

# A l'École, offrir du temps pour la pensée

Philippe Meirieu  
Professeur à l'université LUMIERE-Lyon 2  
(sciences de l'éducation), chercheur en pédagogie<sup>1</sup>

Quoique la question de l'attention des élèves en situation scolaire ne semble guère mobiliser les chercheurs et qu'elle soit assez largement ignorée dans la formation initiale et continue des enseignants, elle apparaît bien aujourd'hui comme un des problèmes professionnels majeurs des acteurs de l'école<sup>2</sup>. On en trouve, en effet, facilement la trace dans la plupart des documents et essais sur « le malaise enseignant » qui, dénoncent, tout à la fois, un manque de reconnaissance sociale et une forte dégradation des conditions de travail des professeurs du premier et du second degré.

## ***L'école en proie à l'inattention***

Certes, l'accent est mis, le plus souvent, sur des situations-limites liées à des contextes sociaux dégradés dans lesquels l'adhésion aux normes scolaires est particulièrement problématique (c'est le cas du film emblématique *Entre les murs*<sup>3</sup>), ou bien sur des conflits communautaires qui mettent en péril la possibilité même de la scolarisation (comme on le voit dans *La Journée de la jupe*<sup>4</sup>)... Mais, ce qui apparaît nettement quand on observe l'ensemble des témoignages accessibles

---

<sup>1</sup> Derniers ouvrages parus : *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013, *Manifeste pour le plaisir d'apprendre* (sous la direction de), Paris, Autrement, 2014. A paraître (avec Patrick Dubois) : réédition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (sous la direction de Ferdinand Buisson), Paris, Robert Laffont, collection « Bouquins », 2014.

<sup>2</sup> Quelques initiatives font heureusement exceptions dans cette indifférence assez générale, en particulier le travail impulsé par la Chaire UNESCO « Former les enseignants du 21<sup>ème</sup> siècle » détenue par Luc Ria à l'École Normale Supérieure de Lyon (Institut Français de l'Éducation) : les recherches menées sur « le travail réel » des enseignants permettent de faire émerger les situations problématiques, de les modéliser et de proposer des ressources pour gérer « l'entrée dans la classe et la mise au travail », concevoir des rituels, donner des consignes, etc.

<sup>3</sup> Film de Laurent Cantet qui a reçu la Palme d'Or au Festival de Cannes 2008, tiré du roman homonyme de François Bégaudeau qui interprète le rôle principal du film.

<sup>4</sup> Téléfilm de Jean-Paul Lilienfeld diffusé en 2009 sur *Arte* et sorti également en salles la même année, où Isabelle Adjani interprète le rôle d'une professeure de français en butte à une classe particulièrement « difficile ».

aujourd'hui, c'est que la « crise de l'enseignement » n'est plus cantonnée à des situations de dysfonctionnements institutionnels, qu'elle ne relève plus seulement de l'espoir déçu de la démocratisation et des erreurs ou insuffisances des réformateurs successifs, elle affecte la situation scolaire elle-même, qui se voit en quelque sorte érodée, quand ce n'est pas vidée de sa substance, par un ensemble de comportements minuscules mais ravageurs. Plus aucune classe – bénéficie-t-elle des meilleures conditions matérielles et sociales - n'est, en effet, épargnée par la montée de l'inattention : le maître ne doit plus seulement y corriger les étourderies passagères de quelques élèves distraits en les rappelant à l'ordre, il doit, à chaque instant, reconstruire un cadre collectif qui rende possible son activité de transmission. Face à la dispersion systématique, à la fragmentation à l'infini des activités des élèves, à la sollicitation permanente – explicite ou implicite – de chacun d'eux, il peine à construire une situation dans laquelle une parole – une simple consigne de travail parfois - puisse être entendue de toutes et tous. La menace sur l'école ne vient donc plus, majoritairement, d'une subversion brutale du modèle, mais d'une sorte d'effondrement par l'intérieur de ce qui permettait à l'institution - à l'insu même de ses acteurs – de se pérenniser : la mobilisation psychique des sujets qui la fréquentent sur les objets qu'elle leur propose. Aucune malveillance attestée, d'ailleurs, chez ces sujets... au point qu'on ne peut guère les considérer comme coupables et qu'aucune sanction n'a vraiment prise sur eux. Et c'est ainsi que l'effondrement de l'institution se double du sentiment d'impuissance chez ceux et celles qui sont censés la défendre au quotidien ; c'est ainsi que les réformes de structure, aussi réclamées soient-elles par les organisations professionnelles et les partis politiques, semblent tomber à plat, laissant les acteurs démunis face à des élèves décidément, et au sens propre, insaisissables...

Une analyse rapide pourrait permettre d'expliquer ce phénomène par un écart de plus en plus important entre les préoccupations des élèves et les savoirs scolaires. Il n'est pas sûr que ce soit là le phénomène déterminant. En effet, la modernité a considérablement rapproché les savoirs enseignés des savoirs sociaux en circulation : les uns et les autres, qui appartenaient jadis à des sphères qui ne communiquaient guère, s'inscrivent aujourd'hui dans un continuum médiatique qui devrait, en toute logique, faciliter le passage des uns aux autres. Jamais, en réalité, les programmes scolaires n'ont été si proches des questions sociales et jamais l'institution scolaire n'a eu autant à cœur de faire apparaître cette proximité, d'en faire un atout, précisément, pour « rapprocher l'école et la vie ». Les manuels scolaires de toutes les classes et de toutes les disciplines attestent de ce « rapprochement » : pas une leçon qui ne soit illustrée par un texte ou une photographie qui rappellent que ce qui est enseigné ici renvoie bien à des « réalités » vécues ou connues par les élèves... au point qu'on pourrait même parfois se demander si ce n'est pas plutôt l'absence de tout exotisme qui est, ici, démobilisateur !

Mais cette question elle-même apparaît, elle aussi, dérisoire au regard des difficultés rencontrés par les enseignants pour mobiliser durablement les élèves sur les savoirs : proches ou lointains, articulés aux préoccupations des enfants ou en rupture assumée avec celles-ci, finalisés par une utilisation possible à court terme ou s'inscrivant délibérément dans le registre symbolique, les connaissances proposées par l'école ne semblent guère capables d'être des attracteurs suffisants pour permettre cette « inversion de la dispersion », selon la belle expression de Gabriel

Madinier, qui permet de fonder et de structurer le projet d'instruire<sup>5</sup>. Quoiqu'ils tentent, les enseignants semblent « débordés » par les comportements incontrôlables de leurs élèves, leur inattention permanente que même la trouvaille la plus originale ne parvient pas à rattraper plus de quelques secondes. Au point que le débat pédagogique traditionnel lui-même s'en trouve –malheureusement – délégitimé : ainsi, la question de savoir s'il faut « partir des intérêts des élèves », de leurs préoccupations les plus concrètes, ou les mobiliser sur des enjeux culturels forts les arrachant à leur quotidien – question essentielle en pédagogie s'il en est – semble complètement seconde dans une situation où, quoi qu'il en soit, les élèves ne sont pas vraiment là, s'occupant mentalement à une multitude d'activités, ne se fixant que quelques instants sur le travail proposé, n'en retenant – au mieux – que quelques bribes désarticulées, échappant à chaque instant à l'injonction pourtant répétée en boucle : « Écoutez-moi ! » Cela ne signifie nullement que la réflexion sur les programmes et les contenus scolaires ne doit pas se poursuivre, mais cela signifie, de toute évidence, qu'elle n'est pas suffisante.

### ***Montée de l'inattention et affaissement de l'institution***

Faisons l'hypothèse que la situation que nous vivons renvoie à un double phénomène « en ciseau » : d'une part, une réalité sociétale constituée par un changement profond des postures psychiques des élèves et, d'autre part, un affaissement, voire, dans certains cas, une disparition des structures scolaires permettant précisément de former et d'étayer l'attention des mêmes élèves.

J'avais étudié, il y a maintenant plus de vingt-cinq ans, les différences de perception, chez des élèves de sixième, d'un même film selon qu'ils le regardaient au cinéma, dans une salle obscure où leur attention était focalisée sur l'écran, ou à la télévision, chez eux, dans une pièce éclairée où ils étaient sollicités par une multitude d'autres activités sociales. Le résultat était particulièrement probant : dans le premier cas, la plupart des élèves pouvaient restituer la trame narrative du film et en saisir la continuité symbolique, dans le second, il ne réussissaient, majoritairement, qu'à évoquer quelques scènes marquantes sans parvenir à les articuler. Quelques années plus tard, j'ai conduit une étude sur l'utilisation de la télécommande et la manière dont elle modifiait fondamentalement le rapport à l'écran de télévision<sup>6</sup>. J'y résumais ainsi mes observations : « La télécommande réunit quatre principes qui, combinés entre eux, constituent une assomption, sous une forme techniquement banalisée et socialement acceptable, de la toute-puissance infantile : *le principe de la miniaturisation ludique, le principe de connexion directe du sujet avec le monde, le principe du passage à l'acte immédiat, le principe de la superposition totale du visuel et du réel.* Au bout du compte, il n'est pas impossible que, tout en constituant une avancée scientifique notable pouvant efficacement adoucir les conditions de vie de nombre de personnes (en particulier handicapées), la télécommande soit aussi porteuse, des lors qu'elle est érigée en totem par les utilisateurs des médias, d'une régression psychologique individuelle et collective vers l'infantile. » Grâce à ce que je nommais alors un « phallus high-tech »,

---

<sup>5</sup> Gabriel Madinier, *Conscience et signification*, Paris, PUF, 1953, p. 109. Madinier convoque ici Lagneau, Lavelle, Nabert, Bréhier, Blondel, Merleau-Ponty, Ricoeur... et Maine de Biran dont la conception de la conscience comme « initiative motrice » apparaît particulièrement suggestive pour penser la thématique de l'attention.

<sup>6</sup> *Médium*, n°2, janvier-février-mars 2005, « La télécommande et l'infantile », pp. 44-59.

les enfants et adolescents disposent, en effet, d'un outil technique dont l'impact sur leur comportement psychique peut devenir particulièrement préoccupant : invités à zapper dès que les « effets » se relâchent et que la sidération ne fonctionne plus, ils prennent l'habitude d'assujettir leur attention à la fascination du programme, déléguant, en quelque sorte, à ce dernier la décision de leur mobilisation attentionnelle. J'écrivais alors : « Le *zapping* acquiert ainsi une caractéristique très particulière : c'est le pouvoir de commander à un objet dont on s'émancipe simultanément. Il permet de combiner l'agitation intérieure, le développement d'activités de toutes sortes et, en même temps, le contrôle le plus strict sur « la machine à voir »<sup>7</sup>... Je ne percevais pas encore à quel point et à quelle vitesse les « industries de programme », pour reprendre l'expression de Bernard Stiegler, allaient intégrer le phénomène et organiser leur emprise en s'efforçant systématiquement de zapper *avant* le téléspectateur, intégrant ainsi dans le programme lui-même, par le raccourcissement effréné des séquences et la surenchère des effets, le principe du fractionnement de l'attention : celle-ci est alors captée et captive, morcelée à l'infini pour mieux être rivée à l'écran, déconnectée de toute intentionnalité, abolissant tout engagement d'un sujet englué à son insu dans une « hyper-attention » qui anesthésie toute forme de résistance et le laisse, assoupi ou excité, affalé dans son fauteuil ou accroché à son joystick, aux mains de manipulateurs patentés.

Depuis ces travaux, j'ai découvert, grâce à Bernard Stiegler, les recherches de Katherine Hayles<sup>8</sup> : cette dernière souligne le changement profond auquel nous assistons et qui compromet gravement « l'attention profonde » mobilisée, par exemple, lors de la lecture d'un livre ou de la contemplation d'un objet artistique. La « culture du flux » emporte le spectateur qui ne contrôle plus son attention et devient incapable de se fixer sur un objet qui ne l'aliène pas – au sens propre du terme – par la surenchère des stimulations qui émanent de lui. Nous assistons ainsi à une inversion radicale du projet attentionnel dont le sujet est dessaisi au profit des technologies audiovisuelles et numériques qui s'imposent à lui.

Inutile d'insister sur le fait que, dans ce contexte-là, le professeur est incapable de rivaliser avec « les industries de programme ». D'autant plus que cette évolution s'inscrit dans le cadre d'une mutation anthropologique qui légitime et contribue au développement de l'hyper-attention pulsionnelle au détriment de l'attention volontaire et profonde. En effet, comme le montre bien Marcel Gauchet, les lieux du plaisir et de la souffrance se sont inversés : longtemps, le corps a été le lieu de la souffrance alors que la pensée était, au moins pour quelques uns, celui de la possibilité d'une élévation, la source de satisfactions spirituelles et de promotion personnelle. Or, aujourd'hui, l'exercice de la pensée est perçue, en particulier par une grande partie des enfants et adolescents, comme une source de souffrances tandis que le corps primaire et ses multiples prothèses technologiques est le lieu de toutes les jouissances possibles, naturelles et artificielles : « Il se pourrait bien que ce soit le paramètre le plus important, en ce qui concerne l'école. (...) Que faire de savoirs qui « prennent la tête », dans un monde où l'aspiration primordiale est d'être « bien dans sa peau » dit Marcel Gauchet.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> *Idem.*

<sup>8</sup> Katherine Hayles, *How We Think : Digital Media and Contemporary Technogenesis*, 2012, University of Chicago Press.

<sup>9</sup> Marcel Gauchet, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, p. 86.

Ainsi concurrencée par des médias qui fournissent, dans le cadre d'une relation individuelle à l'écran, des stimulations toujours renouvelées et toujours plus addictives à ses élèves, l'école française – au moins en théorie - aurait pu résister. Forte d'une architecture héritée de la caserne et du monastère, elle a longtemps, en effet, pu imposer à ceux et celles qu'elle scolarisait *le rang* et *le cloître*, supports réciproques du redressement collectif et de la méditation personnelle. Cette combinaison originale en faisait, en effet, une institution dévolue à la construction de l'attention : « purgés », en quelque sorte, de leurs préoccupations individuelles par l'inscription dans un rituel qui les instituait comme « élèves principiels », les sujets étaient censés pouvoir, en même temps, mettre entre parenthèses leurs appartenances, s'arracher à leurs soucis, surseoir à leurs impulsions et s'adonner à des apprentissages sur lesquels toute leur activité était focalisée. Le cadre isolait l'école de l'extérieur et en organisait les postures internes. Il ménageait, certes, quelques échappatoires (le chahut, le bizutage), mais contenait suffisamment les psychismes individuels pour soutenir l'investissement de chacune et de chacun sur des savoirs conçus et présentés comme à l'origine de toute promotion et de toute émancipation.

Certes, à bien des égards, cette école-là – telle qu'elle est bien souvent présentée - relève d'une illusion rétrospective : ceux et celles qui y réussissaient et qu'elles promouvait étaient soigneusement sélectionnés en raison de leurs caractéristiques psychiques et sociales. Nous avons, sur ce point, été déniaisés, depuis longtemps, par Bourdieu et Passeron : la méritocratie républicaine n'était, en réalité, que le cache-sexe du « charme discret de la bourgeoisie » ; à quelques rares exceptions près, la complicité culturelle l'emportait sur le caractère formatif de l'institution. Pour autant, il n'est pas certain que « l'école de masse » qui apparaît dans les années 1960 et met en place, à un train d'enfer, la démocratisation de l'accès aux études dans une « école unique », ait eu raison de sous-estimer autant la fonction structurante des rituels. On comprend bien qu'elle ait abandonné les rituels obsolètes, mais on comprend moins son idéalisme obstiné qui lui fait considérer toute attention aux architectures spatio-temporelles de l'apprentissage comme relevant d'un « pédagogisme » tout juste acceptable dans les crèches et les écoles maternelles. L'indifférence aux conditions du travail réel des élèves (à l'exception notable des disciplines qui requièrent des « salles spécialisées ») relève, ici, d'une grave irresponsabilité et a engendré un phénomène de désinstitutionalisation qui compromet aujourd'hui profondément la possibilité d'étayer l'attention des élèves. Combien de classes ne sont plus que des lieux de passage fugace où rien n'indique ce qui est attendu et ne structure l'attention ? De veilles photocopies empilées sur les armoires, quelques affiches périmées, un tableau où se juxtaposent quelques mots écrits à la va-vite, des bureaux jetés là en vrac, en toute indifférence à la nature du travail à effectuer et à la structure des échanges qui le faciliteront. Et puis, dans les couloirs, des grappes d'élèves indifférenciés qui se précipitent d'une salle à l'autre au rythme de sonneries stridentes, sans jamais prendre le temps de s'installer vraiment, de préparer leurs outils de travail comme le fait l'artisan devant son établi, sans pouvoir s'exercer à cette « patience d'atelier » que le philosophe Alain considérait comme le gage de la réussite du travail scolaire.<sup>10</sup>

Massifiée, fascinée par le gigantisme, au nom d' « économies d'échelle » qui font l'impasse sur les coûts sociaux d'écoles et d'établissements toujours plus

---

<sup>10</sup> Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1990, XXXVII.

grands, notre institution scolaire n'accueille ni ne structure les collectifs d'élèves. Fragmentée, engagée dans une course incessante aux réformes de structure, elle oublie que des élèves ne peuvent s'engager dans l'expérience scolaire qui si des adultes construisent les institutions qui donnent à voir leur projet commun, assument ensemble le cadre où pourront s'inscrire les volontés individuelles, garantissent les conditions matérielles qui supporteront l'effort nécessaire pour apprendre. Malgré quelques belles réalisations architecturales, notre école ressemble le plus souvent à un empilement de boîtes de chaussures, à mille lieues des échafaudages matériels et psychiques qu'on peut trouver dans nos théâtres, nos tribunaux et nos laboratoires, là où l'on prend en charge, sans craindre d'infantiliser quiconque, la fonction d'accompagnement de l'attention, de mise en posture mentale des sujets par un environnement qui assume délibérément son pouvoir symbolique structurant.

### ***L'éducateur aux prises avec l'attention***

Ainsi – et malgré le travail de Sisyphe de nombreux enseignants et cadres éducatifs – une grande partie de nos élèves, la télécommande greffée au cerveau, errent dans des espaces indifférenciés, sans jamais fixer leur attention bien longtemps... Face à ce phénomène, les adultes développent quatre grands types de comportements. Il y a, d'abord, les éducateurs qui tentent de limiter les dégâts par un surcroît de dévouement : ceux-là pratiquent ce qu'on pourrait appeler « la pédagogie du garçon de café ». Ils prennent acte de la dispersion et de l'individualisme généralisé et, après avoir tenté une nouvelle fois de donner une consigne à une classe entière, courent de table en table, d'élève en élève, pour redire à chacun individuellement ce qu'ils viennent de dire à tous, remettre l'un au travail, rappeler à l'autre qu'il doit ouvrir son livre, en réveiller le troisième qui s'assoupit avant d'interrompre un quatrième qui s'affaire sur son téléphone portable. L'épuisement, évidemment, ne tarde pas à être au rendez-vous... C'est pourquoi ces adultes basculent souvent dans un deuxième type de comportement : l'injonction systématique. Tentés par une forme de pensée magique, ils croient qu'il suffit de prononcer quelques paroles – de séduction ou de colère, de menace ou de prière - pour remettre le groupe en situation d'attention et faire en sorte que les intelligences se ressaisissent autour du projet d'apprendre... Mais, là encore, le succès n'est guère au rendez-vous ! C'est pourquoi, sans doute, la tentation vient vite de transformer les *objectifs* de l'école en *préalables* de la scolarisation pour justifier la démission ou l'exclusion. C'est une opération facile, en effet, que d'inverser l'ordre des facteurs : puisque l'école ne parvient pas à former à l'attention, il lui suffit d'en faire un préalable à l'accès à l'école et de proclamer, *mezza voce*, « nul n'entre ici s'il n'est pas déjà attentif ». Certes, puisque la scolarité reste obligatoire jusqu'à seize ans, il faudra trouver des solutions acceptables : elles se nomment dérivation vers des classes spécialisées, des structures de soutien ou d'accompagnement, publiques ou privées, et, bien sûr, très vite, médicalisation plus ou moins poussée... L'école – sous couvert d'individualisation – développe ainsi un fonctionnement centrifuge, créant en son centre une dépression – essentiellement occupée par des activités évaluatives - et envoyant de plus en plus loin ceux et celles qui ne savent pas déjà faire ce qu'elle est censé leur apprendre.

Reste la voie difficile de la pédagogie. Difficile car, sur l'attention comme sur l'ensemble des questions qui renvoient à l'apprentissage et au développement du sujet, la seule position possible reste celle formulée par Rousseau dans l'*Émile* :

« Jeunes instituteurs, je vous prêche un art difficile : c'est de tout faire en ne faisant rien ». Le pédagogue, en effet, ne peut rien faire en agissant directement sur le sujet : nul éducateur ne peut contraindre quiconque à apprendre ou à être attentif, sauf à constituer justement avec l'attention de l'autre un rapport de sujétion radicalement incompatible avec le nécessaire engagement d'une volonté et la mobilisation intellectuelle requise pour s'approprier un savoir. C'est pourquoi, non seulement le maître ne peut pas, mais, surtout, ne doit pas tenter de concurrencer les médias dans la captation psychique de ses élèves : il doit, tout au contraire, les former à l'exercice libre de l'attention et, donc, à la résistance à toute forme de captation... Mais, si le pédagogue ne peut agir directement sur la conscience de l'élève et « déclencher » son attention, il doit « tout faire », comme dit Rousseau, pour rendre possible l'investissement délibéré d'un sujet sur un objet de savoir. « Tout faire », c'est-à-dire créer les conditions les plus favorables pour que l'élève conduise et développe son attention de manière autonome afin d'engager une interlocution approfondie et féconde avec autrui comme avec les œuvres de culture qui nourriront son intelligence et sa sensibilité.

Tel est le paradoxe pédagogique en ce qu'il a de plus vif : 1) nul ne peut apprendre ou se développer à la place de quiconque ; 2) nul ne peut apprendre ou se développer seul ; 3) tout sujet à besoin, pour apprendre et se développer, de conditions propices que l'éducateur n'a jamais fini de construire et d'enrichir. Ou, en d'autres termes : 1) tout être peut apprendre et grandir : c'est le principe d'éducabilité qui nous permet d'échapper à la résignation et de faire reculer la fatalité ; 2) nul ne peut apprendre ni grandir à la place de quiconque : c'est le principe de liberté qui nous évite de basculer dans le dressage ; 3) nous n'avons jamais fini de créer les conditions favorables pour aider un être à apprendre et grandir : c'est le principe de responsabilité qui nourrit notre engagement et notre inventivité pédagogique.

### ***Dispositifs pédagogiques et formation de l'attention***

Quand on regarde de près l'article « attention » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson<sup>11</sup> paru en 1878 sous la plume de Michel Bréal<sup>12</sup>, on y trouve l'attention définie comme « la direction de toutes les forces intellectuelles sur un seul objet » : l'élève attentif doit « tendre toutes ses facultés » pour écouter une consigne, lire un texte ou effectuer un travail et, pour cela, « les appels réitérés à l'attention ne suffisent point ». Le maître est donc invité, à repérer les signes d'inattention, mais à ne pas s'épuiser, pour autant, à les dénoncer : « l'oreille des élèves s'habitue vite aux éclats de voix qui, dès lors, ne servent à rien ». En revanche, il doit mettre en place un ensemble de rituels pédagogiques qui scandent le déroulement de la classe et permettent de bien identifier, pour chacune des étapes, le comportement attendu : « Les questions doivent être adressées à la classe tout entière : aussi le maître fera-t-il toujours la question d'abord, puis il laissera la pause nécessaire pour trouver la réponse, et c'est alors qu'il nommera l'élève qui doit répondre. » On ne dira jamais assez – en particulier aux professeurs d'aujourd'hui qui craignent qu'un instant de silence brise l'attention – à quel point cette « pause » est décisive pour permettre l'émergence de

<sup>11</sup> <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2121>

<sup>12</sup> Agrégé de Lettres, linguiste, titulaire de la chaire de grammaire au Collège de France, réformateur républicain proche de Jules Simon.

la pensée... Dans l'organisation des activités elles-mêmes, Bréal invite à réfléchir à la meilleure manière de favoriser la mobilisation : il renverse ainsi un certain nombre d'évidences : « on commencera par l'exercice le plus difficile et l'on finira par celui qui demande le moins d'effort », afin que l'enfant n'érode pas son attention sur des questions sans véritable enjeu et que, d'emblée, quand il n'est pas encore fatigué, il s'investisse sur des problèmes dont il perçoit l'importance. Enfin, Bréal souligne que l'attention de l'élève se mobilisera d'autant plus facilement que « le maître est à son affaire, car sa propre indifférence aurait inévitablement pour conséquence celle des élèves » : « il découvrira à l'instant même, et autant que possible en collaboration avec ses élèves, les règles de calcul et de grammaire qu'il leur enseigne. »

Comment mieux dire que l'attention n'est pas affaire de contrainte, mais d'engrenage de désirs d'apprendre et de partage du plaisir de comprendre ? Comment mieux souligner que c'est bien le rapport qu'entretient le maître avec le savoir qui constitue le point d'appui fondateur de l'attention de l'autre ? Car, c'est bien là, dans ce qui se joue pour le maître lui-même, quand il se fait chercheur de et dans ses propres savoirs, que l'élève entrevoit que le savoir est une aventure aux multiples satisfactions possibles, et qu'elle requiert un engagement et un effort porteurs, à terme, de plus de satisfactions qu'il n'en sacrifie dans l'instant. C'est dans cette rencontre que prend sa source l'attention profonde, celle qui permet d'échapper aussi bien à l'inattention qu'à ce qu'Alain nomme « l'attention nouée », celle qui « paralyse l'esprit (comme fait toujours la surprise ou le saisissement) », quand la sidération bloque la réflexion.

Alain développe, d'ailleurs, une « théorie de l'attention intellectuelle » qui mérite, malgré la brièveté de son développement, d'être regardée de près<sup>13</sup>. Il distingue trois degrés de l'attention : « l'attention affective » (qui naît de l'étonnement, « est à la naissance de toute attention, mais qui doit être surmonté »), « l'attention active, ou plutôt ouvrière », dit Alain, qui est celle de l'action (y compris l'action ludique) qu'on veut absolument – et presque obsessionnellement – mener à son terme, et « l'attention intellectuelle, qu'il faut toujours avoir en vue et à laquelle il faut élever l'enfant ». Cette « attention intellectuelle surmonte, à la fois, l'émotion et le besoin d'agir », elle est exercice de la pensée, « analytique, ordonnée, reconstructrice », dit Alain, qui trouve ses satisfactions dans l'appropriation et l'élaboration de modèles mentaux qui permettent de comprendre le monde.

Une telle gradation est encore pertinente aujourd'hui et entre en résonance avec les thèses – dont la fécondité psychologique et pédagogique est, maintenant, largement avérée - de Vygotsky. On sait que ce chercheur, disparu en 1934, fut longtemps méconnu en raison de l'hégémonie d'une vulgate piagétienne qui privilégiait le caractère endogène du développement en négligeant méthodologiquement les facteurs exogènes et le pouvoir structurant des dispositifs d'apprentissage<sup>14</sup>. Vygotsky, propose, lui, une conception du développement qui articule la dynamique interne du sujet avec les apprentissages qui lui sont proposés et constituent, à un moment donné, un étayage indispensable à sa progression :

---

<sup>13</sup> Alain, « Pédagogie infantile », dixième et onzième leçon, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1990, pp. 266 à 274.

<sup>14</sup> Même si Piaget a écrit quelques textes de circonstance vantant les mérites de l'« Éducation nouvelle », son travail proprement scientifique d'« épistémologie génétique » vise à stabiliser un modèle de développement du « sujet épistémique », abstraction faite des conditions singulières, sociales, culturelles et éducatives, de ce développement (Cf. Jean Piaget, *Le structuralisme*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1968).

« Chaque fonction psychique supérieure, explique-t-il, apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction inter-psychique, puis, la deuxième fois, comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique. »<sup>15</sup> Ce passage de l'interpersonnel à l'intra-personnel – de que l'enfant peut faire avec l'aide des adultes à ce qu'il peut faire tout seul – s'effectue dans ce que Vygotsky nomme la « zone proximale de développement » : c'est ainsi qu'à ses yeux « le seul véritable enseignement est celui qui précède et rend possible le développement »<sup>16</sup>.

Concernant plus précisément l'attention, Vygotsky montre qu'elle existe d'abord en tant que « fonction élémentaire » - relevant d'une maturation organique – et qu'elle doit faire l'objet d'un travail éducatif spécifique afin de se constituer comme « fonction psychique supérieure » : pour cela, il convient de fournir au sujet un étayage sur lequel il devra, dans un premier temps, prendre appui afin d'accéder, dans un second temps, à la maîtrise de son activité attentionnelle<sup>17</sup>. L'enfant a, en effet, besoin de médiations structurées qu'il intègre progressivement et lui permettent d'agir sur lui-même : il transforme ainsi les ressources du contexte en instruments psychologiques dans un processus de contrôle et d'autonomisation où le rôle des éducateurs et des situations d'apprentissage auxquelles il est confronté est absolument déterminant. Vygotsky insiste, à cet égard, sur le rôle essentiel des « signes » (symboles, schémas, cartes, plans, etc.) et souligne l'importance du langage de l'adulte, médiation décisive sur laquelle l'enfant peut s'appuyer pour développer sa propre activité psychique...<sup>18</sup>

À l'aune de cette conception, on doit donc interroger toute pédagogie sur la « fermeté linguistique » dont elle fait preuve. Il faut, en effet, que le langage du maître ne se dissolve pas dans le bavardage - fut-il bienveillant -, mais propose des étaies assez saillantes et solides, précises et saisissables à la fois, pour que l'élève en ait une perception stabilisée sur laquelle appuyer sa propre activité psychique. Que le maître ait un langage structuré, qu'il écarte toute confusion et toute approximation, qu'il utilise des unités sémantiques distinctes et parfaitement assimilables, qu'il évite les injonctions répétitives sans conséquences comme les apartés connotatifs systématiques... voilà qui est bien la moindre des choses, en effet, pour celui dont le métier impose, plus que tout autre, de savoir « ce que parler veut dire ».

---

<sup>15</sup> Lev Vygotsky, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *Vygotsky aujourd'hui*, sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1985, pp. 95-117, p. 111.

<sup>16</sup> *Idem*.

<sup>17</sup> Vygotsky, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985, page 309 et sq. : « Le fait central à l'âge scolaire est le passage des fonctions inférieures de l'attention et de la mémoire aux fonctions supérieures de l'attention volontaire et de la mémoire logique. »

<sup>18</sup> « À [la] formation [du concept] participent toutes les fonctions intellectuelles élémentaires en une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier les traits isolés, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe. », Vygotski, *idem*, p. 204. Sur la question de la médiation chez Vygotsky, voir Janette Friedrich, *Lev Vygotsky : médiation, apprentissage et développement – Une lecture philosophique et épistémologique*, Genève, Faculté des sciences de l'éducation, Carnets de sciences de l'éducation, 2010.

De là, l'absolue nécessité de placer la formation à la « fermeté linguistique » au cœur de toute formation initiale et continue des éducateurs et, en particulier, des enseignants. Comme de les entraîner à construire des situations qui permettent aux élèves de développer progressivement leur attention afin de pouvoir s'investir dans des apprentissages et des activités intellectuelles de longue haleine. Je ne peux, dans le cadre de cette contribution, qu'esquisser rapidement un « programme » en cinq points qui devrait être décliné dans l'ensemble des disciplines et pour tous les niveaux d'enseignement : l'attention, en effet, doit être : 1) mobilisée (on peut, pour cela, s'appuyer sur ce qu'Alain nomme « l'attention affective »), 2) focalisée (il faut passer progressivement du « grand angle » au « zoom »), 3) soutenue dans la durée (par une activité qui engage le sujet), 4) accompagnée pour accéder à l'abstraction en manipulant du symbolique (c'est le « saut qualitatif » déterminant auquel le sujet accède quand il découvre le pouvoir des concepts, modèles et théories), 5) invitée à la réflexivité (quand l'attention devient consciente d'elle-même et que le sujet régule volontairement son activité en fonction des résultats qu'il veut obtenir)... Les pédagogues historiques fournissent de multiples exemples de rituels<sup>19</sup> pour illustrer ce « programme »<sup>20</sup> : de Fénelon à Pestalozzi, de Jacotot à Marion, de Dewey à Buisson, de Korczak à Montessori, de Freinet à Tortel, d'Oury à Bruner, on trouve une infinité de propositions qui peuvent constituer, pour peu qu'on prenne la peine de se les approprier, d'excellents modèles pédagogiques susceptibles d'être mobilisés pour une véritable « pédagogie de l'attention ».

-o0o-

La pédagogie apparaît ainsi, bien loin des caricatures qui ont pu en être faites, comme un précieux moyen de résistance à l'inattention et à l'insignifiance systématiques. Elle peut outiller l'école pour qu'elle assume ici, sans le moindre complexe, sa fonction thermostatique<sup>21</sup> : dans une société qui fait de l'accélération vertu, elle doit faire de la décélération principe. Face à la dictature de la « réaction en temps réel » - qui, précisément, abolit toute temporalité -, elle doit imposer le sursis au passage à l'acte et offrir du temps pour la pensée. Dans un monde guetté par la dispersion permanente et la surenchère des effets, elle doit faire entrevoir le plaisir de l'accès au symbolique, la joie de la pensée et le bonheur de la création. Quand, partout, on l'exhorte à fragmenter ses programmes en compétences techniques reproductibles pour passer sous les fourches caudines de l'employabilité, elle doit tenir ferme sur les enjeux culturels des apprentissages, leur fonction simultanée d'accès aux œuvres et à l'attention volontaire. Contre l'utilitarisme des savoirs scolaires et l'externalisation des activités artistiques, elle doit faire de l'éducation artistique et culturelle une priorité absolue pour développer l'attention profonde et permettre à chacune et chacun de passer de la gesticulation permanente à

---

<sup>19</sup> Sur la fonction des rituels pédagogiques, voir Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996.

<sup>20</sup> Voir quelques-uns des textes fondateurs dans ce domaine avec le lien suivant : <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/patrimoineliste.htm>

<sup>21</sup> Cf. Neil Postman, *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981, Philippe Meirieu, *Pédagogie, le devoir de résister*, Paris, ESF, 2007.

l'intentionnalité du geste<sup>22</sup>... Défis majeurs qui imposent un sursaut pédagogique, au plus vif de l'acte éducatif, bien au-delà des réformes institutionnelles qui, même quand elles apparaissent politiquement et socialement nécessaires, s'avèrent aujourd'hui anthropologiquement dérisoires.

---

<sup>22</sup> « L'art nous sauve du tumulte en le pliant à la discipline d'une forme », explique Gabriel Madinier (*op. cit.*, p. 105).