

# Etre ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention...

Mireille Houart & Marc Romainville

(Département Education et Technologie - Facultés Universitaires de Namur)

---

*“ Il est toujours dans la lune ”*  
*“ Difficulté de concentration ”*  
*“ Mais faites donc attention, je vous l'ai déjà dit dix fois ”*  
*“ C'est ici que ça se passe ”*  
*“ Ouvrez grand vos oreilles ”*  
*“ Ils ne savent plus se tenir à un travail ”*  
*“ C'est la génération du zapping ”*

Ces commentaires reviennent comme des leitmotifs dans la vie scolaire, que ce soit lors des réunions de parents, dans les remarques des bulletins, à la salle des profs ou encore dans l'interaction au quotidien en classe. Tout enseignant sait bien que capter l'attention des élèves est la porte d'entrée *sine qua non* de l'apprentissage et que c'est parfois la plus dure à franchir. Il s'agit donc d'une compétence de base, générique, en quelque sorte préalable à la mise en oeuvre d'autres compétences. Sans attention aux informations nouvelles fournies par l'enseignant, pas de traitement, pas de mémorisation et *a fortiori* pas d'utilisation ultérieure de ces informations. L'attention est donc un processus de base qui contribue au bon fonctionnement des autres processus d'apprentissage.

Le but de cet article est de montrer que l'attention n'est pas seulement une question de capacité ou d'aptitude, mais qu'elle suppose le développement, chez l'élève, de stratégies mentales actives. Autrement dit, contrairement à ce que pourraient laisser croire nos conseils, nos ordres ou nos menaces, il ne suffit pas de vouloir ou de pouvoir être attentif, encore faut-il que l'élève se définisse concrètement un ensemble de moyens pour éveiller et soutenir son attention. Bref, l'attention serait une compétence qui se travaille, se développe et qui n'est pas seulement de l'ordre du donné intangible.

## 1. L'attention

Si l'attention est, comme nous l'avons dit, un processus de base, elle n'en n'est pas moins

multiforme. En effet, la psychologie cognitive nous invite à nous méfier d'une vision trop unitaire de l'attention (Camus, 1996). L'attention ne serait pas une opération mentale unitaire, une sorte de capacité primaire de notre système de traitement de l'information. Au contraire, on observe une **grande variété d'opérations attentionnelles** : sélection des informations, focalisation, mobilisation des ressources, concentration, effort, résistance à la distraction, contrôle de l'activité. Autrement dit, prétendre qu'un élève est toujours dans la lune manque un peu de précision : éprouve-t-il des difficultés à se mettre au travail ? A s'y maintenir ? A traiter consciemment les informations lues ? On le voit, il nous faut donc d'abord nous méfier de jugements hâtifs et surtout ne pas considérer que tel élève, parce qu'il connaît des difficultés quant à certains processus attentionnels, ne dispose pas, de manière générale, de la capacité à faire attention. D'ailleurs, celle-ci varie selon le moment de la journée et selon la tâche proposée.

Faire attention, c'est **établir des priorités**. L'attention peut être définie comme le processus par lequel une personne détermine ses priorités de traitement de l'information. A un moment donné, l'attention effectue un choix dans l'ordre des traitements à effectuer : on ne peut en effet être attentif à toutes les informations qui nous parviennent de l'extérieur sans compter celles issues de sa propre activité mentale (ses souvenirs, pensées, etc.). Seront prises en compte de manière prioritaire -et donc feront l'objet de l'attention- les informations qui présentent, pour la personne, une signification ou un intérêt particulier. Elles seules seront alors traitées consciemment et complètement par le système cognitif. C'est ainsi que les psychologues distinguent l'attention exogène, déclenchée par une stimulation inattendue, nouvelle, et une forme endogène, dans laquelle la personne porte son attention de manière volontaire et intentionnelle sur des informations de son environnement. Bref, faire attention au message de l'enseignant en classe, c'est l'isoler des perturbations de l'environnement extérieur et intérieur, volontairement ou parce que celui-ci nous interpelle.

L'attention est donc un **processus interactif** : plutôt que de dire que l'élève n'a pas été attentif, on devrait plus prudemment affirmer qu'il n'a pas été stimulé à traiter de manière prioritaire le message de l'enseignant. Une question de mots, me direz-vous ? Pas uniquement. En effet, cette conception de l'attention nous renvoie à nos méthodes et nos pratiques d'enseignement et nous incite à nous interroger sur ce qui a été fait pour capter l'attention de l'élève. Etant donné que nous ne disposons que de ressources attentionnelles limitées, un élève qui n'est pas attentif est tout simplement un élève qui a placé son attention là où nous ne voulions pas qu'il la place. Il est d'ailleurs peut-être très attentif, par exemple en se remémorant de manière concentrée son match de basket de la veille. Quand on dit d'un élève qu'il est dans la lune, cela signifie donc qu'il n'est pas sur notre planète, qu'il concentre son attention sur des informations (du monde extérieur ou intérieur) qu'il juge plus importantes de traiter à ce moment-là. Etre attentif n'est donc pas une question de capacité, mais bien d'allocation optimale des ressources cognitives, cette allocation étant en partie gérée de l'extérieur. De ce point de vue, n'est-il pas en définitive compréhensible que nos jeunes élèves ne restent pas en permanence attentifs aux cours, alors qu'ils doivent en subir 6 à 7 par jour, dans un découpage de 50 minutes qui les fait passer du coq à l'âne ? Serions-nous encore capables de subir leur sort ?

Par ailleurs, les **capacités d'attention des enfants** ne seraient pas très différentes de celles des adultes. Bien sûr, le jeune enfant reste attentif pendant un laps de temps plus court qu'un plus âgé. Tout au long de l'école primaire, les enfants ont tendance à automatiser de plus en plus certains processus laissant ainsi une partie de l'attention disponible pour d'autres tâches. Ils sont aussi spontanément davantage enclins à la distraction. Cependant, des recherches

intéressantes montrent que l'enfant est distrait parce qu'au contraire de l'adulte il n'investit pas d'effort volontaire dans la tâche. Quand il est expérimentalement contraint de le faire, il y parvient et ne présente donc pas de déficit dans ses capacités d'attention. Dans le même sens, les chercheurs estiment que les études qui font apparaître l'enfant comme plus distrait et moins attentif que l'adulte sont le plus souvent réalisées sur des tâches familières pour l'adulte et peu significatives pour l'enfant. Parfois, ce sont d'ailleurs les mêmes enfants qui sont taxés de distraits en classe et qui restent assis sans bouger durant des heures entières devant leurs jeux vidéo. On voit bien là qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'un problème d'attention, mais plus généralement de motivation.

De plus, l'attention est une compétence que l'on peut **difficilement appréhender par l'observation directe**, essentiellement parce qu'aucune production ne découle de sa mise en oeuvre au contraire de la prise de notes ou du résumé, par exemple. Il suffit pour s'en convaincre d'analyser quelques situations fréquentes.

*Quand Stéphane fixe le professeur droit dans les yeux, la bouche bée, fait-il réellement attention à son message ou adopte-t-il simplement une attitude d'attention qui le dispense de rappels à l'ordre et lui laisse ainsi toute liberté de rêver ?*

*Sophie est installée dans une position semi-couchée sur sa chaise et regarde le plafond. Peut-on pour autant affirmer qu'elle n'écoute pas ou est-ce sa manière à elle de traiter l'information ?*

*Lorsque Vincent se montre incapable de répondre à la question du professeur, n'a-t-il pas fait attention ou n'a-t-il pas compris le message pourtant capté ?*

Cette difficulté à poser un diagnostic précis doit nous inciter à la plus grande prudence. Sans doute, vaut-il mieux tenter de mieux comprendre ce qui se joue dans chacune de ces situations que de se réfugier dans des interprétations outrageusement généralisantes ("Il est toujours dans les nuages"). C'est en tout cas le parti pris des activités pédagogiques proposées ci-dessous.

De ce rapide tour d'horizon sur l'attention, l'essentiel, nous semble-t-il, est d'en retenir qu'un élève ne peut pas être qualifié d'attentif ou pas attentif comme s'il possédait, comme trait de personnalité, un niveau habituel d'attention. Tout au contraire, l'attention doit être considérée comme dépendant, pour une bonne part, de l'intérêt et de la nouveauté que représentent pour lui les informations ou activités nouvelles qui lui sont présentées. Etre attentif en classe, c'est donc avant tout décider de diriger ses ressources vers le discours pédagogique, encore faut-il que celui-ci soit perçu par l'élève comme digne d'intérêt. Au terme d'une revue sur la question de l'attention en classe, Boujon (1996, p. 221) conclut :

*" Cependant, les faibles performances d'un certain nombre d'enfants en classe sur des exercices qui demandent de l'effort et par conséquent de l'attention, pourraient refléter plutôt un manque de motivation qu'une incapacité à maintenir leur attention. Ainsi, remédier aux difficultés d'attention de ces enfants consisterait*

*d'abord à passer par la modification de la présentation des exercices - présentation simplifiée et/ou plus ludique- plutôt qu'à changer l'enfant lui-même."*

Enfin, l'attention recouvre une multitude de processus, dont certains peuvent être entraînés parce qu'ils reposent sur des comportements mentaux précis. Ainsi, les élèves qui se décrivent comme dotés d'un pauvre potentiel de concentration sont souvent ceux-là mêmes qui mettent en oeuvre des stratégies d'apprentissage très passives, répétitives. Un aspect important de l'accompagnement méthodologique de ces élèves consiste à démonter ce mécanisme par lequel ils invoquent des questions de capacités de départ, réputées intangibles et fixées a priori plutôt que de s'interroger sur des facteurs davantage sous leur contrôle, comme la qualité de leurs stratégies d'apprentissage. Nous y reviendrons.

## 2. L'attention en classe au premier degré

*"Fais attention, cesse de bavarder, arrête de chipoter, tais-toi, ce n'est pas le moment de faire ça, tu m'écoute dis !, reste tranquille..."*

Au premier degré de l'enseignement secondaire, la quantité de remarques, d'injonctions et de conseils distribués par heure de cours à propos de l'attention est impressionnante. Nous avons comptabilisé jusqu'à vingt-huit interventions différentes pour un cours de cinquante minutes pourtant tout à fait "normal" dans son déroulement et dans le comportement des élèves. Nous ne pouvons dès lors pas nier l'indispensable nécessité de consacrer du temps au développement de cette compétence transversale, dans certaines classes du premier degré (et parfois même des deuxième et troisième degrés) de l'enseignement secondaire.

### 2.1 Fais attention ! Qu'est-ce que cela veut dire pour les élèves ?

*Un jour répétant machinalement, pour la xième fois sans doute, à mes élèves "faites un petit peu attention", j'ai fait un arrêt sur image et je les ai interrogés. Quand je vous dis "faites attention", qu'est-ce que vous entendez, qu'est-ce que cela veut dire pour vous ? J'ai été étonnée de constater qu'ils avaient d'énormes difficultés à expliquer ces termes. "Faire attention, ben... heu... c'est être attentif, c'est écouter attentivement..." En creusant un petit peu, "mais qu'est-ce que vous faites pour faire attention ?" Ils ont défini les "bonnes conditions" : ouvrir les yeux et les oreilles... beaucoup ont mimé une **position** d'attention (le regard fixe, les mains posées sur le banc, le dos bien redressé...), mais au-delà... le vide... comme si l'attention n'était qu'une question d'attitude, de posture, bref de comportements extérieurs.*

En classe, lors d'un rappel à l'ordre du type "soyez un peu attentifs", le premier réflexe des élèves est de dresser l'oreille et/ou de regarder dans la bonne direction. Les expressions analogues de demande d'attention que les professeurs dispensent au fil des heures de cours telles que "écoutez", "c'est ici que ça se passe", "ouvrez grand vos oreilles", "regardez par ici" ne trahiraient-elles pas une même représentation initiale de l'attention ? Faire attention, c'est présenter des postures, des attitudes et des comportements extérieurs (bien se tenir, regarder le professeur, écouter...). Il s'agit du premier stade de l'attention, c'est-à-dire **être physiquement prêt à porter sa vigilance sur le discours de l'enseignant**.

Pourtant, si le message ne dépasse pas les récepteurs sensoriels, s'il n'y a pas de traitement de l'information, s'il ne se passe rien entre les deux oreilles, il n'y a aucune chance pour que l'information soit enregistrée et on ne peut pas vraiment parler d'attention. Le second stade incontournable est donc de **traiter l'information** contenue dans le discours.

Dans le cadre d'une recherche-action portant sur le développement des compétences transversales au premier degré de l'enseignement secondaire, nous avons eu l'occasion d'explorer les représentations de l'attention de plus de 200 élèves.

Reprenons ci-dessous les réponses d'élèves les plus représentatives.

1. Quand les élèves sont invités à définir l'attention, beaucoup d'entre eux se limitent à paraphraser les termes "**faire attention**". Ils le disent autrement, mais n'apportent pas d'information supplémentaire sur les comportements ou processus sous-jacents, pas d'éclairage nouveau.

*"Faire attention, c'est se concentrer ; être attentif ; écouter attentivement ; ne pas être distrait ; s'appliquer..."*

2. Cependant, certains élèves décrivent la manière dont ils adoptent des **attitudes, des comportements adéquats** pour eux. Il s'agit de comportements observables par l'enseignant.
  - Soit des comportements, des postures qui visent à être physiquement prêt à porter sa *vigilance* sur le discours de l'enseignant :

*"Regarder le professeur qui parle ou qui écrit au tableau ; rester calme et tranquille ; bien se tenir ; ne pas chipoter à des objets car ça me distrait et ça peut distraire les autres ; ne pas regarder par la fenêtre ; ne pas se balancer sur sa chaise ; me mettre à côté d'un élève calme..."*

- Soit des comportements qui visent à traiter l'information :

*"Répondre aux questions du professeur ; poser des questions ; participer activement au cours ; prendre des notes ; demander des explications si on ne comprend pas ; recopier le tableau..."*

3. D'autres encore évoquent la manière dont ils se **préparent psychologiquement** à faire

attention, ils décrivent l'état d'esprit favorable et ouvert, indispensable à l'attention.

*"Faire le vide dans sa tête ; ne pas envier les primaires qui sont en récréation ; ne pas être dans la lune ; ne penser à rien d'autre ; me focaliser sur le prof et ne plus m'occuper de ce qui m'entoure ; ne pas faire attention aux bruits de dehors ; faire abstraction de nos soucis ; ne pas regarder comment le prof est habillé ; ne pas regarder sa montre toutes les cinq minutes ; se mettre à fond pour faire quelque chose ; faire du mieux qu'on peut ; être bien dans son esprit ; me dire que c'est important ; je me dis que si j'écoute bien, j'aurai moins de travail à la maison..."*

4. Plusieurs élèves font aussi référence à quelques processus mentaux sous-jacents à l'attention (la **réflexion**, la **compréhension** et la **mémorisation**) sans expliciter réellement les comportements observables mis en oeuvre pour comprendre ou mémoriser, sans décrire la ou les stratégie(s) mentale(s) qu'ils utilisent pour faire attention :

*"Comprendre ce que le professeur dit ; réfléchir, essayer de bien mémoriser ; essayer de comprendre ; essayer déjà de mémoriser certaines choses ; enregistrer la matière ; faire plus travailler mon cerveau..."*

5. Enfin, seulement une très faible proportion des élèves (moins de 2%) explicitent spontanément leur **activité mentale**, c'est-à-dire la manière dont ils traitent l'information, ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils font attention.

*"Comparer avec ce que je savais déjà ; répondre dans ma tête aux questions posées par les autres élèves ; essayer de faire le lien avec ce qu'on a appris..."*

En revanche, lorsque la question est orientée explicitement vers l'activité mentale (que s'est-il passé dans ta tête pendant que tu faisais attention ?), 18% des élèves sont capables d'exprimer la ou les stratégie(s) mentale(s) qu'ils mettent en oeuvre.

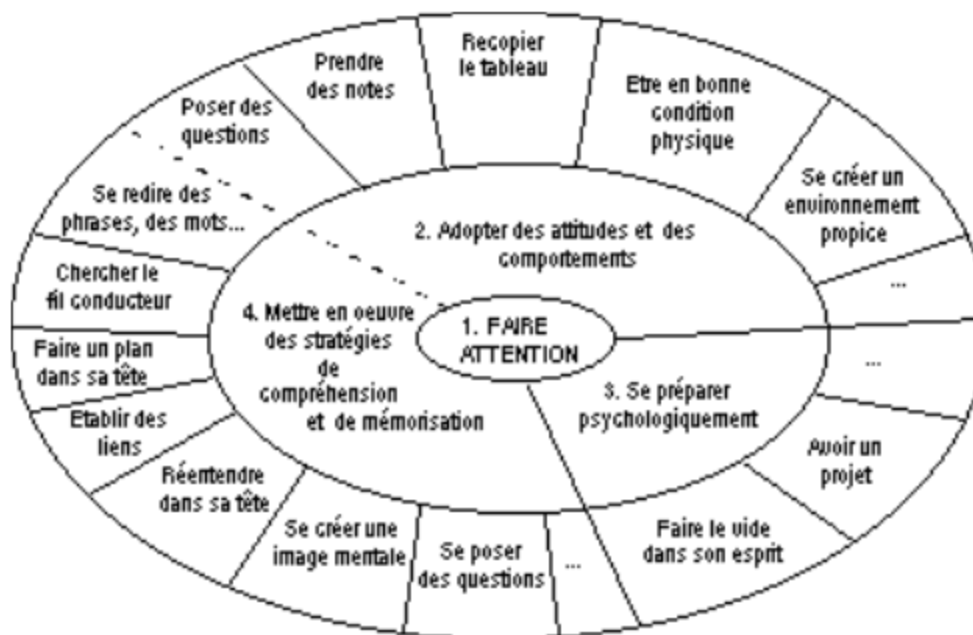
*"Faire des liens, des rapprochements avec ce que je sais déjà ; je faisais un plan dans ma tête en essayant de reprendre tout ce qui avait été dit ; je me suis demandé ce qu'il voulait vraiment dire ; j'entends dans ma tête la voix du professeur ; je m'imaginai ma feuille quand le prof rappelait des souvenirs de matière qu'on avait vue ; j'ai revu dans ma tête une page du Bescherelle ; je revois dans ma tête ma feuille de définition ; comme le prof donnait cours, je voyais dans ma tête ce qu'elle racontait ; je m'imagine les époques, les lieux, je me fais en quelque sorte un film..."*

A plus petite échelle, nous avons recueilli les réponses aux mêmes phrases inductrices auprès

d'élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire et de professeurs. Derrière une expression évidemment plus élaborée, nous avons cerné les mêmes catégories de réponses que celles présentées ci-dessus.

## 2.2 Modélisation de la compétence "faire attention"

A partir de ces résultats, nous avons modélisé la compétence "faire attention" selon une représentation "en soleil". De l'intérieur vers l'extérieur, les éléments sont de plus en plus détaillés et les différentes facettes de cette compétence y sont représentées.



La seule ambition de ce modèle, provisoire et perfectible, est de servir de point d'appui lorsque les professeurs travaillent cette compétence transversale en classe. Il permet de repérer et de classer plus aisément ce que les élèves expriment à propos de l'attention et d'organiser leurs représentations.

## 3. Quelques activités pédagogiques pour développer l'attention

Dans le cadre de la recherche évoquée ci-dessus, nous avons également élaboré un dossier destiné aux professeurs. L'objectif est de leur fournir des outils pour développer cette compétence transversale chez leurs élèves. Il se compose d'un livret d'information sur cette compétence, de fiches méthodologiques pour les professeurs et de fiches questionnaires pour les élèves. Ces fiches décrivent cinq activités à réaliser en classe avec les élèves dans le cadre des cours et de l'horaire habituel.

Comme nous l'avons vu dans la première partie de cet article, l'attention est un phénomène interactif. Elle dépend tout à la fois des **stratégies d'enseignement** du professeur (quels sont les moyens qu'il met en oeuvre pour capter et soutenir l'attention de ses élèves ?) et des **stratégies d'apprentissage** de ceux-ci. Les activités proposées dans le dossier visent essentiellement à travailler ce deuxième aspect de l'attention : comment développer la compétence "faire attention" chez les élèves ? Toutefois, une des activités proposée permet de renseigner le professeur sur la perception qu'ont les élèves de ses stratégies d'enseignement. Les deux questions suivantes sont en effet posées aux élèves : "*Que fait, que dit ton professeur pour capter et soutenir ton attention ? Que fait, que dit ton professeur qui t'empêche de faire attention ?*" Cette activité est très appréciée par les professeurs. En effet, les réponses des élèves constituent des feed-back très intéressants à leurs yeux, leur permettant de découvrir la perception qu'ont leurs élèves de leur enseignement. De plus, le fait que certains professeurs acceptent de modifier leurs habitudes, après avoir découvert ce qui, dans leur comportement, perturbe l'attention des élèves, est ressenti de manière très positive et peut améliorer les relations dans la classe.

*"J'ai l'impression d'avoir reçu des fleurs ; c'est une fameuse prise de conscience pour les élèves, mais c'est aussi très riche pour moi ; c'est un moment de contact vraiment privilégié ; cette fiche, c'est comme un miroir, je me suis rendu compte que je perturbais certains élèves alors que je voulais justement favoriser leur attention, lorsque les élèves se rendent compte que j'ai adapté mon comportement en fonction de ce qu'ils m'ont dit, ils sont à la fois impressionnés et reconnaissants ; je ne savais pas que je faisais tout ça ; ça m'a fait plaisir que mes élèves se rendent compte de tout ce que je fais..."*

### 3.1 Développer la métacognition

Pour développer la compétence "faire attention" chez les élèves, nous avons privilégié une **approche métacognitive**, c'est-à-dire une approche qui vise à développer la prise de conscience, l'analyse et la régulation, par l'élève lui-même, de ses manières d'apprendre et l'enrichissement de celles-ci par la confrontation avec ses pairs. En effet, ces démarches personnelles de métacognition, de mise à distance critique de ses pratiques d'apprenant constituent, sans doute, des moyens privilégiés de développer les capacités à apprendre des élèves (Berbaum, 1991; Romainville, 1994). L'objectif des activités proposées est triple :

- (a) Augmenter les connaissances métacognitives des élèves à propos de la compétence "faire attention", c'est-à-dire faire réfléchir les élèves sur :



- ce qui se cache derrière les mots "faire attention" (fiche 1),
- l'utilité et l'importance qu'ils accordent à la compétence "faire attention" dans la vie de tous les jours et en classe (fiche 1),
- l'éducabilité de cette compétence, c'est-à-dire les possibilités pour eux de progresser dans la maîtrise de cette compétence (fiche 1),
- les facteurs qui influencent leur attention (fiche 2, 3 et 4),
- les stratégies mentales qu'ils mettent en oeuvre lorsqu'ils font attention (fiche 5).

(b) Susciter l'utilisation de ces connaissances par les élèves pour améliorer leur attention.

(c) Exercer les élèves à certaines stratégies mentales comme établir un plan de l'exposé, se construire une image mentale, établir des liens entre ce qui est dit et ce que je connais déjà... (prolongement de la fiche 5).

Pour chaque activité, les élèves reçoivent un questionnaire métacognitif (fiche élève) qu'ils complètent individuellement. Ensuite, le professeur organise une mise en commun des réponses pendant laquelle chacun donne son avis, s'exprime librement, intervient pour demander des précisions, marque son accord ou non, etc. Travailler de cette manière demande à l'enseignant de se positionner dans un rôle d'aide, d'animateur. Privilégier la métacognition consiste à prétendre qu'un élève ne peut développer ses compétences méthodologiques qu'en prenant conscience de ses représentations et de ses stratégies antérieures. Il ne s'agit donc pas d'apporter **soi-même** des arguments en faveur de l'attention, de son utilité et de son importance à l'école. Il s'agit encore moins de fournir aux élèves des conseils sur les " bonnes " méthodes, mais plutôt de s'assurer que chaque élève exprime ses représentations préalables, que la confrontation de ces représentations se déroule dans un esprit positif, de respect et d'écoute, tout en favorisant la remise en cause de certaines d'entre elles. Lors de pareilles confrontations, ce sont en définitive les élèves **eux-mêmes** qui expriment les arguments en faveur du travail de la compétence, qui discutent des inconvénients et des avantages de chaque stratégie. Les élèves se sentent ainsi davantage impliqués dans leur apprentissage, condition *sine qua non* de progression.

Les premiers tests de ces activités ont montré qu'elles suscitent en général de l'intérêt, une réelle prise de conscience des élèves, mais également des professeurs. Elles créent un climat convivial où le professeur et les élèves se parlent d'égal à égal, s'étonnent par la richesse et la diversité des éléments qui émergent des discussions. Elles génèrent des modifications de comportement en classe : "*ma classe est beaucoup plus calme, plus participative*". Certains élèves décident de modifier quelques micro-comportements qu'ils jugent inadaptés ("*à partir d'aujourd'hui, je poserai une question chaque fois que je ne comprends pas*"), d'autres modifient radicalement leur comportement. Enfin, une faible minorité ne semble pas évoluer de manière significative au terme de ces activités. On pourrait s'en lamenter, mais, dans le domaine de l'éducation, si l'on veut une formule qui marche à tous les coups, ne vaut-il pas mieux renoncer à être enseignant ?

### 3.2 Un exemple d'activité

L'activité proposée dans la fiche 1, présentée en annexe, a pour objectif de motiver les élèves à développer cette compétence transversale et, dès lors, de les amener à participer aux autres

activités. Pour y arriver, le professeur travaille, avec ses élèves, leurs représentations à propos de l'**intérêt**, l'**éducabilité** et la **signification** de cette compétence. En effet, les élèves n'accepteront de poursuivre la démarche que s'ils sont convaincus que cette compétence intervient dans la réussite scolaire, d'une part, et qu'elle peut se développer, d'autre part (Tardif, 1992; Viau, 1994).

### Utilité de la compétence

L'analyse des réponses révèle que tous les élèves considèrent bien sûr qu'il est utile de faire attention en classe. Les arguments suivants sont les plus souvent évoqués.

a) L'attention en classe rend le travail à domicile plus rapide et plus facile

*"Quand on écoute bien, on connaît déjà en gros sa leçon, on a moins de travail chez soi ; quand j'arrive à la maison, je connais déjà un bout de ma leçon ; le prof dit parfois des questions ou des exemples de questions qui sont évidemment très utiles ; en étudiant, je me rappellerai ce que le prof a dit, les mots-clés sur lesquels il a insisté ; des exemples qu'il a donnés ; on peut mieux étudier car on revoit dans sa tête le professeur qui explique ; quand je suis attentif, je peux me rendre compte qu'il y a des choses que je ne comprend pas..."*

b) Etre attentif en classe permet de réussir son année, dans la vie

*" Avoir de bonnes notes ; cela me sert à avoir de bons points ; de nous rendre plus intello ; cela me sert à réussir, à avoir un beau travail..."*

c) L'attention en classe permet d'améliorer la relation avec les pairs

*"Ne pas déranger les autres ; aider les autres ; on va pouvoir expliquer à ceux qui n'ont pas compris ; cela me sert à être respecté par les autres..."*

d) L'attention permet d'améliorer la relation avec le professeur

*"Ne pas perturber le professeur ; si le professeur pose une question sur ce qu'il a dit nous pourrons répondre ; ça fait toujours plaisir à celui qui parle ; de ne pas poser deux fois la même question ; entendre les consignes orales ; savoir ce qu'il faut faire pour le lendemain..."*

La prise de conscience par les élèves des nombreux avantages à faire attention en classe constitue un point de départ et nullement une finalité en soi. C'est un passage utile et sans doute obligé pour susciter leur motivation à poursuivre un travail en profondeur de développement de cette compétence transversale. Même si des professeurs nous ont rapporté que certains élèves semblaient prendre déjà de bonnes résolutions voire même changeaient parfois de comportement au terme de cette première activité, cette dernière doit plutôt être considérée comme un bras de levier pour accéder aux suivantes. De plus, les effets seront sans doute éphémères si le travail sur la compétence s'arrête là. Développer des compétences transversales est une affaire de longue haleine. La déception serait grande si, au terme de cet échange, l'enseignant s'attendait à ce que le problème de l'attention soit réglé.

### **L'éducabilité de la compétence**

La conception des élèves de l'éducabilité de cette compétence, c'est-à-dire l'idée qu'ils se font des possibilités qu'ils ont de progresser, est traitée à la troisième question de la fiche élève. Une écrasante majorité d'élèves (95%) considèrent qu'ils peuvent améliorer leur attention, mais seulement 54% trouvent que leur attention augmentera en faisant beaucoup d'exercices. En effet, certains élèves pensent que la capacité à faire attention est uniquement une question de volonté, d'autres que l'attention se développera automatiquement en grandissant et que dès lors, cela ne vaut pas la peine de faire des exercices. De telles conceptions ne se modifient pas en un clin d'oeil. Un moyen pour favoriser leur évolution consiste à confronter en classe les différents points de vue des élèves et à insister soi-même sur le caractère évolutif des compétences et de l'attention en particulier. Les comportements suivants de l'enseignement constituent parallèlement quelques pistes pour ancrer petit à petit chez nos élèves cette conception d'éducabilité des compétences, source d'investissement dans le travail scolaire, de participation et donc de motivation.

- Epingler les progrès réalisés par les élèves au cours de leur scolarité chaque fois que l'occasion s'en présente.
- Etablir les liens entre réussite et mise en place de connaissances, de stratégies cognitives et de démarches métacognitives.
- Fournir des feed-back qui concernent directement les stratégies ainsi que leur efficacité bien avant l'exactitude ou l'inexactitude de la réponse.
- Et surtout faire confiance dans l'évolution à venir de nos élèves.

### **3.3 Avis des professeurs sur ces activités**

Les enseignants qui ont participé à l'élaboration des activités et qui ont accepté de tester l'ensemble des fiches avec leurs élèves ont été ensuite interviewés. Qu'ont-ils retiré de ces activités ? Comment leurs élèves ont-ils réagi ? Qu'ont-ils appris ?

Du point de vue des enseignants, ces activités leur ont permis :

- d'élargir leurs connaissances à propos de l'attention,

*“ découvrir que faire attention, ce n'est pas seulement : être silencieux, ne pas chipoter, s'asseoir convenablement ; connaître les raisons de l'inattention de certains de mes élèves ; réaliser*

*combien l'attention peut être différente d'un élève à l'autre... ”*

- d'améliorer leurs relations avec les élèves,

*“ mieux comprendre mes élèves ; connaître mes élèves autrement que l'idée que j'en avais ; dialoguer avec mes élèves sans l'obstacle de la distance prof-élève ; mieux comprendre mes élèves et ainsi revoir ma manière d'enseigner... ”*

- de collaborer avec leurs collègues,

*“ travailler en groupe avec d'autres profs ; partager avec mes collègues autre chose que les résultats scolaires... ”.*

De plus, ils estiment que ces activités ont développé les compétences suivantes des élèves :

- l'écoute, le respect des autres,

*“ ils apprennent à s'écouter et retirent quelque chose des autres ; apprendre à faire une mise en commun en prenant la peine d'écouter les autres... ”*

- l'attention,

*“ se rendre compte que grâce au témoignage des autres, ils pouvaient mieux faire attention et avoir par conséquent plus de prise sur leurs résultats ; prendre conscience des raisons de leur inattention car pour résoudre un problème il faut d'abord en être conscient... ”*

- être acteur de son apprentissage,

*“ réaliser que tout ne dépend pas du professeur, qu'ils sont également acteurs ; s'arrêter quelques instants et réfléchir ; se poser des questions... ”.*

## **4. Travailler le développement des compétences transversales, oui... mais !**

Réaliser ces différentes activités en classe, au sein de son propre cours, c'est changer son fusil d'épaule, c'est accepter de modifier ses habitudes, de remettre en cause ses conceptions de l'enseignement. Et c'est peut-être ici que ça grince ! Nous avons relevé les principales

objections des professeurs à travailler de cette manière. Nous reprenons ci-dessous les plus fréquentes et tentons d'y apporter quelques éléments de réponses.

***" J'ai ma matière à voir, je n'ai pas le temps, moi je dois boucler mon programme. "***

La réalisation de ces activités ne peut se faire qu'en y consacrant du temps en classe. Il s'agit donc peut-être selon la formule traditionnelle " d'accepter de perdre du temps pour en gagner par la suite ". En effet, si ces activités débouchent sur une plus grande prise en charge des élèves par eux-mêmes, un climat d'apprentissage et une autonomie plus marquée, bien des remarques, menaces ou conseils deviendront inutiles. Bien du temps et de l'énergie seront ainsi gagnés pour le reste de l'année !

Par ailleurs, les activités proposées dans les fiches pratiques peuvent être ventilées dans différents cours et donc mises en oeuvre par différents professeurs d'une même classe.

De toute manière, le développement des compétences transversales fait partie intégrante des nouveaux programmes. Leur maîtrise représente un des objectifs fondamentaux du premier degré et l'on ne saurait y parvenir sans leur consacrer explicitement du temps scolaire. " Boucler son programme ", c'est donc aussi faire maîtriser par les élèves un certain nombre de ces compétences.

***"Cela s'apprend en le faisant, tout seul; quand j'étais à l'école, on ne m'a jamais appris à prendre des notes, à étudier... ; j'ai appris toute seule et j'ai quand même réussi ! "***

La réussite scolaire s'explique en partie par la maîtrise de compétences transversales (faire attention, synthétiser, mémoriser, etc.) qui n'étaient pourtant jamais enseignées explicitement à l'école. Ceux et celles qui les maîtrisaient le devaient, pour l'essentiel, à leur environnement familial proche, au courant des us et coutumes de l'école. La prolongation de la scolarité obligatoire et la volonté politique de poursuivre un enseignement du fondement ouvert à tous jusqu'au premier degré du secondaire a engendré un changement de public. Une réelle démocratisation de la réussite et des parcours scolaires passe par la prise en charge du développement de ces compétences, à travailler en tant que telles durant le temps scolaire.

***" Cela ne s'apprend pas, c'est inné : il y a ceux qui ont de l'ordre, ceux qui savent s'organiser, ceux qui voient tout de suite ce qui est essentiel ou accessoire... vous n'y changerez rien ! C'est la même chose pour la mémoire : on en a ou on n'en a pas. "***

Le parti pris ici est, au contraire, que les compétences transversales sont " éduquables " : elles peuvent s'apprendre, être développées. D'ailleurs, on se représente aujourd'hui l'intelligence non comme un ensemble d'aptitudes stables, mais comme un ensemble de connaissances et de stratégies mentales susceptibles d'être améliorées par les pratiques et la réflexion métacognitive.

De plus, il faut bien mesurer le caractère limitant de telles affirmations, pour l'élève et pour

l'enseignant. Si vraiment on a ou on n'a pas la " bosse " des math, on " sait " ou on " ne sait pas " mémoriser, etc., à quoi sert l'école ? Quelle perspective s'ouvre à l'élève qui estime ne pas avoir la " bosse " ou ne pas " savoir ..." ? Que conserve encore d'exaltant le métier d'enseignant si l'avenir intellectuel des élèves s'est joué avant six ans par le développement de " bosses " ou d' " aptitudes " de base ?

### ***" Je ne suis pas formé pour cela "***

Permettre aux enseignants qui le souhaitent de se lancer dans des actions de développement des compétences transversales est un des objectifs des dossiers proposés. Si plusieurs enseignants expérimentent ensemble leur utilisation, les échanges qu'ils pourront mener à ce propos seront sans doute utiles pour progresser dans ce travail d'accompagnement des élèves.

Travailler les compétences transversales, c'est accepter de travailler sur des comportements humains et donc du flou ; il faut composer avec l'incertitude. Celle-ci sera féconde si elle permet de se rapprocher de l'enfant, de mieux le comprendre sans le juger. C'est peut-être là un élément important qui fait la richesse du métier d'enseignant.

## **5. Et si on arrêta de tirer sur le pianiste ?**

L'attention en classe est, comme nous l'avons déjà dit, un phénomène interactif. Elle dépend en effet de l'élève (volonté, effort, stratégies), de l'enseignant (caractère attractif des méthodes et des contenus) et de l'environnement général (durée, rythme et diversité des cours, par exemple). Il en va d'ailleurs de même pour toute compétence transversale : la lecture d'une consigne dépend quand même aussi de sa lisibilité, la mémorisation est facilitée quand les informations à retenir sont structurées. Et l'on pourrait multiplier les exemples à l'infini. Or, ne peut-on observer une tendance à accuser presque systématiquement l'élève quand un dysfonctionnement est constaté lors de la mise en oeuvre de ces compétences transversales ? Si l'élève rend un travail en retard, c'est parce qu'il ne sait pas gérer son temps, alors que cela peut aussi être dû à une absence de coordination entre profs qui aboutit à une concentration des échéances. Si un énoncé est mal compris, c'est l'élève qui ne sait pas lire des consignes. Les remarques dans le bulletin sont, de ce point de vue, tout à fait instructives : elles sont rédigées unilatéralement en termes personnalistes. On y trouvera cent fois "manque de concentration" et très rarement "journée surchargée". On suppose donc que tous les événements qui se déroulent en classe ont leur explication ultime dans la personne même de chaque élève. Et comme un malheur n'arrive jamais seul, non seulement l'élève est considéré comme la source unique du problème, mais en plus ce dernier est expliqué en faisant appel, plutôt qu'à des comportements concrets ou des lacunes ponctuelles, à un manque de capacités générales, d'aptitudes de départ. Ainsi, des enseignants qui corrigent des écrits d'élèves ont davantage tendance, pour expliquer des textes insatisfaisants, à faire appel à de soi-disant capacités générales d'écriture ("il ne sait pas écrire avec clarté") plutôt qu'identifier des lacunes de connaissances qui sont pourtant responsables de cette impression

de "manque de clarté" (Romainville, 1995).

Cette attitude semble tellement prégnante dans le fonctionnement habituel de l'école qu'elle doit sans doute s'enraciner dans des mécanismes assez profonds. Peut-être qu'une des premières étapes pour modifier cette attitude est de mieux comprendre ce qui la fonde. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette dernière partie.

Il faut d'abord compter sur les tendances mises en évidence par les théories de l'attribution. Celles-ci visent à rendre compte de la manière dont les êtres humains interprètent les causes des événements de leur environnement. Le biais le plus important est sans conteste ce que l'on appelle "l'erreur fondamentale d'attribution" : les gens ont tendance à privilégier l'attribution interne dans l'explication des comportements comme s'ils oubliaient les contraintes de l'environnement (Guinguain, 1996). Autrement dit, un enseignant, face à l'échec d'un élève, privilégiera des explications en rapport avec les dispositions de ce dernier plutôt que de s'interroger sur les éléments du contexte qui auraient pu engendrer cet échec. Sans doute s'agit-il là de ce que l'on a appelé la "norme d'internalité" particulièrement en vigueur dans le monde scolaire, en tout cas en occident. Tout notre système scolaire est bâti sur l'idée que ceux qui réussissent ne le doivent qu'à eux-mêmes et que, selon l'hypothèse communément admise du "monde juste", chacun n'a que ce qu'il mérite (Gosling, 1996). Les remarques des bulletins (manque d'attention), les commentaires en classe (il est toujours dans la lune), les évaluations normatives des compétences transversales (ne sait pas distinguer l'essentiel de l'accessoire), les avis donnés aux parents (votre enfant manque d'esprit logique) vont, à la longue, imposer cette norme à l'enfant : l'explication ultime des événements scolaires est à rechercher du côté des élèves. Cette norme d'internalité est même perceptible, sur un tout autre registre, dans les présupposés des chercheurs. Ainsi, l'étude de l'agressivité de jeunes enfants en classe a privilégié la description de profils d'élèves, certains enfants étant réputés "agressifs", d'autres "apaisants". L'unité d'analyse choisie par ces chercheurs est l'enfant, il est supposé que l'explication du phénomène agressif est à rechercher de son côté. Or, on a pu montrer que certains enfants "agressifs" l'étaient nettement moins placés dans d'autres contextes ou en interaction avec d'autres enfants (Kefer & Romainville, 1989).

De plus, on aura davantage tendance à expliquer des échecs par des causes extérieures à soi-même tout en s'attribuant des réussites. Autrement dit, les échecs scolaires seront jugés imputables aux élèves. Par contre si nos diplômés sont appréciés par les milieux professionnels, on estimera qu'il s'agit là d'une conséquence de la qualité de notre formation ! L'enjeu est sans doute de conserver une bonne estime de soi. Ne reprochons-nous pas d'ailleurs à nos élèves d'adopter la même attitude ? S'ils échouent, c'est le professeur qui est trop "dur" ou l'interro trop difficile ou encore les questions beaucoup trop ambiguës... Bien sûr, il n'est pas question de nier l'importance des facteurs extérieurs. Tout enseignant a déjà été confronté à un élève tellement préoccupé par des problèmes familiaux qu'il semble impossible de le ramener au travail scolaire. Ce que l'on cherche à comprendre, c'est pourquoi nous avons tendance à privilégier les explications internes et stables et à négliger les autres explications possibles.

Une autre explication a trait à la tendance que nous avons de recourir à d'étranges raccourcis, que l'on a qualifiés de "théories implicites de la personnalité", pour établir des inférences, à partir de l'observation de quelques rares comportements, sur la personnalité profonde de ceux qui les ont émis (Guinguain, 1996). Dans le contexte scolaire, on peut en effet être parfois surpris de la rapidité avec laquelle quelques réponses précises et contextualisées d'un élève aboutissent à ce que l'enseignant s'en construise une impression générale en termes de

dimensions fondamentales de la personnalité. Parfois, un seul trait en appellera d'autres, en fonction de nos théories implicites de la personnalité. Ainsi, un élève qui rend deux fois en retard un travail peut déjà être taxé de "désordonné" et donc aussi probablement de "mauvais élève" et certainement pas "travailleur". Dans le même sens, un élève qui n'a pas été capable de classer des textes en deux catégories mutuellement exclusives (prose et poésie) sera qualifié d' "élève ne sachant pas classer logiquement" alors qu'à l'analyse, ils s'agissait tout simplement d'une méconnaissance de la signification des concepts de prose et de poésie.

Enfin, il ne faudrait pas passer sous silence la fonction sociale de ces explications. D'abord, l'attribution de l'échec à l'élève a une fonction évidente de justification. L'explication justifie la sanction : " *il est en échec parce qu'il ne sait pas (à compléter ...)* ". Tout est bien qui finit bien dans un monde qui reste juste. Dans le cas d'attribution à des capacités générales, l'explication a aussi pour mission de déresponsabiliser l'enseignant : " tel étudiant a raté son résumé parce qu'il ne sait pas distinguer l'essentiel de l'accessoire ". Cet élève n'a pas le " don " de résumer et ce n'est pas de ma faute puisque ces dons sont soit héréditaires soit liés au capital culturel de la famille, ce qui revient au même : c'est irréversible. Plus globalement ensuite, on sait bien, depuis la célèbre théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron, que l'école a eu recours à cette idéologie du don pour dissimuler et justifier, au nom d'une prétendue nature individuelle, sa fonction de reproduction sociale. Les notions d'intelligence, d'aptitude générale, de capacités, voire à l'heure actuelle de " compétences transversales " ont souvent été utilisées pour rendre compte de la sélection scolaire en termes d'inégalités individuelles de départ (Plaisance, 1995). Comme il devenait socialement intolérable de reconnaître que tel élève échouait ou était orienté vers une filière de relégation en fonction de son appartenance sociale, l'école a privilégié un type d'explication qui cautionnait en quelque sorte ce fonctionnement en montrant que des " dons intellectuels " de départ étaient responsables des échecs et des orientations.

\* \*

\*

Pour conclure, revenons à l'attention, au développement et à l'apprentissage des compétences transversales. Nous avons voulu montrer dans cet article que l'objectif prioritaire est d'**aider les élèves à apprendre**. Il est essentiel que le travail des compétences transversales s'inscrive dans cette perspective d'un meilleur accompagnement des élèves et qu'il s'y cantonne : les notes chiffrées, les remarques indélébiles, les jugements hâtifs constituent des dérives à envisager avec une prudence de Sioux. La compréhension des comportements sous-jacents à ces dérives, décrits dans la partie précédente, devrait nous y aider.

Afin de mieux comprendre les phénomènes complexes liés à l'apprentissage de ces compétences et ainsi de faire progresser nos élèves, une voie possible consiste à développer leur **métacognition** en deux étapes. La première vise à faire analyser et confronter les représentations des élèves à partir de situations concrètes, la deuxième cherche à susciter l'utilisation des connaissances métacognitives ainsi construites pour les faire progresser dans leurs manières d'apprendre.

Ces activités métacognitives créent un dialogue au sein de la classe, impliquent les élèves dans leur apprentissage et positionnent l'enseignant dans une attitude investigatrice,



compréhensive et de soutien davantage que normative, de jugement.

---

## Bibliographie

Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF éditeur.

Boujon, C. (1996). L'attention chez l'enfant in Lieury A. (éd.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.

Camus, J.F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Armand Colin.

Cellule de pilotage (1996). *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir à l'école*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.

Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : PUF.

Guinguouain, G. (1996). Les pièges de l'évaluation in Lieury A. (éd.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.

Kefer, C. & Romainville, M. (1989). Une analyse critique de la typologie comportementale de Montagner. *Scientia paedagogica experimentalis*, XXVI, 2, pp. 257-273.

Plaisance, E. (1995). Echec et réussite à l'école in Blanchet G. et al. (eds), *Intelligences, scolarité et réussites*. Paris : Editions La Pensée Sauvage.

Richard, J.F. (1980). *L'attention*. Paris : PUF.

Romainville, M. (1994). Faire apprendre des méthodes : le cas de la prise de notes. *Recherches en éducation*, 18-19, 37-55.

Romainville, M. (1995). Ecrire pour apprendre les sciences. *Forum Pédagogique*, Mars 95, pp. 18-20.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Editions logiques.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.