la décision d'accomplir (ou pas) des exercices en classe.

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance éthique du Département des Sciences de l'Éducation en date du 31 janvier 2023. Tous les élèves de votre classe sont invités à participer, une demande d'autorisation parentale a été fournie. L'étude est constituée d'entretiens individuels d'une vingtaine de minutes qui s'appuient sur des mises en situation de tâches scolaires courantes abordées par un enfant éprouvant de la fatigue, de la faim, une envie de bouger ou de l'ennui. Les entretiens devront être enregistrés et seule leur transcription sera analysée. Ils seront tous anonymisés.

Dès lors, accepteriez-vous de transmettre les informations relatives à mon étude aux parents des élèves afin qu'ils puissent marquer leur accord pour participer à ma recherche ? Lorsque les analyses auront été validées par ma promotrice, je pourrai vous transmettre des exemples de discours intérieur fréquents chez vos élèves. Vous pourrez de cette manière, si vous le désirez, les communiquer aux élèves.

Je suis à votre disposition pour toutes questions supplémentaires à l'adresse mail suivante : Severine.Delzelle@student.uliege.be

En vous remerciant pour l'intérêt que vous porterez à mon travail, et en restant à votre entière disposition, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Séverine Delzelle

Étudiante du Master en Sciences de l'Éducation

Annexe C. Vignettes

- 1) Imagine que Madame te donne une feuille de travail et que tu trouves cette matière ennuyeuse.
- 2) Imagine que Madame te donne une feuille de travail alors que tu es fatigué ou que tu as faim.
- 3) Imagine que Madame te donne une feuille de travail à réaliser assis derrière ton banc alors que toi tu as envie de bouger.
- 4) Imagine que Madame te donne une feuille de travail que tu trouves difficile. Après une minute de travail, tu te sens bloqué.

Annexe D. Les entretiens

Préparation du local

- Près d'une table, disposer 2 chaises en coin, idéalement à un mètre de distance.
- Installer non loin l'ordinateur afin d'enregistrer les interviews
- Sur la table, disposer
 - ♦ les vignettes
 - ♦ un bic
 - ♦ le guide d'entretien
 - ♦ la liste des enfants qui ont reçu l'accord parental

Introduction et présentation

- « Bonjour, je m'appelle Séverine, je suis étudiante à l'Université de Liège et je travaille sur un travail sur le langage intérieur, la petite voix avec laquelle nous nous parlons ».
- Rassurer l'enfant s'il ne veut pas être enregistré : outil de mémoire pour moi, impossible de retenir tout ce que toi ou tes copains auront dit
- On peut commencer ?

Questions générales (Vermersch, 2019)

- Prends le temps de réfléchir
- Décris l'endroit où tu étais assis, qu'avais-tu devant toi sur le banc ? Tu utilisais un crayon en particulier ?
- Y a-t-il un son (ou une image) particulier(ère) que tu entends (vois) lorsque tu penses à ce moment ?
- Rester attentif aux paroles de l'enfant : si ses réponses évoquent des images ou des sons, lui demander quelle image ou quel son

Relances complémentaires (Berthier, 2016 ; Sauvayre, 2021)

- Bonne compréhension : Si je te suis bien, tu as dit que ... Tu veux dire que ...
- Retour en arrière : J'aimerais, si tu es d'accord, te ramener à ce travail ...
J'aimerais revenir en arrière, au moment où tu t'ennuyais mais que tu devais travailler
- Plus d'informations : Peux-tu m'en dire plus ? », « Peux-tu donner un exemple ?
- Éclaircissement : Je ne vois pas bien ce que tu veux dire ... Je ne comprends pas bien
- Recentrage Répéter la vignette
- Silence, ... : Silence ++++, regard bienveillant, hochement de tête, hmm, ...
- Écho : Répéter derniers mots de l'enfant (pas souvent)
- Interprétation : Exprimer ce que j'ai compris (à éviter)

Si l'enfant se force à se souvenir (Vermersch, 2019)

→ Recentrer sur image, son, ressenti : ne t'en fais pas, passe à autre chose

~~Pourquoi, comment interruption~~

Vignettes suivies de questions spécifiques (Vermersch, 2019)

Fatigue / faim

Imagine que Madame te donne une feuille de travail
alors que tu es fatigué ou que tu as faim.

- Quand tu es fatigué / que tu as faim, que te dis-tu ?
 - Et que se passe-t-il ?
 - Et tu te dis ça plusieurs fois ?
-

Envie de bouger

Imagine que Madame te donne une feuille de travail
à réaliser assis derrière ton banc alors que toi tu as envie de bouger.

- Lorsque tu as envie de bouger, que se passe-t-il ?
 - Tu te dis quelque chose ?
-

Tâche difficile

Imagine que Madame te donne une feuille de travail que tu trouves difficile.
Après une minute de travail, tu te sens bloqué.

- As-tu regardé l'exercice avant de prendre ta décision ? Quelle a été ta réaction ?
 - « Et lorsque tu te sens bloqué, que te dis-tu ? »
 - Donc, tu te dis ... et quelle action en découle ? »
-

Tache ennuyeuse

Imagine que Madame te donne une feuille de travail
et que tu trouves cette matière ennuyeuse.

- Lorsque tu te rappelles un moment précis pendant lequel tu t'es ennuyé à l'école, as-tu des sensations particulières ? Tu entends peut-être un son ou tu vois une image, une feuille peut-être ?
 - Et quand tu t'ennuies, que te dis-tu ?
 - Que fais-tu juste après ?
-

Annexe E. Journal de bord : compte-rendu des expérimentations dans les écoles

Dans cette première école, les interviews se déroulent dans une salle qui sert de salle de cinéma. Les enfants appellent cette pièce « l'amphithéâtre ». Un banc est disposé dans le bas de la salle, en contrebas des gradins. J'ai disposé deux chaises en coin près de la table.

La pièce n'est pas très grande, elle est bien insonorisée et assez chaleureuse, les enfants semblent y venir régulièrement.

Ce sont les troisième année qui sont interrogés aujourd'hui. Ils sont très coopératifs. Un enfant vient puis appelle le suivant, tout se passe dans la bonne humeur. Contrairement à ce que j'avais prévu (20 minutes d'entretien), les interviews sont assez courts : entre 5 et 8 minutes. Certains enfants semblent tracassés par le mode enregistreur du téléphone pendant les premières secondes mais après ils semblent l'oublier. Un seul enfant l'a regardé d'un air anxieux de nombreuses fois : Dirk (prénom d'emprunt).

Il me semble que les enfants ont du mal à se remémorer une expérience et surtout de s'y replonger. Ils passent souvent de l'aspect situation à l'aspect réaction. Pour attirer leur attention sur leur langage intérieur, il faut pointer le doigt dessus.

En ce deuxième jour, ce sont les quatrième de la même école qui passent les entretiens. Leur institutrice est absente et ils sont répartis dans des classes, ce n'est pas la même chose qu'avec les troisième, je trouve que, globalement, ils s'investissent moins. Cependant, tout se passe bien.

Troisième jour d'expérimentation. Dans une autre école cette fois-ci. Nous sommes installés dans une petite classe inoccupée, nous avons de nouveau disposé un banc et deux chaises en coin. Les interviews se sont bien déroulées. A son arrivée, l'un des enfants s'est installé sur la chaise puis il s'est reculé, j'ai fais la même chose que lui afin de lui montrer que je respectais la position qu'il avait prise.

Annexe F. Journal de bord : examen de nos préconceptions

J'espère que les enfants pourront parler de leur langage intérieur. Je ne suis pas sûre qu'ils en soient tous conscients, surtout à cet âge.

Nous pensons que dans les quatre imprévus de notre expérience, c'est la difficulté de la tâche qui peut provoquer le plus d'abandon. Lorsque des exercices sont difficiles, il n'est pas aisé de trouver les mots pour s'encourager. Je me demande si cela va impacter leur estime de soi.

La faim et la fatigue peuvent diminuer la vitesse de travail mais devraient occasionner moins d'abandon. Nous ne savons pas si l'ennui par rapport au travail scolaire est déjà fréquent à 8 ou 9 ans, nous supposons que non. L'envie de bouger doit par contre être très présente, les enfants doivent souvent s'empêcher de bouger pour travailler en classe

Dans toutes les situations, je pense que l'enfant peut utiliser son langage intérieur pour se projeter dans un futur proche, la récréation par exemple ou le retour à la maison. En tout cas dans un lieu où il pourra manger, se reposer, bouger ou s'adonner à des activités qui l'amuse. Nous supposons que les enfants utilisent le langage intérieur pour s'encourager également.

Annexe G. Journal de bord : description des verbatims et du carnet de bord

Je me rends compte que peu de thèmes se dégagent dans un même texte. Je suppose que le type d'entretiens, conçu normalement pour permettre à l'enfant de revivre une situation vécue, peut expliquer le nombre de thèmes qui se dégagent ainsi que le peu d'éléments à fluorer. Ce type d'entretien nécessite d'essayer de se remémorer un contexte précis.

Heureusement que j'ai 29 entretiens ! Il me semble également que plusieurs enfants ne nous ont pas parlé de leur langage intérieur.

Ce qui ressort ce sont les buts que les enfants se fixent lorsqu'ils s'engagent dans la tâche. Ils ne travaillent pas pour simplement travailler mais pour pouvoir jouer, dormir, choisir leurs études.

Annexe H. Journal de bord : journal de thématization

Entrée n°1. Réflexions autour de la marche à suivre

Après le relevé de thèmes du premier entretien, j'ai décidé de découper le relevé de thèmes suivant les 5 imprévus relatés dans les étiquettes : la faim ou la fatigue, l'ennui, la difficulté de la tâche et l'envie de bouger. Je pense que cela sera plus lisible pour la suite de l'analyse. L'organisation au sein de chaque groupe n'est pas encore définie.

En ce qui concerne la faim et la fatigue, nous pensons regrouper les thèmes dans un premier temps. En effet, c'est délibérément que nous avons choisi de présenter ces 2 situations dans la même vignette. Nous nous sommes dit que les enfants de 8 ou 9 ans n'avaient peut-être pas vécu ces deux situations en classe. De plus, ces deux situations, en proposant un choix entre deux alternatives, participaient au rôle de « brise-glace » des vignettes. Il nous semble que c'est un thème assez banal qui entre peu, de prime abord du moins, dans l'intimité des enfants.

Dois-je thématizer uniquement ce qui se rapporte au langage intérieur ou thématizer également les actions qui en découlent ? Je relis la question de recherche et décide de l'inclure dans ce journal.

Comment des enfants de troisième ou de quatrième primaire utilisent-ils leur langage intérieur avant de s'engager momentanément dans une tâche académique ?

Sous-question : De quelle manière la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur ?

Pour répondre à la sous-question, nous avons besoin de connaître les décisions prises par l'enfant et aussi le résultat. Par contre, comment l'inclure dans le relevé de thèmes ? Nous réfléchissons.

Entrée n°2. Difficultés de thématization

Carl : « je vais quand même essayer, peut-être que ça va être pas difficile »

→ autoencouragement ? Je n'arrive pas à inclure la notion de futur proche, de difficulté moindre de la tâche.

Carl : « si je comprenais pas le 2^e je me disais bien que j'allais pas comprendre le 3^e »

→ projection basée sur l'expérience. Peut-on parler d'expérience si elle vient d'avoir lieu ?

Entrée n°3. *Choix et affinement question de recherche*

Choix de surligner dans les verbatims en rose les impondérables et en jaune les passages relatant le discours intérieur et / ou l'action.

En lisant les thèmes de l'interview de Carl, je me dis que la question de recherche n'est pas totalement juste, elle est trop restrictive. Elle cible en fait un instant très court qui peut se calculer en secondes. Ce n'est pas ce que nous trouvons dans les verbatims. Nous trouvons le moment qui précède la prise de décision au niveau du déclencheur mais également les actions qui en découlent, l'engagement réel dans la tâche et l'aboutissement de celui-ci, une notion de réussite jusqu'à présent. Hors, notre question de recherche ne reprend pas cette richesse.

Proposition :

De quelle manière la gestion d'un imprévu tel que la faim, la fatigue, l'ennui, la difficulté ou l'envie de bouger est-elle soutenue par le langage intérieur d'enfants de troisième et de quatrième primaire au cours de l'engagement momentané dans une tâche académique ?

Cette question couvre un temps plus long que la première, il peut se calculer en minutes. Cependant, la question du codage se pose toujours. Comment coder les différentes étapes ? En un tout ? En les séparant ? Si nous choisissons de les séparer, les limites entre étapes seront-elles toujours claires ?

En plus, nous ne devons pas oublier la sous-question qui se centre sur les imprévus que nous présentons dans les vignettes. Nous décidons de relire la revue de littérature sur l'engagement momentané dans une tâche.

Nous voyons que la notion de but semble importante. Serait-ce la clé ?

Entrée n°4. *Difficultés de thématization*

Carl.

Thèmes « se force à travailler », « canalisation envie de bouger » et « canalisation par concentration » remplacés par « canalisation par concentration sur le travail » → plus complet et compréhensible sans les verbatims.

« Je vais quand même essayer, peut-être que ça va être pas difficile » → autoencouragement ?
Je n'arrive pas à inclure la notion de futur proche, de difficulté moindre de la tâche. Décision :
thème = autoencouragement mais comment introduire l'idée que la difficulté de l'exercice va
être diminuée mentalement ? Amoindrissement ... baisse ... diminution ... Finalement ce sera
le mot « modération » qui sera choisi, modération de la difficulté. Modération signifie diminuer
mais il nous semble que modération induit un comportement un peu volontaire et sans aucune
connotation négative.

Dirk.

Beaucoup de doutes par rapport à ces verbatims. Presqu'aucun langage intérieur n'est relaté.
Que faire ? Je décide de relire la question de recherche et de ne thématiser que ce qui s'y
rapporte → très peu.

Peut-on reprendre ce que l'enfant veut ou pas comme du langage intérieur ? Réflexions sur le
fonctionnement. Nous ne sommes pas vraiment dans le langage intérieur mais plutôt dans
l'action (ou l'inaction).

Entrée n°5. Focus sur l'engagement momentané

Lecture du relevé de thèmes. Je décide de relier les décisions aux conséquences. Exemples :

- Autoencouragement par modération de la difficulté de la tâche → Poursuite de la tâche
- Projection basée sur expérience directe → Arrêt de la tâche

Si je veux parler du rôle du langage intérieur dans l'engagement momentané dans une tâche (la
question de recherche), je dois parler des conséquences. On verra pour l'arbre thématique. En
attendant, essayons de rester consciencieux et méticuleux.

Décision de relier le langage intérieur (s'il est relaté) aux actions et aux conséquences, parler
de la progression temporelle.

Déclencheur – engagement - conséquences

Reprise de tous les verbatims analysés jusqu'à présent et décision de relier le langage intérieur
(s'il est relaté) aux actions et aux conséquences. On verra si qqch se dégage.

Entrée n°6. Retour sur les verbatims déjà thématés

Armin : faim.

Relecture du verbatim. Choix de « précipitation » au lieu de empressement car Armin semble se précipiter dans l'action pour s'en débarrasser au plus vite, pas de notion d'empressement qui sous-entend une notion d'intérêt pour la tâche non évoquée par Armin.

- Lassitude face au travail → Engagement rapide, Précipitation

Armin : tâche difficile.

Choix de regrouper projection futur proche et projection négative. Discussion interne car « futur proche » me semble trop vague. Imminent ? Immédiat ? Je ne sais pas trop la différence. Recours au dictionnaire.

Entrée n°7. Réflexions sur le vocabulaire pour exprimer la temporalité (1)

Imminent : Qui va se produire dans très peu de temps

Immédiat : Qui précède ou suit sans intermédiaire (dans l'espace ou dans le temps) ou
Qui suit sans intervalle de temps ; qui a lieu tout de suite.

Entrée n°8. Retour sur les verbatims déjà thématés

Armin : tâche difficile.

Choix de imminent mais je peux garder immédiat pour parler d'un passé très proche.

- Projection négative dans un futur imminent

Manque les actes : Engagement précaire, Engagement hasardeux et Engagement illicite sont regroupés et la conséquence énoncée par Armin (il a dû recommencer la feuille) est ajoutée.

- Projection négative dans un futur imminent → engagement précaire, hasardeux ou illicite → échec

La virgule entre précaire et hasardeux est dérangeante, je veux dire que l'engagement est précaire et décrire de quelle façon cela se marque : par le hasard ou par la triche. Remplacement de la virgule par un trait d'union.

- Projection négative dans un futur imminent → engagement précaire - hasardeux ou illicite → échec

Armin : envie de bouger.

« Recherches de stratégies » est complété par « pour bouger » pour comprendre que ce ne sont pas des stratégies pour se mettre au travail mais plutôt des stratégies pour bouger. Afin de respecter le choix que nous venons de poser, assembler le langage intérieur aux actions et aux conséquences, nous ajoutons « → mise en œuvre → réussite ». Ce qui nous donne :

- Recherche de stratégies pour bouger → mise en œuvre → réussite

« Résolution problème par stratégie positive » : ne me semble pas très précis. De plus, j'associe problème à envie de bouger. Positive n'est pas très correct non plus. Certes Armin trouve des solutions pour bouger et c'est positif mais en même temps, tout comme pour la situation qu'il avait décrite en dernier, elles ne sont pas expliquées à l'institutrice. Que du contraire, il lui ment. Cette notion doit être visible dans le thème. Cette fois-ci, il ne nous a pas parlé du résultat donc nous ne le mentionnons pas.

- Recherche de stratégies illicites pour bouger → mise en œuvre

Le mot illicite doit également être ajouté au thème précédent

- Recherche de stratégies illicites pour bouger → mise en œuvre → réussite

Armin : ennui.

« Analyse ses sensations Projection dans futur proche Confusion mentale »

Ces 3 thèmes parlent de la même situation. De nouveau, un caractère illicite est présent mais les thèmes n'y font pas allusion. Proche pourra être remplacé par imminent. Essai :

- Projection négative dans un futur imminent → recherche de stratégies illicites
- Confusion mentale

Je n'arrive pas à inclure la confusion mentale. Je pensais que c'était avant la tâche mais en relisant le verbatim, j'ai vu que c'était tout au long de la tâche. Une tâche qui semble longue et ennuyeuse pour Armin et qu'il a dû recommencer plusieurs fois. Confusion mentale restera à part.

Carl : envie de bouger.

Canalisation par concentration sur le travail

Il manque le début de l'engagement momentané, initié par le langage intérieur. « manque d'envie » et le résultat. En lisant le verbatim, je vois qu'il réussit ses exercices.

- Manque d'envie → canalisation par concentration sur le travail → réussite.

Carl : travail difficile.

Appréhension, autoencouragement, modération de la difficulté, poursuite de la tâche.

Ici, nous avons thématiqué le modus operandi en entier sauf peut-être le résultat final mais Carl ne le relate pas. Je suppose qu'il a réussi le premier exercice mais je n'en suis pas certaine.

Nous allons donc inclure les liens entre les ≠ thèmes :

- Appréhension → autoencouragement par modération de la difficulté de la tâche → engagement

Nous avons remplacé «poursuite de la tâche » par engagement car la tâche n'avait pas été commencée donc elle ne peut pas être poursuivie.

Projection basée sur expérience directe → arrêt de la tâche

Nous remplaçons directe par immédiate car nous avons vu que immédiat pouvait se rapporter à un passé qui vient de se dérouler. Nous ajoutons également un adjectif car nous n'avions pas parlé de l'aspect négatif de l'expérience sur laquelle il se base.

- Projection basée sur expérience négative immédiate → arrêt de la tâche

Carl : faim.

Persévérance dans la tâche, Rejet impondérable

Ici pas de langage intérieur parlant de la première impression par rapport à la feuille. Nous mettons un lien entre les 2 thèmes mais nous hésitons sur le sens de la flèche. Est-ce le rejet de la faim qui induit la persévérance dans la tâche ou l'inverse ? Relecture du verbatim. Nous supposons que c'est le rejet de la faim qui induit la persévérance car Carl dit :

Avoir faim oui ça m'est déjà arrivé une fois avant midi ... mais ça va, il restait même pas 10 minutes alors ça va

- Rejet impondérable → persévérance dans la tâche

Carl : ennui.

Ici nous avons la première réaction face à la feuille : manque d'envie.

Nous remplaçons « mise à la tâche » par engagement. C'est un mot que nous avons déjà utilisé et il me semble plus français. Moins d'hésitation ici pour le rejet de l'impondérable, cela intervient forcément avant l'engagement. Tâche faite est remplacé par réussite car j'ai relu le verbatim.

- Manque d'envie → rejet impondérable → engagement → réussite

Diego : envie de bouger.

Je n'arrive pas à trouver les mots adéquats pour expliquer que Diego va d'abord faire l'exercice qui lui plait et laisser temporairement de côté celui qu'il n'aime pas : Mise en place de stratégies par choix de l'ordre des exercices

C'est pas top mais je pense qu'on comprend l'idée. On peut noter la progression :

- Non envie → mise en place de stratégies par choix de l'ordre des exercices → engagement → réussite

Diego : travail difficile.

Comment exprimer le fait qu'il n'a pas tout réussi et surtout comment exprimer qu'il s'est engagé dans la tâche mais on sent que ce n'est pas à fond. Se sentait-il dépassé ? Je pense que oui. « : J'ai essayé quand même un peu, mais j'ai eu- j'ai eu quand même un peu- j'ai pas réussi tout, mais c'était dur, je-je le sentais. » Proposition :

Sentiment de difficulté, Engagement dans la tâche, automotivation modérée.

Pour la relation, automotivation passe avant l'engagement dans la tâche

- Sentiment de difficulté → automotivation modérée → engagement dans la tâche.

Diego : faim.

Les thèmes trouvés sont longs (trop ?) :

- Influence de l'impondérable augmenté par des images

Je pense que « influence » peut être retiré et augmenté remplacé par amplifié. Images ne parait pas correct, on ne voit pas qu'elles sont dans les feuilles, illustrations peut-être ?

- Impondérable amplifié par illustrations

- Projection dans un futur proche avec assouvissement de la faim → engagement

Assouvissement de la faim = repu

- Projection dans un futur proche, repu → engagement

Diego : ennui.

Difficile de thématiser. Diego nous parle d'ennui quand le travail est trop facile. Il ne visualise pas une situation « des fois moi, quand j'ai une feuille, tu vois », il parle en général. Cela n'entre pas dans notre question de recherche, il parle d'ennui en général. Nous décidons de ne rien noter dans le relevé de thèmes.

Entrée n°9. Réflexion sur le vocabulaire pour exprimer la temporalité (2)

Je pense qu'il est nécessaire d'établir une échelle du temps. Après quelques recherches sur le net, je n'ai rien trouvé de concluant. Le problème est qu'il faut qualifier des intervalles de temps proches.

- Juste après la décision
- Juste après la tâche
- Temps jusque la récréation (où l'enfant reste à l'école)
- Temps jusqu'au retour à la maison
- Projection dans les études supérieures

Listons les adjectifs susceptibles d'être corrects :

- Immédiat : Qui précède ou suit sans intermédiaire (dans l'espace ou dans le temps) ou Qui suit sans intervalle de temps ; qui a lieu tout de suite

- Imminent : Qui va se produire dans très peu de temps
- Très proche
- Proche : qui va bientôt arriver, qui doit arriver sous peu.
- Éloigné : qui est à une certaine distance, à une assez grande distance
- Lointain : très éloigné dans le temps

Échelle de temps.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Immédiat : Juste après la décision • Imminent : Juste après la tâche • Très proche : intervalle de temps jusque la récréation (où l'enfant reste à l'école) • Proche : intervalle de temps jusqu'au retour à la maison • Éloigné : • Lointain : Projection dans les études supérieures ou l'âge adulte. |
|--|

Entrée n°10. Thématisations

Mia : fatigue.

Projection dans un futur proche. Après la réflexion sur l'échelle de temps, changement de proche en imminent pour « projection dans un futur imminent ».

Rapidité d'action pour assouvir l'impondérable → changement de assouvir en apaiser mais mot à revoir. « Assouvir l'impondérable » n'est pas très français, retour à des termes basiques « pour dormir ». La notion de prise de décision n'est pas prise en compte, pourtant « je vais le faire vite, comme ça, j'aurai fini, comme ça, je pourrai dormir ». En fait, c'est clairement une planification de ses actions. Deux idées se succèdent :

- Projection dans un futur imminent
- Planification engagement rapide pour dormir → Planification engagement immédiat pour dormir → Planification engagement immédiat en vue de pouvoir dormir.

Engagement rapide : c'est l'engagement qui est rapide mais aussi le travail. A voir pour la suite de la thématique → changement rapide en immédiat, l'engagement se fait presque instantanément. Peut-on toujours parler de planification ? Après réflexion, je pense que oui, je n'ai lu nulle part une quelconque échelle de temps pour la planification. Par contre, « pour dormir » ne semble plus correct : à remplacer par « en vue de pouvoir dormir » .

Travail rapide et consciencieux : consciencieux est-il un mot trop fort ? Elle dit qu'elle s'est appliquée, gardons-le.

Pour continuer le modèle initié au verbatim précédent :

- Planification engagement immédiat dans un travail rapide et consciencieux en vue de pouvoir dormir

Mia : ennui.

Autoencouragement dans un but de compétition avec engagement consciencieux

Autoencouragement par projection dans futur proche.

Même si ces 2 thèmes parlent du même moment, ils sont différents. Je suppose que l'autoencouragement avait 2 buts : gagner la compétition tout en pouvant profiter de la récréation. Cette dernière nuance n'est d'ailleurs pas exprimée dans le 2^e thème. Comment l'inclure ? Projection négative ? Car peur de manquer la récréation ou positive « je veux avoir une récré quand même ». La 2^e option est retenue.

- Autoencouragement par projection dans un futur proche gratifiant

Mia : envie de bouger.

Rien à thématiser

Mia : difficulté.

- Engagement grâce au retour visuel dans le passé

C'est difficile à thématiser. Elle « voit » des feuilles de l'année précédente. Le travail qu'elle avait été plus difficile et elle a mémorisé des feuilles, elle parle de souvenirs.

- Autoencouragement pour se dépêcher car perspective futur proche distrayante

Entrée n°11. Décisions méthodologiques

Plusieurs décisions ont été prises dès potron-minet.

- L'analyse ne va plus être conduite en se penchant sur chaque verbatim en entier mais par imprévu. Nous allons commencer par la difficulté de la tâche. C'est l'imprévu qui nous semble le plus développé jusqu'à présent, cette impression est confirmée par le relevé de thèmes.
- Pour ce faire, nous allons découper chaque verbatim en 4 et relire les extraits concernant l'imprévu de difficulté de la tâche.
- Travailler dans un tableau en relevant les thèmes et en construisant graduellement l'arbre thématique. Retour vers la théorie pour se rappeler des ensembles thématiques saillants.
- Un grand oubli jusqu'à présent : mettre en évidence le rôle du langage intérieur. La question de recherche nous semble pourtant claire à présent. Nous allons donc reprendre les verbatims thématés jusqu'à présent et mettre en évidence le langage intérieur. Nous choisissons la couleur bleue. Verbatims thématés : Armin, Carl, Diego et Mia. Nous allons en profiter pour mettre des extraits de verbatim dans le tableau.

Entrée n°12. Verbatim d'Armin – relevé de thèmes - code couleur

Un élément de l'interview d'Armin manque dans la thématisation : sa réaction devant la feuille « quand j'ai eu la feuille que c'était compliqué et que je croyais que j'allais pas y arriver ». Ajout de compliqué avant la thématisation en flèche.

Je pense qu'il faut ajouter un élément dans notre progression dans le temps : l'instant où l'enfant voit la feuille. Réaction ? Effet ? Nous choisissons « réaction », qui fait référence à un moment instantané.

Réaction → Déclencheur → engagement → conséquences
--

Le tableau que nous insérons dans le relevé de thèmes est pour l'instant composé de 3 colonnes : rubriques – thèmes – extraits de verbatim.

La colonne thèmes est sous-divisée en 4 : réaction – déclencheur – engagement – conséquences.

La colonne « extraits de verbatim » paraît bien petite pour insérer des extraits pour les 4 sous-thèmes. Décision : en référence à la question de recherche, nous ne gardons que des extraits relatifs au langage intérieur. Toutefois, en vue d'apporter des éléments de réponse à la sous-question, nous gardons le découpage en 4 colonnes des thèmes. Dans le tableau, les éléments issus du langage intérieur sont écrits en bleu.

Après la relecture du chapitre sur la thématization de Paillé et Mucchielli, je comprends que mes thèmes ne sont pas toujours assez proches du texte, le niveau d'inférence est parfois trop élevé. C'est le cas pour « engagement précaire (hasardeux ou illicite) » dans l'entretien d'Armin. Le terme illicite qui ne renvoie à rien de précis et s'éloigne du texte. Ce terme peut convenir comme sous-rubrique mais pas comme thème, il est remplacé par « tricherie »

Code couleur dans les marges des verbatims

- Noir : premier jet
- Brun : 1^{er} remaniement
- Mauve : 2^e remaniement
- Bleu : 3^e remaniement

Entrée n°13. Thématisations

Mia.

Pour l'interview de Mia, plus d'informations sont données mais elle fait référence à plusieurs passés : celui de la tâche qu'elle décrit mais également l'école dans laquelle elle se trouvait l'an d'avant. « Engagement grâce au retour visuel dans le passé » devient « réactiver ses souvenirs », cela permet de mettre en avant la réaction de Mia face à la feuille. Pour préciser quels sont ces souvenirs, j'indique entre parenthèses « connaissances cognitives ».

Mike.

Mike parle de pause pour des événements qui paraissent différents quand on les relit. La première pause s'apparente à un repos qu'on s'accorde avant de mieux repartir et la deuxième

à un arrêt forcé « que je sais pas ». Nous gardons le mot pause pour le premier mais passons au mot « arrêt » pour le deuxième.

Nina.

Je ne trouve pas l'antonyme de bloquer. En attendant, ce sera « non bloqué ».

« Ne focalise pas sur le blocage » rend-il bien compte que Nina ne s'arrête pas sur son blocage, que cela ne la stoppe pas ? Peut-être réaction positive ou constat positif ? Positif ne semble pas très approprié non plus. Nous allons garder les paroles de l'enfant « C'est rien ».

Marie.

Difficile de dire si Marie parle de son langage intérieur. Elle parle de son ressenti « je me sentais mal à l'aise », de ses actions « j'ai fait un petit peu n'importe quoi », « j'ai fait quelque chose mais j'ai pas réfléchi ». Peut-on considérer cette dernière réflexion comme du LI ? Je ne pense pas. Les données de Marie ne sont pas incluses dans le relevé de thèmes.

Odile.

Dans le relevé de thèmes, nous continuons de séparer ce qui a trait au LI du reste. Pour Odile, dans les déclencheurs, la peur de demander de l'aide à l'enseignant est relatée en langage intérieur mais la mise en place de stratégies est dite en termes d'action.

Rémi.

Pas de LI relevé. Je pense qu'il faut comptabiliser les extraits d'interview sur la tâche difficile dont nous ne pouvons rien extraire pour le relevé de thèmes. Ce tableau sera à compléter au fur et à mesure. Il peut inclure les 4 possibles distracteurs. 2 colonnes sont créées pour chaque distracteur : la progression de l'analyse et l'absence de LI. Jusqu'à présent, nous avons Marie et Rémi. On peut ajouter Rose, Sam, Tim.

Tao.

Tao parle d'un devoir qu'il a fait à la maison. Je ne sais pas si je peux encoder ses réponses. En relisant la question de recherche, je constate que rien ne l'interdit. Les vignettes parlent de situation qui se déroulent en classe mais Tao semble devoir travailler seul à la maison. Il ne mentionne aucune personne ni aucune distraction telle que la télévision, la musique. Nous pouvons l'encoder.

En relisant les thèmes notés et le verbatim, je me rends compte qu'il n'y a pas vraiment de LI mentionné. Tao s'ajoute à la liste mentionnée au paragraphe précédent.

Viky.

« je vais me dire ... que ça a l'air un peu quand même cool » : autoencouragement ne convient pas vraiment car ce terme induit un effet dans le temps. Ici, c'est un constat. Cool ? Confiante ? Nous optons pour confiant, cool étant trop fort pour décrire le constat en un mot.

Favio.

La notion de futur n'est pas aisée. Je copie-colle la classification établie dans le relevé de thèmes. C'est indispensable pour comprendre les projections des enfants. Pour Favio, il se projette après la récréation, ce sera donc du futur proche.

Les propos de Favio sont écrits sur 2 lignes différentes car il explique une progression dans son action :

1. Il se rend compte que la tâche est très difficile, commence par une autre feuille puis revient sur la feuille difficile et la commence.
2. Il bloque et se projette dans un futur proche. Après la récréation, il pourra demander de l'aide. Il abandonne la tâche

Je ne sais pas où placer « regret de l'absence de l'enseignante ». Après l'avoir placé dans la même colonne que « stratégie : commencer par une autre feuille », la colonne déclencheur, je me rends compte que c'est plus un constat. Regret de l'absence de l'enseignante passe dans la colonne réaction, dans la même case que blocage.

Jade.

J'hésite avec l'interview de Jade. Me parle-t-elle de son langage intérieur ? Ses propos poussent à le croire « Et je me suis dit ... » Mais il y a aussi « On s'est dit ». Le « Et je me suis dit ... » se situe-t-il vraiment avant de recevoir les explications de l'enseignante ? Décision de reprendre les propos « Et je me suis dit ... » car, en les lisant attentivement, je constate qu'elle parle vraiment de quelque chose qu'elle peut s'être dit. Son état d'esprit est également sous-entendu, elle n'est pas désespérée face à la difficulté, on sent que cela ne va pas l'arrêter longtemps et qu'en tout cas la difficulté n'empêche pas son envie de comprendre et de s'investir dans la tâche.

Entrée n°14. *Prémices d'analyse*

Enfants qui n'ont pas parlé de leur langage intérieur : notons que 8 élèves sur les 29 n'ont pas parlé de langage intérieur, aucune de leurs paroles, de leurs actions n'est reprise dans le relevé de thèmes.

Vérification des espaces temps : dans le tableau, je vérifie que les termes qui précisent un moment futur sont concordants avec les choix posés. Quelques changements s'imposent :

- Armin : projection négative dans un futur imminent → chgt en immédiat
- Carl : son expérience négative immédiate fait référence au passé, pas au futur. Cela se comprend directement mais ajout de cette notion dans le tableau du temps. Après recherche dans le dictionnaire, je ne trouve pas d'autre mot que immédiat pour qualifier une notion de temps aussi petite. Direct, instantané ? Non, nous restons sur immédiat pour ce « Qui précède ou suit sans intermédiaire (dans l'espace ou dans le temps) » (Robert). Immédiat est donc redéfini dans le tableau : immédiat : Juste après la décision → Juste après ou juste avant la décision
- Mia : elle se projette dans des activités distrayantes au sein de l'école et non à la maison : futur proche distrayant → futur très proche
- Nina : l'échéance de la planification n'est pas détaillée. En lisant le verbatim, c'est pourtant possible, elle se projette juste après la tâche : planification augmentation des connaissances imminentes

Serait-il pertinent d'ajouter une petite colonne dans le tableau avec la planification dans le temps ? Je m'interroge quand je lis les verbatims de Paco ou d'Olaf. Ce serait peut-être intéressant pour l'arbre thématique. A voir.

Découpage du tableau : après avoir essayé de voir des parallèles, des oppositions, des récurrences en lisant le tableau du relevé de thèmes, je décide de l'imprimer et de découper des bandelettes.

Entrée n°15. Premier essai de regroupement pour l'arbre de la difficulté.

Regroupement sur les réactions

Beaucoup d'interrogations : sur quel critère regrouper les bandelettes ? Nous travaillons sur le LI, il faut peut-être privilégier les réactions et les déclencheurs qui sont, pour la plupart, en LI.

Très vite, un premier regroupement s'impose, plusieurs réactions sont identiques :

- Complicé (regroupé avec difficulté élevée et sentiment de difficulté)
- Bloqué. Nous y incluons Mike qui arrête le travail.
- Confiant et « c'est rien » sont regroupés même si une nuance existe.

D'autres réactions sont isolées :

- Inutilité de la tâche
- Énervement
- Réactivation de connaissances cognitives

Nous avons cependant un gros problème : certaines réactions n'ont pas été exprimées comme étant du langage intérieur. Cependant, leur présence dans le tableau est expliquée par le déclencheur qui, lui, relève du LI des enfants dans tous les cas.

Entrée n°16. Deuxième essai de regroupement. Retrait des réactions non exprimées en langage intérieur

Nous retirons les réactions non exprimées en LI. Nous pouvons garder les mêmes regroupements sauf l'énervement. Certains groupes semblent pouvoir être regroupés :

- Complicé et bloqué
- Inutilité de la tâche et énervement : tous deux à valence négative
- Confiant, c'est rien, réactivation de connaissances cognitives : tous les trois à valence positive

Nous hésitons pour compliqué et bloqué. A voir avec le déclencheur.

Entrée n°17. Troisième essai de regroupement. Regroupement sur les déclencheurs

Nous allons nous concentrer cette fois sur le déclencheur. Ils sont tous en LI. Un premier regroupement se dégage :

- Demande d'aide
- Autoencouragement
- Projection (dans laquelle nous incluons la planification car la notion de futur est présente)
- Recherche de stratégies
- Concentration
- S'autorise une pause (seul)

Relecture de la question de recherche en réduisant la sous-question à notre problématique axée sur la difficulté :

- Comment des enfants de 3^e et 4^e primaire utilisent-ils leur langage intérieur au cours de l'engagement momentané dans une tâche académique ?
- De quelle manière la gestion d'un imprévu telle que la difficulté est-elle soutenue par le LI ?

Pour répondre à la question de recherche, il nous semble qu'il faut se focaliser sur le déclencheur. Idem pour la sous-question. Pourtant, les groupements sur la réaction révèlent des éléments intéressants. À garder pour plus tard.

La recherche de stratégies, la planification et l'autoencouragement peuvent être groupés. Il s'agit d'actions que l'élève met en place seul. Mais je pense que ce raisonnement n'est pas correct ou tout au moins qu'il est précipité. Les bandelettes sont constituées de 4 éléments. À partir du dernier classement sur les déclencheurs, nous allons voir s'ils découlent des mêmes types de réactions et s'ils conduisent à un engagement dans la tâche.

1. Demande d'aide

- Débouchent tous sur l'engagement dans la tâche sauf pour l'enfant qui n'a pas reçu d'aide, qui s'y engage mais abandonne
 - Fait suite à plusieurs blocages ou arrêt de travail mais également à la difficulté ou à l'inutilité de la tâche
2. Autoencouragement
- Débouchent tous sur l'engagement dans la tâche
 - Les réactions face à la tâche qui déclenchent l'autoencouragement sont variés : bloqué, compliqué, réactivation de connaissances cognitives, confiance.
3. Concentration
- La réaction face à la tâche qui déclenche la concentration est la confiance
 - Débouche sur l'engagement
4. Projection (dans laquelle nous incluons la planification car la notion de futur est présente)
- Débouche sur l'arrêt de la tâche, l'engagement précaire, l'engagement en plusieurs essais ou sur l'engagement
 - Les réactions face à la tâche qui déclenchent la projection incluent plusieurs blocages, une réaction de tâche compliquée mais également la réaction « c'est rien » que nous pouvons requalifier de « confiante »
 - → La projection a une valence qui semble avoir un impact sur l'engagement dans la tâche. De plus, la projection a valence positive fait suite à une réaction de confiance.
5. Recherche de stratégies
- Débouchent tous sur l'engagement dans la tâche
 - Les réactions connues qui déclenchent la recherche de stratégies sont le blocage et la difficulté élevée
6. S'autorise une pause (seul)
- Débouche sur un engagement morcelé

- La réaction d'énervement face à la tâche déclenche le fait que l'enfant s'autorise une pause.

Nous hésitons à regrouper la concentration et l'autoencouragement. La réaction et le type d'engagement ont des similitudes. Nous pourrions également l'inclure dans les stratégies mais la réaction et le type d'engagement sont différents. A voir.

Entrée n°18. Quatrième essai de regroupement. Focus sur la valence des réactions

Sur une feuille, nous reprenons au centre et en colonne les 6 déclencheurs. Puis, nous écrivons sur la droite les engagements auxquels ils conduisent et sur la droite la réaction dont ils sont issus. Beaucoup de déclencheurs sont issus de réactions assez négatives comme le blocage, la difficulté, l'inutilité voire l'énervement. Mais 2 réactions sont positives : la confiance et la réactivation des connaissances cognitives. Nous repensons à la valence du langage intérieur que nous avons étudiée dans la revue de littérature. Problème : plusieurs déclencheurs se retrouvent dans les deux catégories. Pourtant, nous pressentons que nous devons garder cette valence. Nous y avons déjà pensé lorsque nous avons trouvé « confiance » et « c'est rien » dans les réactions.

Nous décidons d'inclure « n'arrive pas à lire la consigne » d'Olaf dans la réaction « difficulté » et pas blocage. Il y a une intention d'agir, un essai, même s'il est non concluant.

Pour « bloquée, aide impossible » en réaction de Julie, nous faisons passer « aide impossible » dans le déclencheur pour ne pas masquer cette information et pour pouvoir l'inclure dans bloqué. Même raisonnement pour Fabio, nous faisons passer « regret de l'absence de l'enseignante » dans les déclencheurs.

Nous ne sommes pas décidée sur le facteur à mettre vraiment en avant : la réaction ou le déclencheur. Ce pourrait-il que ce soient les deux ? Nous distribuons les bandelettes selon la valence de la réaction.

Tableau 6

Relevé de thèmes sur la tâche difficile classés selon la valence de la réaction

V A L E N C E -	Blocage	Projection négative dans futur immédiat	Abandon tâche
		Demande d'aide	
		Regret absence de l'enseignante	Abandon tâche
		Projection dans futur très proche avec aide enseignante	
		Aide potentielle de l'enseignante	Engagement si aide
		Demande d'aide à l'enseignante	Engagement après aide
		Demande d'aide	Engagement après aide
		Peur de demander de l'aide à l'E	Engagement
		Mise en place de stratégie : - privilégier les exercices réalisables - trouver de l'aide sur la feuille	
		Recherche de stratégies : regarder attentivement les documents	Engagement
	Aide impossible	Engagement	
	Autoencouragement (capacité)		
Difficulté	Projection basée sur exp. négative immédiate	Arrêt de la tâche	
	Stratégie : commencer par une autre feuille	Engagement – abandon	
	Projection négative dans un futur immédiat	Engagement précaire (hasard ou tricherie)	
	Essai d'engagement	Engagement en pls essais	
	Projection dans un futur très proche avec plusieurs essais envisagés		

V A L E N C E -	Difficulté	Demande d'aide	Engagement après aide
		Autoencouragement par modération de la difficulté de la tâche	Engagement
		Automotivation modérée	Engagement
		Demande d'aide, n'arrive plus à penser	Engagement après aide
-	Inutilité	Demande d'aide à l'enseignante (refusée)	Engagement sur base des connaissances puis abandon
		Énervement	S'autorise une pause

V A L E N C E +	Confiance	Autoencouragement	Engagement
		Demande d'aide	
		Planification augmentation des connaissances imminentes	Engagement
		Demande d'aide	
		Concentration, compréhension	Engagement
+	Réactivation conn. cogn.	Souhaite avoir de l'aide	
		Autoencouragement par projection futur très proche distrayant	Engagement avec célérité

Le tableau 6 est disproportionné. La valence négative des réactions occupe la plus grande partie. Cet essai qui met le projecteur sur la valence fait apparaître qu'elle apparaît à plusieurs niveaux. Ainsi, toutes les bandelettes qui partent d'une réaction positive conduisent à l'engagement. Mais au sein des valences négatives, nous voyons que la tâche est parfois abandonnée. Pour la même réaction, nous décidons de réunir les bandelettes qui conduisent à un abandon de la tâche ou à un engagement qui n'est pas total. Nous les classons par valence.

Valence positive

1. Confiance

- Demande d'aide de l'enseignant
- Autoencouragement
- Planification augmentation des connaissances imminente
- Concentration
- Ils sont tous suivis par un engagement dans la tâche

2. Réactivation connaissances cognitives : autoencouragement par projection positive futur très proche → engagement avec célérité

Valence négative

1. Blocage

a. Abandon tâche

a. Projection avec un aspect négatif :

- Soit projection négative
- Soit regret de l'absence de l'enseignant

b. Engagement après aide : demande d'aide de l'Enseignant

c. Engagement :

- Peur de demander de l'aide à l'enseignant suivi de la mise en place de stratégies basées sur l'analyse du contenu de la feuille
- Aide impossible suivie de autoencouragement
- Ne laissent pas tomber les bras → ténacité

2. Difficulté

- a. Arrêt tâche : **projection négative** basée sur expérience négative immédiate
- b. Engagement puis abandon : **stratégie de commencer par une autre feuille**
- c. Engagement précaire : **projection négative dans un futur immédiat**
- d. Engagement plusieurs essais : **projection positive** ds un futur très proche avec pls essais envisagés
- e. Engagement après aide : **demande d'aide** à l'Enseignante
- f. Engagement : **autoencouragement**
 - a. Autoencouragement par modération de la difficulté de la tâche
 - b. Automotivation modérée

3. Inutilité : **aide refusée** par l'enseignante → engagement puis abandon

4. Énervement : **pause** → engagement morcelé

Le fluo bleu nous permet de mettre en évidence les déclencheurs qui conduisent à un engagement dans la tâche :

- Demande d'aide
- Mise en place de stratégies basée sur les documents
- Autoencouragement
- Planification augmentation des connaissances imminente
- Concentration
- Projection positive
- Pause

Le fluo mauve nous permet de mettre en évidence les déclencheurs qui conduisent à un abandon ou à un arrêt de la tâche :

- Projection négative
- Stratégie de commencer par une autre feuille
- Refus de l'aide par l'enseignante

En mauve nous avons aussi 2 déclencheurs négatifs tous deux axés sur l'aide apportée par l'enseignante. Dans le 1^{er} cas, l'enfant a peur de demander de l'aide, dans l'autre, cette aide est impossible car le travail est côté. Ces 2 enfants ont mis en place d'autres déclencheurs qui leur ont permis de s'engager dans la tâche : le 1^{er} a analysé le contenu de sa feuille et le 2^e s'est autoencouragé. Cela nous fait penser à l'un des types de dialogue que nous avons abordé dans la revue de littérature : le changement de perspective qui « propose de réfléchir à différents angles d'attaque d'une même situation (Grandchamp & al., 2019).

Un extrait de verbatim s'approche d'une rumination. On peut supposer que l'enfant se base sur d'anciennes conversations, d'ailleurs, dans le verbatim entier, l'enfant dit que l'enseignante se fâche parfois. Le dialogue ruminatif « peut reprendre un dialogue négatif avec une tierce personne ou ressasser ses propres échecs. « j'ai pas fait exprès, je comprends pas pq elle serait fâchée sur moi » (Odile)

Tant que nous sommes dans les rapports avec la théorie, il me semble que plusieurs verbatims sont des dialogues spontanés qui « permet au quotidien d'intégrer nos pensées sous forme d'un dialogue », le terme dialogue s'applique ici à un monologue avec nous-même

Nous faisons le même travail à partir des déclencheurs. Ils sont tous exprimés en LI. Pour Mia, est-ce l'autoencouragement ou la projection dans un futur très proche distrayant qui doit être mis en avant ? Je pense que c'est la projection dans le futur qui lui permet de s'autoencourager. Sa bandelette sera donc mise avec les déclencheurs « planification ».

Interrogation pour Mike. Je n'arrive pas à placer sa bandelette. Relecture de l'extrait de verbatim « je pourrai redémarrer si Madame veut bien me donner un conseil ». S'engage-t-il dans la tâche ou pas ? Retour dans le verbatim, « les moins » signifie les soustractions :

Mike: Et par contre, pour les moins, c'est pas—bah comme j'avais dit y a quelques secondes que je sais pas-- quand je fais une pause bah c'est que quand - quand je demande à Madame un - un conseil.

E.C. : Ouais, là tu demandes à Madame un conseil ?

Mike: Mm-hmm.

E.C. : D'accord. Tu te dis et tu te dis quoi alors? Qu'est-ce que tu te dis alors?

Mike: Bah que après, je pourrai redémarrer, si Madame veut bien me donner un conseil, et j'aurai fini la lecture un peu plus vite quand même, ou alors les mathématiques.

E.C. : Ou alors mathématiques, ça va. OK bah écoute, merci beaucoup, Mike.

A première vue, on dirait qu'il fait une pause et qu'il redémarre comme pour la situation de lecture qu'il a racontée. Il différencie cependant pause et conseil. « je pourrai redémarrer » sous-entend que s'il n'a pas le conseil, il ne pourra pas continuer. Ensuite on lit : « j'aurai fini la lecture un peu plus vite quand même, ou les mathématiques » peut sous-entendre qu'il s'engagera dans la tâche mais qu'il la terminera plus vite avec un conseil de l'enseignante. Je ne sais que penser. Décision : il ne s'engage pas dans la tâche s'il n'a pas reçu d'aide de l'enseignante. Je m'appuie sur « je pourrai redémarrer si Madame veut bien me donner un conseil ». Le conseil semble une décision nécessaire pour pouvoir redémarrer.

Pour Nina, changement de planification à projection, nous sommes toujours dans le futur.

Entrée n°19. Quatrième essai de regroupement. Focus sur la valence des déclencheurs

Tableau 7

Relevé de thèmes sur la tâche difficile classés selon la valence des déclencheurs

V	Projection négative ds 1 futur immédiat	Engagement précaire (hasard ou tricherie)	Complicé
		→ échec	
A	Projection négative ds futur immédiat	Abandon	Blocage
L	Projection basée sur expérience négative	Arrêt de la tâche	Complicé
E	immédiate		
N			
C	Stratégie de commencer par 1 autre feuille	Engagement → abandon	Difficulté élevée
E			
-	Refus de l'aide par l'enseignante	Engagement → abandon	Inutilité de la tâche
	Regret de l'absence de l'enseignante	Abandon	Blocage
	Aide potentielle de l'enseignante	Engagement si aide	

V
A
L
E
N
C
E
+

Demande d'aide à l'enseignante	Engagement après aide	Bloqué
Demande d'aide, n'arrive plus à penser	Engagement après aide	Difficile
Demande d'aide	Engagement après aide → réussite	Arrêt
Demande d'aide	Engagement après aide → réussite	Difficile
Demande d'aide	Engagement après aide	
Mise en place stratégies basées sur la feuille	Engagement	Bloqué
Mise en place stratégies basées sur la feuille	Engagement → réussite	Bloqué
Mise en place stratégies basées sur la feuille	Engagement	
Concentration	Engagement	Confiant
Pause	Engagement morcelé	Énervement
Autoencouragement	Engagement	Confiant
Autoencouragement (précédé d'aide impossible)	Engagement → réussite	Bloqué
Auto-motivation modérée	Engagement → réussite partielle	Sentiment de difficulté
Autoencouragement	Engagement	Complicé
Projection futur très proche distrayant et autoencouragement	Engagement avec célérité → réussite	Réactiver conn. cogn.
Projection ds un futur très proche avec pls essais envisagés	Engagement en pls essais	Difficile
Projection augmentation conn. imminente	Engagement → réussite	Confiante

Le tableau 7 est disproportionné mais dans l'autre sens que celui axé sur les réactions face à une tâche difficile. Maintenant, c'est la valence positive des déclencheurs d'engagement qui est largement majoritaire. La question de recherche nous pousse à choisir ce dernier point de vue, tout en n'oubliant pas ce que nous avons mis en évidence lors de nos précédents essais :

- l'importance du temps
- la prévalence des réactions à valence négative pour la réaction des enfants confrontés à une tâche difficile.

Ce dernier essai est très positif pour nous : à première vue, beaucoup d'enfants s'engagent dans la tâche après un déclencheur exprimé en langage intérieur.

Nous décidons de reprendre le tableau et de le rendre plus clair en supprimant les redites.

Pour les déclencheurs à valence négative reprenant l'enseignante, nous faisons passer le terme « enseignante » en début de case ce qui permet de rassembler les 3 bandelettes dans une branche que nous pourrions appeler « enseignante »

- Enseignant : Refus d'aide
- Enseignant : Regret de son absence
- Enseignant : Aide potentielle

Toujours en réflexion pour la construction de l'arbre, nous pourrions peut-être construire une branche enseignante avec 2 valences. Nous retrouvons en effet l'importance de l'enseignante dans les 2 grandes parties du tableau.

Entrée n°20. Cinquième essai de regroupement. Valence des déclencheurs simplifié

Tableau 8

Relevé de thèmes sur la tâche difficile classés selon la valence des déclencheurs simplifié

V A L E N C E +	Demande d'aide auprès de l'enseignante	Engagement après ..	Difficile Bloqué Arrêt
	Mise en place de stratégies basées sur la feuille	Engagement	Bloqué
	Automotivation modérée	Engagement → réussite partielle	Sentiment de difficulté
	Autoencouragement	Engagement	Compliqué Confiant
	Autoencouragement (précédé d'aide impossible)		Bloqué
	Projection futur très proche distrayant et autoencouragement	Engagement avec célérité → réussite	Réactiver des conn. cogn.
	Projection ds un futur très proche avec pls essais envisagés	Engagement en pls essais	Difficile
	Projection augmentation conn. imminente	Engagement → réussite	Confiante
	Concentration	Engagement	Confiant
	Pause	Engagement morcelé → réussite	Énervement

V A L E	Projection négative ds futur immédiat	Engagement précaire (hasard ou tricherie)	Compliqué
	Projection basée sur expérience négative immédiate	Abandon Arrêt de la tâche	Blocage Compliqué
N C E	Stratégie de commencer par 1 autre feuille	Engagement → abandon	Difficulté élevée
-	Enseignant : Refus d'aide	Engagement → abandon	Inutilité de la tâche
	Enseignant : Regret de son absence	Abandon	Blocage
	Enseignant : Aide potentielle	Engagement si aide	

Entrée n°21. Possibilités de regroupement

En analysant ce tableau 8, nous nous disons que, pour faire face à une feuille difficile, les enfants semblent avoir un langage intérieur qui repose sur plusieurs ressources.

- Une aide extérieure apportée par l'enseignante
- Une aide qui provient d'eux-mêmes
 - ♦ L'automotivation
 - ♦ La concentration
- Une aide qu'ils trouvent dans le matériel mis à leur disposition, à savoir les feuilles de travail : les stratégies
- Une aide qui repose sur le temps
 - ♦ Pause
 - ♦ Projection

→ Leur point commun est l'aide que les enfants recherchent. Ils attendent donc de l'aide via deux grandes ressources :

- Les humains

- La temporalité

Il nous semble qu'un point commun existe entre la mise en place de stratégies et la ressource du temps. Cependant, nous n'arrivons pas à l'exprimer. Nous retournons voir les extraits de verbatim et les bandelettes. Les stratégies mises en place sont les suivantes :

- Commencer par une autre feuille
- Privilégier les exercices réalisables
- Revenir sur les exercices difficiles et analyser en s'aidant des réponses trouvées
- Regarder attentivement les documents

Pour mettre en place ces stratégies, les enfants ont besoin de temps. Ils doivent s'engager dans la tâche pour les mettre en place. Parallèlement, l'aide qu'ils trouvent en eux se met en place de façon beaucoup plus instantanée et la demande d'aide à l'enseignante, même si elle ne se concrétise pas tout de suite, se décide en un laps de temps très rapide. Les stratégies rentrent donc dans l'axe de la temporalité.

En reprenant le vocabulaire sur le temps que nous avons repris dans un tableau, nous voyons que nous pouvons qualifier ce futur d'immédiat, il se produit juste après la prise de décision d'utiliser des stratégies. Les enfants recherchent de l'aide sur le matériel qu'ils ont à leur disposition : les feuilles de travail. Ils s'engagent dans la tâche et peu à peu, des stratégies prennent forme.

Entrée n°22. Les deux premiers niveaux de l'arbre thématique de la difficulté

Nous pouvons dès lors proposer un arbre thématique sur la façon dont le langage intérieur peut amener les enfants à faire face à une feuille difficile. De manière un peu étrange, nous désirons que le premier embranchement ne soit constitué que d'une seule cellule : la recherche d'aide. C'est un point commun que nous avons trouvé à tous les langages intérieurs que nous avons trouvés. Tous les propos ont une seule visée : résoudre le problème de la difficulté de la tâche en trouvant une solution. Pour ce faire, les enfants se tournent soit vers des humains, que ce soit eux-mêmes ou l'enseignante ou vers l'axe de la temporalité, soit en s'engageant dans la

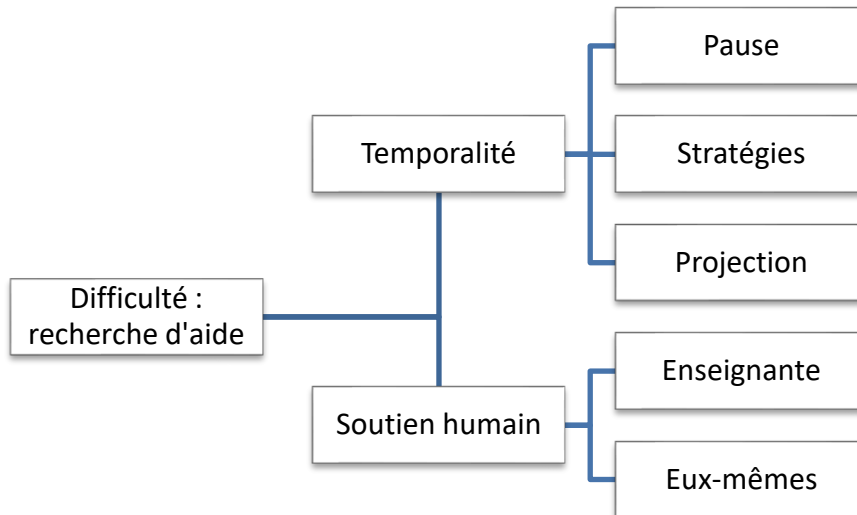
tâche et en mettant au point des stratégies petit à petit ; soit en arrêtant le temps par une pause ; soit en se projetant dans le futur.

Concernant ce futur, en relisant les bandelettes concernées, nous nous rendons compte que cette projection a toujours lieu dans la journée et dans l'enceinte de l'école. Nous parlons donc d'un futur immédiat, imminent ou très proche. Aucun des enfants ne s'est projeté chez lui ou dans un futur plus éloigné.

Pour résoudre le problème lié au seul embranchement initial liant la difficulté à l'aide, nous pensons inclure les deux dans la même cellule : « Difficulté : recherche d'aide ». Le mot « humain » repris dans une case sur le même plan que temporalité nous apparaît comme très externe. Nous décidons donc d'écrire « Soutien humain ». Le mot « eux-mêmes » ne nous plaît pas beaucoup, nous le gardons pour l'instant à défaut de trouver mieux. L'arbre thématique suivant se profile :

Difficulté : recherche d'aide

- ❖ Temporalité
 - Pause
 - Stratégies
 - Projection
- ❖ Soutien humain
 - Enseignante
 - Eux-mêmes



Entrée n°23. Les niveaux plus détaillés de l'arbre de la difficulté

Nous devons maintenant reprendre le tableau axé sur les déclencheurs et compléter l'arbre thématique plus en détail. Deux interrogations :

- Comment inclure la valence dans le tableau ? Nous avons vu qu'elle avait une grande importance.
- Devons-nous inclure la réaction des enfants face à leur travail difficile dans le tableau ?

Le tableau axé sur les déclencheurs n'est pas organisé selon l'arbre thématique qui se profile. Nous le retravaillons. Le surlignage bleu est enlevé, les déclencheurs sont mis en gras, la colonne valence est enlevée mais, pour palier ce retrait, les lignes à valence négative sont fluorées en mauve. Ensuite, les lignes sont regroupées selon les premiers niveaux de l'arbre (tableau 9).

Tableau 9

Relevé de thèmes sur la tâche difficile classés selon la temporalité et le soutien humain

Temporalité.

Pause	Engagement morcelé → réussite	Énervement
Mise en place de stratégies basées sur la feuille	Engagement	Bloqué
Stratégie de commencer par 1 autre feuille	Engagement → abandon	Difficulté élevée
Projection futur très proche distrayant et autoencouragement	Engagement avec célérité → réussite	Réactiver conn. cogn.
Projection ds un futur très proche avec pls essais envisagés	Engagement en pls essais	Difficile
Projection augmentation conn. imminente	Engagement → réussite	Confiante
Projection négative ds futur immédiat	Engagement précaire (hasard ou tricherie) → échec	Complicqué
	Abandon	Blocage
Projection basée sur expérience négative immédiate	Arrêt de la tâche	Complicqué
<u>Soutien humain.</u>		
Demande d'aide auprès de l'enseignante	Engagement après aide	Difficile, bloqué ou arrêt
Enseignant : Refus d'aide	Engagement → abandon	Inutilité de la tâche
Enseignant : Regret de son absence	Abandon	Blocage
Enseignant : Aide potentielle	Engagement si aide	

Automotivation modérée	Engagement → réussite partielle	Sentiment de difficulté
Autoencouragement	Engagement	Compliqué ou confiant
Autoencouragement (précédé d'aide impossible)		Bloqué
Concentration	Engagement	Confiant

Entrée n°24. Premier remaniement de l'arbre thématique de la difficulté

En travaillant sur l'envie de bouger, nous nous rendons compte que nous pouvons rebaptiser la case « eux-mêmes », division de « soutien humain » par « soutien personnel ». L'arbre est donc modifié.

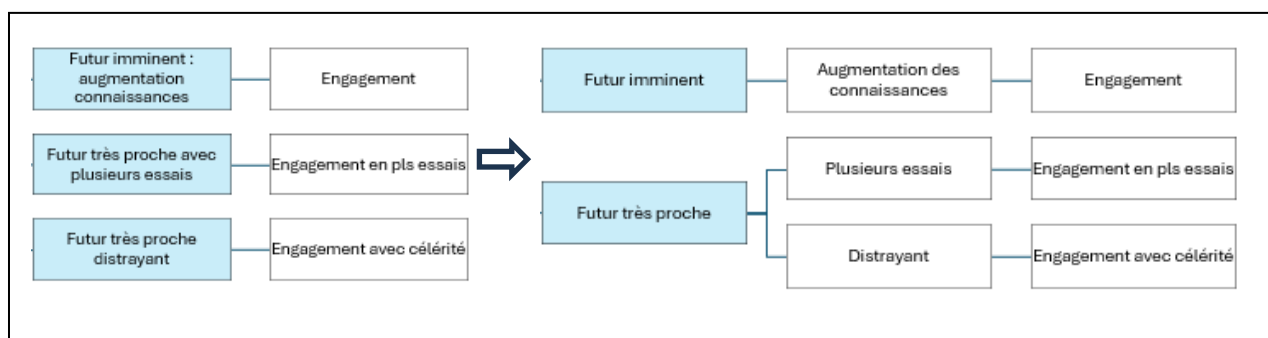
La valence n'étant plus mise en valeur, nous décidons de palier à ce problème en colorant les déclencheurs qui mènent à un engagement dans la tâche en bleu. Souci : les stratégies basées sur la lecture de la tâche mènent à la fois à un abandon et à un engagement. Retour vers les verbatims pour espérer trouver une différence entre les 2 cas.

Trois enfants mettent en place des stratégies : Fabio, Paco et Dirk. Paco et Dirk relatent un engagement dans la tâche. « il faudrait que je regarde vraiment bien la photo où il y a le Château fort » (Paco) et « Je vais passer l'exercice, je vais faire un autre exercice et comme ça, à la fin, quand j'aurai par exemple quelques questions à faire ben, je les fais. Et essayer comme ça, je pourrais analyser, par exemple, si on croise, un mot croisé ou en tout cas, relié je relie tout. Il y a un truc que j'ai pas compris, le dernier truc, ce sera relié. » (Dirk). Le point commun est l'analyse de la feuille sur laquelle ils travaillent. Ils semblent s'investir dans la tâche soit en étant plus attentif qu'à l'ordinaire, soit en analysant les éléments qui manquent.

Les propos de Fabio sont différents : « Je me suis dit que c'était très difficile. Je vais d'abord commencer par l'autre feuille, parce que Madame nous a dit qu'on n'était pas vraiment obligé de le faire. J'ai essayé, mais j'ai rien compris » ? Il emploie des termes qui dénotent une réelle difficulté : « difficile » « pas vraiment obligé de le faire » « j'ai rien compris ». Difficile de trouver un mot qui décrive ce comportement. En attendant, nous allons écrire « incompréhension de la tâche ».

Entrée n°25. Deuxième remaniement de l'arbre thématique de la difficulté

Lorsque les arbres sur l'envie de bouger, la faim et la fatigue furent terminés, j'ai relu tous les arbres. Pour la difficulté, le futur très proche doit être divisé en 2 avec éventuellement la façon dont l'enfant se projette mais il ne doit y avoir qu'un seul futur très proche dans la même colonne. Le futur imminent a été retravaillé de la même manière. Voici donc le remaniement opéré :



Entrée n°26. Troisième remaniement de l'arbre thématique de la difficulté

Après avoir différencié la projection de la planification pour l'arbre de la fatigue, nous nous demandons si les stratégies que nous avons placées dans l'arbre de la difficulté et de l'envie de bouger ne sont pas de l'ordre de la planification. Nous nous rappelons que nous avons déjà réfléchi sur le terme « stratégies » lors de l'élaboration de l'arbre de la difficulté.

Voici ce que nous avons écrit :

Il nous semble qu'un point commun existe entre la mise en place de stratégies et la ressource du temps. Cependant, nous n'arrivons pas à l'exprimer. Nous retournons voir les extraits de verbatim et les bandelettes. Les stratégies mises en place sont les suivantes :

- Commencer par une autre feuille
- Privilégier les exercices réalisables
- Revenir sur les exercices difficiles et analyser en s'aidant des réponses trouvées
- Regarder attentivement les documents

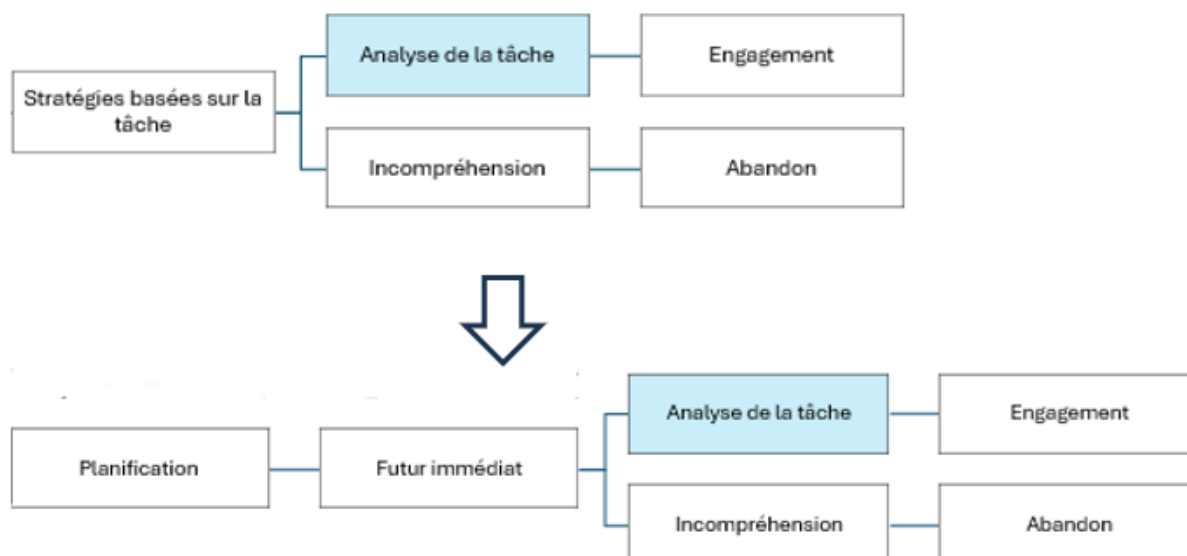
Pour mettre en place ces stratégies, les enfants ont besoin de temps. Ils doivent s'engager dans la tâche pour les mettre en place. Parallèlement, l'aide qu'ils trouvent en eux se met en place de façon beaucoup plus instantanée et la demande d'aide à l'enseignante, même si elle ne se concrétise pas tout de suite, se décide en un laps de temps très rapide. Les stratégies rentrent donc dans l'axe de la temporalité.

En reprenant le vocabulaire sur le temps que nous avons repris dans un tableau, nous voyons que nous pouvons qualifier ce futur d'immédiat, il se produit juste après la prise de décision d'utiliser des stratégies. Les enfants recherchent de l'aide sur le matériel qu'ils ont à leur disposition : les feuilles de travail. Ils s'engagent dans la tâche et peu à peu, des stratégies prennent forme.

Et si nous reprenons nos écrits sur la planification :

Dans la planification, l'enfant ne se projette pas après la tâche. Il parle de l'engagement qu'il va prendre, éventuellement des conséquences mais sans saut de temps. C'est un futur linéaire, les actions se succèdent.

Il s'avère que ce sont les mêmes concepts. Nous allons donc modifier l'arbre de la difficulté et l'arbre de l'envie de bouger. Notre choix porte sur « planification » plutôt que sur « stratégies » car la planification induit directement une notion de temporalité. Elle est plus évidente qu'avec le mot stratégies. Étant donné que nous avons également réfléchi sur l'échelle de futur qui s'applique ici, nous l'incluons dans l'arbre. Voici donc les modifications apportées à l'arbre de la difficulté :



Entrée n°27. Rappel des décisions prises

Au début de notre travail, nous avons thématiqué quelques verbatims dans leur intégralité. Depuis lors, plusieurs décisions ont été prises :

- La précision des termes pour le futur
- Le choix de présenter les thèmes dans un tableau incluant la réaction, le déclencheur, l'engagement, les conséquences et des extraits de verbatim.

• Réaction → déclencheur → engagement → conséquences
--

- La tenue d'un document qui recense, par distracteur, les verbatims thématiques et ceux qui ne contiennent pas de LI. Ces derniers ne sont pas repris dans le tableau.
- La mise en évidence des thèmes s'appuyant sur le LI par l'emploi de la couleur bleue.
- La prise de conscience que nos thèmes ne sont parfois pas assez proches des verbatims

Le travail commence pour l'envie de bouger.

Entrée n°28. Thématisations des verbatims « envie de bouger »

Béa.

Questionnement : la présentation des thèmes initiée avec la tâche difficile sera-t-elle possible avec l'envie de bouger ? Pour Armin, pas de problème car il a bougé et s'est engagé dans la tâche. Mais ici, Béa semble mettre de côté son envie de bouger et de mémoire, après avoir lu les verbatims, ce n'est pas la seule. Comment thématiquer sans s'éloigner trop du verbatim ? Mise de côté est-il trop éloigné ? D'un autre côté il y a l'attente, de nouveau un rapport au temps.

Dirk.

Je ne comprends pas bien les propos de Dirk. Principalement le seul moment où il énonce ce qu'il se disait. « que c'était un petit peu que j'allais arriver, parce que, par rapport. D'habitude on a cinq feuilles. »

Puis plus loin : « et là on a eu sept feuilles ».

Félix.

Faut-il mettre dans les colonnes de la réaction et du déclencheur ce qui ne relève pas du LI ? Je me dis que ce ne sera pas exploité par la suite mais que ça peut quand même expliciter un peu ce qui se dit en LI.

Entrée n°29. Début de l'analyse de l'envie de bouger

Pour l'envie de bouger, nous travaillons sur 15 verbatims. En effet, les données de 14 des verbatims ne sont pas utilisées soit parce qu'aucun langage intérieur n'était relaté, soit parce que les enfants ne manifestaient jamais l'envie de bouger en classe.

Nous allons directement partir sur le point de vue adopté pour les tâches difficiles à savoir mettre l'accent sur l'engagement dans la tâche. De toute façon, nous aurions moins hésité que pour la difficulté car 7 des réactions ne sont pas exprimées en langage intérieur et l'une est manquante. Les déclencheurs par contre sont tous, à une exception près, exprimés en LI.

Il y en a cependant un qui me pose problème : un enfant prend « une grande respiration » avant de s'engager dans la tâche. Dans la revue de littérature, nous avons vu que le langage intérieur avait des composantes liées aux sens. Mais de quel sens s'agit-il ? Ce n'est pas vraiment ça je pense. D'un autre côté, il exprime en LI qu'il manque d'envie de travailler et qu'il a envie de jouer avec des copains. On peut donc supposer que, entre la réaction et le déclencheur, l'enfant a décidé de se concentrer ou de s'engager dans le travail et que, pour ce faire, il a pris une grande respiration. Je pense donc que « grande respiration » sera inscrit avec les autres LI.

Parallèlement, nous excluons du tableau le verbatim de Carl car le déclencheur n'est pas exprimé en LI.

Les conséquences de l'engagement ont été très peu décrites par les enfants. De plus, nous avons vu dans la composante de difficulté de la tâche qu'il n'était pas aisé dans tenir compte. Nous continuerons donc de cette façon. Cependant, comme pour la difficulté, nous spécifierons si l'engagement s'est conclu par un abandon de la tâche.

Entrée n°30. Essai de regroupement pour l'arbre « envie de bouger »

Nous commençons le tableau 10 en groupant les déclencheurs qui se ressemblent.

Tableau 10*Essai de regroupement dans le relevé de thèmes "envie de bouger"***Automotivation.**

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
Attente	Automotivation (facilité)	Engagement → réussite	Je me dis : « Ça a l'air facile, je vais quand même la faire et j'ai réussi à la faire. » (Béa)
	Autoencouragement Projection ds un futur très proche avec travail achevé	Engagement → réussite	que c'était un petit peu, que j'allais y arriver, parce que, par rapport-- D'habitude, on a cinq feuilles (Dirk)
Manque d'envie de travailler	Grande respiration	Engagement	« Je me dis un peu: j'ai pas trop, j'ai pas envie de travailler, j'ai envie d'aller jouer. »
Envie de jouer avec des copains			« Je me suis dit « j'ai pas trop envie de travailler, j'en ai un peu marre, je veux aller jouer avec des copains. » (Gil)

S'obliger, se donner des ordres.

Envie de bouger	S'oblige à se concentrer et à rester assise	Engagement avec célérité	« je me dis que je dois beaucoup plus me concentrer, rester assise et tout. » (Rose)
Manque d'envie de travailler	Obligation liée à l'école Mise de côté de l'envie de bouger	Engagement	« Que j'aimais pas trop, j'avais pas envie de la faire ». « Je devais la faire parce que ici, on travaille et qu'on est à l'école alors, on est obligés » (Félix)
Envie de bouger	Se menace d'une sanction de l'enseignante et s'oblige à se concentrer	Engagement	Je me dis : arrête de bouger ou sinon Madame va t'engueuler Je me dis : concentre-toi ! (Will)

Projection dans le temps.

Envie de bouger et de parler	Projection dans futur imminent avec assouvissement envie de bouger	Engagement	Je me suis dit : « Je vais patienter pour attendre la récré. Après, je pourrai leur parler. » Je pense que c'est bientôt la récré et je me dis : « Bah, après, je pourrai bouger, je pourrai me défouler pendant la récré » (Tim)
Envie de bouger	Se retenir de bouger Projection ds 1 futur très proche avec assouvissement envie de bouger	Engagement → réussite	« Je me suis dit qu'il fallait que j'essaie de me retenir de pas danser » « Je me suis dit que j'allais pouvoir bouger en récré et que, en fait, je pouvais bouger en récré, pas dans la classe, et je me suis dit : « C'est pas grave, il faut juste faire la synthèse, et quand tu l'auras fini bah, tu pourras bouger et tout et tout. » (Jade)
Envie de bouger	Projection dans futur très proche avec assouvissement de l'envie de bouger	Engagement	« Bah je me dis que je pourrai bouger en récréation. » (Tao)
Envie de se défouler	Projection dans un futur très proche avec assouvissement envie de bouger	Engagement → oubli envie de bouger	Je me dis : « Je m'imagine à la récréation en train de bouger (Nina)
Envie de bouger	Stratégie : se moucher Projection dans un futur très proche avec assouvissement envie de bouger	Engagement	« Après ça va être la récré et que là, je vais pouvoir manger et bouger ! » (Odile)

Recherche de stratégies.

Envie d'être en récréation	Transforme mentalement le travail en jeu	Engagement	« je me dis moi, j'ai envie d'aller à la récréation et tout. » « Et je me dis dans ma tête que c'est un jeu du coup, je commence à travailler, c'est ça, le truc. (Ivan)
Projection dans la récréation			
Envie d'être en récréation	Stratégie : terminer rapidement le travail	Engagement	« Je me dis que plus vite le travail est fait, plus vite, je pourrais m'occuper et plus vite, je pourrais aller en récré. » (Julie)
Manque d'envie de travailler	Mise en place de stratégies par choix de l'ordre des exercices	Engagement → réussite	je me dis : Ah, je n'ai pas vraiment envie de faire ça, mais Je vais quand même un peu la faire, mais je vais laisser l'exercice que j'aime pas et faire ce que j'aime bien en premier et puis je le ferai à la fin (Diego)
Recherche de stratégies basées sur des mensonges pour bouger	Se moucher, aller aux toilettes	Engagement → réussite	Je me dis que, dès qu'elle tourne la tête, j'en profite pour me lever je vais le faire mais alors pendant le contrôle je vais demander d'aller aux toilettes, me moucher comme ça je peux bouger partout. (Armin)

Tous les déclencheurs conduisent à l'engagement dans la tâche. Plusieurs catégories différentes peuvent être distinguées :

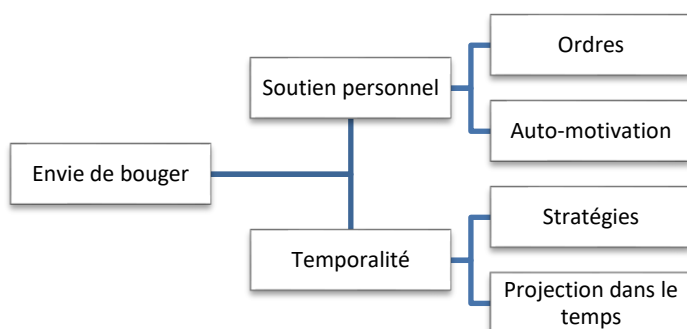
- L'automotivation
- S'obliger, se donner des ordres
- La recherche de stratégies
- La projection dans le temps

L'automotivation et l'autoobligation ont un point commun : l'enfant s'adresse à lui-même directement mais dans un cas de façon positive et de l'autre par l'intermédiaire d'ordres qu'il se donne à lui-même. Aucun enfant n'a mentionné l'enseignante, la branche s'intitulera

« soutien personnel ». Nous allons d'ailleurs rectifier l'appellation « eux-même » de l'arbre axé sur la difficulté et le transformer en « soutien personnel ». S'obliger, se donner des ordres se résume à « ordres ».

La recherche de stratégies et la projection dans le temps ont, comme pour la difficulté, la temporalité comme point commun.

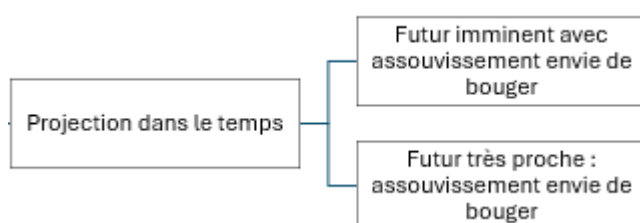
Début de l'arbre thématique pour l'envie de bouger. Contrairement à celui axé sur la difficulté, nous n'avons rien à indiquer de plus dans la case « envie de bouger ».

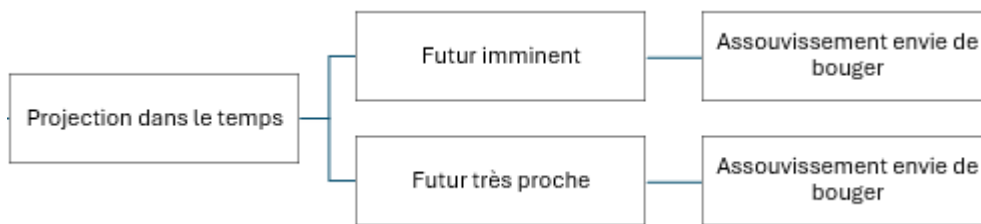


Étant donné que tous les déclencheurs conduisent à l'engagement dans la tâche, nous ne savons pas si nous devons mettre en avant la valence plutôt négative de certains distracteurs. La rubrique des ordres nous interpelle particulièrement. Se menacer de sanction de l'enseignante, s'obliger à travailler car c'est obligatoire à l'école ne témoignent pas d'un engagement volontaire dans la tâche.

Entrée n°31. Premier Remaniement de l'arbre « envie de bouger »

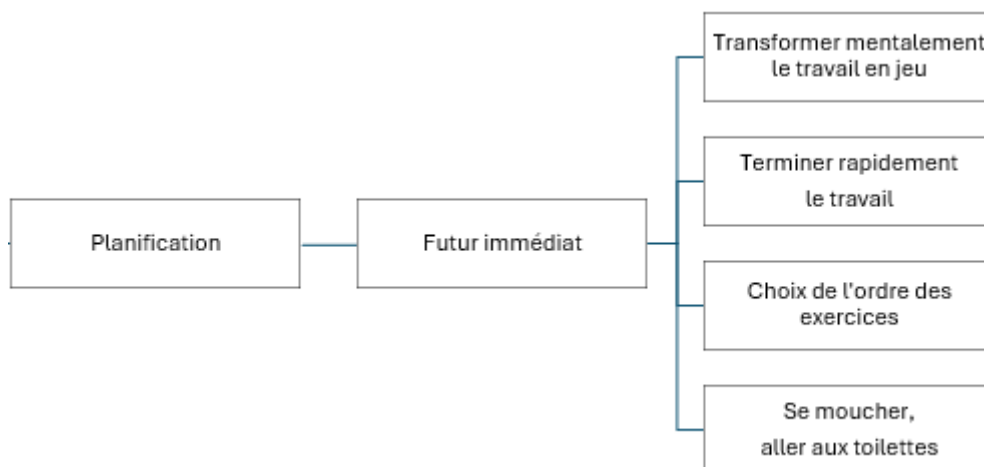
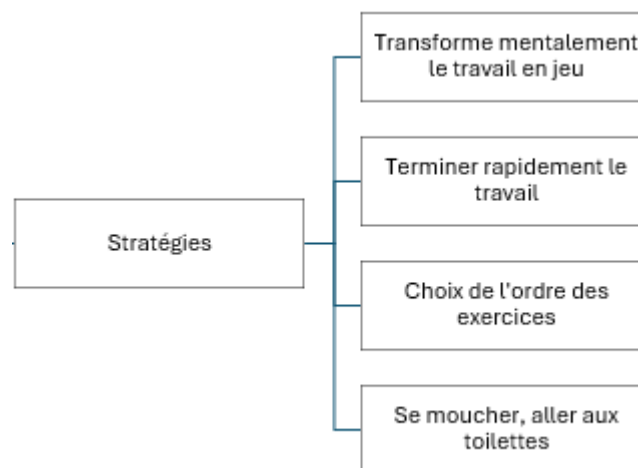
Nous avons un peu remanié l'arbre « envie de bouger » après avoir travaillé sur la faim et la fatigue. Nous voulons distinguer les futurs de leurs projections. Voici donc le remaniement :





Entrée n°32. Deuxième remaniement de l'arbre « envie de bouger »

Nous reprenons le même cheminement mental pour les stratégies que celui que nous avons appliqué dans le remaniement de l'arbre de la difficulté. Stratégies est remplacé par planification. Après vérification avec les extraits de verbatim, il s'avère que, tout comme pour l'arbre de la difficulté, toutes ces stratégies se situent dans un futur immédiat. Voici donc les changements opérés :



Entrée n°33. Choix portant sur les verbatims de la faim et de la fatigue

Nous avons moins de verbatims reprenant la fatigue et la faim que pour les autres distracteurs. C'était un choix délibéré :

- Nous désirions nous servir de ces distracteurs très courants comme amorce auprès des enfants. Il nous semblait qu'il était plus facile de parler de ce qu'ils se disaient quand ils avaient faim ou qu'ils étaient fatigués que de parler directement d'un travail sur lequel ils bloquaient
- Nous pensons que donner un choix avec deux possibilités diminue les non-réponses. C'est d'ailleurs ce qui s'est passé pour la plupart des enfants. Ils ont réfléchi : est-ce que j'ai parfois faim ? ou suis-je parfois fatigué ? Pendant ce temps, ils se sont peut-être moins dit : « Je n'ai pas envie de répondre à ses questions »
- La faim et la fatigue sont très courants, nous pensons que ces 2 distracteurs permettraient d'inclure dans l'étude des enfants qui n'éprouvent pas de difficulté face à un travail ou qui n'ont jamais envie de bouger.
- Le corolaire est que le relevé de thèmes de ces 2 distracteurs est moins fourni. Au début de notre étude, nous avons d'ailleurs envisagé de les traiter ensemble. Ce procédé nous semble maintenant manquer de rigueur. Il est possible que l'analyse révèle beaucoup de points communs. Néanmoins, nous allons les distinguer.

Entrée n°34. Thématisations des verbatims sur la faim

Diego.

Rectificatif d'une première thématisation : suppression de l'adjectif « repu ». En relisant le verbatim, Diego ne dit pas qu'il va manger durant la récré. C'était juste une supposition de ma part.

Hugo et Félix.

Ils nous parlent de leur langage intérieur uniquement pour les réactions. Nous décidons de les inclure dans un premier temps dans le tableau, quitte à les retirer par la suite lorsque le temps de l'analyse sera venu. En effet, il nous semble intéressant de tenir à jour la liste des enfants

qui ne nous parlent pas du tout de langage intérieur. Or, même si c'est minime, Hugo et Félix en parlent.

Nous nous rendons compte que pour la difficulté et pour l'ennui, nous avons apposé une croix dans la colonne « sans LI » pour 2 choses différentes :

- Les verbatims qui ne contiennent pas de LI
 - Les verbatims dans lesquels l'enfant déclare ne pas avoir rencontré le distracteur évoqué
- Nous décidons de poursuivre les tableaux de relevé de thèmes sur la faim, la fatigue et l'ennui en ajoutant une colonne pour chaque distracteur. Cette colonne s'intitule « sans distracteur ». Cela nous permettra de faire la distinction entre les enfants qui ne font pas référence à leur LI et ceux qui affirment ne pas avoir connu le distracteur. Nous devons revenir par la suite dans les verbatims pour faire la même distinction pour la difficulté et l'envie de bouger.

Entrée n°35. L'importance du temps

Ni le relevé de thèmes de la faim ni celui de la fatigue ne relèvent de conséquences à l'engagement, autrement dit, de réussite.

Le premier grand distracteur que nous avons analysé était la difficulté. Ce doit être ce choix qui a guidé la création de la colonne des résultats. D'un côté c'est logique. Lorsque l'on parle d'un travail difficile, savoir s'il est abouti est important. Cela l'est moins pour la fatigue ou pour la faim. Nous allons donc supprimer cette colonne pour la faim et pour la fatigue.

En lisant les relevés de thèmes sur la fatigue et la faim, nous sommes frappée par l'importance du temps, de ce jeu avec le temps qui est entamé par les enfants. L'analyse de ces thèmes va nous pousser à définir de nouveaux mots pour désigner des futurs différents. Jusqu'à présent, nous n'avions rencontré que des futurs de quelques heures au maximum. Ils nous conduisaient pour la majorité juste après la tâche ou à la récréation. Pour la faim et la fatigue, plusieurs enfants nous ont parlé d'échéances plus lointaines : l'année scolaire ; quelques années plus tard pour l'enfant qui projette son entrée dans le secondaire ; l'âge adulte pour l'enfant qui ne souhaite pas être bête quand il sera grand.

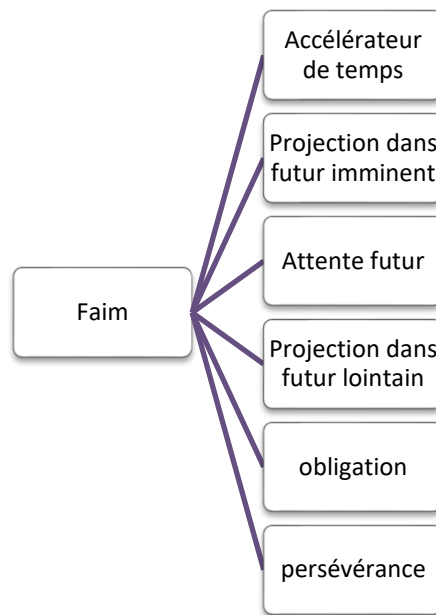
Outre ces futurs, une notion passionnante fait son entrée : l'accélérateur de temps. S'engager dans le travail pour que le temps passe plus vite. Deux enfants ont introduit une valence positive : « plus on s'amuse et plus vite on aura fini les feuilles » « et que t'essayes un peu de t'amuser en travaillant ». Une troisième s'engouffre dans le travail : « Plus vite je le fais, plus vite ce sera ... le temps passerait, et plus vite je pourrai manger. » Nina veut plus vite se mettre au travail parce que, pour elle, quand elle travaille, le temps passe plus vite et elle arrive plus rapidement à assouvir son besoin de manger.

Concentrons-nous sur l'arbre de la faim.

Entrée n°36. Essai de regroupement pour l'arbre thématique de la faim

À l'aide des bandelettes découpées, nous essayons de trouver des liens. Nous retirons d'emblée 2 bandelettes qui ne reprennent pas de déclencheur ou alors pas en langage intérieur. Ils sont issus des verbatims de Hugo et de Félix.

- accélérateur de temps
- attentes d'un futur imminent ou très proche (et correction sur la bandelette de Paco : ce n'est pas du futur proche mais très proche – la récré)
- projection dans un futur imminent
- projection dans un futur lointain
- obligation
- persévérance
- s'ordonne de travailler



Les 4 premières catégories peuvent être regroupées sous la temporalité. L'obligation et la persévérance ont en commun d'être propres aux enfants, ce sont eux qui décident de persévérer ou de s'obliger à travailler. Pour le distracteur difficulté, nous avons nommé une branche de l'arbre « soutien personnel », je pense que cela peut s'appliquer ici aussi. Le prochain essai sera donc constitué de 2 branches principales : la temporalité et le soutien personnel.

Entrée n°37. Deuxième essai de regroupement pour l'arbre thématique de la *faim*

Pouvons-nous regrouper attente du futur et projection dans futur imminent ? Paco et Rose attendent une échéance proche pour manger. Cela se voit directement dans l'extrait de leur verbatim. En est-il de même pour Diego et Armin ? Cela n'apparaît pas dans l'extrait → retour à l'entretien. Armin ne parle pas du tout de manger. Diego par contre raconte que les dessins de nourriture qu'il a vu sur la feuille de travail ont exacerbé son envie de manger. On peut donc supposer que sa projection dans le futur est pour satisfaire cette faim.

Paco, Rose, Diego : parlent de leur faim

Armin : ne parle pas de sa faim

On peut peut-être regrouper ces 4 bandelettes sous la notion de futur imminent ou très proche :

Futur imminent :

→ projection assouvissement faim

→ attente assouvissement faim

Mais je ne trouve pas de branche pour Armin « Je me suis dit « Oh non ... pourquoi ça ; j'en ai marre des feuilles ! » « Je me suis dit que plus vite j'la fais, plus vite c'est fait ». D'un autre côté, nous parlions de la faim à ce moment-là. On peut donc supposer qu'il avait faim sinon il n'aurait pas axé sa mémoire sur ce souvenir-là. Finalement, il sera classé dans « projection assouvissement faim ».

L'accélérateur de temps peut être subdivisé en 2 branches : l'amusement ds la tâche et pour « plus vite je le fais, plus vite ce sera ... le temps passerait, et plus vite je pourrai manger (Nina), je ne sais pas quoi choisir : se perdre dans le travail ? Ce n'est pas top mais pour l'instant rien d'autre n'apparaît. Changement en « se plonger dans le travail » (merci Pablo)

Accélérateur de temps :

→ plaisir

→ se perdre dans le travail

Projection ds futur lointain : pas de subdivision. Vient d'un seul verbatim, celui de Tao.

Soutien personnel

- Tao parle d'autres éléments différents qui entrent dans le soutien personnel :

« Je suis obligé de la faire » : obligation de travailler

« Je me dis que ça sert à rien de râler et que la feuille ne va pas se faire toute seule » : injonction (se motiver)

Le soutien personnel est divisé en 2 :

- Obligation
- Persévérance

L'obligation n'a pas de subdivision. Elle reprend le verbatim de Tao et celui de Viky qui se donne l'ordre de se concentrer. Nous avons déjà eu ce type de LI auparavant, il fait penser à

l'autoparler distancier même si l'enfant ne prononce pas son prénom, il se donne directement un ordre.

Carl quand à lui n'est pas injonctif, il se parle simplement. Sam persévère aussi car il se dit « je me dis que ça va et elle va être facile donc je fais un effort ». Raisonnement ? Confiance ? Choix de « confiance » peut-être à revoir.

Persévérance :

→ Automotivation

→ Confiance

Nous revenons sur le soutien personnel.

Entrée n°38. Remaniement de l'arbre thématique de la faim

Après avoir relu les arbres sur la difficulté, l'envie de bouger, la faim et la fatigue, nous cherchons une cohérence en vue de pouvoir analyser les facteurs redondants, différents, opposés, ... qui existent lorsque l'on regarde les différents arbres. C'est pour cela que nous avons retravaillé tous les futur de telle manière que leur case ne renvoie qu'à la notion d'échelle du futur sans ses projections ou perspectives qui ont été inscrites dans des cases d'un échelon plus bas dans l'arbre.

Dans l'arbre de la faim, c'est au niveau du soutien personnel que nous ne voyons pas la continuité avec les autres arbres. Nous avons subdivisé le soutien personnel en 2 : les ordres et la persévérance. Nous n'étions pas satisfaite du découpage de la persévérance en injonction, déclaration et confiance. Nous reprenons donc les bandelettes que nous avons placée dans la persévérance et nous allons les confronter aux bandelettes d'automotivation des autres distracteurs. Nous pressentons que la persévérance est induite par l'autoencouragement mais nous avons besoin de le vérifier (tableau 11).

Tableau 11

Relevé de thèmes sur l'automotivation dans les cinq arbres thématiques

Bandelettes automotivation envie de bouger.

Attente	Automotivation (facilité)	Engagement → réussite	Je me dis : « Ça a l'air facile, je vais quand même la faire et j'ai réussi à la faire. » (Béa)
Manque d'envie de travailler	Concentration	Engagement → réussite Plus d'envie de bouger	Que j'ai pas très envie de la faire. (Carl)
	Autoencouragement Projection dans un futur très proche avec le travail achevé	Engagement → réussite	que c'était un petit peu, que j'allais y arriver, parce que, par rapport-- D'habitude, on a cinq feuilles (Dirk)

Bandelettes automotivation pour la fatigue.

Manque d'envie de travailler car fatigué	Automotivation	Engagement	« Oh j'suis fatigué, encore du travail » « Allez je vais faire la feuille » (Gil)
	Effort d'engagement par projection de la facilité de la tâche	Engagement	« Oh non, j'ai pas trop envie de faire une feuille parce que je suis fort fatigué » « mais des fois je me dis que ça va et elle va être facile » (Marie)
	Autoencouragement à s'engager et terminer la tâche	Engagement	« Je vais faire mon travail et je vais le finir » (Tim)
	S'autoencourage	Engagement	« je me suis dit allez un peu de courage ! » (Eve)

Bandelettes automotivation pour la faim.

Effort d'engagement par projection de la facilité de la tâche	Engagement	« des fois, je me dis : « [Oh], non, j'ai pas trop envie de faire une feuille parce que je suis fort fatigué. » (Sam) « Mais des fois, je me dis que ça va et elle va être facile, donc je fais un effort »
Persévérer, mise de côté de la faim	Engagement	Ben je vais continuer quand même continuer même si j'ai faim (Carl)

Bandelettes automotivation pour l'ennui.

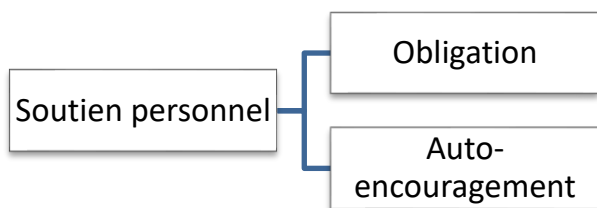
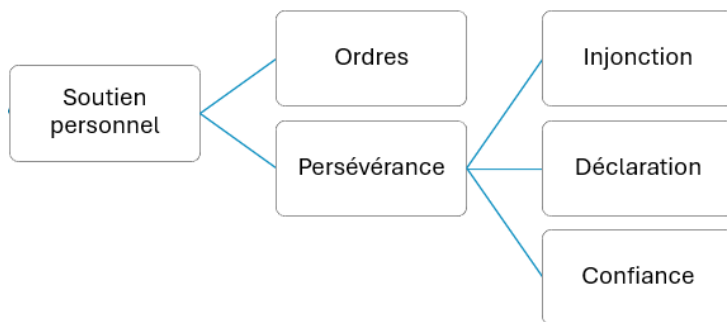
Autoencouragement - but compétition - anticipation dans futur proche		« Je vais y arriver » « Il faut que je le fasse, parce que je- je vais pas rester une heure devant, parce qu'autrement, je me disais-- parce que nous, si on faisait pas la feuille, on doit la terminer pendant la récré. » (Mia)
Importance matière scolaire Effort de concentration Obstination	Engagement	Je vais me dire : « Ah ! C'est de la géométrie, donc on va quand même la faire, parce que c'est quand même important. » « Et on va faire tout pour se concentrer pour que je finisse vite » « Je me dis : c'est pas très cool, mais on va quand même le faire » « On va pas baisser les bras » (Viky)
Manque d'envie	Encouragement	Je sais bien que t'aimes pas la lecture, mais il faut quand même que tu le fasses. (Will)

Manque d'envie car méthode de travail imposée	Autoencouragement	Engagement et achèvement	« j'ai pas envie de la faire ! ... Je vais quand même la faire même si j'aime pas » « je me dis qu'il faut la faire, il faut quand même apprendre la méthode de Madame » (Carl)
---	-------------------	--------------------------	--

Bandelettes auto-motivation difficulté.

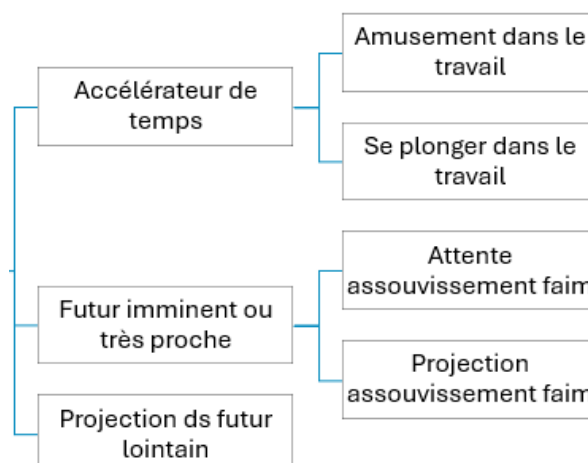
Compliqué	autoencouragement par modération de la difficulté de la tâche	Engagement	« Ça a l'air méga compliqué » « Que je vais quand même essayer, peut-être que ça va être pas difficile. » (Carl)
Sentiment de difficulté	Automotivation modérée	Engagement → réussite partielle	« c'était dur, je le sentais. »(Diego) « essayer quand même » (Diego)
Confiante	Concentration, compréhension Souhaite avoir de l'aide	Engagement	je me suis dit que - que en fait, c'était pas si dur que ça. Il fallait juste que je comprenne, et - et j'avais pas compris. Et je me suis dit : « Ça, il faut juste que je comprenne et que je me concentre que je me concentre à me -- à essayer de - de la faire et de comprendre. » (Jade)
Bloquée	Aide impossible Autoencouragement (capacité)	Engagement → réussite	« que je pouvais demander à Madame » « d'arriver à faire cette feuille-là [...] que je pouvais le faire » (Julie)
Confiante	Autoencouragement Demande d'aide	Engagement	« je vais me dire que ça a l'air un peu quand même cool et qu'on va y arriver » « je vais me dire que je vais quand même essayer » (Viky)

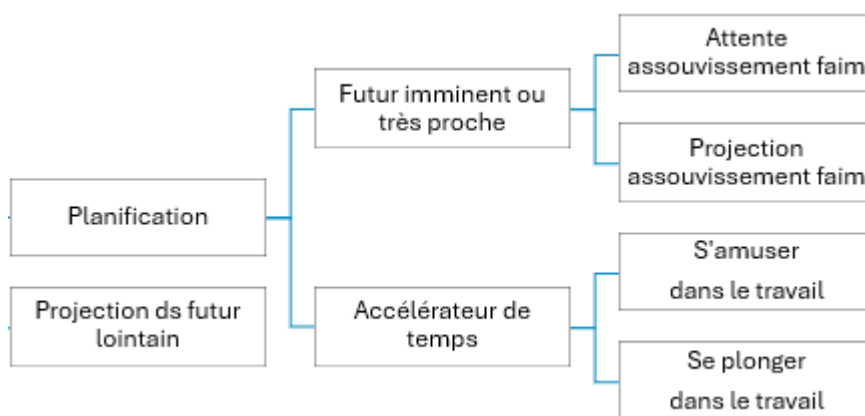
Nous pouvons changer. L'extrait de verbatim de Carl s'apparente à celui de Tim et celui de Sam s'apparente à celui de Marie, de Béa et de Carl (pour la difficulté). Changement opéré :



Entrée n°39. Nouveau remaniement de l'arbre sur la faim

En rédigeant l'analyse des arbres, nous nous rendons compte que l'accélérateur de temps est une division de la planification. Il n'y a pas de saut de temps et nous sommes dans un futur dans lequel les actions se succèdent. De même, « futur imminent ou très proche » est également une sous-division de la planification.





Entrée n°40. Thématisations des verbatims sur la fatigue

Béa.

Il semble que l'échelle du temps du futur que nous avons construite ne sois pas suffisante. Nous devons absolument l'étoffer. Béa « je vais gagner des points pour mon bulletin ». Comment qualifier ce futur ? Il se passera durant l'année scolaire entamée. En attendant « futur dans l'année scolaire » nous permet de situer ce futur rapidement.

Ivan.

C'est un peu particulier. Ivan nous parle de LI mais pour une situation qui se passe chez lui et qui n'est pas transposable à l'école. Nous avons déjà eu un enfant qui nous parlait d'une situation qu'il avait rencontrée chez lui et je me rappelle qu'elle avait été incluse dans le relevé de thèmes. Cela ne sera pas le cas cette fois-ci. Par contre, dans le tableau qui relève les verbatims dans lesquels on trouve du LI, celui d'Ivan sera inclus. On ne peut en effet pas dire qu'il ne présente pas le distracteur mais on peut affirmer qu'il a évoqué son LI.

Odile.

Les propos d'Odile n'entrent pas vraiment dans la description de la vignette. Elle parle d'écouter son enseignante et pas de s'engager de manière individuelle dans une tâche. De plus, son engagement n'est pas mentionné. Elle est donc reprise dans le tableau reprenant les élèves qui ont parlé de leur LI mais son Li « Il faut que je me réveille » n'est pas repris dans le relevé de thèmes.

Tim.

Hésitations. « Bah ça y est – j’ai plus été fatigué » est-il du LI ? Ma question n’est pas bien posée « Qu’est-ce qui s’est passé dans ta tête ? » ne renvoie pas forcément au LI.

Mia.

En lisant le relevé de thèmes, nous n’arrivons pas à situer le moment où Mia se projette. En relisant le verbatim, nous voyons qu’elle ne se projette pas forcément en train de dormir mais plutôt en train de se reposer dans le coin lecture. Il s’agit donc d’un futur imminent, juste après la tâche. Comment le thématiser ?

« Planification engagement immédiat dans un travail rapide et consciencieux en vue de pouvoir dormir »

→ Projection dans un futur imminent avec assouvissement repos

→ Engagement consciencieux et rapide

Entrée n°41. Construction de l’arbre thématique sur la fatigue

Retrait de la bandelette de Marie sur son manque d’envie de travailler car fatiguée car aucun déclencheur n’est décrit.

Les deux branches de l’arbre sur la faim se retrouvent :

- La temporalité : planification, projection
- Le soutien personnel : obligation, autoencouragement

Il nous semble important de différencier correctement la planification et la projection. Ils ont tous les deux en commun un rapport avec le temps. Mais dans la planification, l’enfant ne se projette pas après la tâche. Il parle de l’engagement qu’il va prendre, éventuellement des conséquences mais sans saut de temps. C’est un futur linéaire, les actions se succèdent. La projection par contre « saute » dans le temps. L’enfant se projette, se voit dans l’avenir. Nous décidons donc de revoir toutes les bandelettes sur la fatigue qui contiennent ces notions et de vérifier si les 2 termes sont utilisés selon la définition proposée.

V	Projection dans futur imminent occupée de se reposer Condition : s'engager dans la tâche S'autoencouragement	Engagement	« que je peux me coucher » « je me dis que si je m'endors, et j'aurais raté et je ne pourrais sûrement pas si je n'ai pas une bonne note. » « je me suis dit allez un peu de courage ! » (Eve)
V	Manque d'envie de travailler car fatigué	Projection dans un futur imminent avec travail achevé	Engagement
V	assouvissement envie de dormir	Projection dans un futur proche avec	« je me suis dit que j'avais pas envie » « que quand je l'aurai fait que je devrais pas la refaire encore une fois et encore une fois et que, après avoir fait toutes les feuilles, à la fin de la journée, je pourrais retourner dans mon lit. » (Jade)
V	Planification engagement immédiat dans un travail rapide et consciencieux en vue de pouvoir dormir	Engagement	« Je vais le faire vite, comme ça, j'aurai fini comme ça, je pourrai dormir » « Je vais le faire vite, comme ça je pourrai dormir » (Mia)
V	Projection négative si assouvissement envie de dormir	Engagement	« que si, par exemple, que je dors par exemple, je peux rater des cours, donc le travail. » (Julie)

Nous décidons de créer une nouvelle bandelette avec l'autoencouragement d'Eve.

X	Hésitation sur son engagement dans la tâche	Futur dans l'année scolaire Perspective de points → Planification de performance scolaire dans l'année en cours	Engagement	« Je me dis je vais la faire ou je vais pas la faire, mais j'ai quand même et je l'ai quand même fait, et j'ai réussi un peu la feuille. » Je vais me dire : « Je vais un peu - Je vais gagner des points pour mon bulletin et comme ça- comme ça, je reprends-- je j'arrive à écrire » (Béa)
V	Rôle	Inutilité de râler Obligation de travailler Projection dans le futur lointain → instruction	Engagement	Je me dis : « Je suis obligé de la faire. » Et que j'ai pas envie de devenir bête quand je serai grand. » « je me dis que ça sert à rien de râler et que la feuille ne va pas se faire toute seule. » (Tao)
V		Projection performances scolaires dans futur « de l'année » Projection choix d'école dans futur lointain Effort pour travailler consciencieusement	Engagement	Allez, Will ! Si tu veux aller à Saint-Roch et passer en cinquième , il faut que tu bosses. » (Will)

Tao.

Bandelette supplémentaire créée pour Tao. Le but de Tao a été ajouté : l'instruction.

Béa.

Contrairement à notre intuition, la projection et la perspective que nous avons thématiques semblent correspondre aux définitions. Nous avons changé un peu le thème de Béa. Le terme perspective a été remplacé par planification.

Will.

La bandelette de Will a également été modifiée. Cela permet de distinguer les 2 futurs qu'il évoque et le but de cette projection.

Nous hésitons sur les niveaux de l'arbre thématique. Devons-nous parler de la notion de dormir ? Il nous semble important de parler non seulement de la notion de dormir mais aussi du but de leur planification ou de leur projection dans l'avenir. La plupart l'ont évoqué.

Entrée n°42. Réflexion sur le vocabulaire pour exprimer la temporalité (3)

Nous devons compléter l'échelle de temps car, dans la fatigue et la faim, deux nouveaux espaces de temps sont apparus :

- L'année scolaire
- La projection de l'entrée dans le secondaire alors que l'enfant est en 4^e primaire
- La projection à l'âge adulte

Lors de nos recherches pour constituer la première mouture de l'échelle du temps, nous avons trouvé 2 adjectifs que nous n'avons pas utilisé jusque présent :

- Éloigné : qui est à une certaine distance, à une assez grande distance
- Lointain : très éloigné dans le temps

Il manque donc un qualificatif pour l'année scolaire. D'un autre côté, l'appellation « année scolaire » est très claire et induit une notion de temps. Même si l'expression n'est au départ pas du tout considérée comme représentant une échelle de temps, je pense que dans le contexte de ce travail, son utilisation peut tout à fait être justifiée.

Voici donc les 3 intervalles de temps que nous ajoutons à notre échelle :

- L'année scolaire : durant l'année scolaire en cours
- Éloigné : intervalle de temps de quelques années
- Lointain : intervalle de temps jusque l'âge adulte

Nous complétons l'arbre de la fatigue et vérifions celui de la faim. Avant cela, nous regardons les bandelettes de la fatigue et de la faim.

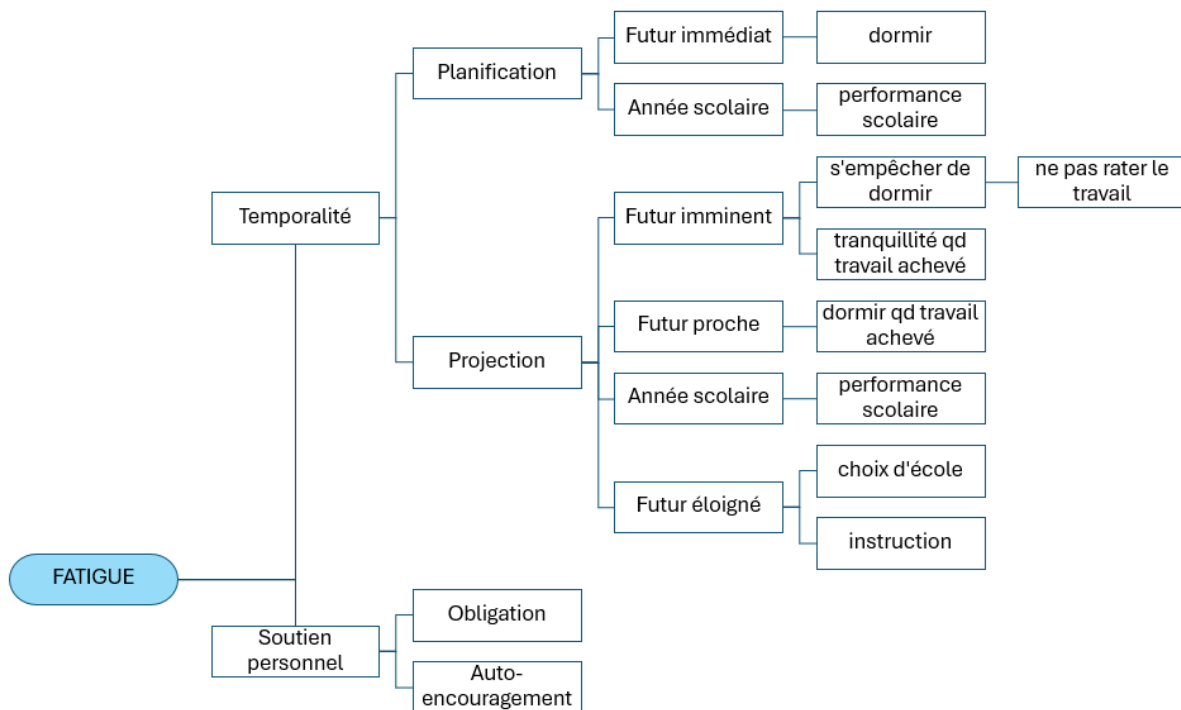
Nous devons opérer des modifications dans le relevé de thèmes de la fatigue

- Planification de performance scolaire dans l'année en cours (Béa) → Planification de performance durant l'année scolaire
- Projection performances scolaires dans futur « de l'année. Projection choix d'école dans futur lointain (Will) → Projection performances durant l'année scolaire. Projection choix d'école dans futur éloigné

Dans l'arbre thématique, nous substituons éloigné à lointain.

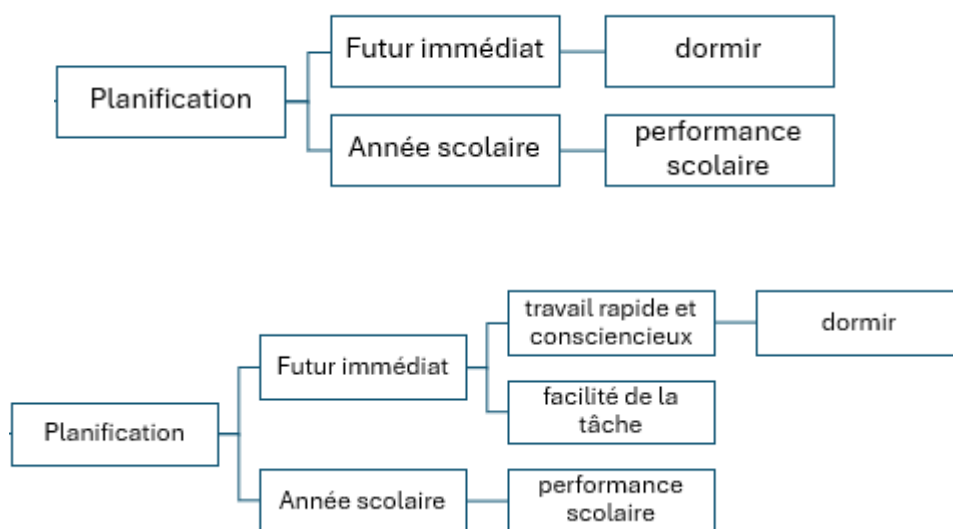
Il n'y a pas de changement à effectuer dans l'arbre de la faim. Nous avons déjà utilisé le mot « lointain ».

Entrée n°43. Essai d'arbre thématique sur la fatigue



Entrée n°44. Remaniement de l'arbre thématique sur la fatigue

En relisant les bandelettes, nous nous sommes rendu compte que nous n'avions pas mis en évidence l'aspect consciencieux et rapide de Mia. Nous avons remédié à ce problème. Par la même occasion, nous nous sommes penchée sur la relecture de toutes les bandelettes et nous nous sommes rendue compte que nous avons oublié un aspect du futur immédiat : la facilité de la tâche. Cette branche a été ajoutée à l'arbre.



Entrée n°45. Thématization des verbatims sur l'ennui

Armin.

Pour contrer son ennui, il décide de demander de l'aide à l'enseignante alors qu'il n'en a pas besoin. Pas de LI comme déclencheur.

Béa.

Ennui car tâche facile. Doit-on spécifier la cause de l'ennui ? Ici, ce n'est pas du LI.

Carl.

On ne peut pas vraiment parler de réussite pour la tâche car Carl n'en parle pas. Cependant, on peut parler d'achèvement. Quand il se dit « je vais quand même la faire même si j'aime pas », il s'encourage.

Dirk.

Nous avons déjà vu un morcèlement de la tâche pour un travail difficile mais ce n'est pas dans le verbatim de Dirk. Dirk parle-t-il d'une tâche difficile ? Il parle d'un truc épais, le texte à lire devait être long pour un enfant de 3^e primaire. On dirait qu'il était découragé avant de commencer.

Jade.

Quelle détermination ! Une des seules enfants à se projeter au moment du choix des études supérieures.

Mia.

Difficile de cerner le but de ses autoencouragements : est-ce dans un but de compétition ou par une projection dans un futur proche ? On dirait qu'elle ne parle pas de la même situation. Elle relate du LI uniquement pour la projection. Dans le relevé de thèmes, nous devons marquer cette différence par la couleur bleue et ce sera uniquement la projection qui apparaîtra dans l'arbre thématique.

Mike.

Stratégie de travailler rapidement pour s'acquitter rapidement de la tâche déjà abordée pour d'autres distracteurs.

Nina.

Même stratégie que Mike mais la notion d'amusement n'y est pas.

Tao.

Ce qu'il décrit est-il bien une feuille qu'il trouve ennuyeuse ? Lui-même tempère « embêtante, oui, mais pas non plus ennuyeuse ». De plus, il parle de la difficulté qu'il a rencontrée pour terminer cette feuille. Nous décidons de ne pas inclure ce verbatim dans le relevé de thèmes.

Will.

Je me dis : « je sais bien que t'aimes pas la lecture, mais il faut quand même que tu le fasses. ». Est-ce bien de l'autoencouragement ? Il dit qu'il y arrive. Ne serait-ce pas plutôt une obligation ? En lisant les extraits de verbatim qui ont été catégorisés jusqu'ici en autoencouragement, il apparaît qu'un trait d'optimisme est souvent présent ce qui n'est pas le cas dans les extraits de verbatim catégorisés dans l'obligation. Les mots « quand même »

Entrée n°46. Remaniement de l'axe temporalité de tous les arbres thématiques

En analysant les arbres thématiques, nous nous sommes rendu compte que le terme projection était sujet à discussion. Le dictionnaire de la Langue française nous a permis de nous orienter vers un autre mot : l'anticipation. L'anticipation est définie par le dictionnaire de la Langue française : « Le fait d'imaginer à l'avance le cours des évènements, de présumer l'avenir. Les anticipations scientifiques de Léonard de Vinci. Un roman d'anticipation. Littérature d'anticipation. »

La projection, dans le sens temporel du terme, est définie comme suit par le même dictionnaire : « Le fait d'envisager l'évolution de données, de situations à plus ou moins long terme ; évaluation, prévision. Projections économiques. Projections démographiques, prévisions concernant l'évolution future d'une population, à partir de calculs, de statistiques, etc. Une projection optimiste, pessimiste. »

Le mot anticipation va donc remplacer le terme projection dans tous les arbres et dans le relevé de thèmes.

Annexe I. Relevé de thèmes

Échelle du temps

- Immédiat : Juste après ou juste avant la décision
 - Imminent : Juste après la tâche
 - Très proche : intervalle de temps jusque la récréation (où l'enfant reste à l'école)
 - Proche : intervalle de temps jusqu'au retour à la maison
 - Année scolaire : durant l'année scolaire en cours
 - Éloigné : intervalle de temps de quelques années
 - Lointain : intervalle de temps jusque l'âge adulte
-

Code couleur.

Dans les différents tableaux qui composent le relevé de thèmes, les propos qui se réfèrent au langage intérieur relaté par les enfants est en bleu.

Thèmes sur la difficulté

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extrait de verbatim
Énervement	S'autorise une pause	Engagement morcelé	Réussite	« que tu peux faire une pause » « et après, je redémarre » (Mike)
Bloqué	Recherche de stratégies : regarder attentivement les documents	Engagement	Réussite	« moi, je m'étais dit que bah, il faudrait que je regarde vraiment bien la photo où il y a le Château fort. » (Paco)
	Analyse de la tâche Stratégies : - privilégier les exercices réalisables - revenir sur les exercices difficiles et analyser en s'aidant des réponses trouvées = mise en place de stratégies basées sur la feuille	Engagement		Je me suis dit : « Je vais passer l'exercice, je vais faire un autre exercice et comme ça, à la fin, quand j'aurai par exemple quelques questions à faire ben, je les fais. Et essayer comme ça, je pourrais analyser, par exemple, si on croise, un mot croisé ou en tout cas, relié je relie tout. Il y a un truc que j'ai pas compris, le dernier truc, ce sera relié. (Dirk)
Difficulté élevée	Stratégie : commencer par une autre feuille	Engagement	Abandon	« Je me suis dit que c'était très difficile. Je vais d'abord commencer par l'autre feuille, parce que Madame nous a dit qu'on n'était pas vraiment obligé de le faire. J'ai essayé, mais j'ai rien compris. » (Fabio)

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extrait de verbatim
Compliqué	Anticipation négative dans un futur immédiat	Engagement précaire (hasard ou tricherie)	Échec	Murmure « quand j'ai eu la feuille, que c'était compliqué et que je croyais que j'allais pas y arriver. » « j'allais pas y arriver » (Armin)
Blocage	Anticipation négative dans futur immédiat Demande d'aide	Abandon tâche		« que ça bloque et je ne saurai pas la faire. » Du coup je me dis : « Est-ce que j'y arrive ou pas ? Et du coup ça bloque- ça bloque à chaque fois et du coup j'arrive pas. » (Félix)
Compliqué	Anticipation basée sur expérience négative immédiate	Arrêt de la tâche		« Si je comprenais pas le 2e je me disais bien que j'allais pas comprendre le 3e » (Carl)
« C'est rien » (confiante)	Anticipation augmentation des connaissances dans un futur imminent Demande d'aide à l'enseignante	Engagement	Réussite	« c'est rien, je - je vais demander à Madame. Après, je le saurai. Comme ça, je ne serai plus bloquée. » (Nina)
Difficile	Essai d'engagement Anticipation ds un futur très proche avec plusieurs essais envisagés	Engagement en plusieurs essais		Je me suis dit : « Ça a l'air difficile, mais je vais quand même la faire. Je vais essayer, et sinon, j'arrive pas. Bah je - je le dirais à Madame. » Je me dis : « De toute façon, si j'ai pas fini, j'irai à la récré, et je la ferai après la récré. » (Béa)

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extrait de verbatim
Arrêt du travail	Aide potentielle de l'enseignante	Engagement si aide		« je pourrai redémarrer, si Madame veut bien me donner un conseil » (Mike)
	Demande d'aide à l'enseignante	Engagement grâce à l'aide reçue		je me suis dit je vais demander à Madame pour qu'elle m'aide. (Hugo)
Bloqué	Demande d'aide à l'enseignante	Engagement après aide		Ben je me suis dit : « Je vais demander ça à Madame, mais après, peut-être qu'elle va me le dire. » (Ivan)
1.N'arrive pas à lire la consigne 2.Ne comprend pas l'exercice	Demande d'aide, n'arrive plus à penser	Engagement quand aide reçue	Réussite	que j'allais dire à Madame : « je suis bloqué et j'arrive plus à penser » (Olaf)
Arrêt du travail	Demande d'aide	Engagement quand aide reçue	Réussite	« Laisse tomber, va dire à Madame que t'y arrives pas, elle t'expliquera » (Will)
Difficile (lié à la quantité de données)	Demande d'aide	Engagement après avoir reçu de l'aide	Réussite	« Que c'était difficile avec tout ce qu'il y avait. ... Et, qu'il y avait des fois et beaucoup de chiffres. » (Eve) « je me suis dit peut-être que je peux aller demander à Madame » (Eve)

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extrait de verbatim
Bloquée	<p>Peur de demander de l'aide à l'enseignante</p> <p>Mise en place de stratégie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - privilégier les exercices réalisables - trouver de l'aide sur la feuille 	Engagement		« je fais pas exprès, je comprends pas pourquoi elle se fâche sur moi » (Odile)
Blocage	<ul style="list-style-type: none"> - Regret de l'absence de l'enseignante - Anticipation dans futur très proche avec aide enseignante 	Abandon tâche		<p>« Je me suis dit que j'aimerais-- que j'aurais préféré que la prof soit là »</p> <p>« je me suis dit : Ben, je vais plutôt-- Je vais essayer, mais après, si j'arrive pas, je j'attendrai la récré, parce que j'aurais, c'était bientôt la récré donc et après, on était avec une prof » (Fabio)</p>
Inutilité de la tâche	Demande d'aide à l'enseignante (refusée)	Engagement sur base des connaissances	Abandon	<p>« C'est un truc inutile, j'sais pas comment on fait. »</p> <p>« Je me dis je vais demander à Madame et Madame veut pas »</p> <p>« Je me dis je vais essayer de me souvenir de la conjugaison »</p> <p>« Madame elle veut jamais m'écouter ». (Gil)</p>

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extrait de verbatim
Sentiment de difficulté	Automotivation modérée	Engagement	Réussite partielle	« c'était dur, je le sentais. »(Diego) « essayer quand même » (Diego)
Compliqué	autoencouragement par modération de la difficulté de la tâche	Engagement		« Ça a l'air méga compliqué » (Carl) « Que je vais quand même essayer, peut-être que ça va être pas difficile. » (Carl)
Bloquée	- Aide impossible - Autoencouragement (capacité)	Engagement	Réussite	« que je pouvais demander à Madame » « d'arriver à faire cette feuille-là [...] que je pouvais le faire » (Julie)
Confiante	Autoencouragement Demande d'aide	Engagement		« je vais me dire que ça a l'air un peu quand même cool et qu'on va y arriver» « je vais me dire que je vais quand même essayer » (Viky)
Réactiver des souvenirs (de connaissances cognitives)	Autoencouragement par anticipation futur très proche distrayant	Engagement, tâche faite en se dépêchant (= avec célérité)	Réussite	« j'ai , entre guillemets, pris un photo-- une photo avec mon cerveau , des feuilles de l'année passée » (Mia) « comme des souvenirs » (Mia) « je me motivais pour aller un peu vite » « j'avais envie de faire d'autres feuilles ... on avait d'autres occupations ... dessiner, bricoler, on s'amuse un peu plus quoi et du coup je faisais toutes les feuilles » (Mia)

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extrait de verbatim
Confiante	Concentration, compréhension Souhaite avoir de l'aide	Engagement		je me suis dit que - que en fait, c'était pas si dur que ça. Il fallait juste que je comprenne, et - et j'avais pas compris. Et je me suis dit : « Ça, il faut juste que je comprenne et que je me concentre que je me concentre à me -- à essayer de - de la faire et de comprendre. » (Jade)

Thèmes sur l'envie de bouger

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extraits de verbatim
Envie d'être en récréation	Transforme mentalement le travail en jeu Anticipation de la récréation	Engagement		« je me dis moi, j'ai envie d'aller à la récréation et tout. » « Et je me dis dans ma tête que c'est un jeu du coup, je commence à travailler, c'est ça, le truc. (Ivan)
Envie d'être en récréation	Stratégie : terminer rapidement le travail	Engagement		« Je me dis que plus vite le travail est fait, plus vite, je pourrais m'occuper et plus vite, je pourrais aller en récré. » (Julie)
Manque d'envie de travailler	Mise en place de stratégies par choix de l'ordre des exercices	Engagement	Réussite	je me dis : « Ah, je n'ai pas vraiment envie de faire ça, mais je vais quand même un peu la faire, mais je vais laisser l'exercice que j'aime pas et faire ce que j'aime bien en premier et puis je le ferai à la fin » (Diego)
	Recherche de stratégies basées sur des mensonges pour bouger : se moucher, aller aux toilettes	Engagement	Réussite	« Je me dis que, dès qu'elle tourne la tête, j'en profite pour me lever » « Je vais le faire mais alors pendant le contrôle je vais demander d'aller aux toilettes, me moucher comme ça je peux bouger partout. » (Armin)
Envie de bouger	Se retenir de bouger	Engagement	Réussite	« Je me suis dit qu'il fallait que j'essaie de me retenir de pas danser »

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extraits de verbatim
	Anticipation dans un futur très proche avec assouvissement envie de bouger			« Je me suis dit que j'allais pouvoir bouger en récré et que, en fait, je pouvais bouger en récré, pas dans la classe, et je me suis dit : « C'est pas grave, il faut juste faire la synthèse, et quand tu l'auras fini bah, tu pourras bouger et tout et tout. » (Jade)
Envie de se défouler	Anticipation dans un futur très proche avec assouvissement envie de bouger	Engagement	Oubli de l'envie de bouger	Je me dis : « Je m'imagine à la récréation en train de bouger (Nina)
Envie de bouger	Stratégie : se moucher Anticipation dans un futur très proche avec assouvissement envie de bouger	Engagement		« Après ça va être la récré et que là, je vais pouvoir manger et bouger ! » (Odile)
Envie de bouger et de parler	Anticipation dans futur imminent avec assouvissement envie de bouger	Engagement		Je me suis dit : « Je vais patienter pour attendre la récré. Après, je pourrai leur parler. » Je pense que c'est bientôt la récré et je me dis : « Bah, après, je pourrai bouger, je pourrai me défouler pendant la récré » (Tim)
Envie de bouger	Anticipation dans futur très proche avec assouvissement de l'envie de bouger	Engagement		« Bah je me dis que je pourrai bouger en récréation. » (Tao)

Réaction	Déclencheur	Engagement	Conséquences	Extraits de verbatim
Envie de bouger	S'oblige à se concentrer et à rester assise	Engagement avec célérité		« je me dis que je dois beaucoup plus me concentrer, rester assise et tout. » (Rose)
Manque d'envie de travailler	Obligation liée à l'école Mise de côté de l'envie de bouger	Engagement		« Que j'aimais pas trop, j'avais pas envie de la faire ». « Je devais la faire parce que ici, on travaille et qu'on est à l'école alors, on est obligés » (Félix)
Envie de bouger	Se menace d'une sanction de l'enseignante et s'oblige à se concentrer	Engagement		Je me dis : arrête de bouger ou sinon Madame va t'engueuler Je me dis : concentre-toi ! (Will)
Attente	Automotivation (facilité)	Engagement	Réussite	Je me dis : « Ça a l'air facile, je vais quand même la faire et j'ai réussi à la faire. » (Béa)
	Autoencouragement Anticipation dans un futur très proche avec le travail achevé	Engagement	Réussite	que c'était un petit peu, que j'allais y arriver, parce que, par rapport-- D'habitude, on a cinq feuilles (Dirk)

Thèmes sur la fatigue

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
	Planification engagement immédiat dans un travail rapide et consciencieux en vue de pouvoir dormir	Engagement	« Je vais le faire vite, comme ça, j'aurai fini comme ça, je pourrai dormir » « Je vais le faire vite, comme ça je pourrai dormir » (Mia)
	Effort d'engagement par planification de la facilité de la tâche	Engagement	« Oh non, j'ai pas trop envie de faire une feuille parce que je suis fort fatigué » « mais des fois je me dis que ça va et elle va être facile » (Marie)
Hésitation sur son engagement dans la tâche	Planification de performance durant l'année scolaire	Engagement	« Je me dis je vais la faire ou je vais pas la faire, mais j'ai quand même la-- et je l'ai quand même fait, et j'ai réussi un peu la feuille. » Je vais me dire : « Je vais un peu - Je vais gagner des points pour mon bulletin et comme ça- comme ça, je reprends-- je j'arrive à écrire » (Béa)
	Anticipation négative si assouvissement envie de dormir	Engagement	« que si, par exemple, que je dors par exemple, je peux rater des cours, donc le travail. » (Julie)
	Anticipation dans futur imminent occupée de se reposer	Engagement	« que je peux me coucher »

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
	Condition : s'engager dans la tâche		« je me dis que si je-me m'endors, et j'aurais raté et je ne pourrais sûrement pas si je n'ai pas une bonne note. » (Eve)
Manque d'envie de travailler car fatigué	Anticipation dans un futur imminent avec travail achevé Anticipation dans un futur proche avec assouvissement envie de dormir	Engagement	« je me suis dit que j'avais pas envie » « que quand je l'aurai fait bah que je devrais pas la refaire encore une fois et encore une fois et que, après avoir fait toutes les feuilles bah, à la fin de la journée, je pourrais retourner dans mon lit. » (Jade)
	Anticipation performances durant l'année scolaire. Anticipation du choix d'école dans futur éloigné Effort pour travailler consciencieusement	Engagement	Allez, Will ! Si tu veux aller à Saint-Roch et passer en cinquième , il faut que tu bosses. » (Will)
Rôle	Anticipation dans le futur lointain → instruction	Engagement	« Je me dis que j'ai pas envie de devenir bête quand je serai grand. » (Tao)
Manque d'envie de s'engager dans la tâche	S'oblige à travailler	Engagement	« Je me dis que j'ai pas envie de la faire » « Je me dis que, de toute façon, j'étais quand même obligé de le faire, même si j'étais absent, je vais le refaire. Donc je me

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
			suis dit : Ben de toute façon, je serais obligé de le faire au moins une fois dans ma vie. » (Fabio)
Rôle	Inutilité de travailler Obligation de travailler	Engagement	Je me dis : « Je suis obligé de la faire. » « je me dis que ça sert à rien de râler et que la feuille ne va pas se faire toute seule. » (Tao)
Manque d'envie de travailler car fatigué	Automotivation	Engagement	« Oh j'suis fatigué, encore du travail » « Allez je vais faire la feuille » (Gil)
	Autoencouragement à s'engager et terminer la tâche	engagement	« Je vais faire mon travail et je vais le finir » (Tim)
	S'autoencourage	Engagement	« je me suis dit allez un peu de courage ! » (Eve)

Thèmes sur la faim

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
Lassitude face au travail	Anticipation dans futur imminent avec la tâche terminée	Engagement avec célérité	Je me suis dit « Oh non ... pourquoi ça ; j'en ai marre des feuilles ! Je me suis dit que plus vite j'la fais ; plus vite c'est fait (Armin)
	Anticipation dans un futur imminent	Engagement	je me suis dit : « Euh façon, après ça, c'est direct la récré, c'est bientôt fini. » (Diego)
	Attente futur imminent pour assouvir sa faim	Engagement	« je me suis dit-- parce que ça allait bientôt sonner, du coup je me suis dit : « Je vais quand même faire la feuille, puis après, on ira en récré, je pourrais manger. » Rose
Se tempère : inutilité de s'énerver	Accélérateur de temps : calme et amusement dans le travail	Engagement	De toute façon, ça sert à rien de s'énerver, de prendre un peu une pause calme, et plus vite-- plus, on s'amuse et plus, on aura fini la -- les-les feuilles. (Mike)

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
	S'engouffre dans le travail pour ne pas voir le temps passer jusqu'à l'assouvissement de la faim.	Engagement	Je me suis dit : Plus vite je le fais, plus vite ce sera ... le temps passerait, et plus vite je pourrai manger. (Nina)
	Accélérateur de temps : engagement dans la tâche en s'amusant	Engagement	« si tu travailles bien et que t'essaye un peu de t'amuser en travaillant bah ça va passer plus vite » (Odile)
Rôle	Inutilité de travailler	Engagement	Je me dis : « Je suis obligé de la faire. »
	Obligation de travailler		« Et que j'ai pas envie de devenir bête quand je serai grand. »
	Anticipation dans le futur lointain		« je me dis que ça sert à rien de râler et que la feuille ne va pas se faire toute seule. » (Tao)
	S'ordonne de se concentrer sur le travail	Engagement	Je vais dire dans ma tête : « Arrête de te concentrer sur la nourriture, concentre-toi sur la feuille. »(Viky)
	S'ordonne de ne plus se concentrer sur la faim		

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
	Effort d'engagement par anticipation de la facilité de la tâche	Engagement	« des fois, je me dis : « [Oh], non, j'ai pas trop envie de faire une feuille parce que je suis fort fatigué. » (Sam) « Mais des fois, je me dis que ça va et elle va être facile, donc je fais un effort »
	Persévérer, mise de côté de la faim	Engagement	« Ben je vais continuer quand même continuer même si j'ai faim » (Carl)
	Attente futur très proche pour assouvir sa faim	Engagement	« Je me dis que je vais quand même attendre jusqu'à la récré de 10h, j'ai pas le choix. » (Paco)

Thèmes sur l'ennui

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
Ennui	Facilité de la tâche	Engagement et poursuite tâche	« Je vais quand même les faire vu qu'ils sont faciles » (Béa)
Ennui car facile	Facilité de la tâche	Engagement	« que c'était facile ... que j'allais réussir » (Diego)
Déception	Stratégie : terminer rapidement le travail	Engagement	« J'aurais pas imaginé que ce serait ça, parce que j'aurais pensé que ce serait autre chose » « Plus vite je l'aurai fait, plus vite elle sera plus là » (Nina)
	Travailler rapidement → moins de temps d'ennui → passage rapide à un travail amusant	Engagement	« Bah que j'allais le faire vite comme ça, après j'aurais moins à m'ennuyer, je pourrais faire des feuilles que j'aimais bien. » « Ssi je les fais vite bah, déjà, j'aurais moins à m'ennuyer. Je pourrais plus vite m'amuser sur des autres feuilles, et je vais faire des choses plus amusantes. » (Mike)
	Autoencouragement - but compétition - anticipation dans futur proche		« Je vais y arriver » « Il faut que je le fasse, parce que je-je vais pas rester une heure devant, parce qu'autrement, je me disais-- parce que nous, si on faisait pas la feuille, on doit la terminer pendant la récré. » (Mia)

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
Manque d'envie	Anticipation dans un futur lointain	Engagement	<p>« Je me dis que cette feuille, c'est un peu-- on vient quand même de la faire, mais que il faut quand même la faire, parce que quand je serai grande, il faudra bien que je sache le faire, pas que je sois sans savoir le faire. Qu'il faut quand même que, quand je serais grande, ça me servira à quelque chose. Si je veux faire un métier avec ça dedans, où il faut savoir faire ça dans le métier bah, je serais fichue » (Jade)</p> <p>« Je me dis que - que quand je serai grande, je ferai un métier et le métier de mon choix, et que ce métier, si j'ai envie que ce soit avec de la géographie, ce serait avec de la géographie. Cette géographie, il faut que je l'apprenne, et je me dis : « Bah si je l'apprends pas, je serai un peu pas très forte. Alors, il faut que je l'apprenne. » Alors, je fais ça. » (Jade)</p> <p>« Je la fais, et après je - je me dis que je saurai faire ça quand je serai grande. »</p>
Manque d'envie car tâche longue	Morcèlement de la tâche	Engagement	<p>« Je voulais pas le faire, j'avais pas envie »</p> <p>Je me dis : « réponds à la question que j'ai lu dans la moitié et je vais lire l'autre moitié, comme ça, ça va être moins long » (Dirk)</p>

Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
	Obligation de travailler	Engagement	« Je me dis que je suis obligé encore une fois de le faire ... et que de toute façon, je devrais faire des autres feuilles, mais je devrais les faire au moins une fois dans ma vie, encore » (Fabio)
Manque d'envie	Obligation de travailler	Engagement	J'ai pas envie de la faire, mais je dois la faire parce qu'on est à l'école, c'est pour apprendre, même si je sais, je dois la faire, même si ça m'ennuie. (Félix)
Manque d'envie	Obligation de travailler	Engagement	« J'ai pas envie de le faire mais je suis obligé de le faire » (Olaf)
	Importance matière scolaire Effort de concentration Obstination	Engagement	Je vais me dire : « Ah ! C'est de la géométrie, donc on va quand même la faire, parce que c'est quand même important.» « Et on va faire tout pour se concentrer pour que je finisse vite » « Je me dis : c'est pas très cool, mais on va quand même le faire » « On va pas baisser les bras » (Viky)

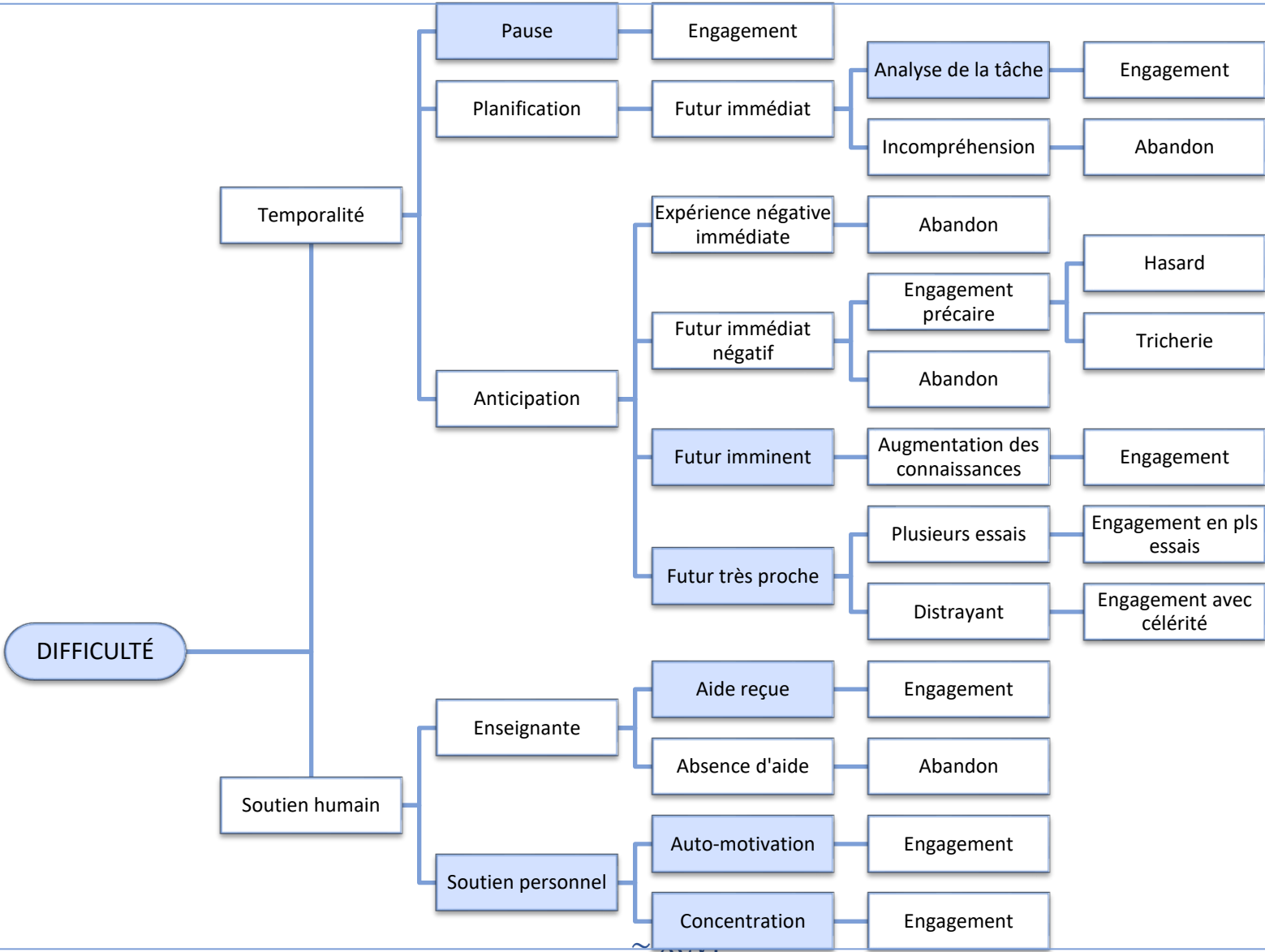
Réaction	Déclencheur	Engagement	Extraits de verbatim
Manque d'envie	Encouragement		Je sais bien que t'aimes pas la lecture, mais il faut quand même que tu le fasses. (Will)
Manque d'envie car méthode de travail imposée	Autoencouragement	Engagement et achèvement	« J'ai pas envie de la faire ! ... Je vais quand même la faire même si j'aime pas » « Je me dis qu'il faut la faire, il faut quand même apprendre la méthode de Madame » (Carl)

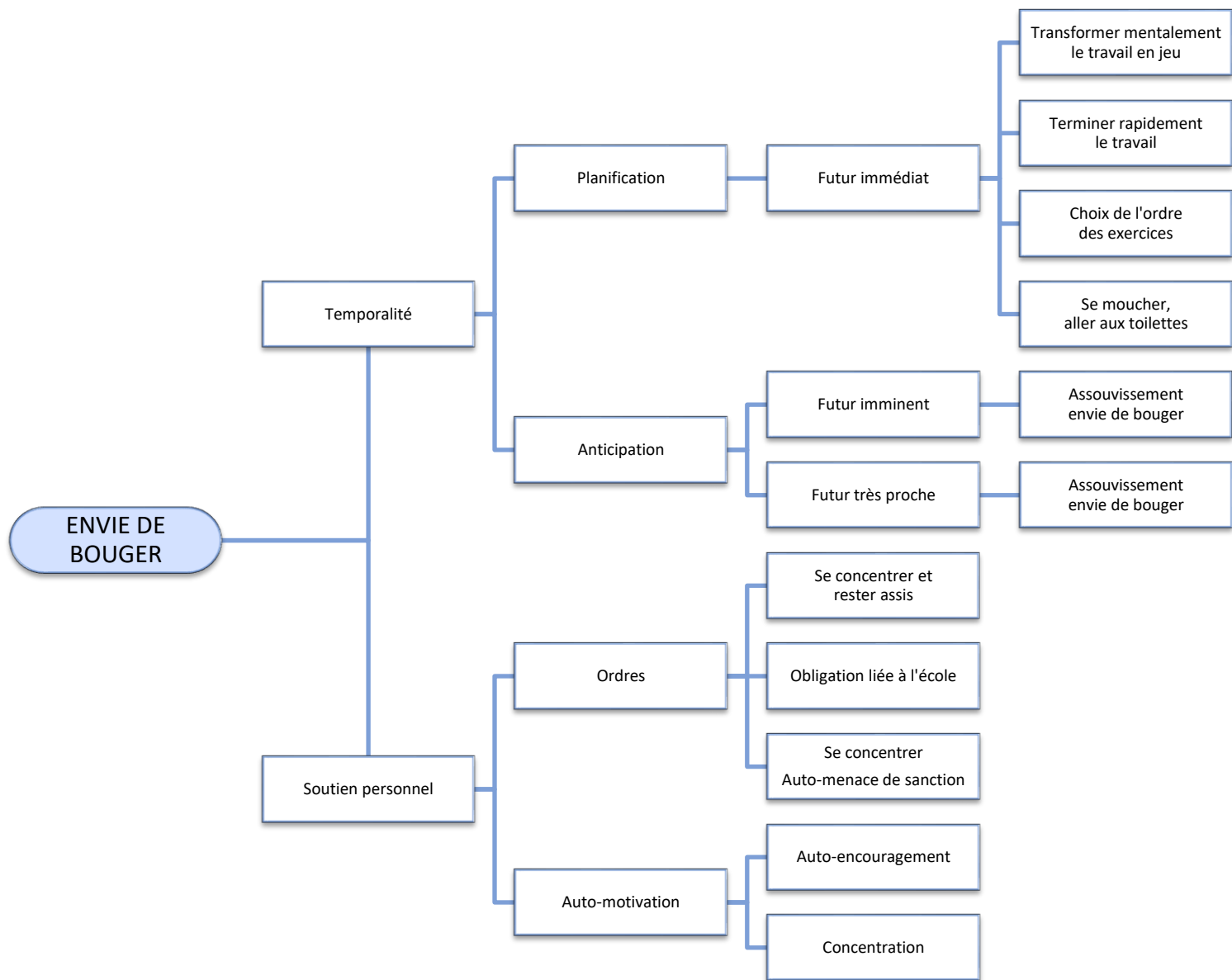
Annexe J. Verbatims sans langage intérieur ou sans distracteur

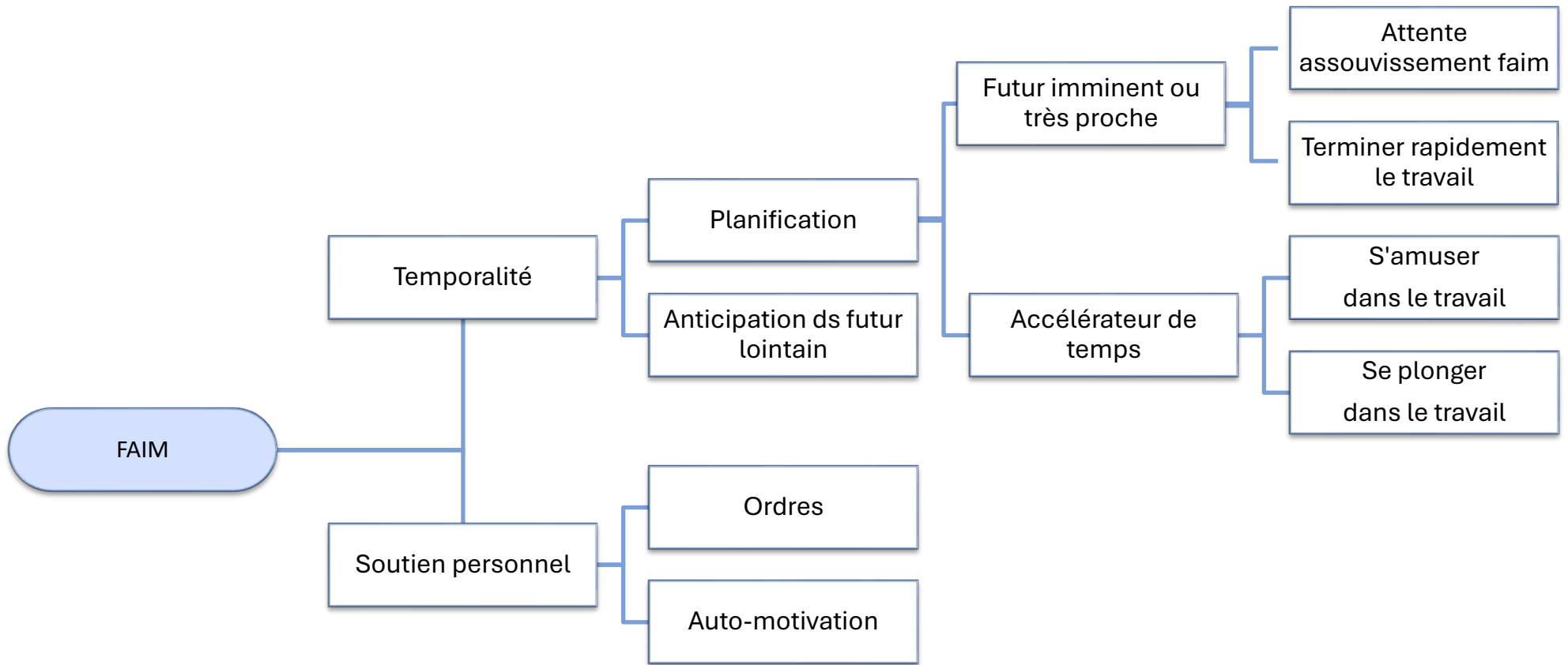
Prénoms anonymisés 3 ^e année primaire	DIFFICILE			ENVIE DE BOUGER			FAIM			FATIGUE			ENNUI		
	Avec LI	Sans LI	Sans distr.	Avec LI	Sans LI	Sans distr.	Avec LI	Sans LI	Sans distr.	Avec LI	Sans LI	Sans distr.	Avec LI	Sans LI	Sans distr.
1. Armin	X			X			X						X		
2. Béa	X			X						X			X		
3. Carl	X			X			X						X		
4. Diego	X			X			X						X		
5. Dirk	X			X				X					X		
6. Eren		X				X					X				X
7. Eve	X				X					X					X
8. Félix	X			X			X						X		
9. Fabio	X					X				X			X		
10. Gil	X			X						X			X		
11. Hugo	X					X	X								X
12. Igor		X			X				X			X			X
13. Jade	X			X						X			X		
14. Ivan	X			X							X				X
15. Julie	X			X						X					X

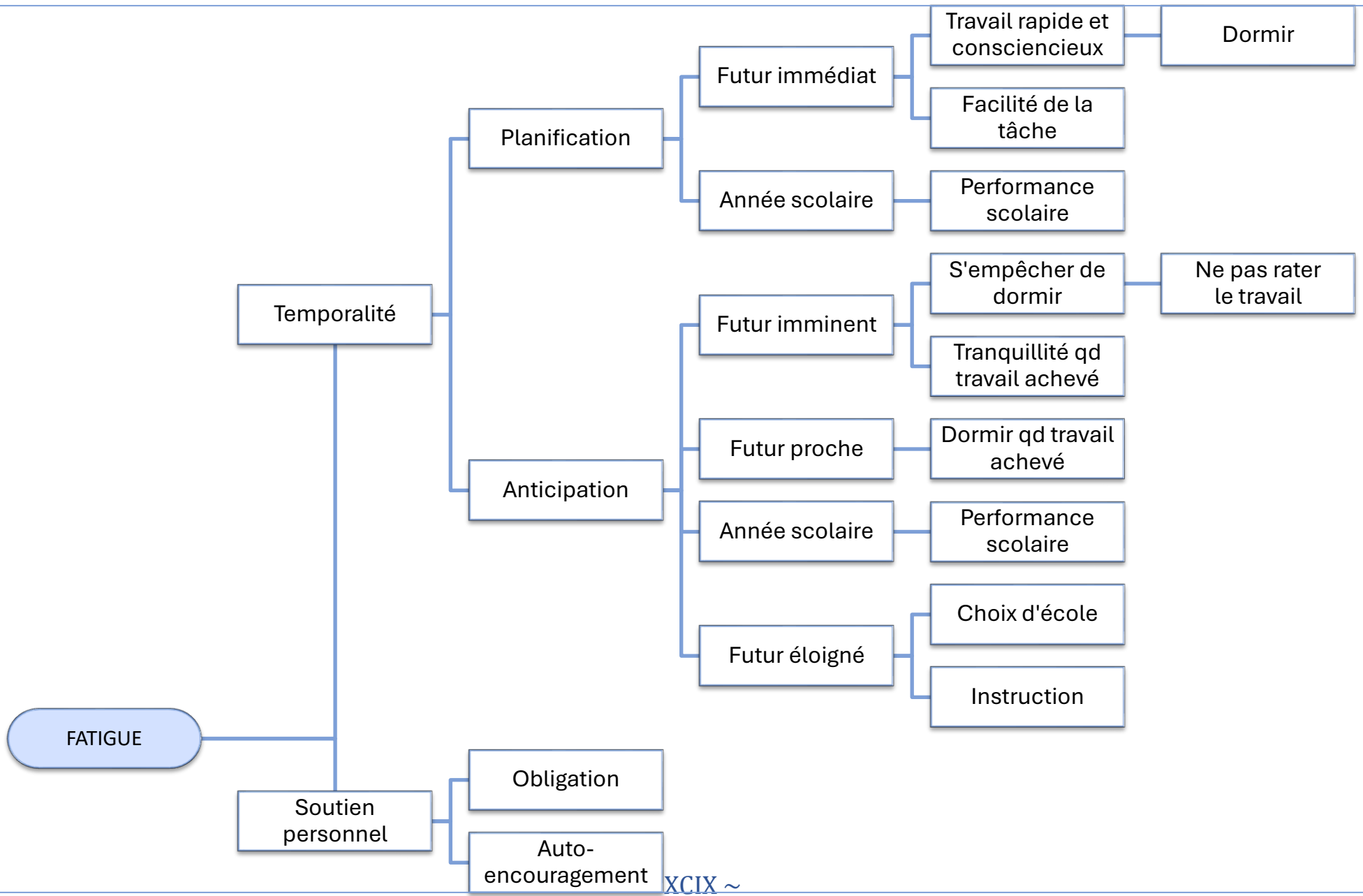
Prénoms anonymisés 4 ^e année primaire	DIFFICILE			ENVIE DE BOUGER			FAIM			FATIGUE			ENNUI		
	Avec LI	Sans LI	Sans distr.	Avec LI	Sans LI	Sans distr.	Avec LI	Sans LI	Sans distr.	Avec LI	Sans LI	Sans distr.	Avec LI	Sans LI	Sans distr.
1. Mia	X				X					X			X		
2. Mike	X				X		X						X		
3. Marie		X				X				X				X	
4. Nina	X			X			X						X		
5. Odile	X			X			X			X					X
6. Olaf	X			X				X			X		X		
7. Paco	X				X		X								X
8. Rémi		X			X			X						X	
9. Rose		X		X			X				X				X
10. Sam		X			X					X			X		
11. Tim		X		X					X	X			X		
12. Tao		X		X			X			X			X		
13. Viky	X					X	X						X		
14. Will	X			X						X			X		

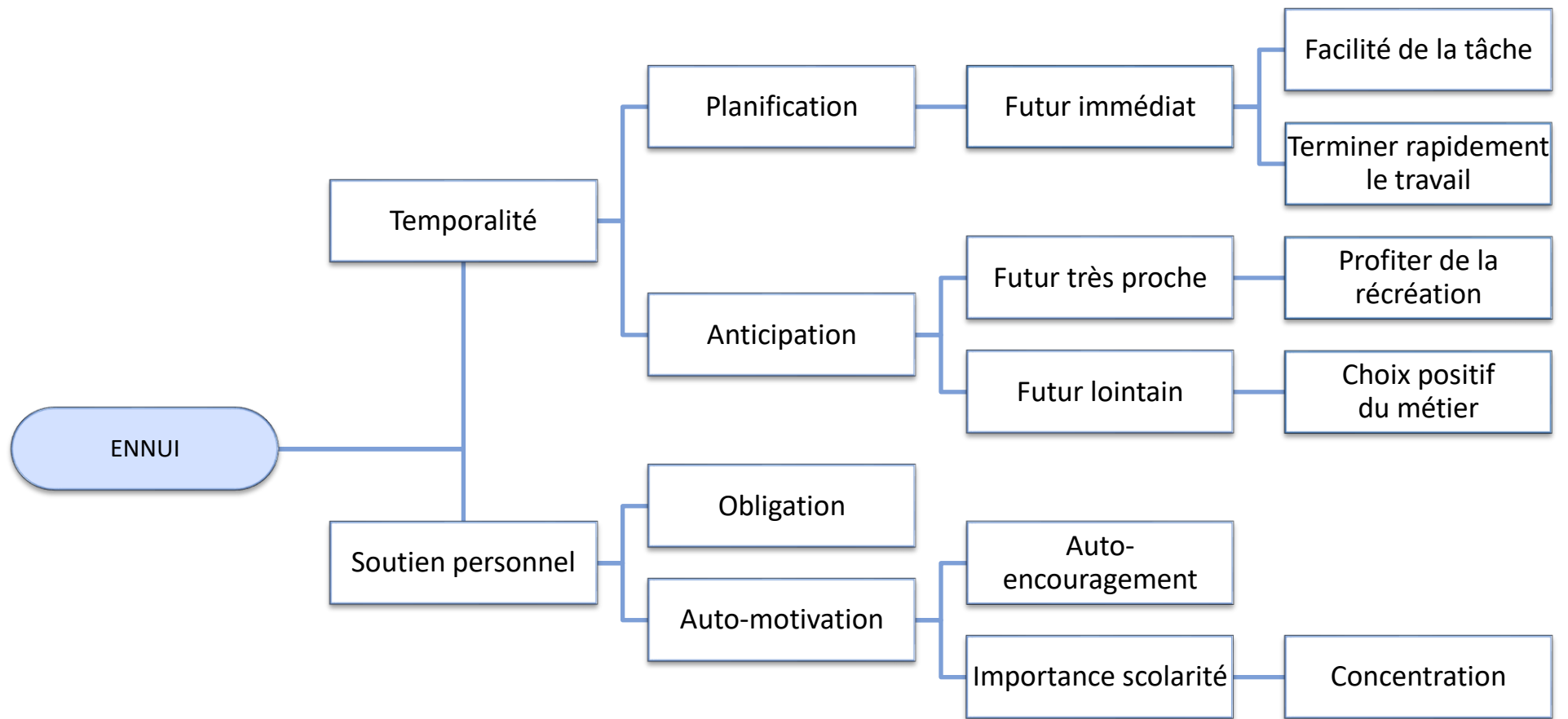
Annexe K. Journal de bord : arbres thématiques











~ CI ~