

# « Faire attention », c'est « faire attention à... »

par J. VUILLET

... « Oui, mais l'attention et l'effort ! « L'école moderne française » ne manque pas de solides justifications et peut se flatter de brillantes réussites, nous n'en disconvenons pas. Mais que faites-vous de la concentration de l'attention et du goût de l'effort ? N'est-ce pas là incurablement le point faible de telles méthodes ? Et cette déficience ne suffit-elle pas pour saper et condamner toute l'entreprise, si séduisante et si généreuse soit-elle ? »...

Disons-le tout net :

Si les « techniques Freinet » devaient s'avérer d'une médiocre efficacité pour favoriser l'effort et soutenir l'attention, elles ne mériteraient pas une heure de peine. Pour notre part en tout cas nous n'aurions pas hésité à porter ailleurs nos pas. Car ayant la responsabilité directe de quelque douze mille enfants, nous savons trop bien la nécessité d'une position réaliste en la matière pour balancer futilement quand il s'agit d'un tel enjeu. Et s'il vous est arrivé de montrer parfois quelque retenue, c'est précisément parce que l'objection, si constamment et si communément proférée, requerrait une entière impartialité aussi longtemps que les faits n'eurent pas apporté tous les apaisements désirables.

\*\*\*

Aussi bien, aurions-nous beau jeu de faire appel aux plus marquants :

— Les résultats d'abord, et singulièrement les résultats aux examens :

Encore que le C.E.P.E. actuel soit le type même de l'examen scolaire, nous n'avons jamais observé, dans une circonscription où les « classes Freinet » sont relativement nombreuses, que les échecs soient imputables à une concentration moindre chez leurs candidats, serait-ce dans l'omnipotente dictée.

Et précisément il y aurait beaucoup à dire sur des épreuves qui privilégient certains réflexes mentaux dont la primauté s'avère arbitraire ou conventionnelle au détriment de formes d'attention beaucoup plus fréquemment requises dans la vie.

A cet égard nous accorderions nettement plus de crédit aux « brevets », qui soulèvent des difficultés vraies et qui font appel à un jeu de facultés infiniment plus riche et diversifié en même temps que plus authentique.

— Les tests ensuite :

Toutes les fois qu'il nous a été donné dans les classes supérieures de comparer les résultats de tests en prenant soin de discriminer ceux qui excipaient de l'acquis de ceux qui relevaient de l'inné, la préférence a été accordée à ceux parmi les premiers qui placent le « sujet » dans des conditions naturelles (dans la mesure où il en existe actuellement de cette catégorie !).

Et là non plus les différences ne nous ont pas semblé convaincantes — ou s'il est apparu parfois plus de durée et de profondeur dans le pouvoir de concentration, c'était à des occasions qui ne faisaient guère appel à une « seconde nature » et sous des formes dont l'efficacité lointaine s'est toujours révélée sujette à caution pour la grande majorité des intéressés.

— La vie scolaire quotidienne enfin :

Et là encore la comparaison ne s'est pas avérée flatteuse pour l'école traditionnelle.

Seule une caricature pourrait prolonger l'illusion, celle qui consisterait à décrire une classe où les enfants passeraient sans cesse d'une occupation à une autre au gré de leur fantaisie sans se soucier jamais d'aller au bout de leur tâche et d'y consacrer tous leurs soins.

Mais qu'on précise si c'est là une règle constante ou le fait d'un échec sporadique qui relève du manque d'information, voire d'un grossier contresens.

Nous avons toujours été frappé au contraire, une fois l'intérêt déclenché et les responsabilités précisées, par le sérieux que les enfants apportaient à leur travail pour peu que rien d'insurmontable ne les rebute et par la passion qu'ils mettaient à triompher des obstacles si une aide discrète autant que mesurée venait à point.

Car l'éducateur ne se contente plus d'exiger pour les autres l'attention : aux prises avec des situations toujours neuves, il en donne forcément l'exemple.

Et les enfants ne se bornent plus à prendre des mines contrites : devant des difficultés qui ne laissent pas d'échappatoire, ils commencent par se donner à fond et c'est en se donnant qu'ils se trouvent.



Mais la n'est pas notre propos.

Et si nous apportons notre pierre à ce « numéro spécial », c'est bien plutôt dans le dessein précis de déceler en vertu de quelle pétition de principe la pédagogie traditionnelle réussit à donner le change lorsqu'elle se prétend seule triomphante en la matière.

... « Si attention et effort « jouent » dans certaines circonstances, pourquoi ne « joueraient-ils » pas aussi bien dans toutes ? Et s'ils jouent d'abord de préférence dans des situations concrètes, pourquoi ne joueraient-ils pas assez rapidement dans des situations nettement plus abstraites ? N'est-ce pas mésestimer les pouvoirs de l'esprit à qui rien ne résiste pour peu qu'il soit correctement orienté et pour qui rien ne doit demeurer opaque du moment qu'il représente et signifie un ordre de réalité plus profond que celui des choses ?... Et n'est-ce pas là en définitive le but de toute éducation bien comprise qui est de renforcer ces pouvoirs surtout dans leur domaine d'élection ?...

... Dès lors, va-t-on attendre des occasions privilégiées pour requérir l'attention et solliciter l'effort ? Ou ne vaut-il pas mieux en susciter délibérément d'artificielles qui permettront d'amorcer très tôt leur apprentissage et de le conduire d'une manière progressive et méthodique ? Plutôt que de spéculer indéfiniment et parfois vainement sur le hasard, n'est-il pas plus réaliste de prévoir toute une série « d'exercices » qui s'y substitueront pour fournir la « matière » désirée, cette « matière » qui importe en définitive fort peu puisqu'aussi bien elle n'est jamais qu'un prétexte pour mettre à l'épreuve et renforcer graduellement les aptitudes intellectuelles de l'enfant... »

Forte de ce raisonnement implicite, la pédagogie traditionnelle dissocie allè-

grement l'attention et l'effort des circonstances qui les motivent. Elle tient cette dissociation pour normale. Et surtout elle la considère comme psychologiquement fondée.

Mais que vaut-elle ?



Peut-être lui a-t-on reconnu quelque valeur vers 1900, à la belle époque des « facultés de l'âme », du temps où il était admis qu'on pouvait distribuer ces facultés en un certain nombre de compartiments nettement distingués et hiérarchisés, et du temps où Ribot n'hésitait pas à les tenir pour des entités parfaitement identifiables.

Heureusement la psychologie a progressé depuis lors. Et si elle est parvenue à une certitude, c'est bien que de telles distinctions ne correspondaient strictement à rien dans la vie mentale et qu'il fallait se défier par dessus tout du point de vue formaliste qui revient à disjoindre la moindre opération psychique de son contexte, la pire erreur consistant à croire que certaines facultés pouvaient ainsi jouer quelle que fût leur « matière ». (1)

Si une psychologie a prévalu et s'est avérée fondée, c'est bien la psychologie génétique et fonctionnelle, qui concède désormais la plus grande importance aux « conduites » : de même que « penser, c'est penser à quelque chose » selon le leit-motiv fameux de la phénoménologie contemporaine qui est désormais accepté par toutes les autres philosophies, « faire attention », c'est « faire attention à quelque chose » ; et ce « quelque chose n'est justement en rien interchangeable ou anonyme !

Il est bien vrai que l'enfant du C.P. fait attention quand il superpose ses « lettres mobiles » ; mais il est encore plus vrai qu'il fait attention à quelque chose quand il reproduit une « histoire » dont il a été l'agent ou le témoin. Il est bien vrai que l'enfant du C.E. fournit un effort quand il calcule la « récolte d'un jardinier » ; mais il est encore plus vrai qu'il fournit un effort motivé quand il établit les comptes de la coopérative. Il est bien vrai que l'enfant du C.M. fait attention quand il aligne les phrases d'une composition française ; mais il est encore plus vrai qu'il fait attention à quelque chose quand il écrit à ses correspondants. Il est bien vrai que l'enfant du C.F.E. fournit un effort quand il apprend les parties du squelette ; mais il est bien plus vrai qu'il fournit un effort motivé quand il identifie des os trouvés dans la forêt.

Dans l'expression « faire attention à », au niveau du premier degré c'est le mot « à » qui est important !

L'attention « gratuite », l'effort « à vide », c'est ce que préconise la pédagogie traditionnelle. Et son idéal suprême serait d'opérer d'une manière totalement désintéressée puisqu'aussi bien « ce qui intéresse n'instruit jamais » comme le prétend Alain. Mais comme il faut tout de même bien un prétexte, elle va le trouver dans des « exercices » et dans des « leçons » dont la seule raison d'être est de dispenser une matière, du moment qu'il en faut une.

C'est là l'erreur profonde et la source des plus graves échecs. Car à vouloir faire fonctionner l'attention gratuitement et l'effort à vide en ne s'y prenant jamais assez tôt et jamais assez méthodiquement, on est conduit inévitablement

---

(1) Il n'en est que plus affligeant de constater à quel point cette psychologie prévaut encore dans la toute récente circulaire ministérielle qui enjoint de constituer désormais pour chaque élève un dossier où figurent des rubriques comme : « jugement », « mémoire », etc.

au résultat contraire : est-il besoin de citer en exemple tous ces enfants qu'il est trop facile de déclarer « peu intelligents » et qui sont à jamais dégoûtés non seulement par les tâches scolaires (ce qui ne serait pas encore bien grave !) mais aussi par toutes les tâches intellectuelles qu'ils assimilent indirectement aux premières simplement parce qu'on leur a proposé des « exercices » quand ils souhaitent des obstacles stimulants.

Pour les besoins de la cause on fait sortir du fond d'un chapeau une matière scolaire (de mieux en mieux structurée au fil des années et par conséquent de plus en plus nocive pour peu qu'elle soit codifiée par les manuels, comme le prouve bien la baisse générale de l'attention dans les classes (2) qui est censée provoquer l'effort mais qui l'entreprend de telle manière qu'elle fausse irrémédiablement les démarches intellectuelles des enfants et hypothèque gravement leurs aptitudes. En dissociant l'attention et l'effort des conditions naturelles de leur exercice (âge par âge et occasion par occasion !), on en vient si bien à en altérer les ressorts que ceux-ci joueront peut-être favorablement pour un enfant sur dix (celui qu'on disait seul « doué » dans la classe) mais qu'ils empêcheront les neuf autres de poursuivre leurs études au lieu de les y achever normalement.

Quand la pédagogie traditionnelle étale les brillantes réussites d'individus qui ont percé dans des tâches abstraites grâce à un grand pouvoir de concentration, elle oublie en effet que beaucoup d'autres seraient sans doute parvenus à un tel niveau si certaines étapes propices leur avaient été opportunément ménagées et s'ils n'avaient pas été brusquement écœurés et submergés par des tâches pour le moins abruptes et artificielles. « L'école moderne française » rejette cette conception aristocratique : s'adressant généreusement au plus grand nombre, elle propose des tâches sur mesure. Et nous avons l'intime conviction, étayée par l'expérience, qu'une même profondeur et une égale durée dans la concentration peuvent être obtenues par l'accumulation d'efforts fonctionnels, qui, en se systématisant au rythme de chacun, finissent par monter d'authentiques techniques de vie.



En somme, deux conceptions sont en présence :

— la conception de la pédagogie traditionnelle selon laquelle peu importe en définitive à quoi l'enfant fait attention, l'essentiel étant qu'il ait à fournir fréquemment et si possible méthodiquement un tel effort, quitte au besoin à forger de toutes pièces une matière (« exercices » et « devoirs ») qui est censée s'y prêter ;

— la conception de « l'école moderne française » selon laquelle il est capital au contraire de ne jamais dissocier l'attention de ses conditions normales d'exercice (organisation scolaire comprise) afin de sauvegarder les occasions naturelles (indifféremment dessin libre, conférence, pyrogravure ou texte libre, calcul vivant, observation libre, etc.) et en permettre le libre jeu.

De la première on n'exagère rien en disant qu'elle ne tient pratiquement aucun compte des acquisitions les plus récentes et les moins contestables de la psychologie. Car l'enfant suit une certaine évolution. Et il est illusoire de vouloir en précipiter le cours. L'enfant n'est pas un esprit pur. Et il est dangereux de vouloir le former en lui proposant des tâches contre nature. L'enfant, comme tous les vivants, est d'abord un être engagé dans ses actes. Et s'il importe de

---

(2) Car les autres causes qu'on évoque d'ordinaire sont loin de tout expliquer.

l'éveiller dès que possible à sa vocation d'être pensant, ce n'est pas sans respecter, mieux encore : sans utiliser, certaines grandes lois de la vie sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir longuement.

\*  
\*\*

Si la pédagogie encore triomphante maintient contre vents et marées une dissociation si arbitraire, c'est parce qu'elle demeure influencée par certains préjugés métaphysiques particulièrement tenaces.

Historiquement, il n'est pas difficile d'en démêler les causes. Au temps des Jésuites, le primat d'une Raison raisonnante (celle dont se moquait déjà Molière) n'a jamais cessé d'être posé comme un dogme dans la mesure exacte où il apportait de l'eau au moulin de l'idéalisme. Et si ce primat s'est tout de même laïcisé sous l'influence du scientisme notamment, ce ne fut pas sans donner dans un « rationalisme abstrait » de style comtiste (première manière) puis brunsvicguien, qu'il faudrait louer sur toute la ligne s'il avait réussi à exorciser les démons du mysticisme comme c'était initialement son projet mais qui est parvenu seulement — comble du paradoxe ! — à maintenir l'archétype d'un « esprit pur », silhouette raide et étriquée et dont le formalisme est devenu toujours plus stérile et desséchant au point de conduire à l'impasse actuelle.

Fort heureusement, en s'affranchissant de ces préjugés, la psychologie d'aujourd'hui redécouvre progressivement de telles lois. Devenue génétique et fonctionnelle, elle restitue autour de l'enfant toute l'épaisseur et tout le dynamisme des situations concrètes où celui-ci se trouve immergé et dont il lui faut s'arracher lentement et progressivement.

\*  
\*\*

Tous les psychologues distinguent l'attention spontanée (encore superficielle, fugace et surtout liée à des circonstances contingentes) de l'attention volontaire (désormais délivrée des conditionnements concrets). Et ils insistent sur la nécessité d'en passer par celle-là avant d'exiger celle-ci. Mais la pédagogie encore triomphante l'admet comme elle admet... « en théorie » que l'enfant est différent de l'adulte, quitte à l'oublier instantanément dans la pratique.

Jean VUILLET.