

# 2

## L'attention : geste premier de l'apprentissage

□ « Puis estudioit quelque meschante demye heure, les yeulx assis dessus son livre ; mais (comme dict le comique) son ame estoit en la cuisine. »

Rabelais, *Gargantua*, chapitre XXI. □



Tous les travaux d'Antoine de La Garanderie visent à mettre en évidence les projets qui orientent les principales activités cognitives et à décrire « les **structures** qui font leur efficacité, c'est-à-dire qui font qu'elles prennent **sens**, qu'elles aient sens pour la conscience qui les effectue<sup>1</sup>. »

Il a analysé **six activités cognitives** prioritairement sollicitées à l'école : l'attention, l'imagination créatrice, le rappel (ou imagination reproductrice), la mémorisation, la compréhension et la réflexion. Il les appelle des **gestes mentaux**, par analogie avec les gestes physiques.

Les gestes mentaux font appel à l'anticipation, à la volonté et à l'implication personnelle. Mais ils se distinguent par les projets particuliers qui les structurent chacun dans un **sens** différent (à la fois **direction** et **signification**) : les buts à atteindre ne sont pas les mêmes, ni les étapes pour y parvenir. Il est primordial de renseigner les élèves sur les règles du jeu et de les y entraîner.

Le geste d'attention tient une place particulière parmi eux, car il se situe en amont des cinq autres, conditionnant leur efficacité. Il joue donc un rôle essentiel dans l'étape initiale d'un apprentissage.

1. DE LA GARANDERIE Antoine, « L'aptitude : une structure mentale identifiable », in *Gestion mentale et recherche de sens*, Nathan pédagogie, Paris, 1996, p. 16.

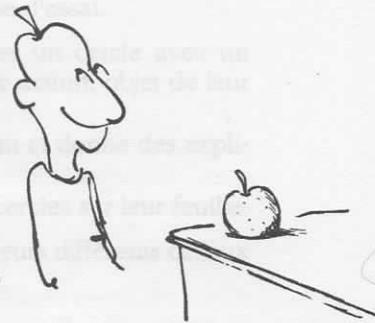
# LE PROJET D'ATTENTION OU LA MISE SUR « ORBITE MENTALE »

L'attention se définit par le projet de faire exister mentalement l'objet étudié. Ouvrir grands les yeux et les oreilles ! Explorer l'objet avec les différents sens ! C'est à coup sûr nécessaire à l'attention et en constitue les premières phases, à savoir :

- s'attendre à percevoir quelque chose (anticiper) ;
- percevoir cette chose avec précision.

Mais cela ne suffit pas. La seule perception – même anticipée – ne laisse pas de trace suffisante pour apprendre. Il est nécessaire de la **prolonger par l'évocation de l'objet perçu**, de mettre celui-ci « sur orbite mentale<sup>2</sup> », d'en fabriquer un double mental, sans se laisser détourner par les interprétations spontanées, les souvenirs associés. La troisième phase est donc :

- se représenter mentalement la chose avec exactitude.



## □ Un geste qui conditionne tous les autres

L'acte d'attention génère la première représentation d'une information qui, jusque-là, était restée en dehors du champ de conscience. C'est un geste mental inaugural. Il conditionne les autres gestes qui mettent en œuvre, en la prolongeant, en la transformant, cette évocation fondatrice. Il joue donc un rôle essentiel dans l'étape initiale d'un apprentissage.

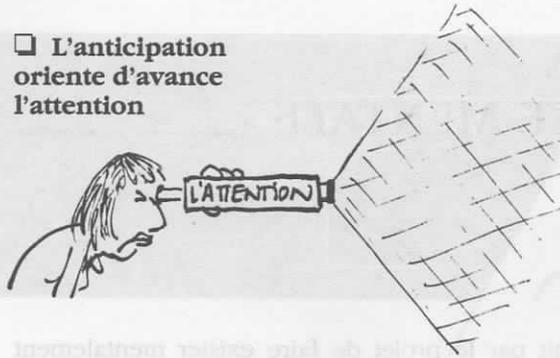
Asmaa, élève de seconde, prépare un exposé sur le thème de l'élitisme. Au début de la recherche, la notion lui est inconnue. Elle remarque ensuite qu'elle retrouve ce mot à différentes occasions dans les jours suivants : dans ses lectures, dans la bouche de journalistes au moment des informations télévisées. Elle finit par se demander comment elle a pu vivre dix-sept ans sans s'être rendu compte de l'existence de cette notion. Le premier geste d'attention lui en a désormais ouvert l'accès.

Asmaa expérimente – comme nous tous – l'importance du geste d'attention dans l'acquisition des savoirs. Sans focalisation sur les informations (même les plus répandues, les plus triviales), nous pouvons passer une vie entière en les ignorant. C'est ainsi que beaucoup d'élèves, faute d'entraînement à l'attention, passent à côté d'apprentissages dûment programmés et se retrouvent, sans comprendre pourquoi, en difficulté.



2. DE LA GARANDERIE Antoine, *Défense et illustration de l'introspection*, Le Centurion, Paris, 1989, p. 108.

□ **L'anticipation oriente d'avance l'attention**



Dans « attention » il y a « attente » : le sujet, avant même de percevoir l'objet qui focalise son intérêt, anticipe, s'attend à quelque chose, souvent de manière inconsciente. Un des révélateurs de cette anticipation, c'est quand elle est déjouée par un effet de surprise. Alors la personne, qui ne mobilisait qu'une vigilance diffuse, se réveille d'un coup et concentre son attention sur le fait qui l'a attirée.

Jean-Paul et sa fille Corinne, cinq ans, se promènent au zoo. Devant l'enclos des éléphants, Corinne contemple, fascinée... un moineau s'ébrouant dans la poussière au pied d'un pachyderme. « Elle n'a même pas vu l'éléphant ! » s'esclaffe Jean-Paul en racontant la scène à leur retour.

La taille de l'éléphant n'a pas suffi pour attirer l'attention de Corinne qui, manifestement, ne s'attendait à rien de ce genre. Quant à Jean-Paul, son étonnement amusé montre qu'il s'était préparé à l'ébahissement de sa fille devant l'animal.

Les choix de l'anticipation ne sont pas toujours conscients, ni voulus : ils sont conditionnés par l'expérience positive ou négative du sujet, par son savoir et son ignorance, par ses centres d'intérêt et de dégoût, par ses intentions et ses préoccupations du moment.

**Que faire en classe ?**

Pour s'exercer, l'attention nécessite :  
– **Une curiosité fraîche.** L'absence d'intérêt pour le sujet traité, l'obligation d'assister à une leçon que l'on n'a pas choisie, l'impression d'avoir à assimiler quelque chose d'inutile ou d'insensé, celle de ressasser du déjà connu, détruisent l'attention, par destruction du désir d'apprendre.

– **La confiance en soi et en les autres** qui permet d'attendre avec plaisir les nouvelles expériences. Celui qui se souvient des échecs antérieurs qui l'ont fait souffrir, se défend et s'absente mentalement : il se distrait de l'activité proposée. Pour susciter ces conditions, l'enseignant communique son goût pour le

sujet abordé et met en évidence son importance, sa signification. Il développe aussi chez les élèves l'attente de la réussite possible et non du renouvellement d'expériences malheureuses. Il met en valeur leurs points forts de manière qu'ils se sentent reconnus.



□ **Bien percevoir l'objet voulu**

Delphine vient de terminer son cours de musique. Étonnée, elle s'adresse à Jean, son jeune élève de sixième, habituellement dissipé :  
« Dis donc, Jean, aujourd'hui tu as été drôlement sage ! Comment ça se fait ? Qu'est-ce qui t'a intéressé ? »

Jean, souriant et sincère :

« J'ai compté les petits canards imprimés sur votre robe. C'est vraiment joli ! »

Si Jean a non seulement vu mais regardé la robe et ses dessins, il a entendu mais non écouté le cours de musique. Delphine est un peu déçue... Jean a été fort attentif, certes, mais pas à la musique.

Supposons qu'une autre fois tous les élèves – même Jean – s'occupent de l'objet voulu, leur attention se maintiendra dans la mesure où l'enseignant aura veillé à la qualité des documents et des conditions matérielles de communication. La **visibilité et l'audibilité du message**, l'agrément de la formulation et de la figuration, le talent oratoire et gesticulatoire : chacun a pu éprouver l'importance de ces facteurs pour l'attention de l'assemblée et combien celle-ci se dégrade vite dès qu'ils viennent à manquer. Bien entendu, le climat de la classe, l'état psychologique et physique des participants l'influencent aussi considérablement. Donc, l'enseignant veille à la bonne présentation de l'objet d'apprentissage, pour que les élèves en aient une bonne perception.

La façon d'entrer en contact avec l'objet d'étude peut aussi influencer la qualité de l'attention des élèves. Certains aiment observer quelque chose qui leur est **présenté de l'extérieur**, en tant qu'objet indépendant d'eux-mêmes ; d'autres préfèrent le manipuler ou le **produire par leur propre action**, que nous appelons ici une réponse d'essai.

Prenons des écoliers qui apprennent à tracer un cercle avec un compas. Le maître veille à ce qu'ils perçoivent cette action, objet de leur apprentissage :

- de l'extérieur : il fait une démonstration au tableau et donne des explications orales ;
- de l'intérieur : les élèves tracent eux-mêmes des cercles sur leur feuille.

Ils ont ainsi perçu l'objet d'apprentissage par leurs différents canaux sensoriels : la vue, l'ouïe, le toucher, la kinesthésie.

### □ La deuxième chance : un joker

L'enseignant concède le droit à l'erreur, à l'oubli, à la distraction ou à la fatigue. L'élève qui a « zappé », qui s'est laissé distancer, peut recevoir une aide individualisée.

Mais le professeur ne refait pas le cours à toute la classe, pour ne pas induire l'idée que, l'information se répétant, il n'est pas vraiment indispensable d'être attentif au moment où elle se présente. L'occasion se saisit aux cheveux et, si Ponocrates dit vrai, elle « a tous ses cheveux au front : quand elle est outre passée, vous ne la pouvez plus revocquer ; elle est chauve par le derrière de la teste et jamais plus ne retourne<sup>3</sup>. » L'autre inconvénient des rabâchages, donc l'autre raison de les fuir, c'est qu'ils lassent les élèves qui avaient appris lors de la situation initiale.



3. RABELAIS François, *Gargantua*, Le Livre de Poche, Paris, 1965, p. 297.

Supposons qu'une autre fois tous les élèves – même Jean – s'occupent de l'objet voulu, leur attention se maintiendra dans la mesure où l'enseignant aura veillé à la qualité des documents et des conditions matérielles de communication. La **visibilité et l'audibilité du message**, l'agrément de la formulation et de la figuration, le talent oratoire et gesticulatoire : chacun a pu éprouver l'importance de ces facteurs pour l'attention de l'assemblée et combien celle-ci se dégrade vite dès qu'ils viennent à manquer. Bien entendu, le climat de la classe, l'état psychologique et physique des participants l'influencent aussi considérablement. Donc, l'enseignant veille à la bonne présentation de l'objet d'apprentissage, pour que les élèves en aient une bonne perception.

La façon d'entrer en contact avec l'objet d'étude peut aussi influencer la qualité de l'attention des élèves. Certains aiment observer quelque chose qui leur est **présenté de l'extérieur**, en tant qu'objet indépendant d'eux-mêmes ; d'autres préfèrent le manipuler ou le **produire par leur propre action**, que nous appelons ici une réponse d'essai.

Prenons des écoliers qui apprennent à tracer un cercle avec un compas. Le maître veille à ce qu'ils perçoivent cette action, objet de leur apprentissage :

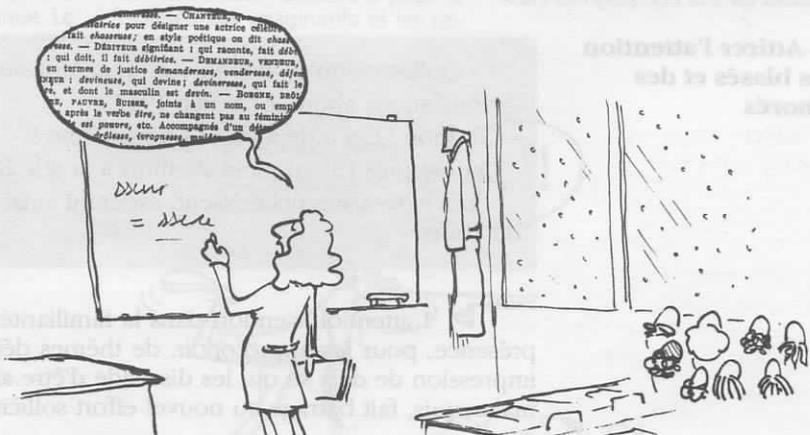
- de l'extérieur : il fait une démonstration au tableau et donne des explications orales ;
- de l'intérieur : les élèves tracent eux-mêmes des cercles sur leur feuille.

Ils ont ainsi perçu l'objet d'apprentissage par leurs différents canaux sensoriels : la vue, l'ouïe, le toucher, la kinesthésie.

□ **La deuxième chance : un joker**

**L'enseignant concède le droit à l'erreur**, à l'oubli, à la distraction ou à la fatigue. L'élève qui a « zappé », qui s'est laissé distancer, peut recevoir une aide individualisée.

Mais le professeur ne refait pas le cours à toute la classe, pour ne pas induire l'idée que, l'information se répétant, il n'est pas vraiment indispensable d'être attentif au moment où elle se présente. L'occasion se saisit aux cheveux et, si Ponocrates dit vrai, elle « a tous ses cheveux au front : quand elle est outre passée, vous ne la pouvez plus revocquer ; elle est chauve par le derrière de la teste et jamais plus ne retourne<sup>3</sup>. » L'autre inconvénient des rabâchages, donc l'autre raison de les fuir, c'est qu'ils lassent les élèves qui avaient appris lors de la situation initiale.



3. RABELAIS François, *Gargantua*, Le Livre de Poche, Paris, 1965, p. 297.



L'élève « zappeur » peut recevoir une aide individualisée. Il trouve des traces permanentes des informations principales : dans des fichiers collectifs, sur des panneaux, dans les manuels, dans les classeurs de ses

condisciples, à partir des références du cahier de texte. À lui de les consulter de manière autonome. S'il a besoin d'un guide, il sollicite les explications de ses camarades, de l'enseignant. Ceux-ci répondent en

aparté à ses demandes d'éclaircissement. Si c'est tout un groupe d'élèves qui a pris du retard, l'enseignant organise pour eux, s'il le peut, un groupe de besoin, ou un atelier en travail autonome.

#### □ L'attention vise l'évocation fidèle

L'attention vise à **reproduire mentalement** – et éventuellement à restituer – avec exactitude, avec fidélité, l'information perçue. Chaque personne évoque ce qu'elle a perçu sélectivement de l'objet, et le résultat diffère de l'une à l'autre. Si l'enseignant veut obtenir une représentation plus unifiée et plus complète de l'objet, il prévoit un petit moment de discussion, d'échange de vues entre participants.

**L'évocation peut être analogue au perçu** non seulement par son contenu mais aussi par sa forme : une image mentale visuelle pour une chose regardée, un discours intérieur pour un discours écouté, un enregistrement sonore pour une musique. Mais l'évocation peut aussi différer du perçu du point de vue de la forme : le regardé est parlé intérieurement, l'écouté est vu mentalement. Les modalités de la représentation mentale dépendent du profil pédagogique individuel (voir la deuxième partie, p. 107).

#### □ L'attention fait naître une image mentale fugace

C'est ce qui distingue l'attention de la mémorisation. « Le projet de l'attention est **le passage à l'existence mentale en la présence de l'objet perçu** »<sup>4</sup> alors que la mémorisation se propose d'évoquer l'objet en son absence. L'image mentale constituée dans le geste d'attention est fugace. C'est une première saisie en mémoire de travail, à court terme, qui s'efface rapidement. Pour que cette image demeure disponible plus tard, c'est à la mémorisation de prendre le relai.

L'attention est donc le premier maillon de la chaîne des gestes mentaux, elle constitue un **préalable nécessaire mais pas suffisant pour apprendre**. Elle permet d'assurer une bonne perception, une évocation identique à ce qui a été perçu et de restituer avec fidélité, dans l'instant où l'objet est présent ou vient tout juste de disparaître.

#### □ Attirer l'attention des blasés et des timorés

« Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui, Monsieur ?  
– Nous allons aborder l'année 1917...  
– Oh, non ! On a déjà vu ça en troisième !  
– Oui, et puis j'ai vu plein de films à la télé là-dessus... »  
Les élèves surenchérisent, espérant ainsi modifier le déroulement du cours.

► L'attention s'endort dans la familiarité. Certains élèves remis en présence, pour les approfondir, de thèmes déjà étudiés, éprouvent une impression de déjà su qui les dissuade d'être attentifs. Le savoir, bien ou mal acquis, fait barrage au nouvel effort sollicité, qui paraît inutile.

4. DE LA GARANDERIE Antoine, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Le Centurion, Paris, 1982, p. 36.



► À l'opposé des blasés, les timorés se contenteraient bien de ce qu'ils savent déjà, pour diverses raisons. Le souvenir d'échecs précédents, la peur d'une nouvelle humiliation, le surmenage, la maladresse sont fort dissuasifs. Les élèves concernés donnent des signes d'anxiété, de refus, s'agitent ou tâchent de se faire oublier. Comment déclencher l'attention lorsque l'attrait de la découverte est émoussé, lorsque l'effroi de la nouveauté pétrifie ?

**Que faire en classe ?**



- L'enseignant **stimule la curiosité** des blasés en sortant de la routine l'objet rebattu, en le présentant comiquement, énigmatiquement, avec suspense, en taisant le nom – tant qu'il n'en a pas mis en évidence l'aspect nouveau.
- Il lutte aussi contre sa propre impression de ressasser** d'une année à l'autre, d'une classe à l'autre, un programme identique. Le

débit à la dégoûtée entraîne rarement l'enthousiasme du public. Surtout, il incite les élèves à **guetter** dans le cours les informations qu'ils ne connaissent pas encore. Ainsi, leur attention s'organise sur ces aspects nouveaux, qu'ils repèrent eux-mêmes, au lieu de consister en une vague vigilance qui compte sur une stimulation extérieure pour se focaliser. Les imaginatifs et les rai-

sonneurs se trouvent bien de l'initiative qui leur est ainsi dévolue.

- Il porte secours aux timorés en leur proposant un **guidage minutieux**. Ainsi soutenus, au lieu d'errer sans boussole, ils sont informés de la nature de la tâche d'évocation et des procédures pour la réussir. Ceci les encourage à prendre conscience de leurs compétences et à les utiliser.



# COMMENT GUIDER L'ATTENTION EN CLASSE

## □ Être attentif, ça s'apprend

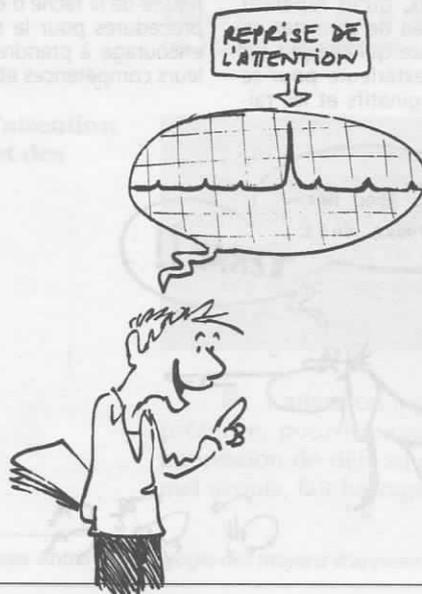
Quelles indications donner aux élèves auxquels on veut faire comprendre **comment être attentif** ?

La deuxième partie du chapitre 1, « Créer les conditions de l'évocation réussie » (pages 14 à 17) décrit comment favoriser l'évocation en général. Toutes les indications qui s'y trouvent conviennent particulièrement pour favoriser l'attention : **temps d'évocation, silence, disparition de l'objet de perception, évocation de la réponse**. Nous y renvoyons donc comme à des préalables.

Cependant, le guidage de l'attention suppose des consignes spécifiquement adaptées.

## □ Des consignes pour guider l'attention

Un instituteur fait apprendre en classe des cartes de géographie d'une manière qui stimule fortement l'attention de ses élèves. Il projette une carte au rétroprojecteur cinq fois successivement. Tant que le document est sous leurs yeux, les élèves l'observent et l'enregistrent mentalement. Quand le rétroprojecteur s'éteint, ils notent ce qu'ils ont retenu. Ils complètent leur saisie à chaque nouvelle vision. La classe est très concentrée pendant tout ce temps. Chacun s'occupe de la tâche à sa façon : le professeur ne donne aucune indication du genre « Observez d'abord ceci, puis cela » ou « Faites bien attention à ceci ». Et les résultats aux contrôles se sont nettement améliorés, depuis que les élèves procèdent ainsi à l'autocontrôle de leurs représentations.



L'enseignant aide ses élèves à obtenir de tels succès en respectant scrupuleusement les conditions d'exercice de l'évocation : après présentation de la carte, il l'escamote, il se tait ; il en fait effectuer la restitution de mémoire au lieu de la laisser copier directement ; il laisse le temps d'évoquer. Ses consignes indiquent comment faire pour être vraiment attentifs.

Dans le tableau page suivante, nous présentons ces consignes spécifiques avec leurs objectifs, leur formulation dans le contexte de l'exemple, les variantes dans d'autres contextes.

| CONSIGNES POUR GUIDER L'ATTENTION  |   |   |
|--|---|---|
| Objectifs visés  | Ce que dit le professeur dans l'exemple   | Ce que peut dire le professeur dans différents contextes  |
| Organiser la perception de l'objet d'apprentissage en décrivant le scénario de présentation. | <i>Regardez cette carte de la Bretagne avec ses villes principales. Je vais vous la montrer cinq fois, puis éteindre le rétro-projecteur chaque fois. D'une fois sur l'autre, examinez des aspects différents de la carte de façon à avoir tout examiné à la fin.</i> | <i>Regardez, écoutez, goûtez, touchez, sentez, observez, manipulez, lisez...<br/>En repérant ce qui est nouveau pour vous ; ce que vous avez à apprendre ; ce que vous ne connaissez pas...</i> |
| Faire évoquer avec fidélité l'objet perçu.   | <i>Retenez exactement ce que vous observez chaque fois. Vous pouvez le photographier, ou le dire, ou le dessiner, ou l'écrire mentalement.</i>  | <i>Représentez-vous, évoquez, pensez, reproduisez, rappelez-vous...<br/>Exactement, précisément, complètement, fidèlement...<br/>Ce que vous avez remarqué.</i>                                 |
| Faire restituer l'information en mémoire à court terme, sans modèle.                         | <i>Attendez que le rétroprojecteur soit éteint. À ce moment, vous placerez les éléments que vous aurez retenus sur la carte muette que je vous ai distribuée.</i>   | <i>Quand l'objet aura disparu, vous écrirez, lirez à haute voix, direz, prononcerez, tracerez, effectuerez, ferez, réaliserez, communiquerez... ce que vous aurez retenu.</i>                   |

Dans l'exemple présenté, la complexité de l'objet d'apprentissage rend nécessaire son exploration par étapes successives : il est offert cinq fois à la perception, mais il s'agit d'un choix du professeur, non d'une obligation. Le nombre d'étapes varie en fonction de la nature de la tâche et de la complexité de l'objet à apprendre. Chaque étape articule perception, évocation et restitution.

#### Étape 1

Perception 1 ↔ Évocation 1 ↔ Restitution 1

#### Étape 2

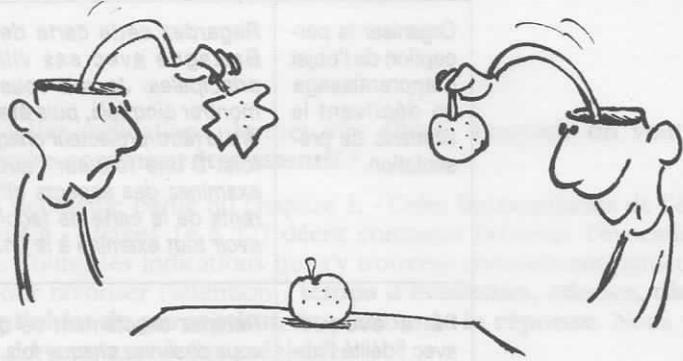
Perception 2 ↔ Évocation 2 ↔ Restitution 2

etc.

En cours de route, la comparaison des cinq étapes entre elles permet de discerner ce qui reste à saisir et ce qui doit être corrigé pour obtenir la reproduction fidèle et complète de la carte. Les élèves explorent celle-ci à leur manière personnelle, en fonction de leurs propres points d'appui et de leurs habitudes : l'enseignant désigne le but et impose les contraintes matérielles mais laisse chacun déterminer dans quel ordre il va traiter les différents aspects de la tâche, qui s'apparente à la reconstitution d'un puzzle.

□ **Vérifier sa propre attention**

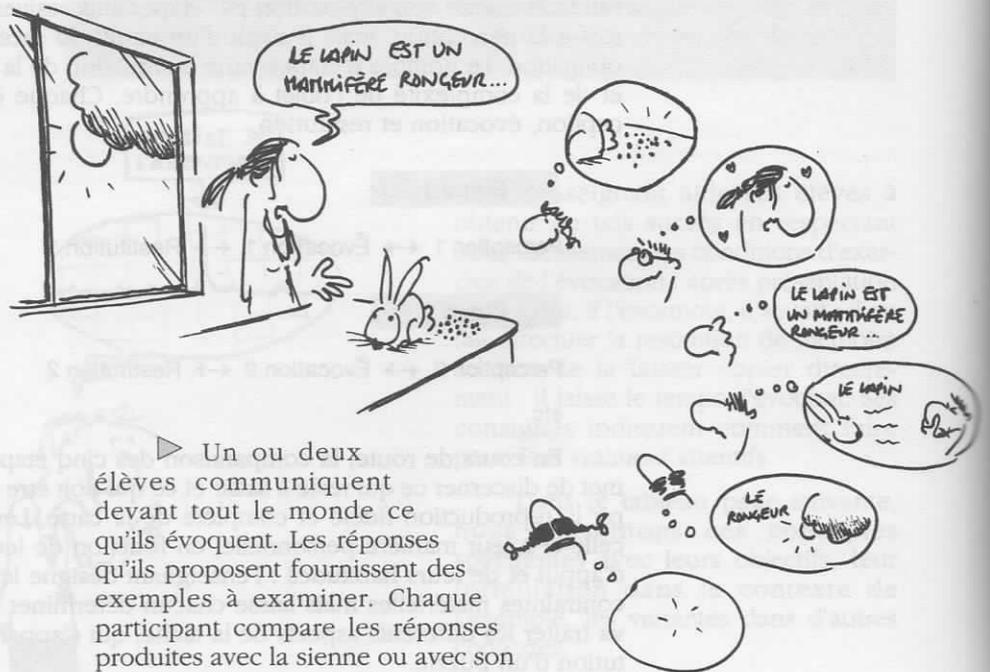
L'élève apprend à contrôler lui-même la précision de son attention et à s'affranchir des consignes de l'enseignant. Pour lui permettre d'en arriver là, l'enseignant lui indique la grande règle du jeu : **comparer son image mentale à ce qu'il a perçu de l'objet, pour vérifier s'il se le représente avec exactitude et complètement.**



Beaucoup, cependant, ne savent pas mener seuls ces vérifications. En effet, ils peinent à prendre la distance nécessaire pour évaluer leur action intellectuelle ou physique. Il est donc nécessaire de les aider. D'autre part, l'enseignant ne tient pas à les laisser fixer des évocations erronées ou tronquées, dues aux insuffisances de leur perception.

**L'accompagnement s'appuie sur la restitution**, soit individuellement, soit en groupe :

► Chaque élève restitue ce qu'il évoque. Ensuite, il compare sa réponse avec sa représentation mentale : « Ai-je reproduit exactement ce que j'ai en tête ? » ou avec l'objet d'apprentissage : « Ai-je reproduit exactement ce que j'ai vu / entendu / fait / goûté / touché / senti ? »



► Un ou deux élèves communiquent devant tout le monde ce qu'ils évoquent. Les réponses qu'ils proposent fournissent des exemples à examiner. Chaque participant compare les réponses produites avec la sienne ou avec son

évoquant. « Ai-je la même chose en tête ? Est-ce que j'ai répondu la même chose ? Quelles sont les différences ? » Puis chacun modifie sa propre représentation ou propose de modifier les réponses présentées. Il s'ensuit un court dialogue sur les ajustements, les mises au point nécessaires du point de vue du savoir : ce n'est pas un « dialogue pédagogique », au sens de la gestion mentale, sur les stratégies d'apprentissage, mais un dialogue didactique sur le contenu.



**Que faire en classe ?**

– L'enseignant veille aux **bonnes conditions de perception** de l'information, à la qualité matérielle de l'émission et de la réception.  
– Il met en valeur la **nouveauté** et l'**importance de l'information**, par ses commentaires, ou il incite les élèves à les découvrir.

– Il formule ses **consignes** de façon à guider clairement l'activité mentale.  
– Il fait **disparaître** la source d'information (objet extérieur ou réponse d'essai).  
– Il laisse **le temps d'évoquer en silence**.

– Il invite les élèves à **contrôler** si leur évocation est complète et **conforme** à ce qu'ils ont perçu.  
– Il fait **comparer** perception et évocation, restitution et évocation, restitution et perception, individuellement et dans le dialogue didactique.

L'attention est un geste de situation initiale, un geste générique qui institue la première représentation de l'objet lui-même avec un souci d'exactitude.

L'imagination créatrice est aussi un geste générique, mais dont la visée est opposée à celle de l'attention, puisqu'il se détourne de l'objet, le transforme, se libère du perçu.

