

L'attention dans l'apprentissage via Rosetta Stone : cas des étudiants de la FSEJS d'Oujda.

Jawad Hamdaoui¹ & Toufik Azzimani²

⁽¹⁾ Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed Premier, Oujda, <https://orcid.org/0009-0008-9130-9252>

⁽²⁾ Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed Premier, Oujda, <https://orcid.org/0009-0008-9130-9252>

Jawad.Hamdaoui@ump.ac.ma, t.azzimani@ump.ac.ma

RÉSUMÉ

L'objet de cette étude est de savoir si les étudiants de première année de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de l'Université Mohamed Premier d'Oujda, arrivent à maintenir leur attention focalisée sur le contenu disposé sur une plateforme d'apprentissage des langues, adoptée pour la première fois par cette Université, en l'occurrence « Rosetta Stone ». Il s'agit, dans cette contribution, de mettre en évidence les perceptions des étudiants quant au maintien de l'attention lors de l'usage de cette plateforme pour l'apprentissage du français ou de l'anglais. L'étude a été faite à la base d'un questionnaire administré en ligne, via des groupes WhatsApp, à l'ensemble des étudiants inscrits à la faculté. Les résultats ont été significatifs et ont permis de relever ce que l'apprenant vit et ressent étant connecté à la plateforme et ont ainsi montré, qu'en plus des paramètres d'appropriation de cet environnement d'apprentissage et du contexte dans lequel se déroule l'acte d'apprendre, d'autres facteurs peuvent jouer le rôle de distracteurs en influant négativement sur le maintien de l'attention de ces étudiants.

Mots clés: Attention focalisée, environnement d'apprentissage, distraction, inhibition, sentiment d'isolement, pensées parasites.

ABSTRACT

This study examines whether first-year students at the Faculty of Legal, Economic and Social Sciences of Mohammed Premier University in Oujda can maintain their attention on the content provided on a language learning platform, specifically "Rosetta Stone," which has been newly adopted by the university. The study aims to highlight students' perceptions regarding attention span while using this platform for learning French or English. Data was collected through an online questionnaire administered via WhatsApp groups to all enrolled students in the faculty. The results were significant and revealed the experiences and feelings of learners when connected to the platform. Furthermore, they indicated that beyond the parameters of adapting to this learning environment and the context in which learning occurs, additional factors can act as distractors, negatively influencing the students' ability to maintain attention.

Keywords : Focused attention, learning environment, distraction, inhibition, feelings of isolation, intrusive thoughts.

1- Introduction

Depuis plus d'une vingtaine d'années, le Maroc a visé une intégration optimale des technologies de l'information et de la communication dans divers secteurs ; des projets ambitieux ont été initiés dont certains se sont retrouvés, malheureusement, à la croisée d'un ensemble de contraintes aussi bien idéologiques qu'épistémologiques et logistiques. Néanmoins, en dépit de cela, l'idée de faire valoir les technologies de l'information et de la communication s'est poursuivie des années plus tard et se poursuit jusqu'à nos jours. Le lancement d'Internet par Maroc Telecom en 1995 a changé probablement la donne. Les différents projets qui se sont succédé ont fait signe d'une volonté acharnée de la part des décideurs de mener à bon escient une nouvelle dynamique de transformation par et pour le numérique.

En fait, tous les programmes de réforme du système éducatif marocain, entrepris après le lancement d'Internet, ont considéré l'usage des technologies numériques parmi les vecteurs clés du développement. La Charte Nationale d'éducation et de Formation (2000-2009), le Projet Campus Virtuel Marocain (CVM, 2004), le Programme GENIE (généralisation des Technologies de l'information et de la Communication dans l'Enseignement (2005), le Programme E-Sup (2006) visant l'Intégration et l'utilisation des TIC dans l'enseignement selon les standards internationaux, le Programme Nafida1 (2008) et Nafida2 (2021), le Programme d'Urgence (2009-2012), Maroc Numeric 2013, ayant pour objectif d'insérer le Maroc dans l'économie mondiale du savoir, le Programme INJAZ (2013), La Vision Stratégique 2015-2030, la plateforme Maroc Université Numérique (2019), la Loi-Cadre 51-17, Maroc Digital 2020 (projet des Transformations numériques et de la gouvernance des compétences numériques) et Campus Connecté (2021), sont tous des programmes dans lesquels on a misé, d'une manière ou d'une autre, sur l'innovation, la modernisation du système éducatif marocain et sur le développement humain et durable du pays en entier.

A priori, devant cette situation où règne une pléthore de projets, la présente étude vient comme initiative pour s'ouvrir aux neurosciences cognitives et plus particulièrement à la science de l'attention dans l'enseignement-apprentissage, notamment au supérieur. Cette science de nature expérimentale, faite d'observations et de théories s'intéresse aux réactions d'un objet d'étude quand on lui fait subir des contraintes (Lachaux, 2011). C'est dans ce sens, voit-on, que se cantonner aux seules composantes didactiques et pédagogiques des processus d'éducation et de formation (CNEF, 2000), serait insuffisant. Judicieux, serait, plutôt, de tenir compte des besoins de l'apprenant, de ses spécificités intrinsèques, c'est-à-dire de son attention ou comme dit Lachaux (2017), de cet aspect qui consiste à concentrer l'énergie du cerveau pour bien entendre, bien comprendre, bien voir et se souvenir.

Le jugement perceptuel des étudiants basé sur leurs attitudes, leurs croyances et leurs expériences liées à l'utilisation de « Rosetta Stone » nous servira d'élément inépuisable pour mieux explorer les besoins et les difficultés de chaque apprenant et ainsi pour optimiser l'efficacité de chacun lors de l'usage de cet espace d'apprentissage.

2- Qu'est-ce que Rosetta Stone ?

Comprendre l'attention des étudiants universitaires lors de l'apprentissage des langues en ligne via la plateforme d'apprentissage « Rosetta Stone », paraît d'une importance cruciale surtout que le Maroc, dans le cadre du PACTE ESRI 2030, a adopté cette plateforme pour promouvoir l'édification d'un nouveau modèle de l'université marocaine. Cette plateforme n'est certainement pas la première adoptée par les universités marocaines, mais c'est pour la première fois qu'elle est mise en œuvre par l'Université Mohammed Premier d'Oujda, et ce pour le renforcement des compétences linguistiques et communicatives des étudiants.

Cet espace propose plus de 30 langues pour tous les niveaux. Si l'on prend comme exemple le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), on

dira du plus basique au plus avancé (de A1 à C2). À l'Université Mohamed Premier, il ne s'agit que du français et de l'anglais. De surcroît, l'espace contient des contenus aussi bien pour la vie quotidienne que professionnelle et renferme autant d'activités variées, y compris le vocabulaire et la grammaire. Il propose, de même, des programmes d'apprentissage des langues adaptés aux étudiants de niveaux débutants, intermédiaires et avancés et il les met à leur disposition de manière structurée et progressive.

L'apprentissage à distance d'une langue via ce nouvel environnement demeure différent de celui qui se fait en présentiel car, d'abord, la réception des savoirs ne se fait plus de manière traditionnelle, ensuite, parce que l'apprenant devrait se construire une identité (Jouët, 2000) en rapport avec l'objet technique. Selon les dictionnaires philosophiques, on entend par identité, les attributs caractéristiques et distinctifs d'un sujet et ce qui reste le même malgré les changements (Kunnen et Bosma, 2006). Or, nous estimons que pouvoir maintenir son attention sans se distraire, sans obéir à certains changements imposés par cet espace d'apprentissage des langues, c'est avoir une identité.

3- Qu'est-ce que l'attention ?

Si l'attention n'a pris de l'ampleur dans les sciences sociales que depuis la seconde moitié du XXe siècle, elle est pourtant étudiée depuis bien plus longtemps. Actuellement, les neuroscientifiques s'y intéressent car ils sont conscients de son importance dans le processus d'apprentissage. Les neurosciences cognitives la considèrent, parmi les quatre piliers de l'apprentissage, avec l'engagement actif, le retour rapide d'informations et la consolidation des acquis. Ces quatre facteurs sont cruciaux à l'apprentissage puisqu'ils modulent la vitesse et la force de mémorisation, c'est-à-dire la propriété de la mémoire à conserver de l'information.

Pour mieux comprendre l'attention, sans même trop « plonger » dans les détails et recourir aux définitions fournies par certains courants de recherche en psychologie, à l'instar de l'introspectionnisme et du béhaviorisme, nous aimerions passer en revue quelques définitions que nous jugeons utiles pour la présente étude.

En effet, si tout le monde s'accorde à dire que l'attention n'a pas une définition précise, puisqu'elle dépend du champ disciplinaire de celui qui la définit, il est quand même raisonnable d'affirmer que ceux qui la définissent recourent le plus souvent à celle proposée par James en 1890 :

“L'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles. La focalisation, la concentration et la conscience en sont l'essence. Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres, et elle s'oppose à l'état d'esprit dispersé et confus que l'on nomme en français distraction”. (James, 1890 cité par Lachaux, 2011, p. 15)

Selon ce psychologue américain, il est évident que l'attention, est ce qui permet de choisir des informations (internes ou externes) d'une certaine importance, tout en négligeant d'autres qui sont considérées comme secondaires ou périphériques. Pour le même auteur, il s'agit d'une sélection qui permet de mieux comprendre le contenu de la conscience.

Le Larousse en ligne, quant à lui, définit l'attention comme « *une activité ou un état par lequel un sujet augmente son efficacité à l'égard de certains contenus psychologiques* » et « *le plus souvent en sélectionnant certaines parties ou certains aspects, en inhibant ou négligeant les autres* » (s. d.).

Selon ce dictionnaire, il semble que l'attention soit un processus cognitif volontaire d'orientation de la pensée vers un objet précis qui constitue naturellement une source d'intérêt

et non comme une simple capacité à concentrer son esprit sur cet objet. L'attention n'est pas uniquement de l'ordre du perceptible et ne se limite pas aux réseaux de neurones occupés à analyser les objets qui se présentent devant nous, mais visent aussi à les contrôler, les stabiliser intrinsèquement avec une certaine énergie mentale (Lachaux, 2011).

Les psychologues d'antan, pour parler de l'attention, introduisaient le concept d' « énergie mentale ». Ils employaient d'ailleurs d'autres concepts comme l'effort, les ressources attentionnelles pour faire référence à la même chose, sans distinction précise. Aujourd'hui, par la force de la multidisciplinarité, des nuances terminologiques se sont imposées. On arrive même à distinguer plusieurs types d'attention variant en fonction de la nature de la tâche. L'attention sélective, l'attention divisée et l'attention focalisée, en sont l'exemple. Si la première cible un seul stimulus avec une orientation mentale, et la deuxième est orientée vers plusieurs stimuli, la troisième, elle, tient compte de l'aspect duratif de la cible.

Dans ce sens, sans pour autant revenir à ce qui a trait à l'appropriation de l'environnement d'apprentissage, nous voudrions vérifier, en nous basant sur ces trois types, si les étudiants arrivent à maintenir leur attention focalisée (pendant une longue durée) sur les ressources pédagogiques disponibles sur la plateforme en inhibant les distractions internes (pensées parasites, fatigue...) ou externes (bruit physique...), qui leur font face.

4- Questions de recherche et méthodologie

4-1 Question centrale et méthodologie

« Quelles sont les perceptions des étudiants de première année de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales d'Oujda, par rapport au maintien de leur attention après l'usage de la plateforme d'apprentissage des langues Rosetta Stone » ? est la question fondamentale de notre étude. Pour y répondre, nous analysons les 125 réponses recueillies à partir d'un questionnaire anonyme, créé en ligne dans *Google Forms* et dont le lien est remis via des groupes whatsapp, à 300 étudiant-e-s de première année inscrits à la même faculté. Le questionnaire qui leur a été administré, scindé, d'ailleurs, en trois sections, respectivement « Informations personnelles », « Apprentissage d'une langue via Rosetta Stone » et « Attention et inhibition », nous a servi à identifier le type d'attention qui prédomine lors de l'apprentissage. Il nous a aussi permis de comprendre si le sens que donnent ces étudiants aux ressources pédagogiques disposées sur la plateforme, la fréquence d'accès à cet espace et le temps consacré quotidiennement à l'apprentissage ont un effet sur le maintien de leur attention.

4-2 Questions sociodémographiques:

La première partie du questionnaire nous a permis, à travers quelques questions de nature sociodémographique, de connaître de près les participants au sondage. Or, parmi les 300 étudiants ayant reçu le lien du questionnaire, seuls 125 y ont répondu (soit 41,66%). Alors que les filles étaient au nombre de 82 (soit 65,6%), des garçons nous n'en avons compté que 43 (soit 43,4%). On pourrait dire que, probablement les filles (du moins celles qui ont répondu au questionnaire) donneraient-elles plus d'importance aux enquêtes partagées.

En ce qui concerne ces répondants, il est à noter que ceux et celles qui ont entre 18 et 25 ans sont les plus présents avec un taux de 62,4% (soit 78 étudiants), et ceux ou celles qui ont quarante ans ou plus occupent la deuxième place avec un taux de 24% (soit 30 personnes). Ceci pourrait être expliqué par le fait, qu'en plus de ceux ou celles qui obtiennent leur baccalauréat et accèdent directement à la faculté, ceux qui ont rompu avec les études universitaires ou étaient inscrits dans d'autres facultés ou ayant d'autres diplômes, d'autres spécialités, s'y réinscrivent de nouveau en dépit de leur âge. Le facteur « âge » ne déterminerait pas la volonté de répondre ou d'apprendre.

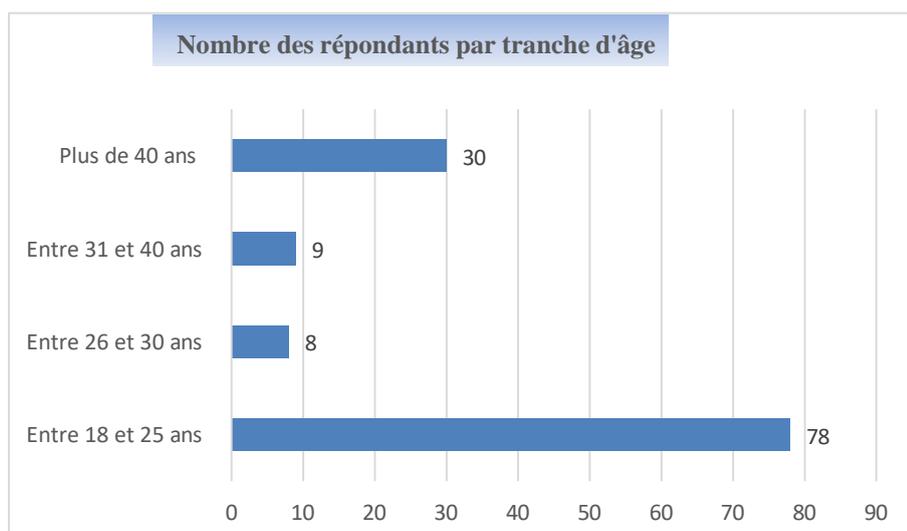


Figure 1 : Nombre de répondants par tranche d'âge

4-3 Questions relatives à la section « Apprentissage via Rosetta Stone »

Les questions de cette catégorie s'intéressent à l'importance donnée à l'apprentissage via « Rosetta Stone ». Une importance qui s'incarne dans la fréquence d'accès à la plateforme, le temps consacré à l'apprentissage, les conditions dans lesquelles se déroule cet apprentissage et dans les ressources pédagogiques numériques les plus utilisées (audio, vidéos, etc.).

4-3-1 L'accès à la plateforme et le temps consacré à l'apprentissage

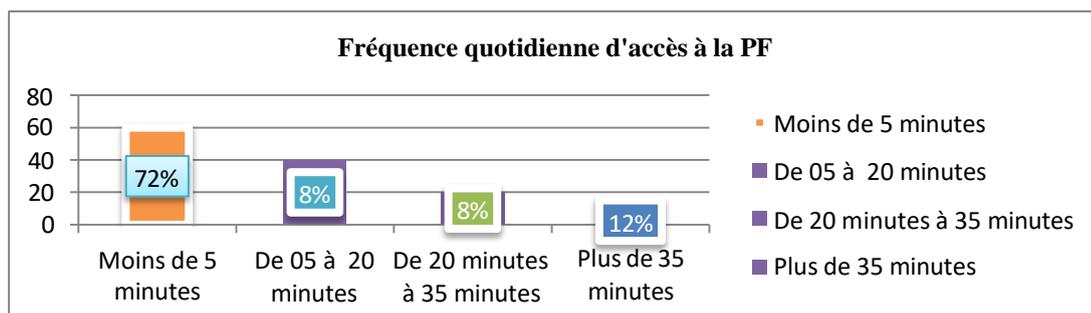


Figure 2 : Fréquence quotidienne d'accès à la PF.

L'analyse de la figure N°2, met en évidence que le plus grand nombre d'étudiants (90 répondants), soit 72%, accède à la plateforme une seule fois par jour. Un accès justifié, disent-ils, par leur disponibilité étant données les spécificités de chaque journée. Or, même si cet accès semble insuffisant, il est, quand même encourageant de voir un grand nombre d'étudiants (120, soit 96%) passer une durée allant d'une heure à trois heures, à apprendre sur Rosetta Stone (figure 3).

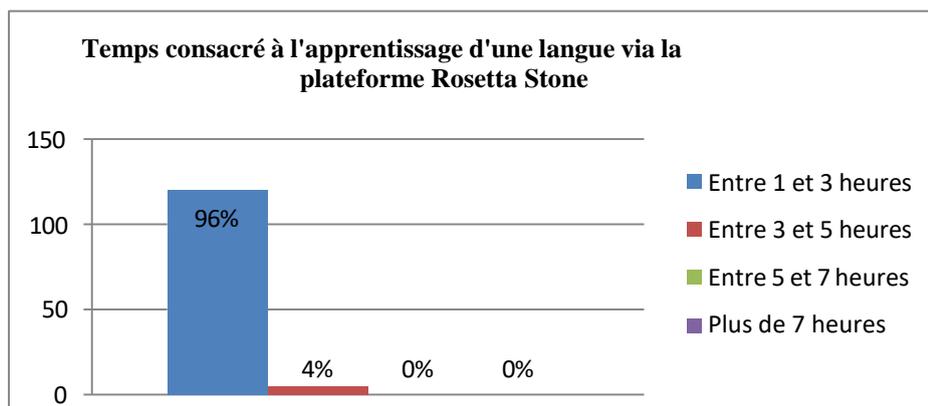


Figure 3: Temps consacré à l'apprentissage d'une langue via la plateforme Rosetta Stone

4-3-2 Les conditions d'apprentissage sur « Rosetta Stone »

Il est de coutume, mais aussi scientifiquement prouvé qu'un environnement délectable, propice, aide beaucoup l'apprenant dans son processus d'apprentissage. On disait dans ce sens que le balisage d'un espace d'étude favorable à la concentration est essentiel pour la réussite de l'apprentissage en ligne. Par favorable, nous entendons calme, bien éclairé et dégagé des distractions, bref socialement, émotionnellement et cognitivement délectable. C'est dans cette logique que, dans notre questionnaire, nous avons eu recours à l'échelle de Likert en proposant cinq options de réponses qui permettent de mieux distinguer les opinions des répondants quant au choix du lieu d'apprentissage. Ces options qui se présentent comme suit « très calme », « calme », « plutôt calme », « bruyant », « neutre », concernent la question « Comment est le lieu que vous avez choisi pour l'apprentissage via Rosetta Stone ? ».

L'analyse des réponses relatives à cette question nous a montré que plus de la moitié (63) des répondants, soit 50,4% choisissent un lieu « plutôt calme » pour apprendre une langue via Rosetta Stone, alors que 34, soit 27,2%, préfèrent un lieu « tout à fait calme » et seuls 28 perçoivent le lieu d'apprentissage comme étant tout simplement « calme ». Ainsi, 58 des 125 répondants (soit 92%) l'ayant trouvé « plutôt calme », se connectent à la plateforme depuis chez eux en utilisant leurs smartphones.

4-3-3- Les ressources pédagogiques numériques

Les ressources pédagogiques les plus pertinentes sont celles qui répondent aux besoins particuliers des apprenants en fonction de leur âge ou de leurs éventuelles difficultés cognitives. Le premier aspect, étant analysé préalablement, a montré que la majorité des étudiants inscrits en première année à la FSJES d'Oujda, font partie de cette génération qu'on appelle communément aujourd'hui « Z ». Or, celle-ci, connue par son attachement aux nouvelles technologies, n'a comme défi ni l'adaptabilité ni l'appropriation de l'outil technologique mais plutôt la maîtrise des contenus implémentés et la réussite des tâches à réaliser. Le deuxième, lié aux difficultés cognitives, correspond, dans le cas échant, aux obstacles cognitifs qui déstabilisent l'apprenant lors de l'apprentissage.

En relation avec les ressources pédagogiques, la question fermée binaire suivante « Les ressources pédagogiques disposées sur la plateforme sont-elles engageantes ? » a été posée aux étudiants. Les réponses recueillies ont montré que 96% d'étudiants trouvent les images, les vidéos et les enregistrements audio conçus, engageants et les voient comme ayant le même degré d'importance. En contrepartie, en dépit de cela, 75 répondants (soit 60%) voient qu'ils n'ont « satisfait » leurs besoins d'apprentissage que « moyennement ».

En réponse à deux questions ouvertes « Quels sont les besoins d'apprentissage qui n'ont pas été pris en considération dans cette plateforme ? » et « Comment ressentez-vous en apprenant

une langue via Rosetta Stone ? », on a pu remarquer une omniprésence de deux types de besoins : cognitifs et affectifs (Bloom, 1956) :

- Besoins cognitifs: Les besoins qui ont été cités par les étudiants à ce niveau concernent juste la mémorisation et la compréhension. En voici quelques exemples :
 - « *Je n'arrive pas à mémoriser toutes les informations* »
 - « *D'un niveau à l'autre, les choses se compliquent* »
 - « *Pour l'anglais, parfois la prononciation est difficile* »
 - « *Je ne peux pas me concentrer beaucoup* »
 - « *Il y a des choses qui demandent une explication* »
 - « *Quelques exercices sont difficiles* »
 - « *La compréhension demande la présence d'un tuteur* »
 - « *Je me bloque parfois et j'essaie de comprendre ce que la vidéo voulait dire* », etc.
- Besoins affectifs: relatifs aux attitudes, aux émotions vis-à-vis de l'apprentissage comme la motivation et l'intérêt.
 - « *Je me sens démotivé lorsque je me bloque* »
 - « *C'est très difficile d'avoir le même intérêt pour toutes les ressources pédagogiques* »
 - « *Après les réponses correctes, il n'y a pas de message qui motive* »
 - « *Je ne peux pas parler avec d'autres sur la plateforme* »
 - « *Les ressources sont motivantes, mais je trouve de temps en temps quelques-unes qui ne m'intéressent pas* », etc.

4-2 Questions relatives à la section « Attention et inhibition »

Bien qu'il existe un éventail de tests relatifs à l'attention à l'exemple de celui du filtre attentionnel de Broadbent (1958), de l'atténuation sélective (Treisman, 1964), du modèle du traitement exhaustif (Kahneman, 1973) qui sont largement étudiés et expérimentés, l'attention reste un phénomène mental difficilement mesurable. Par la présente étude, nous ne voudrions pas tester l'un de ces tests ou modèles, mais en prendre quelques-uns comme source afin d'expliquer les perceptions des étudiants quant à leur attention lors de l'apprentissage d'une langue via Rosetta Stone.

En effet, dans cette section relative à « l'attention et l'inhibition », l'interrogation majeure est de savoir si les étudiants, une fois ayant accès à Rosetta Stone, apprennent le français ou l'anglais sans interruption, sans rupture et ne répondent guère aux distractions qui leur font face, qu'elles soient internes ou externes. Autrement, il s'agit de voir s'ils arrivent à avoir la pleine concentration sur la cible et suppriment totalement tous les réflexes indésirables.

Selon Lachaux (2011), scientifiquement parlant, le cerveau surréagit et accorde parfois plus d'attention au stimulus distracteur. Celui-ci capture l'attention, l'oriente, mais dès que cette orientation est prolongée, il y a déconcentration. L'objectif pour réussir son apprentissage, serait alors d'inhiber, d'éviter ces distractions voire les bloquer.

L'inhibition trouve sa définition dans cette explication. Selon Er-Rafiqi et al. (2017) ce sont les capacités d'inhibition qui permettent à l'apprenant de se focaliser sur une tâche ou ignorer les distractions. L'inhibition permet aussi la suppression des représentations mentales qui semblent inconvenables, qu'elles soient sous forme de souvenirs ou des pensées parasites, non désirées.

L'inhibition, c'est aussi cette faculté cognitive à bloquer consciemment ou non les stimuli. Elle joue un rôle essentiel dans le contrôle des comportements, la modulation des émotions et dans la suppression des réflexes indésirables. Fanget (2007) de son point de vue en tant que psychiatre et psychothérapeute la définit comme

« une restriction ou une interruption de l'activité d'un organe par stimulation d'une partie éloignée par voie nerveuse ou hormonale. L'autre définition étant un état caractérisé par un ralentissement ou une diminution d'une activité physique ou psychique » (p. 24)

Cela va paraître redondant, mais l'inhibition, c'est agir et agir, c'est aussi désinhiber un endroit particulier, soit du champ visuel, soit du champ auditif. Ce sont des neurones qui désinhibent d'autres neurones inhibiteurs. Pour nous, l'inhibition aura le sens de la marginalisation de tout ce qui pourrait orienter l'attention de l'apprenant, la distraire, alors que la concentration, serait plutôt l'orientation du regard et de l'esprit vers le contenu d'apprentissage.

Pour traiter de cette question de la concentration et de l'inhibition, nous évoquerons d'abord la fréquence de concentration des étudiant-e-s sur le cours, ensuite nous mettrons l'accent sur les types de distractions les plus influents sur l'attention des étudiants. Enfin, nous proposerons quelques pistes pour mieux contrôler son attention et ne pas lâcher prise.

4-4-1- La fréquence de la concentration:

L'item « je peux rester concentré-e », évaluant la fréquence de concentration durant le cours, traité à la base de l'échelle de Likert, nous a donné les résultats suivants :

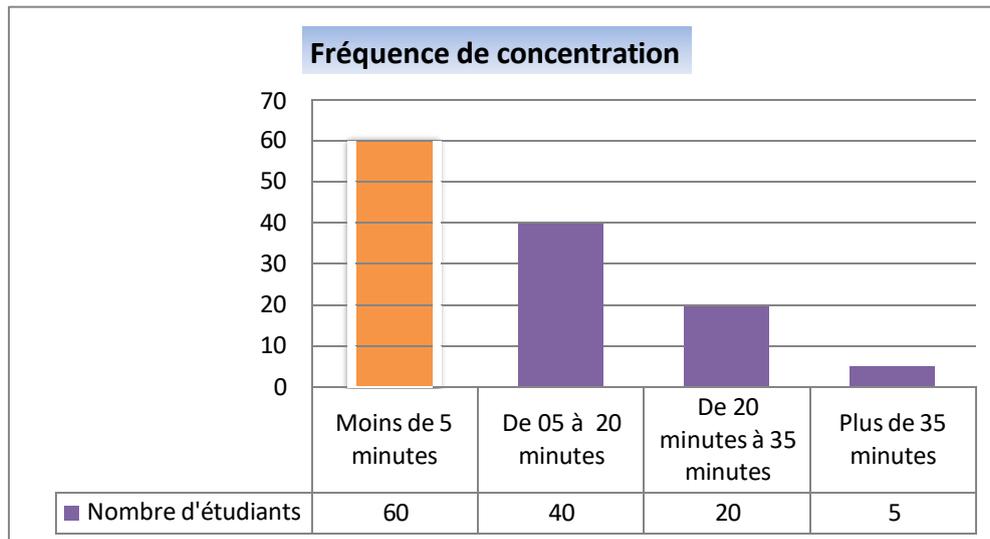


Figure 4: Fréquence de concentration

La figure 4 montre si bien la durée (de concentration) passée sur Rosetta Stone, par des étudiants lors de leur apprentissage d'une langue. Or, comme il est indiqué, 60 étudiant-e-s (soit 48%) n'arrivent pas à dépasser cinq minutes de concentration sur le contenu qui leur a été proposé. Quarante autres (soit 32%) se concentrent entre 5 et 20 minutes et seul-e-s cinq étudiant-e-s (soit, 4%), arrivent à atteindre voire dépasser les 35 minutes lors de chaque accès bien évidemment.

En comparaison avec l'accessibilité (figure) et le temps consacré en moyenne à l'apprentissage via la plateforme (figure 3), rien ne prouve que ceux qui s'y connectent pendant une longue période, sont ceux qui se concentrent le plus. Il en est de même, d'ailleurs, du comportement et de l'attention ; un étudiant dont le regard est fixé sur un contenu visuel ou dont les oreilles sont grand ouvertes sur un contenu auditif ne fait pas forcément signe d'attention focalisée.

4-4-2- Les types de distractions :

4-4-2-1- Les distractions internes

Il est, par ailleurs, de quelques moments de tension forte, de déchirement où l'étudiant se trouve tiraillé de tous ses côtés. Celui-ci, étant dans la difficulté de contrôler son attention par l'inhibition des forces internes ou/et externes, se donne à ce qui est distrayant, saillant, gratifiant (système pré-attentif) ou à ce qui est plaisant (système de récompense). Le graphique ci-dessous représente, avec un taux significatif, quatre types de distractions internes.

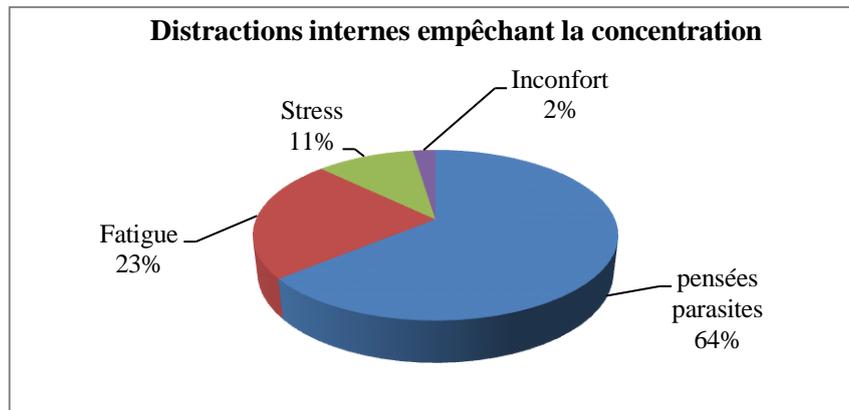


Figure 5: Distractions internes empêchant la concentration

- Les pensées parasites

Une simple lecture du graphique, nous informe que 80 étudiant-e-s (soit 64%) se distraient par des pensées parasites. Ce sont des idées qui occupent le cerveau et le détournent de sa tâche première. Elles le déconnectent de ce que nous appelons « l'immédiat conscient » et le plonge dans un « immédiat inconscient ». Ce sont ces pensées qui peuvent lui donner une envie de bondir pour agir et qui peuvent aussi prendre possession de son esprit et aspirer son énergie. Un esprit encombré par des pensées non liées à la tâche actuelle entrave la capacité de l'étudiant à se concentrer. C'est, d'ailleurs, ce que le chercheur français en neurosciences Lachaux (2011) mentionne dans son ouvrage intitulé « Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise ». Lachaux (2011) qualifie ces pensées courantes d'intrusives et les considère comme perturbatrices de la concentration (focalisation sur les activités d'apprentissage).

- La fatigue

La deuxième source de distraction interne est la fatigue. Vingt-neuf (29) étudiant-e-s (soit 23%) en souffrent. La fatigue cognitive ou physique réduit la capacité des étudiants à maintenir leur attention sur une tâche. Dehaene (2018) souligne l'importance du repos et du sommeil pour un apprentissage efficace, en indiquant que le manque de sommeil peut sévèrement altérer la mémoire et la concentration.

- Le stress

Lié à des facteurs personnels, à la charge des cours, ou à d'autres facteurs, le stress pourrait provoquer une anxiété qui détournerait l'attention de la tâche à accomplir. Ce facteur, qui selon Goleman (2018) perturbe les capacités cognitives et que nous considérons par conséquent comme source de distraction, n'a été identifié que par 11% des répondants.

- L'inconfort

L'inconfort, étant parmi les distractions internes, désigne entre autres, dans le cas échant, le fait de se sentir mal à l'aise dans un environnement de travail, c'est-à-dire l'incapacité à s'y adapter et avoir un caractère désagréable vis-à-vis de l'apprentissage via Rosetta Stone. Ce type de distraction, à caractère moral, n'est pas négligeable même s'il n'a été choisi que par

une minorité (3 étudiant-e-s , soit 2%). Le neurologue et pédopsychiatre Revol (2013) parle de l'inconfort physique et considère que le bien-être physique a un rôle prépondérant dans la capacité à se concentrer et à effectuer des tâches intellectuelles.

4-4-2-2 - Les distractions externes

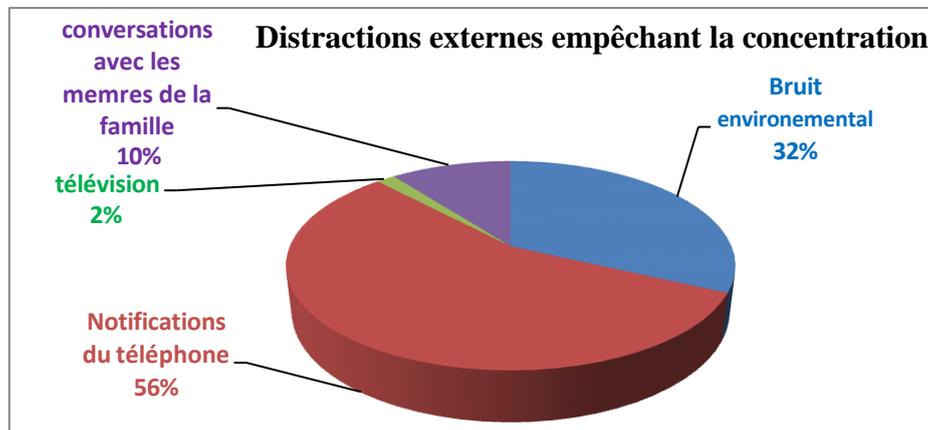


Figure 6: Distractions externes empêchant la concentration

- Les notifications du téléphone (outil utilisé pour se connecter à la plateforme)

Le graphique ci-dessus montre que les notifications du téléphone représentent la principale source de distraction externe pour les étudiants, avec une majorité écrasante de 56%. Cela peut être attribué à la prévalence des smartphones et à la fréquence élevée des notifications provenant des réseaux sociaux, des messages et d'autres applications. Cette distraction est particulièrement insidieuse car elle combine l'attrait des interactions sociales et l'accessibilité constante du téléphone, comme le souligne Goleman (2018) dans son ouvrage sur le développement de la concentration.

- Le bruit environnemental

Le bruit environnemental est la deuxième source de distraction la plus citée, représentant 32% des réponses. Cette catégorie comprend particulièrement les bruits de l'entourage et toutes les nuisances sonores qui sont en dehors de l'outil utilisé. Lachaux (2011) met en avant l'importance de la régulation de l'environnement sonore pour maintenir une attention soutenue. Pour lui, un environnement calme est toujours essentiel pour faciliter la concentration. Ainsi les étudiants ayant souligné cet aspect confirment par-là cette idée.

- Les conversations avec les membres de la famille

Les conversations avec les membres de la famille représentent 10% des distractions. Cette forme de distraction est particulièrement présente dans des environnements domestiques où plusieurs membres de la famille peuvent partager le même espace de travail ou d'étude. Revol (2013) note que les interactions sociales, bien que souvent nécessaires et bénéfiques, peuvent perturber la concentration des adolescents et jeunes adultes

- La télévision

La télévision est la source de distraction la moins fréquente, avec seulement 2% des réponses. Cette faible proportion peut s'expliquer par le fait que les étudiants utilisent davantage leurs ordinateurs et téléphones pour le divertissement et l'apprentissage. La télévision, bien que potentiellement distrayante, semble être moins utilisée lors des sessions d'étude sur Rosetta Stone.

Bref, les résultats du graphique montrent que les notifications du téléphone, en tant que distractions externes, constituent le principal obstacle à la concentration des étudiants. Ces résultats renforcent bien les observations de Dehaene (2018), pour qui la gestion de l'attention a toujours été l'une de ses recommandations pour un apprentissage efficace.

5- Conclusion et perspectives

En guise de conclusion, il faut dire que l'utilisation des plateformes au niveau des universités marocaines, dans le cadre des réformes éducatives, constitue une avancée significative, bien que le maintien de l'attention des étudiants sur les ressources pédagogiques, la focalisation sur les besoins cognitifs et affectifs ne soient pas grandement pris en compte. La présente étude ouvre le débat sur l'attention et sur les manières de l'apprendre ou l'éduquer aux étudiants pour améliorer la qualité d'apprentissage et réaliser des progrès significatifs dans le système éducatif.

Les résultats de cette étude ont montré que la majorité des étudiants exprime un certain engagement vis-à-vis des contenus disponibles sur Rosetta Stone en dépit des contraintes de disponibilité (une fois par jour). Ainsi, même s'ils choisissent un environnement « plutôt calme » pour optimiser leur concentration, des obstacles de distractions internes, principalement liées aux pensées parasites, ou externes (imposées par des circonstances spatiotemporelles) restent à franchir. Des obstacles qui ne pourraient être franchis que par le biais de quelques ajustements pointus sur les ressources pédagogiques, sur les besoins spécifiques (cognitifs et affectifs) des apprenants, sur les exercices qui stimulent leur attention. À cet égard, il sied de noter qu'adopter un programme d'éducation à l'attention comme ceux initiés par Lachaux (2023), notamment ADOLE, et les adapter aux plateformes numériques pourrait servir de plus-value dans l'amélioration des performances des étudiants et dans le renforcement de leurs capacités attentionnelles par le maintien d'un niveau d'efficacité élevé et stable au cours de n'importe quelle activité cognitive qui exige une longue période de temps (Seron, Linden, 2000).

RÉFÉRENCES

- Albert, M. S. U., Godefroy, O., & Boller, F. (2013). *Traité de neuropsychologie clinique de l'adulte, Tome 2: Fonctions exécutives et pathologies neurologiques*. De Boeck Supérieur.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Odile Jacob.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the cognitive domain*. David McKay.
- Borst, G. (2016, Octobre 25). *L'attention, comment ça marche ?*. Thot Cursus. URL: https://cursus.edu/10947/lattention-comment-ca-marche._
- Borst, G., & Poirel, N. (2019). *Psychologie cognitive de l'enfant*. Dunod.
- Collège de France, Les grands principes de l'apprentissage par Stanislas Dehaene, vidéo (37 min 6), YouTube, 20 novembre 2012. Repéré à : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm>
- CRNL (Centre de Recherche en Neurosciences de Lyon). (s.d.). *ATOL : Attentif à l'école*. <https://project.crnl.fr/atole/attentif-ecole/presentation-0>
- De Ketele, J.-M., Pirard, F., Roegiers, X. (2010). *Guide pratique de l'évaluation*. De Boeck Supérieur.
- Dehaene, S. (2013, Novembre 7). *Les quatre piliers de l'apprentissage*. Paris Tech Review. <https://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre et enseigner avec les sciences cognitives*. Odile Jacob.

- Er-Rafiqi, M., Roukoz, C., Le Gall, D. et Roy, A. (2017). Les fonctions exécutives chez l'enfant : développement, influences culturelles et perspectives cliniques. *Revue de neuropsychologie*, 9(1), 27-34. <https://doi.org/10.1684/nrp.2017.0405>.
- Fanget, F. (2007). De l'inhibition sociale à l'anxiété sociale. *Le Journal des psychologues*, 25(1), 24–29.
- Goleman, D. (2018). *Focus : Développer l'attention pour réussir*. Laffont.
- Houé, O. (2014). *La psychologie de l'enfant : Les grandes notions expliquées*. PUF.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Holt.
- Jouet, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521.
- Kunnen, S. E., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(2), 183-203. <https://doi.org/10.4000/osp.1061>
- Lachaux, J.-P. (2011). *Le cerveau attentif : Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Odile Jacob.
- Lachaux, J.-P. (2014). *Les Petites Bulles de l'Attention*. Odile Jacob.
- Lachaux, J.-P. (2016). *Le cerveau attentif : Contrôler, réguler et libérer son attention*. Odile Jacob.
- Lachaux, J.-P. (2020, Août 19). Les mécanismes de l'attention : les comprendre pour mieux apprendre. *The Conversation*. URL: <https://theconversation.com/mecanismes-de-lattention-les-comprendre-pour-mieux-apprendre-59362>
- Larousse. (s. d.). Attention. *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attention/6247>
- Tardif, J. (2013). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.