

# L'attention au service de l'apprentissage durable



**Geneviève Carpentier**  
Professeure  
Université de Montréal  
genevieve.carpentier@umontreal.ca



**Myriam Villeneuve-Lapointe**  
Professeure  
Université de Sherbrooke  
myriam.villeneuve-lapointe@USherbrooke.ca



**Anick Sirard**  
Conseillère pédagogique  
et étudiante à la maîtrise  
Centre de services scolaire des Samares  
anick.sirard001@csssamares.gouv.qc.ca



**Jean-Maxime Robillard**  
Conseiller pédagogique  
Centre de services scolaire des Samares  
jean-maxime.robillard002@csssamares.gouv.qc.ca



**Andréanne Gallant**  
Conseillère pédagogique  
Centre de services scolaire des Samares  
andreanne.gallant001@csssamares.gouv.qc.ca



**Catherine Tardif**  
Doctorante et chargée de cours  
Université de Montréal  
catherine.tardif.4@umontreal.ca

Cet article est le quatrième d'une série de sept portant sur des concepts et des notions favorisant des apprentissages durables chez les élèves de l'éducation préscolaire et du primaire. Une recherche-action mobilisant une équipe interprofessionnelle est à l'origine de cette série.

La réception de l'information est une étape cruciale dans le processus d'apprentissage, tel que présenté dans le troisième article de cette série. Cette étape est facilitée lorsqu'on prépare les élèves à être attentifs, qu'on sollicite leur attention, puis qu'on la dirige vers l'apprentissage ciblé (Escudier et Debas, 2020). Ainsi, connaître les



rouages de l'attention pourrait soutenir l'ajustement de gestes professionnels et favoriser l'apprentissage.

D'abord, il importe de souligner que l'attention est un processus conscient qui nous amène à cibler une information parmi d'autres et à chercher à la clarifier (Pillsbury, 1906). C'est du moins le cas d'une attention volontaire, dite endogène. À contrario, l'attention peut être exogène lorsqu'elle est induite par des stimulus extérieurs (Posner, 2016). Il n'y a donc pas qu'une seule forme d'attention.

## Les formes d'attention

Les neuroscientifiques ont dégagé de nombreuses formes attentionnelles dont l'attention soutenue, sélective et partagée.

L'attention soutenue permet un niveau d'efficacité élevé lors d'une tâche et ne peut être mobilisée longtemps. En effet, après un moment d'attention soutenue, l'apprenant ressent une certaine fatigue cognitive. En classe, il n'est donc pas réaliste de demander cette forme d'attention aux élèves en tout temps. Il vaut mieux choisir à quel moment cette attention de courte durée pourra être la plus profitable dans leur apprentissage et en informer les élèves. Une phrase-clé, une routine,

un geste, etc. peuvent être des indicateurs pour qu'ils et elles sachent à quel moment mobiliser une attention soutenue.

L'attention sélective, quant à elle, entraîne une focalisation sur une tâche précise au détriment d'autres distracteurs qui sont inhibés. Ce type d'attention est particulièrement sollicité dans une salle de classe où les élèves doivent constamment diriger leur attention sur quelques éléments précis malgré la présence de sources de distraction (p. ex. l'enseignant qui donne une consigne devant la fenêtre par laquelle on voit les autobus arriver, une feuille d'exercices sur laquelle il y a beaucoup d'illustrations qui ne sont pas au service de la réalisation de la tâche, un élève qui parle durant la période de lecture, un affichage de classe abondant et coloré, le concierge qui nettoie le corridor).

L'attention partagée fait référence au traitement simultané de deux tâches. Cela nécessite qu'une faible intensité attentionnelle soit exigée par l'une et l'autre des tâches ou que des automatismes aient été développés. Ce type d'attention ne signifie pas que notre attention est partagée également entre les différentes tâches à réaliser, mais plutôt qu'il est possible de passer très

rapidement de l'une à l'autre grâce aux automatismes et aux habitudes développés. Par exemple, si une notification se fait entendre sur votre cellulaire pendant une discussion avec quelqu'un, votre attention est détournée un bref instant (Mendoza, 2018). Pendant ce temps, il se peut que vous perdiez une information prononcée ou que vous arrêtez de parler au milieu de votre phrase. En contexte scolaire, il arrive d'écouter un élève nous raconter une situation tout en rangeant du matériel pédagogique. Cependant, si le problème au cœur de la situation racontée par l'élève exige une réflexion plus approfondie, nous cessons de ramasser, parfois avec un objet en main, en suspens.

### La capacité d'attention

Notre capacité d'attention n'est pas illimitée. Elle varie selon la forme d'attention qui doit être fournie dans un contexte, mais aussi en fonction de notre âge. De l'enfance jusqu'à la maturation complète du lobe frontal, soit vers 25 ans (Borst, 2019), la capacité d'attention s'accroît.

Grâce à des résultats de recherche notamment en chronobiologie, la durée de la capacité d'attention soutenue est aujourd'hui mieux connue : elle ne dépasserait pas 20 minutes et commencerait à décliner après 10 ou 15 minutes chez l'adulte moyen (Bradbury, 2017; Wilson et Korn, 2007). Stothard et son équipe (2018) ont identifié que la concentration et l'attention des adultes britanniques ne dépassent pas, en moyenne, 14 minutes. Chez les enfants, cette durée a toutes les chances d'être inférieure. Enseigner sous forme de minileçons s'inscrit dans le sens de ces découvertes puisque moins de 15 minutes sont consacrées à l'enseignement d'un objet d'apprentissage ciblé sur lequel l'attention soutenue est dirigée. Wilson et Korn (2007) indiquent qu'un ton humoristique et l'intérêt de la personne envers le sujet abordé augmentent sa capacité d'attention. Il en va de même lors de situations qui impliquent une dimension sociale (Stothard et al., 2018). Discuter de l'objet d'apprentissage avec un camarade pendant la leçon pourrait donc soutenir l'attention et permettre l'appropriation par la verbalisation.

### Les distractions

Parmi les éléments à considérer pour cerner les rouages de l'attention, notamment en contexte d'apprentissage, les distracteurs occupent une place centrale. Lorsqu'une personne est distraite pendant la réalisation d'une tâche, il peut s'écouler jusqu'à 23 minutes avant qu'elle puisse revenir dans le même état de concentration (Mark et al., 2015). C'est ce qui fait qu'avant de faire une tâche demandant une attention soutenue, nous nous assurons habituellement de limiter le plus possible les distracteurs. Plus une tâche est cognitivement exigeante (correction d'une situation problème en mathématiques, lecture d'un article scientifique aride, etc.), plus il sera long de revenir dans le même état de concentration à la suite d'une distraction.

## Dans une classe, la personne enseignante peut être, involontairement, une source de distraction.

La capacité d'attention peut être affectée par des distractions internes (faim, chaud, préoccupations, etc.), externes (bruit, mouvement, odeurs, etc.) ou cognitives (surcharge visuelle, surcharge textuelle, etc.). Dans une classe, la personne enseignante peut involontairement être une source de distraction. Elle peut devenir une distraction pour certains élèves, par exemple, en préparant le matériel pour la prochaine activité ou en circulant pour vérifier un travail lors de la période de lecture silencieuse.

## Il est possible de poser certains gestes professionnels et d'enseigner aux élèves des stratégies permettant de favoriser l'attention.

### Les interventions pour soutenir l'attention

Il est possible de poser certains gestes professionnels et d'enseigner aux élèves des stratégies permettant de favoriser l'attention. On peut notamment leur enseigner à faire fi de quelques distractions : bruit d'un pédalier qui tourne, élève qui se mouche ou dessin amusant sur une page d'exercice. On peut également tenter de les limiter, par exemple, en :

1. planifiant un moment où les élèves peuvent boire de l'eau et aller aux toilettes en amont d'une activité qui nécessitera leur attention soutenue (distracteur interne);
2. privilégiant de circuler dans la classe afin de répondre aux questions des élèves lors d'une pratique individuelle afin d'éviter que plusieurs élèves circulent pour venir poser des questions ou se corriger (distracteur externe);
3. en choisissant du matériel pédagogique et didactique qui dirige l'attention des élèves sur les éléments importants et limite les images superflues et les mises en page distrayantes (distracteur cognitif).



Il est aussi possible de mettre en place des interventions qui permettent :

1. de préparer les élèves à être attentifs en leur laissant le temps de terminer ce qu'ils sont en train de faire et en éliminant en amont certains distracteurs possibles. Par exemple, on pourrait leur dire « Vous avez trois minutes pour terminer ce que vous êtes en train de faire et pour venir me rejoindre au coin de rassemblement » ou utiliser un code tel qu'éteindre les lumières ;
2. de susciter leur attention soutenue en utilisant un signal qu'il est essentiel d'utiliser de manière constante et fréquente pour qu'il devienne rituel. Il est possible d'employer une phrase-clé (p. ex. « Ce que je m'appête à vous dire est vraiment important »), d'avoir un rappel visuel comme une image de cerveau qui réfère à l'attention soutenue, de faire un geste rituel (pointer sa tempe pour solliciter l'attention des élèves), de varier son intonation et son débit ou de combiner certaines de ces méthodes.
3. de diriger l'attention vers les apprentissages visés en précisant explicitement l'objet d'apprentissage et ce qui doit se passer dans leur cerveau pendant qu'ils et elles portent attention. Par exemple, plutôt que de dire « Regardez ce que je vais faire. », l'attention peut être dirigée plus précisément grâce à des formulations comme celles-ci : « Regardez comment, pour calculer le périmètre, je vais additionner la longueur de tous les côtés de la figure. » ou « Observez comment cet. te élève fera l'ensemble des étapes pour effectuer les accords dans le groupe du nom. Levez un doigt à chaque étape franchie. ». Formuler une consigne cognitive aux élèves peut optimiser leur attention.

À ce propos, lorsque les élèves sont appelés à être attentifs et attentives en classe, les consignes données les amènent à porter plus ou moins attention à des éléments spécifiques. « Tout le monde en posture d'écoute ! » ou « Portez attention à ce que je vous enseigne et, pendant que je vous l'enseigne, dans votre tête, pensez à comment vous pourrez l'utiliser dans votre travail tout de suite après. ». Ces deux consignes ne stimulent pas le même genre d'écoute. Il existe une différence entre une écoute passive et une écoute active (Escudier et Debas, 2020). La première demande plus d'efforts de la part de la personne apprenante et entraîne un relâchement après un court moment. Une écoute active amène l'élève à faire une action cognitive, c'est-à-dire à porter son attention sur une idée en particulier pour une raison spécifique. Il devient intéressant d'observer les consignes qui sont données en se demandant si les élèves sont appelés à être dans

une posture d'écoute passive ou active. Sur quoi les consignes données dirigent-elles l'attention des élèves ? Sur l'adoption d'un comportement spécifique ou sur une activité cognitive précise ?

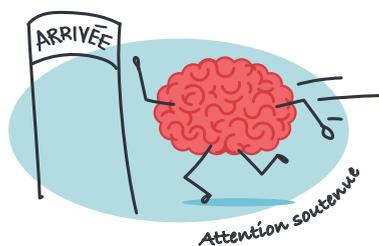
### Sur quoi les consignes données dirigent-elles l'attention des élèves ? Sur l'adoption d'un comportement spécifique ou sur une activité cognitive précise ?

#### L'attention en action

L'attention apparaît essentielle pour soutenir des apprentissages durables, puisqu'elle est à la base de tout processus d'apprentissage. Ainsi, les personnes participantes au projet de recherche ont rapidement cherché à enseigner aux élèves ce qu'exige être attentif pour favoriser le développement, par l'explicitation et l'entraînement fréquent, de leur capacité attentionnelle. Les élèves qui se font parler d'attention (plutôt que de se faire reprocher d'en manquer) peuvent ainsi développer cette habileté qui sera utile tout au long de leur vie. Les personnes enseignantes ont notamment utilisé des capsules vidéos pour faire voir aux élèves que lorsqu'ils portent attention à une chose, il se peut que d'autres choses leur échappent (p. ex. vidéo<sup>1</sup> des échanges de ballon).

### Les élèves qui se font parler d'attention (plutôt que de se faire reprocher d'en manquer) peuvent ainsi développer cette habileté qui sera utile tout au long de leur vie.

Des ajustements importants ont aussi été faits dans l'intention de susciter l'attention. Plusieurs ont choisi leur phrase-clé. En ne l'utilisant que pour les moments réellement exigeants sur le plan attentionnel, cette phrase est demeurée pour les élèves un point de repère leur signifiant qu'une attention soutenue est réquisitionnée pour un court laps de temps. Certaines ont aussi développé des repères visuels pour indiquer aux élèves la forme d'attention ou le degré d'attention demandé pour la tâche présentée (cerveau au gym, cerveau qui marche et cerveau en vacances).



La création de consignes cognitives visant à diriger l'attention à la fois sur le savoir visé, mais aussi sur l'activité cognitive des élèves pendant l'enseignement s'est avéré un défi professionnel pour lequel la coopération et la pratique ont été des alliées importantes. Une des clés pour y arriver a été de bien cibler le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être que les élèves devaient acquérir. Cela permettait de déterminer l'élément sur lequel les élèves devaient por-

activités de transition, etc.). Ces moments étaient propices pour s'assurer de la disposition des élèves à s'engager dans de nouvelles activités.

Alors que certaines ont identifié les distracteurs par l'observation, certaines ont impliqué les élèves. Ils et elles ont alors mentionné des éléments comme le bruit, le mouvement, la chicane, le bavardage,



### Amener les élèves à être conscients de l'existence de ces distracteurs est un premier pas qui leur a permis de cibler les plus perturbateurs.

ter attention durant l'enseignement et rendait plus simple la formulation d'une consigne cognitive.

En ce qui a trait aux distracteurs, certaines personnes enseignantes participantes au projet ont commencé par déterminer les principales sources de distraction rencontrées par leurs élèves. Puisque des stratégies soutenant l'attention s'apprennent, elles ont ensuite mis en place plusieurs ajustements selon leurs conclusions. Leurs observations les ont notamment menées à revoir l'organisation de l'horaire de travail en fonction des distractions qui reviennent de manière récurrente. Ainsi, les élèves de plusieurs classes situées du même côté de l'école voyaient les autobus scolaires arriver quotidiennement à la même heure. Les personnes participantes ont trouvé des moyens pour composer avec cette distraction externe. Certaines y ont vu le signal pour terminer tranquillement ce que les élèves étaient en train de faire. D'autres en ont fait le signal pour faire les sacs d'école et la routine du départ. Enfin, quelques-unes ont plutôt expliqué aux élèves qu'ils pouvaient contrôler leur attention en faisant fi des autobus et se sont assurées de ne pas être devant les fenêtres à ce moment de la journée. Aussi, des instants de mise au calme mental ont été prévus dans les routines lors des entrées et des sorties de la classe (dispositifs de lecture variés, causerie en équipe, méditation, courtes

la faim, etc. Amener les élèves à être conscients de l'existence de ces distracteurs a été un premier pas qui leur a permis d'ensuite cibler les plus perturbateurs. Ces personnes enseignantes ont ensuite expliqué aux élèves qu'il est parfois normal d'avoir plus de difficulté à porter attention et qu'il existe des stratégies selon le distracteur et le contexte. Cela peut être de prendre une collation tout en poursuivant son travail, d'écrire ou de dessiner son ressenti à la suite d'un conflit, d'utiliser un isoloir ou des coquilles, de s'assurer d'avoir uniquement le matériel nécessaire sur leur table de travail, etc.

Pour conclure, la première étape de la mémorisation selon Escudier et Debas (2020) (article 3) est « porter attention ». Susciter l'attention grâce à un élément déclencheur est indispensable, mais le réel défi est plutôt de la maintenir. Pour y parvenir, il importe 1) de respecter la capacité d'attention des élèves et d'utiliser ce temps à bon escient (l'anecdote ne doit pas prendre plus de temps que l'enseignement), 2) de s'assurer de réactiver les prérequis à l'apprentissage proposé de manière à ce que chacun puisse se sentir dans sa ZPD (article 2), 3) de tirer profit de la répétition de phrases-clés (article 3) qui permettent de reconnaître les moments qui nécessitent une attention soutenue ou qui réitérent ce sur quoi il importe de diriger l'attention, 4) de tirer profit de l'humour à des moments opportuns au service de la rétention de l'information

lorsque possible, 5) de mettre à contribution les relations sociales en invitant les élèves à réfléchir brièvement à l'objet d'apprentissage avec un camarade et 6) de rendre visible la pertinence de l'apprentissage en modélisant concrètement dans un travail d'élève comment cela peut être utile.

#### Notes

1. <https://www.youtube.com/watch?v=-VnhNf9DeQA>

#### Références

- Borst, G. (2019). Comment fonctionne le cerveau. *Futuribles*, 428(1) 53-62. <https://doi.org/10.3917/futur.428.0053>
- Bradbury, N. (2017). Do students really have an inability to concentrate during lectures?. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 92(4), 428. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001584>
- Charron, S., et Koechlin, E. (2010). Divided representation of concurrent goals in the human frontal lobes. *Science*, 328(5976), 360-363. <https://doi.org/10.1126/science.1183614>
- Escudier, F. et Debas, K. (2020). *Savoir apprendre pour réussir : les meilleures stratégies validées par la science*. Pearson ERPI.
- Mark, G., Iqbal, S., Czerwinski, M. et Johns, P. (2015). *Focused, Aroused, but so Distractable: Temporal Perspectives on Multitasking and Communications*. New York, NY, USA (p. 903-916). <https://doi.org/10.1145/2675133.2675221z>
- Mendoza, J. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia. *Computer in Human Behavior*, 86, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.027>
- Pillsbury, W. B. (1906). *Attention*. George Allen & Unwin. <https://doi.org/10.1037/13068-000>
- Posner, M. I. (2016). Orienting of attention: Then and now. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(10), 1864-1875. <https://doi.org/10.1080/17470218.2014.937446>
- Stothard, J., Wood, T.W., Coughlin, C. et Rasplika Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507 <https://doi.org/10.3102/O03465431751919>
- Wilson, K. et Korn, J.-H. (2007). Attention during lectures: Beyond ten minutes. *Teaching of Psychology*, 34(2), 85-89 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00986280701291291>