

Caractéristiques du développement de l'attention chez des enfants du préscolaire selon des enseignantes

Charlaine St-Jean, doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais, Canada
André C. Moreau, Ph. D., professeur en éducation, Université du Québec en Outaouais, Canada

Résumé: L'enfance est une période de développement au cours de laquelle le comportement du jeune varie entre des moments d'équilibre et de déséquilibre, tant aux plans physique que psychologique. Peut-on parler de difficultés attentionnelles durant cette période? Grâce au contexte stimulant favorisant le développement de l'attention, les enfants apprennent à être de moins en moins distraits en raison de leur capacité à maintenir leur attention (Bouchard, 2008). Dans le cadre de cet article portant sur le développement de l'attention des enfants du préscolaire, un entretien de groupe focalisé a été réalisé auprès de cinq enseignantes (n=5) de la maternelle cinq ans pour dégager des caractéristiques attentionnelles des enfants attentifs. Les résultats descriptifs de la discussion seront présentés et discutés au regard des sphères de développement de l'enfant.

Abstract: Childhood is a period of development during which the behavior of the young varies between times of balance and imbalance both physically and psychologically. Can we speak of attentional difficulties during this period? Thanks to the stimulating environment encouraging the development of attention, children learn to be less and less distracted because of their ability to maintain their attention (Bouchard, 2008). As part of this article on the development of attention of preschool children, a focus group interview was conducted with five teachers from kindergarten. The descriptive results of attentional characteristics of children will be presented and discussed in terms of child development.

Mots clés: préscolaire, maternelle 5 ans, petite enfance, développement de l'attention, difficultés attentionnelles
Keywords: kindergarten, pre-school, development of attention, early childhood, attentional difficulties

Introduction

Dans les revues professionnelles et scientifiques, les problèmes d'attention, de concentration et d'hyperactivité sont des sujets récurrents. En effet, depuis quelques années, il y a une augmentation de l'intérêt porté aux troubles liés au déficit de l'attention dans les écoles et dans les médias (Massé, Desbiens & Lanaris, 2014). S'agit-il d'une augmentation réelle de ces difficultés, liées à un plus grand nombre d'enfants ayant reçu un diagnostic d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), ou au contraire à une plus grande connaissance de ces problèmes par le personnel? S'agit-il d'un manque dans l'environnement de l'enfant? En fait, les points de vue divergent à ce sujet (Polanckyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde, 2007). Pliszka (2010) précise, d'une part, que les enfants présentant un TDA/H sont plus fréquents. D'autre part, l'Organisation mondiale de la Santé (désormais OMS, 2001) mentionne que la prévalence des enfants ayant un TDA/H dépend des critères diagnostics sur lesquels se basent les recherches, soit ceux du DSM-IV-TR (American Psychiatric Association [APA], 2000) ou ceux du CIM-10 (Organisation mondiale de la Santé [OMS], 2001). Au final, toutefois, les taux de prévalence sont généralement plus bas lorsque les critères du CIM-10 utilisés en Europe sont convoqués (Polanckyk *et al.*, 2007). Outre ces données issues de la recherche médicale, des enseignantes¹ observent aussi dans leur classe les manifestations de ces difficultés liées au déficit de l'attention (Montgomery, Moreau & Morin, 2008; Poissant & Montgomery, 2004).

Une recension d'études provenant de différents continents indique que le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est présent chez des garçons avec un taux de prévalence variant entre 6 et 9 %, et chez des filles avec un taux variant entre 2 et 4 % (Polanckyk *et al.*, 2007). Au Québec, selon l'Institut National de Santé publique (2010), le taux de diagnostics de TDA/H de nouveaux cas d'enfants de cinq ans a doublé entre 2000 et 2010 chez les garçons et il a quadruplé chez les filles. Ce taux est passé de 1,5 à 3 % chez les garçons et de 0,2 % à 0,8 % chez les filles. Ces résultats de nouveaux

¹ Les termes « éducatrice » et « enseignante » seront privilégiés à celui « d'éducateur » et « d'enseignant » dans cet article, et ce, pour souligner la plus grande représentativité des femmes dans les milieux éducatifs, notamment à l'éducation préscolaire.

cas d'enfants de cinq ans sont importants, malgré le fait qu'il ne devrait pas y avoir de diagnostic avant six ans selon l'APA (2013).

Problématique

Le TDA/H est l'un des troubles de l'enfance les plus étudiés pour la population d'âge scolaire, et cet intérêt scientifique s'explique en partie par le fait que la rentrée à l'école demande à l'enfant de se concentrer et d'être attentif (Alessandri, 1992; Massé, Desbiens & Lanaris, 2014; Montgomery, Moreau & Morin, 2008; Poissant & Montgomery, 2004). En effet, selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-V) (APA, 2013), l'évaluation de l'enfant est rarement faite avant le début de la scolarisation obligatoire – soit six ans au Québec – puisque, pour qu'il y ait diagnostic d'un tel trouble de déficit de l'attention, les comportements d'inattention doivent être présents depuis au moins deux ans et dans au moins deux sphères d'activité de l'enfant. Ainsi, en théorie, un enfant ne devrait pas recevoir un diagnostic de TDA/H avant sa deuxième année de scolarité au primaire (APA, 2013), mais un nombre élevé d'enfants québécois fréquentant le préscolaire sont malgré tout évalués par des professionnels de la santé pour un diagnostic de TDA/H (Massé *et al.*, 2014). Le terme trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est toutefois réservé aux enfants ayant reçu ce diagnostic (APA, 2000); lorsque ce n'est pas le cas, on réfère plutôt à des difficultés attentionnelles (DA). Or, notre recension des écrits scientifiques en milieu éducatif ne permet d'identifier que peu de travaux sur les difficultés attentionnelles (DA) des enfants d'âge préscolaire, ce qui corrobore le vide empirique observé dans d'autres publications en ce qui a trait aux caractéristiques attentionnelles d'enfants fréquentant l'éducation préscolaire (MELS, 2012; Sophian, 2009; Tannock, 2009).

Avant l'âge de la scolarisation obligatoire, les écrits scientifiques ne traitent que peu ou pas de TDA/H ou de DA puisque, dans cette période de la petite enfance, l'enfant amorce son développement. En effet, il n'est pas anormal pour un enfant du préscolaire d'être agité, de parler sans arrêt, ou d'être impulsif (Alessandri, 1992; Massé *et al.*, 2014; Montgomery *et al.*, 2008; Poissant & Montgomery, 2004). Un enfant qui évolue dans un environnement favorable, soit en famille ou en service de garde, peut cependant développer son attention grâce à une stimulation de sa concentration sur une tâche, c'est-à-dire sa capacité à réaliser cette tâche sans se laisser distraire par ce qui l'entoure (Bouchard, 2012).

Des études effectuées dans divers services de garde décrivent les manifestations des difficultés attentionnelles chez les enfants qui en présentent. Par exemple, les enfants ayant un DA ont une forte agitation motrice, ils ont une curiosité insatiable, jouent de façon très animée et destructrice (Alessandri, 1992; Barkley, 1981; Massé *et al.*, 2014; Montgomery *et al.*, 2008; Poissant & Montgomery, 2004). En plus de présenter aussi des conduites d'opposition, les enfants avec des DA réagissent moins bien aux efforts disciplinaires, qui fonctionnent pourtant avec les autres enfants (Massé, Desbiens & Lanaris, 2014), ce qui peut avoir comme effet de rendre la tâche éducative de l'éducatrice plus difficile. Or, si les intervenantes du préscolaire ne sont pas bien préparées à intervenir auprès des enfants présentant des DA, les problèmes d'attention de ces derniers risquent de s'accroître (Lussier & Flessas, 2001; Massé *et al.*, 2014; Zentall, 2005). Il est donc important de se demander si les caractéristiques de DA recensées chez les enfants fréquentant un service de garde s'observent également chez les enfants en classe de la maternelle. Dans ce contexte, quelles sont les caractéristiques attentionnelles et les caractéristiques de difficultés attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle, décrites par des enseignantes?

Cadre théorique

Afin de connaître les caractéristiques attentionnelles et les caractéristiques de difficultés attentionnelles décrites par des enseignantes chez des enfants fréquentant la maternelle, les concepts de l'attention et des difficultés attentionnelles sont précisés.

L'attention

Parmi celles des nombreux chercheurs intéressés au développement de l'attention et aux difficultés associées, c'est la définition de Barkley et de ses collaborateurs (2002) que nous retenons. L'attention

renvoie pour eux à des fonctions cognitives qui se développent au cours des expériences d'apprentissage. Une première fonction cognitive permet d'observer une situation, de l'étudier et d'en conserver la représentation mentale, même si elle est disparue de l'environnement. Une deuxième fonction réside dans la dissociation des faits et des émotions, qui permettent à l'individu de séparer les sentiments personnels et réactions émotionnelles de l'information, ce qui lui permet d'étudier les faits de façon objective et rationnelle. La troisième fonction, celle du langage intérieur, permet à la personne de se contrôler. En se parlant intérieurement, l'enfant affronte son problème en tentant de contrôler son comportement, mais celui qui a des difficultés attentionnelles manifeste de grandes difficultés à inhiber une réponse ou à maîtriser l'impulsion de répondre à une situation, d'où son incapacité à respecter un délai lié à une réponse. La reconstitution, qui constitue la quatrième fonction, fait référence à l'habileté d'une personne à décomposer l'information en l'analysant et en la réorganisant en de nouvelles consignes.

Certains auteurs distinguent trois types d'attention : l'attention soutenue, l'attention sélective et l'attention partagée (APA, 2013; Barkley *et al.*, 2002; Massé *et al.*, 2014). L'attention soutenue est celle qui permet d'écouter longuement des explications et renvoie au concept de concentration (Barkley *et al.*, 2002; Massé *et al.*, 2014). En classe, en se concentrant sur une tâche précise et en ignorant les stimuli qui l'entourent, les jeunes utilisent l'attention sélective pour écouter les explications de l'enseignante tout en ignorant les autres enfants qui discutent. Exécuter plusieurs tâches en même temps requiert l'attention dite partagée (Massé *et al.*, 2014).

Plusieurs facteurs influencent l'attention soutenue. Premièrement, pour porter une attention à ce qui nous entoure, il faut avoir un certain éveil des sens (Barkley *et al.*, 2002; Zentall, 2005) : il faut être alerte. C'est ce qui permet par exemple à un jeune d'entendre le signal d'arrêt d'un jeu ou d'une activité, même s'il est concentré sur une tâche précise. Deuxièmement, l'attention doit être focalisée. En classe, un élève fera le choix de porter son attention vers la voix de son enseignant plutôt que vers ses pairs. Troisièmement, elle doit être soutenue pendant une période suffisamment longue – 15 à 30 minutes chez l'enfant à l'éducation préscolaire – pour réaliser une tâche donnée (Barkley *et al.*, 2002; Massé *et al.*, 2014). C'est l'attention soutenue qui permet à un jeune de persévérer dans une tâche malgré la présence de distractions. Pour plusieurs auteurs, l'attention soutenue est associée à la concentration (Barkley *et al.*, 2002; Hoza *et al.*, 2005; Massé *et al.*, 2014). Quatrièmement, elle peut être divisée (Zentall, 2005) : un élève peut écouter les explications tout en réalisant une tâche simple. Cinquièmement, l'état de vigilance permet à un jeune d'entendre le signal d'arrêt d'un jeu ou d'une activité, même s'il est concentré sur sa tâche. Finalement, l'attention peut être décrite en fonction de sa plasticité, c'est-à-dire de la capacité de l'enfant à effectuer un changement et à réguler ses actions en cours d'activité (Barkley *et al.*, 2002; Massé *et al.*, 2014).

Au-delà de ces différents termes – éveil, concentration, attention soutenue, attention sélective, attention partagée –, plusieurs fonctions cognitives caractérisent ainsi la complexité de l'apprentissage de l'attention chez l'enfant; cependant, quelle est la contrepartie de l'attention, c'est-à-dire les difficultés liées à l'attention?

Les difficultés attentionnelles

Dans le domaine de la santé, les difficultés attentionnelles sont documentées comme diagnostic dans le DSM-V (APA, 2013) et renvoient à l'usage de l'expression « trouble de l'attention ». Ce dernier est un mode persistant d'inattention – avec ou sans hyperactivité-impulsivité – plus fréquente et plus sévère que ce qu'on observe habituellement chez l'enfant ayant un âge de développement similaire. Ces comportements doivent être présents à un degré anormal compte tenu de l'âge de l'enfant ou de son développement. Ils doivent avoir été observés avant l'âge de sept ans, être présents depuis au moins six mois, avoir des répercussions négatives sur la capacité de l'enfant à réussir sur le plan scolaire ou social, et avoir été observés dans différents environnements (DSM-V, APA, 2013).

En éducation, le concept de DA est bien documenté chez les enfants d'âge scolaire – six ans et plus au Québec – et chez les enfants en service de garde. Des études effectuées dans des services de garde décrivent des manifestations des difficultés attentionnelles chez les enfants qui les fréquentent et qui présentent des DA. Les enfants présentant des DA sont constamment en mouvement (Massé, 1999; Massé *et al.*, 2014) et

ils changent plus souvent de jeu (Barkley, 1981), optant d'ailleurs pour des jeux plus sensorimoteurs que symboliques (Alessandri, 1992; Zentall, 2005). Ils éprouvent aussi plus de difficultés à avoir des cycles physiologiques réguliers, comme celui du sommeil et de la faim (Massé *et al.*, 2014). Plusieurs enfants présentant des DA ont aussi des retards en matière de développement moteur ou langagier (Lussier & Flessas, 2001; Massé *et al.*, 2014; Zentall, 2005). Chez les enfants scolarisés, les DA se définissent, entre autres, comme un syndrome qui se caractérise principalement par une tendance excessive à la distraction et par un déficit de certains processus cognitifs (Aase & Sagvolden, 2006; Massé *et al.*, 2014; MELS, 2007). La distraction interne fait référence à l'état dans lequel un enfant se trouve lorsqu'il est lunatique. La distractivité externe fait référence à la tendance d'un enfant à se laisser distraire par des stimuli non pertinents à la tâche en cours. Les difficultés d'attention soutenue se manifestent surtout dans les tâches répétitives, familières ou trop exigeantes (Massé *et al.*, 2014), mais aussi lorsque les renforcements sont peu fréquents (Aase & Sagvolden, 2006; Barkley *et al.*, 2002).

Le jeune manifestant des DA a un besoin plus grand d'être stimulé (Zentall, 2005). En effet, si l'environnement éducatif ne répond pas à un besoin de stimulation, le jeune ayant des DA produit ses propres stimulations en bougeant, en parlant ou en rêvassant (Zentall, 2005). Les difficultés d'attention sélective se reflètent tant dans les réactions aux consignes données verbalement qu'aux consignes écrites (Massé *et al.*, 2014). En effet, le jeune manifestant des DA a de la difficulté à reconnaître ce qui est important dans une tâche. Il est également difficile pour un jeune manifestant des DA de partager son attention entre deux tâches qui doivent se faire simultanément (Tannock, 2009).

Si, dans le domaine de l'éducation et de la petite-enfance, plusieurs travaux portent sur les difficultés attentionnelles chez des enfants du primaire ou chez des enfants en service de garde, l'objectif de la présente recherche est de raffiner les données relatives aux enfants dans l'entre-deux, à savoir ceux fréquentant la maternelle québécoise et de connaître leurs caractéristiques attentionnelles au regard d'enseignantes.

Méthodologie

La recherche descriptive présentée ici considère l'objet à l'étude, les DA, à partir du point de vue des enseignantes. Elle vise une compréhension riche et originale (Savoie-Zajc, 2007) de ces DA chez des enfants du préscolaire. Afin de répondre à l'objectif de recherche, un entretien de groupe focalisé d'une durée de deux heures a été réalisé. Pour ce faire, cinq enseignantes ayant au moins huit années d'expérience au préscolaire ont été sollicitées; ce nombre de participantes correspond au critère suggéré dans la documentation pour la réalisation d'un entretien de groupe focalisé (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004).

L'entretien de groupe focalisé (EGF) a permis des échanges interactifs centrés sur des thèmes rejoignant les enseignantes dans leur pratique (Leclerc, Bourassa, Picard & Courcy, 2011). Cet entretien visait à donner la parole aux participantes pour qu'elles décrivent leur point de vue sur l'attention et l'inattention des enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles. Cette technique d'enquête a mené à collecter des renseignements sur cet objet précis en vue de mieux comprendre la signification du phénomène vécu par les enseignantes (Fortin, 2010; Freeman, O'Dell & Meola, 2001; Kitzinger, 1994; Leclerc *et al.*, 2011). Les limites de l'utilisation de l'EGF sont liées entre autres à la culture et à la pression du groupe, qui peuvent interférer avec ce que les enseignantes disent; ces dernières pourraient ne pas oser verbaliser leurs pensées devant le groupe. De plus, l'animation de l'EGF soulève le défi de restreindre les échanges à l'objet de recherche (Fontana & Frey, 2003).

Le canevas de L'EGF comportait deux thèmes principaux : a) les caractéristiques attentionnelles d'enfants de quatre à six ans et b) les caractéristiques d'enfants de quatre à six ans ayant des difficultés attentionnelles. Les propos tenus lors de l'EGF ont été enregistrés au moyen d'un enregistreur numérique et retranscrits dans le logiciel d'analyse qualitative QDA MinerMC.

L'analyse des données a suivi la réalisation de l'EGF. La première étape a consisté à faire un survol thématique des données qualitatives, qui a mené à une organisation des données et à la mise en évidence des éléments dominants selon les deux thèmes prévus dans le canevas. Puis une analyse de contenu a été réalisée. Comme méthode qualitative appliquée au discours, cette dernière analyse consiste en un processus de construction d'idées émergentes à partir des données ainsi que de clarification des liens entre les éléments (Fortin, 2010; Freeman, O'Dell & Meola, 2001; Kitzinger, 1994; Leclerc *et al.*, 2011). Les descriptions fournies par les enseignantes ont permis de documenter le vocabulaire que ces dernières utilisent afin de décrire les conduites attentionnelles et, aussi, de saisir leur compréhension du concept de difficultés attentionnelles. L'analyse des données collectées à la suite de l'EGF a aussi mené à mieux connaître les caractéristiques de l'attention qu'elles attribuent aux enfants de la maternelle cinq ans et à décrire comment les difficultés attentionnelles, les conduites et les actions des enfants en classe de la maternelle cinq ans sont reliées par des enseignantes.

Analyse des résultats

Afin de répondre à la question de recherche qui vise à connaître les caractéristiques attentionnelles et les caractéristiques de difficultés attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle, décrites par des enseignantes, l'analyse des réponses à deux questions issues de l'EGF est ici présentée. La première question mène à décrire les caractéristiques que les enseignantes associent à un enfant attentif (EA) et les indices sur lesquels elles s'appuient pour caractériser le développement de l'attention. La deuxième question adressée aux enseignantes permet de décrire les caractéristiques qu'elles attribuent aux enfants ayant des DA.

Caractéristiques d'un enfant attentif (EA)

Lorsqu'on interroge les enseignantes sur les caractéristiques d'un enfant attentif au préscolaire, celles-ci le décrivent comme celui qui s'adapte facilement à la routine de la classe. Lors de l'analyse du discours, 20 % des propos des enseignantes allaient dans ce sens : « je répète la routine du matin la première semaine, mais je vois tout de suite ceux qui m'ont écoutée et qui ont été attentifs, ils sont capables de faire la routine du matin seuls déjà » (enseignante 1). Les enseignantes expriment à plusieurs reprises que l'apprentissage des routines dans la classe de maternelle a son importance; dans ce contexte, l'enfant attentif a une facilité à s'approprier ces routines : « l'enfant attentif [...] vite vite, il sait quoi faire » (enseignante 3).

L'enfant reconnu attentif par les enseignantes est également considéré comme autonome. Lors de l'analyse du discours, 20 % des énoncés allaient dans ce sens. Selon les enseignantes, un EA exécute ses tâches sans demander l'approbation de son enseignante. Les propos de trois enseignantes illustrent ces résultats : l'enfant ayant développé sa capacité attentionnelle, c'est celui « [...] qui arrive le matin et il fait ce qu'il a à faire. Je n'ai pas besoin de répéter, il sait quoi faire » (enseignante 5). L'enseignante 4 ajoute : « lorsque je donne mes consignes, il m'écoute et après il se met au travail [...] il commence le travail seul et il est capable de le finir aussi ». Dans le même sens, l'enseignante 2 affirme que « souvent, il va placer sa carte lui-même lorsqu'il veut changer d'atelier, il ne vient pas me voir ».

L'EA est également concentré sur sa tâche ou son jeu (19 % des énoncés), aux dires des enseignantes. Il ne se laissera pas distraire par les enfants du groupe : « il est attentif [...] il garde son attention sur son jeu même s'il y a du bruit autour de lui » (enseignante 3). La concentration malgré le bruit est aussi évoquée par l'enseignante 1 : « lors des ateliers, il reste concentré sur son activité, même si les amis crient autour de lui ».

L'enfant attentif, selon les enseignantes, va également regarder la personne qui parle (18 % des énoncés). Les enseignantes accordent de l'importance au contact visuel lorsqu'elles expliquent un enseignement ou lors des causeries, comme l'exprime l'enseignante 5 : « je sais s'il est attentif, il me regarde ». Il peut aussi s'agir d'une demande explicite : « souvent, pour m'assurer de l'attention de mes amis², je dis : "Regardez-moi" ».

² Le terme « amis » renvoie aux élèves de la classe.

Selon les enseignantes rencontrées, un EA a une bonne gestion du temps (12 % des énoncés); il peut s'habiller ou ramasser ses jouets en respectant le temps alloué, comme le décrit l'enseignante 1 : « il ramasse ses jouets au signal, il va aussi s'habiller seul pour aller jouer dehors. » L'enseignante 5 mentionne aussi cet aspect : l'EA « a le temps de bien finir les bricolages, [...] il commence et il finit les bricolages selon le temps que j'avais prévu ».

Lors de l'entretien de groupe focalisé, les enseignantes évoquent aussi le fait que l'EA respecte les règles sociales (6 % des énoncés) mises en place dans la classe, dont la façon de prendre la parole lors des causeries : il comprend qu'il doit lever la main pour prendre la parole, entre autres. De plus, un enfant ayant les caractéristiques attentionnelles est de tempérament calme (5 % des énoncés), il ne bougera pas trop : « [...] lors de la causerie, il ne bouge pas et il écoute ses amis. Il va aussi lever la main pour parler ou bien il attend son tour dans le cercle » (enseignante 4).

Trois enseignantes rencontrées rapportent que les EA sont souvent des enfants « plus vieux » en âge, qui sont plus attentifs. En effet, les enseignantes constatent une différence entre les enfants nés en automne et ceux nés en été. C'est « énorme [,] la différence de neuf mois dans le développement d'un enfant ». La figure 1 illustre les caractéristiques d'un enfant attentif documentées dans les propos des cinq enseignantes de notre EGF.

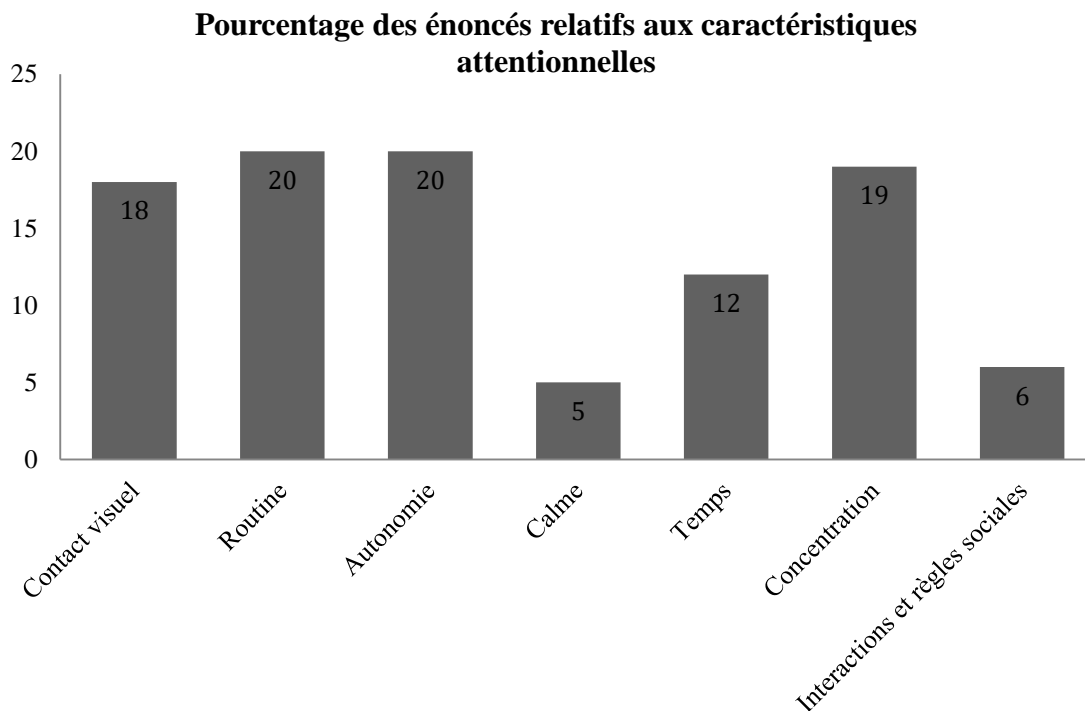


Figure 1. Pourcentage des énoncés relatifs aux caractéristiques attentionnelles

L'EGF a permis de documenter des caractéristiques d'un EA identifiées par les enseignantes participantes. Celles-ci semblent conscientes des traits distinctifs d'un enfant attentif au préscolaire. Les caractéristiques qu'elles nomment permettent de recenser différents indices d'observation et de conduites dans des situations diverses de la vie en classe et de donner un sens au phénomène : l'attention s'observe lors d'actions réalisées de façon autonome lors des routines, lors des périodes de transition, lors de la gestion des conduites individuelles en situation d'interaction en groupe. Les enseignantes rencontrées soulignent d'ailleurs la nécessité pour les enfants de s'approprier ces routines, qui permettent en retour aux

enfants d'être autonomes. Les descriptions fournies par les enseignantes ont permis de documenter le vocabulaire que ces dernières utilisent afin de décrire les conduites attentionnelles, et de mieux connaître les caractéristiques de l'attention qu'elles attribuent aux enfants de la maternelle cinq ans.

Caractéristiques d'un enfant ayant des difficultés attentionnelles (EDA)

Le deuxième thème abordé lors de l'EGF portait sur les caractéristiques de l'enfant ayant des difficultés attentionnelles (EDA). Selon les enseignantes, ce dernier a besoin de développer son autonomie : plusieurs énoncés (30 % des énoncés) vont dans ce sens. L'enseignante 2 fait référence aux activités scolaires : « il vient toujours me chercher; il n'est pas capable de finir un travail ». L'enseignante 3 évoque aussi des besoins plus personnels : « il vient me demander s'il peut aller à la toilette; la toilette est dans la classe, tous les amis y vont sans me demander ».

L'EDA a également besoin de développer sa concentration (18 % des énoncés) aux dires des participantes à notre groupe focalisé. Il se laisse déconcentrer par les autres, un rien le dérange, il a du mal à terminer sa tâche, ou il « tombe plus souvent dans la lune » (enseignante 5). L'EDA « va regarder partout pendant une activité dirigée ou la lecture, dit enseignante 1 [...] je sais qu'il n'est plus concentré sur ce que je lui demande ». L'EDA a besoin de développer sa capacité de concentration sur une tâche pour la terminer ou pour vivre une réussite. Il a besoin de faire abstraction des stimuli qui l'entourent. L'EDA a également besoin de modèles pour accomplir les tâches; ce thème est abordé dans 18 % des énoncés. Cet enfant regarde souvent les autres et il exprime avoir besoin d'un exemple pour débiter et pour compléter une tâche comme un bricolage.

L'enfant d'âge préscolaire qui manifeste des difficultés d'attention est celui qui a besoin de plusieurs rappels : les enseignantes rencontrées disent devoir lui répéter les consignes plus souvent (16 % des énoncés). Pour ces enseignantes, l'attention peut être développée lors de diverses activités et ainsi aider à l'acquisition de conduites autonomes. Enseignante 2 affirme par exemple que le vestiaire est le plus bel endroit pour observer l'autonomie, l'attention et la concentration des enfants du préscolaire. Lors du retour de la période du diner, les enfants doivent se rendre à leur casier, se déshabiller en suivant un certain ordre, ranger leurs effets personnels, mettre leurs souliers et amorcer une activité individuelle comme faire une lecture en classe. Or, l'EDA a du mal à intégrer et à respecter cette routine, comme l'explique l'enseignante 4 : « je dois toujours [lui] répéter quoi faire, comment ranger ses choses et où les ranger même si on est rendus au mois de février! » Ces propos évoquent aussi l'idée que, pour les enseignantes de notre EGF, l'EDA a besoin d'améliorer son attention et sa concentration dans la réalisation de diverses activités, dont celles nécessitant de l'autonomie.

Les enseignantes de l'EGF expliquent que l'enfant ayant besoin de développer son attention a aussi besoin de bouger (12 % des énoncés). Cet enfant aime bouger et « il tourne sur lui-même » (enseignante 4). L'enseignante 1 donne un autre exemple de mouvement : « à la fin d'une causerie, il fait la pirouette sur ses fesses ». Cette observation n'est toutefois pas comprise comme une difficulté par les enseignantes rencontrées, mais bien comme un besoin chez l'enfant d'être actif, de bouger. L'enseignante 5 mentionne « [...] c'est normal qu'il bouge, il a juste cinq ans et des fois, la causerie, ça peut être long [...] ».

Au regard des propos tenus lors de l'EGF, l'EDA a besoin d'un rappel des consignes; entre autres, ce dernier ne se souviendra pas de toutes les consignes lorsque celles-ci sont constituées de plusieurs volets (3 % des énoncés). Ainsi, l'enseignante doit répéter les consignes à l'EDA. Les enseignantes constatent aussi que l'enfant d'âge préscolaire doit, en plus de développer son attention, parfaire son estime de soi : il n'a pas une image positive de lui-même, il sait qu'il « dérange » ou qu'il est « tannant » (3 % des énoncés). Dès le préscolaire, un EDA se perçoit comme étant « dérangeant ». L'enseignante 3 confirme que « [...] l'enfant vient me voir et il me dit qu'il est tannant ». La figure 2 illustre ces résultats relatifs aux caractéristiques de l'EDA décrites par les enseignantes du préscolaire rencontrées.

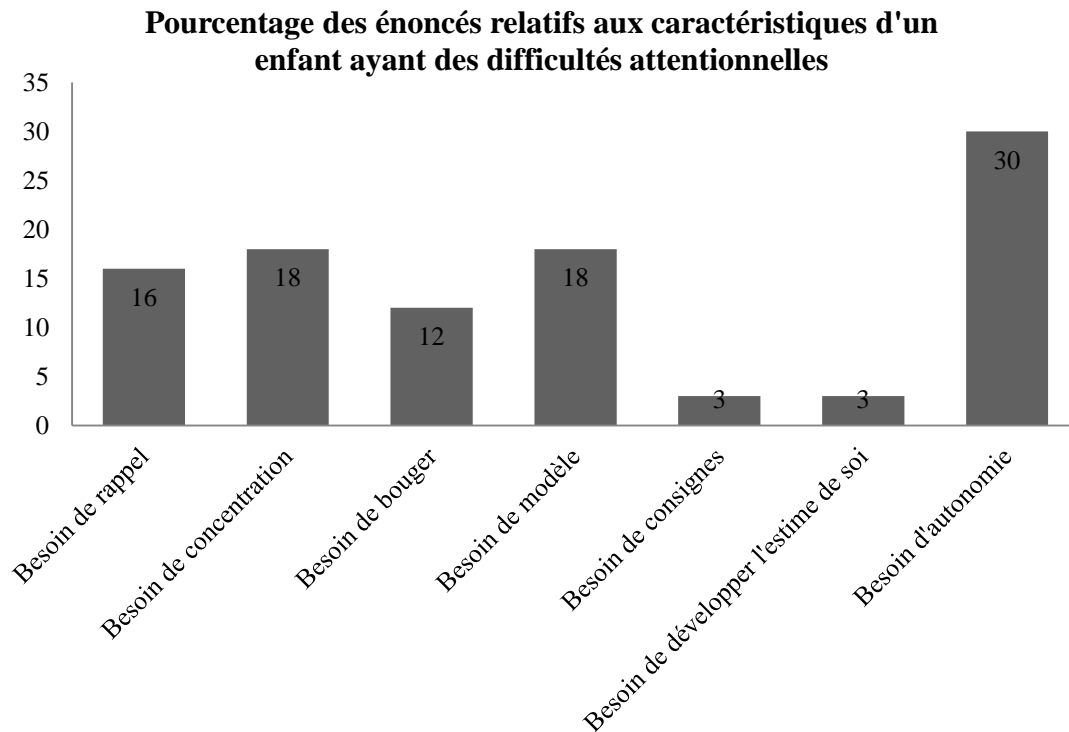


Figure 2. Pourcentage des énoncés relatifs à chaque caractéristique d'un enfant ayant des difficultés attentionnelles

Pour les enseignantes interrogées, un enfant d'âge préscolaire qui manifeste des caractéristiques propres aux difficultés attentionnelles exprime aussi de la difficulté à bien s'adapter à la vie de la classe. Il est également moins autonome que l'ensemble des enfants de son groupe d'âge. L'EDA a besoin de développer sa concentration afin de ne pas être dérangé par ce qui l'entoure pour maintenir son attention suffisamment longtemps pour terminer une tâche ou pour vivre des réussites. Il a également besoin de rappels concernant les consignes ou ce qu'il a à faire.

Les enseignantes de l'EGF sont conscientes de diverses manifestations d'attention et d'inattention chez les enfants et reconnaissent le besoin de concentration de ces derniers. Elles décrivent ce qu'est un enfant du préscolaire présentant des difficultés attentionnelles et en précisent les caractéristiques, en plus d'identifier certains de ses besoins spécifiques. Les enseignantes réalisent également que l'enfant du préscolaire est en développement et qu'il a besoin de travailler certaines sphères liées à l'attention ou à la concentration. L'analyse des données collectées à la suite de l'EGF a permis de documenter le vocabulaire utilisé par des enseignantes et, aussi, de saisir leur compréhension du concept de difficultés attentionnelles de l'enfant de la maternelle cinq ans. Ces données ont également permis de décrire comment les difficultés attentionnelles, les conduites et les actions des enfants en classe de la maternelle cinq ans sont reliées par des enseignantes.

Discussion

La présente recherche s'appuie sur des informations issues d'un EGF. Plusieurs énoncés se rapportant à un EA correspondent également à ce qu'un EDA a besoin de faire pour être attentif. Certaines caractéristiques recensées ici sont également documentées dans d'autres travaux scientifiques et méritent d'être commentées pour mieux appréhender la réalité scolaire de l'enfant ayant développé des capacités attentionnelles et non pour comprendre sa façon d'apprendre ou son adaptation en classe.

Les résultats de notre étude mettent en relief des différences importantes quant aux comportements attentionnels entre les enfants nés durant les premiers mois de l'année scolaire et ceux nés six mois plus tôt; cette différence d'âge se manifeste par une qualité attentionnelle accrue des enfants plus âgés. Cette observation s'inscrit dans l'esprit du cadre théorique du développement de l'enfant décrit par Bouchard (2008). En plus du facteur d'âge, Bouchard (2008) explique qu'un contexte stimulant favorise le développement de l'attention sélective des enfants, qui apprennent à être de moins en moins distraits, donc à se concentrer sur une même situation; ces observations vont dans le sens de plusieurs travaux (Bouchard, 2008; Massé *et al.*, 2014; Zentall, 2005), dont certains rappellent que l'attention sélective se développe pendant toute l'enfance et se poursuit jusqu'à l'adolescence (Bouchard, 2008; Massé *et al.*, 2014).

Les résultats montrent que les EA sont capables de retenir de l'information donnée et d'exécuter plus d'une opération à la fois, comme l'indique le DSM-IV (APA, 2004). En effet, selon les enseignantes de l'EGF mis en place, la concentration permet à l'enfant de garder en mémoire une situation même si cette dernière a disparu de l'environnement, ce qui va dans le sens des résultats d'autres chercheurs (Barkley *et al.*, 2002; Hoza *et al.*, 2005; Massé *et al.*, 2014). La prolongation de l'attention aide à mieux comprendre la situation, puis à élaborer un plan d'action et ainsi à accomplir une tâche : cette concentration, l'attention soutenue, mène à de petites réussites dans la réalisation de tâches (Barkley *et al.*, 2002). Les enseignantes sont conscientes qu'elles doivent amener les enfants le plus loin possible dans leur concentration en cours d'année scolaire. Par contre, elles reconnaissent que l'enfant est en développement de diverses compétences (Bolduc, 2015). Les enseignantes rencontrées sont conscientes qu'elles ne peuvent pas demander le même niveau d'autonomie en début d'année scolaire et à la fin de l'année puisque cette autonomie requiert un certain niveau de concentration : elles observent une évolution de ce niveau de concentration chez les jeunes, un état de fait déjà recensé dans la documentation scientifique (Barkley *et al.*, 2002). Ce type d'attention soutenue permet aux enfants d'écouter longuement des explications pour réaliser une tâche (APA, 2004), ce qui va dans le sens des exigences du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2003) : les enfants du préscolaire devraient pouvoir soutenir leur attention pendant une période de temps suffisamment long.

Aux dires des enseignantes rencontrées dans le cadre de cette recherche, l'attention s'acquiert dans différentes tâches scolaires et a des répercussions dans d'autres domaines du développement. Dans cette perspective, l'EA apprend rapidement à respecter les routines et il est rapidement capable de les mettre en application. Par contre, pour les enfants manifestant des difficultés attentionnelles, leur difficulté à s'adapter à la routine affecte de façon très importante leur adaptation en classe : dès le début de l'année scolaire, ces enfants doivent apprendre à exécuter différentes routines quotidiennes dans le calme, mais, selon les enseignantes, ils ont plus de difficulté à exécuter les routines que leurs pairs, ce qui va dans le sens des écrits de Massé, Desbiens et Lanaris (2014). Selon Barkley (1981), ces EDA manifestent aussi une grande difficulté à inhiber une réponse ou à maîtriser leur impulsion de répondre à une situation, d'où leur incapacité à respecter un délai de réponse. Ces résultats s'avèrent similaires aux différences que les enseignantes de l'EGF relèvent, dans le cadre de notre recherche, entre un enfant attentif et un autre présentant des DA en contexte préscolaire.

En décrivant les caractéristiques d'un enfant présentant des DA au préscolaire, les enseignantes ayant participé à notre étude précisent les difficultés qui sont associées au manque d'attention, comme le manque d'autonomie et le manque d'adaptation. Dès le début d'une année scolaire, elles déclarent repérer rapidement un enfant présentant des DA grâce à certains indices : habituellement, ce jeune est plus lent lors de l'apprentissage et de l'exécution de la routine comme celle du vestiaire. Cet élève regarde les autres enfants de sa classe au lieu d'exécuter la routine (Massé *et al.*, (2014) et il a tendance à se laisser distraire par des éléments externes (MELS, 2007). En début d'année scolaire, le jeune ayant des DA a de la difficulté à repérer son casier, il peut ne pas ranger ses vêtements ou bien se rendre en classe en oubliant ses effets, comme ses vêtements de rechange. Cet élève va également demander à son enseignante ce qu'il doit faire en classe ou bien regarder ce que ses pairs font.

Au regard des caractéristiques attentionnelles et des caractéristiques de difficultés attentionnelles d'enfants fréquentant la maternelle, les enseignantes ayant participé à l'EGF dans le cadre de notre étude

définissent un EDA comme un enfant ayant besoin de développer certaines sphères de son développement, dont son autonomie.

Conclusion

Des initiatives ministérielles ont mené à multiplier les efforts pour aider les enfants ayant des difficultés attentionnelles : études, dépistage, observations, formation des enseignantes et implication des intervenants sont autant de ressources déployées dans les milieux préscolaires et scolaires pour que les enfants développent leur capacité d'attention et de concentration aux tâches d'apprentissage pendant un temps suffisant pour accomplir et réussir ces tâches, et conséquemment pour vivre des réussites scolaires. Dans cette perspective, la présente recherche visait à connaître et à mieux comprendre les caractéristiques attentionnelles et les caractéristiques de difficultés attentionnelles d'enfants du préscolaire observées par des enseignantes puisque les écrits scientifiques documentés sur ce groupe d'âge semblaient peu nombreux au vu de notre recension.

Le cadre théorique retenu est centré sur les concepts d'attention et de difficultés attentionnelles. Le devis méthodologique qualitatif mis en place, incluant un entretien de groupe focalisé, a permis de collecter des données qui fournissent un éclairage sur ce que certaines enseignantes à l'éducation préscolaire décrivent comme caractéristiques attentionnelles d'enfants du préscolaire ayant ou non des difficultés d'attention : il s'agit d'une contribution scientifique originale aux connaissances actuelles. Ces résultats montrent que les enseignantes de l'entretien de groupe focalisé décrivent l'enfant d'âge préscolaire manifestant des caractéristiques de difficultés attentionnelles comme celui qui a besoin de développer des comportements adaptatifs, des comportements cognitifs et sa maturation sociale. Cet enfant ayant des DA est moins autonome, il doit s'adapter à la vie de classe, il doit consolider sa concentration et développer son estime de soi. Un enfant attentif, pour sa part, s'adapte à la routine de la classe, est autonome et concentré, et il regarde les autres lorsque ces derniers lui parlent.

Les limites de notre recherche sont liées au nombre d'enseignantes, au type d'échantillon et aux instruments de collecte de données. D'une part, il aurait été pertinent de pouvoir compter sur un plus grand nombre d'entretiens de groupe focalisé pour mener à une saturation des données et aussi pour en augmenter la qualité (Fortin, 2010). L'ajout d'autres EGF avec des enseignantes de différents milieux – favorisés et défavorisés, entre autres – aurait pu mener à cette saturation des données. Ainsi, un échantillonnage d'enseignantes ayant des expériences diversifiées et provenant de divers milieux (favorisé, défavorisé...) serait à privilégier; d'autres recherches sont à réaliser dans ce sens.

Aussi, à la suite de nos résultats décrivant les caractéristiques des enfants ayant des difficultés attentionnelles au préscolaire, il serait indiqué que des recherches supplémentaires documentent d'autres comportements associés à l'attention comme l'autonomie, les habiletés sociales ou la maîtrise des émotions. De plus, compte tenu de l'importance de la concentration, de la routine, de l'autonomie et du contact visuel chez les EA, des recherches s'imposent pour mieux connaître les pratiques mises en place par les enseignantes du préscolaire afin de favoriser le développement de l'attention chez les enfants de la maternelle qu'elles côtoient.

RÉFÉRENCES

- Aase, H., & Sagvolden, T. (2006). Infrequent, but not frequent, reinforcers produce more variable responding and deficient sustained attention in young children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 457-471.
- Alessandri, S. M. (1992). Attention, play and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 289-302.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (V)*. Washington, DC : Author.
- American Psychiatric Association (APA). (2004) *DSM-IV-TR : Critères diagnostiques*, Paris : Masson.

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC : Author.
- Barkley, R. A. (1981). *Hyperactive Children: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, New York : Guilford Press.
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., & al., (2002). International consensus statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Reviews*, 5, 89-111.
- Bolduc, M. J. (2015). *L'apprentissage actif chez les enfants d'âge préscolaire : une étude collaborative sur l'évolution des pratiques d'une enseignante en contexte d'ateliers libres*. Mémoire en sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke, Québec.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! *Revue Préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Charlebois, P. (2000). La prévention des problèmes associés au déficit d'attention/hyperactivité. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Tome II, pp. 69-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Enhancing academic and behavioural outcomes. *Education and Treatment of Children*, 29, 341-358.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2003). The interview : from structured questions to negotiated text. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 4, 61-106.
- Fortin M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Édition Chenelière Éducation.
- Freeman, K., O'Dell, C., & Meola, C. (2001). Focus group methodology for patients, parents and siblings. *Pediat Oncol Nurs*, 18(6), 276-286.
- Gagné, P.P. (1996). Être attentif, ça s'apprend : volet 2 : caractéristiques de l'attention et outils d'intervention. *Orthographe Plus*, 8(2), 78-89.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., & al. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 411-423.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groupe? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-245.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies, *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Massé, L. (1999). *Le déficit de l'attention et d'hyperactivité. Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : Approche intégrative*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Lussier, F., & Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage*, Paris : Dunod.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Édition
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2003). *Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes — Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montgomery, C., Moreau, A. C., & Morin, Y. (2008). Trouble du déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et troubles de l'humeur chez les enfants et les adolescents : recension des écrits. *Revue québécoise de psychologie*, 29(1), 233-258.

- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2001). *Classification multi-axiale des troubles psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent : classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles de comportement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, France : Masson.
- Pliszka, S.R. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 22*, 149-183.
- Poissant, H., & Montgomery, C. (2004). Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) and Depression in Children and Adolescents: Implications for Practitioners and Educators, *Journal of Cognitive Education and Psychology, 3*(3), 323-341.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD : A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry, 164*, 942-948.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillon scientifique valide? *Recherches qualitatives. Hors-série (5)*, 99-111.
- Sophian, C. (2009). Les connaissances numériques des jeunes enfants. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Peters, & M. Boivin, M. (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Tannock, R. (2009). ADHD with anxiety disorders. *Journal of Learning Disabilities, 46*(1), 5-25.
- Zentall, S. S. (2005). Theory and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools, 42*, 821-836.