

Réflexion sur le rôle de « *l'attention* » dans le métier de professeur.

Écrit réflexif réalisé par Christophe PIGEAU
dans le cadre du parcours adapté de philosophie,

sous la responsabilité du référent
Christophe DORE,
INSPE d'Angers.

Année universitaire
2020/2021

Sommaire

<u>Introduction</u>	1
<u>Première section : Définition de l'attention et principes pédagogiques</u>	4
I/ Détermination de l'attention	4
<i>Ce qu'est l'attention : la docilité scolaire</i>	4
<i>La finitude de l'attention : temporalité du cours et fatigue</i>	9
<i>Ce que n'est pas l'attention : le problème de la pédagogie du jeu</i>	10
II/ Détermination d'une <i>praxis</i> fondée sur l'attention : les principes	15
<i>Le respect</i>	16
<i>L'autorité</i>	17
<u>Seconde section : Analyse de situations</u>	21
I/ L'appel et le lancement du cours	21
II/ L'attention et la mise en activité des élèves : « le travail en groupe »	26
III/ Fatigue et temporalité de l'attention : déprise et reprise	30
IV/ Les préjugés causés par la prévention : le dépassement du point de vue polémique	32
<u>Brève conclusion</u>	36
Annexe 1 : Simone Weil et l'égalité des esprits	38
Annexe 2 : La docilité scolaire à l'épreuve de la contingence : description d'une scène burlesque	39
Annexe 3 : Les différents types d'attention chez Alain	40
Annexe 4 : Allégorie du politique proposée en classe à l'occasion d'un travail en groupe	42
Bibliographie	43

Introduction

« L'attention est liée au désir. Non pas à la volonté, mais au désir. Ou, plus exactement, au consentement ».

« Les valeurs authentiques et pures de vrai, de beau et de bien dans l'activité d'un être humain se produisent par un seul et même acte, une certaine application à l'objet de la plénitude de l'attention. L'enseignement ne devrait avoir pour fin que de préparer la possibilité d'un tel acte par l'exercice de l'attention ».

Simone Weil, *La pesanteur et la grâce*¹.

Ces deux déterminations de l'attention citées en *incipit* nous invitent, avant d'en donner une définition complète, à circonscrire ce dont il va être question dans les pages qui suivent.

Voici les deux sens possibles de l'attention selon le dictionnaire de l'*Académie française* : « Application de l'esprit, des sens, à un objet, à un fait déterminé » ; « Prévenance obligeante envers autrui ». Si la définition du *mot* diffère de la détermination d'un *concept*, le premier point peut néanmoins fournir une base préalable pour le second. Ici, nous avons deux dimensions possibles du mot attention, avec un *sens gnoséologique* et un *sens moral*. Ces deux sens seront traités pour appréhender le rôle de l'attention dans le métier de professeur. Le sens gnoséologique, qui mentionne l'*application* de l'esprit et des sens à une chose, ouvre sur le problème de l'orientation volontaire de la conscience vers une chose déterminée, posant ainsi la question du rapport entre volonté et entendement. Mais le sens moral nous concerne également en tant que le métier de professeur implique le rapport à autrui, soulevant ainsi le problème des obligations envers autrui. La *prévenance* implique en effet l'idée de devancer les besoins d'autrui, comme le professeur, en raison de sa fonction, doit devancer les besoins de ses élèves, anticiper les difficultés de l'apprentissage et la nature de la condition d'élève – ce qui nécessite une attention soignée et spécifique envers ces derniers. Cette application de l'esprit à un objet, de même que le problème de l'attention à autrui dans le cadre du professorat, mobilisent cette faculté qu'est la « volonté », bien que nous prendrons soin d'interroger le statut de cette faculté en temps voulu. Or, en introduisant la volonté dans le champ de notre réflexion, nous retrouvons un élément mentionné par Simone Weil pour penser l'attention : le *consentement*.

Le consentement est un acquiescement intérieur à une obligation ou à une situation déterminée. Il se distingue, en ce sens, de l'obéissance passive à un ordre extérieur au sujet, ordre vécu comme une contrainte faisant pression sur l'individu pour le déterminer à adopter un comportement attendu de lui. Il en va donc, dans l'étude de l'attention, de l'antinomie entre liberté et servitude, et c'est la raison pour laquelle Simone Weil pensera l'attention dans son lien étroit avec le consentement du désir dans l'accueil de la chose à considérer. En conséquence, il est clair qu'une réflexion pédagogique sur l'attention dans une classe de philosophie ne pourra faire l'économie de la question de savoir comment, par des méthodes déterminées, un professeur peut créer chez ses élèves les conditions d'un consentement du désir à la réception d'un enseignement donné. Puisque le contenu de l'enseignement ne peut faire irruption dans la conscience de l'élève sous la modalité de la force qui fait effraction au sein de son intériorité, il nous est possible de soulever une première question qu'il nous appartiendra de développer par la suite : l'enseignement ne présuppose-t-il pas, comme sa condition de possibilité, la liberté qu'il est pourtant censé apporter à l'élève ?

¹ Simone Weil, *La pesanteur et la grâce*, PLON, 1948, respectivement p. 136 et 138

Cette dernière question met au jour une circularité qu'il s'agit d'approfondir afin de savoir si, dans l'optique d'une réflexion sur le rôle de l'attention dans le métier de professeur, il est possible de mettre au jour une *praxis pédagogique* permettant de favoriser le consentement intérieur et libre de l'élève à l'accueil d'un savoir déterminé. Cette *praxis* pédagogique aurait pour « finalité » de résoudre le problème circulaire posé à l'instant. Si les sciences de l'éducation fournissent un ensemble de principes et de réflexions sur l'activité d'enseigner, c'est que cette dernière peut être comprise comme un *métier* qui, comme tel, requiert une pratique déterminée pour accomplir sa fin visée : instruire les élèves tout en leur donnant les moyens d'exercer librement leur jugement.

Nous avançons bien l'idée d'une pratique déterminée, c'est-à-dire d'une *praxis*. Cornelius Castoriadis a relevé la circularité inhérente à une telle *praxis* où la liberté semble se présupposer elle-même. Il est remarquable de voir que la pédagogie participe du champ problématique que nous avons à étudier en considérant l'attention en classe : « Nous appelons *praxis* ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la *praxis* »². En pédagogie, le « faire » en question *visé* bien une pluralité d'êtres qui doivent être appréhendés comme des sujets autonomes qui ont à configurer leur propre autonomie. En un sens, toute la pédagogie se configure, dans son principe, comme étant *cette* « visée » déterminée, visée immanente à son *faire* et à ses méthodes instituant. La première chose qu'il nous est possible de relever sur la base de cette première approche est la suivante : l'élève n'est pas un « objet » au sens d'une chose, mais bien plutôt un sujet de liberté irréductible au statut d'un « étant » inerte et manipulable. La réflexion sur une *praxis* pédagogique se doit donc d'appréhender cette différence essentielle, en reposant la question de la manière suivante : y-a-t-il une *praxis* pédagogique susceptible d'*instituer*, dans des conditions réglées et méthodiques, une disposition intime et libre à l'attention, disposition nécessaire à l'enseignement d'un contenu de savoir ? Plus simplement : y-a-t-il une *praxis* pédagogique capable d'actualiser cette potentialité essentielle de l'être humain qu'est l'attention ? La question pourrait ainsi s'exprimer par un énoncé encore plus général : comment instituer, dans l'espace d'une classe et dans la temporalité d'un cours, un consentement suffisant pour disposer intérieurement l'élève à l'accueil du savoir ?

Cette question concernant une *praxis* pédagogique fondée sur l'attention nécessitera une réflexion plus globale sur une autre forme de pédagogie qui nous semble différer considérablement dans ses méthodes et ses objectifs. Ainsi, en déterminant la pédagogie de l'attention, nous prendrons soin de la distinguer de la pédagogie contemporaine fondée sur le jeu, car cette distinction permettra, en creux, de mieux cerner ce que nous désirons mettre au jour dans le cadre de notre enseignement.

C'est à partir de ce qui vient d'être dit que peut se nouer la problématique soulevée plus haut, problématique qui peut être pensée à l'intérieur de la réflexion de Castoriadis sur la *praxis* : si la liberté se présuppose elle-même pour être actualisée sous la forme scolaire de l'attention, comment penser cette circularité ? Comment, dans le cadre d'une relation où les élèves ne sont pas encore rendus au degré d'autonomie attendu pour actualiser la libre attention désirée, pouvons-nous penser une *praxis* qui modifie l'être-au-monde du sujet de telle sorte qu'elle puisse faire émerger la potentialité d'autonomie qu'il porte en lui de manière latente ? Autrement dit : comment amener un sujet vers l'autonomie de manière autonome ? C'est tout le paradoxe de l'institution pensée par Castoriadis, et c'est en vertu de ce paradoxe que notre auteur renonce au paradigme technique pour penser cette *praxis* : « La *praxis* ne se laisse pas ramener à un schéma de fins et de moyens. Le schéma des fins et des moyens appartient précisément en propre à l'activité technique, car celle-ci a affaire avec une vraie fin, une fin qui est une fin, une fin finie et définie qui peut être posée comme un résultat nécessaire ou probable, en vue duquel le choix des moyens revient à une question de calcul plus ou moins exact ; avec cette fin, les moyens n'ont aucun rapport interne, simplement une relation de cause

² Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*. Seuil, 1975, pp.112-113. Que Monsieur Christophe Doré soit remercié pour nous avoir transmis ce texte de Castoriadis.

à effet »³. Le paradigme technique suppose donc une hétérogénéité entre la nature du moyen et de la fin, tandis que la *praxis* se doit d'intégrer, dans son déploiement, la visée qui est la sienne dès le commencement – en l'occurrence, dans le cas qui nous occupe, l'autonomie. Ainsi : « Dans la *praxis*, l'autonomie des autres n'est pas une fin, elle est, sans jeu de mots, un commencement, tout ce qu'on veut sauf une fin [...]. Il y a rapport interne entre ce qui est visé (le développement de l'autonomie) et ce par quoi il est visé (l'exercice de cette autonomie), ce sont deux moments d'un processus »⁴. C'est une autre manière de dire que la liberté est un processus au sein duquel l'autonomie et le consentement se présupposent eux-mêmes, point essentiel qu'il s'agit de prendre en compte dans la thématization de l'*attention* en classe. Ce cercle n'est pas à comprendre comme un diallèle qui avorterait par principe toutes les possibilités de sa propre résolution, mais bien plutôt *ce à partir de quoi* le problème se déploie et se laisse approcher. Il s'agit donc d'une circularité féconde que la *praxis* pédagogique se doit d'appréhender sans écarter les tensions inévitables qui appartiennent à la nature d'un tel problème. En effet, disposer les élèves à l'*attention*, comme nous allons le voir, ne peut manquer d'impliquer une rupture de la manière d'être au monde familière, rupture qui s'appuie en grande partie sur l'usage de l'autorité. Or, l'autorité, selon l'usage qu'on en fait et la compréhension que nous en avons, peut autant être un exercice qui destitue l'autonomie du sujet sur lequel s'exerce cette autorité qu'un lieu à partir duquel s'institue la liberté recherchée.

Nous devons donc nous interroger, en retour, sur la nature de l'activité du professeur dans le cadre de l'institution de l'*attention* en classe. Car, comme le souligne Castoriadis, la *praxis* pédagogique n'est pas similaire, quant à la relation qu'elle implique, avec la relation amicale, cette dernière étant une relation qui n'a pas d'autre fin qu'elle-même et qui ne cherche pas spécifiquement l'autonomie, puisqu'elle est reconnue dès le départ, sans qu'elle puisse être l'objet d'une *praxis* réfléchie et consciente.

C'est donc à travers ce nœud problématique que nous allons penser cette *praxis* pédagogique qui se fixe comme objectif de penser l'*attention* comme étant la condition de possibilité requise pour *faire classe*. Cette réflexion portera moins sur le contenu matériel du cours que sur l'ensemble des conditions formelles capables de transmettre favorablement le contenu du cours.

Pour ce faire, il est nécessaire de thématizer plus précisément l'*attention*. Cette définition rendra possible une compréhension plus rigoureuse des éléments fondamentaux d'une *praxis* pédagogique qui se donne pour objectif l'actualisation de cette potentialité qu'est l'*attention* dans le cadre d'une classe. Ceci constituera notre *première section*.

A partir de cette base élémentaire, il deviendra possible d'appréhender, à l'occasion de situations très concrètes de la vie d'une classe, les méthodes adéquates capables d'instituer la meilleure intensité d'*attention* possible chez les élèves. Ceci constituera notre *seconde section*.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

Première section

Définition de l'attention et principes pédagogiques

Cette première section présentera deux moments distincts et liés entre eux : 1) la détermination de l'essence de l'attention, et 2) la réflexion sur les principes pédagogiques fondamentaux permettant de réfléchir à une *praxis* pédagogique de l'attention.

I/ Détermination de l'attention

Ce qu'est l'attention : la docilité scolaire.

Il est nécessaire de mettre au jour de manière rigoureuse et complète ce que nous entendons par « attention ». Les penseurs mobilisés ici ne présenteront pas nécessairement un consensus parfait sur la question, et il est clair qu'une telle investigation présuppose des perspectives anthropologiques différentes selon les types de *corpus* abordés. L'attention pensée par Descartes s'enracine dans une théorie des facultés de l'âme qui n'est pas tout à fait celle de Simone Weil, pour ne prendre que cet exemple. Ce travail n'aura pas pour objectif de régler ces présupposés philosophiques plus profonds, et notre démarche se contentera ici de dégager les lignes de force fondamentales dans la perspective d'une réflexion pédagogique sur l'attention en classe de philosophie. Ce point étant posé, nous pouvons donc commencer notre investigation relative à la détermination du concept d'attention.

Nous prendrons les réflexions de Simone Weil pour point de départ de notre élaboration d'une définition du concept d'attention. Il est nécessaire de préciser que pour cette dernière, l'attention est la reine des vertus, car elle est le cœur de la vie de l'esprit et le centre vivant des actions libres du corps, ce qui fait de cette vertu la condition de possibilité de toutes les autres vertus. Qu'il s'agisse des vertus intellectuelles, des vertus morales, des vertus spirituelles ou encore des gestes du corps requis dans le travail méthodiquement ordonné, il est toujours question de l'attention en tant que *condition de possibilité* de l'actualisation d'une potentialité. Cela est tout particulièrement vrai lorsqu'il s'agit pour l'être humain de résoudre une difficulté nouvelle et d'apprendre une chose, car alors la fluidité de l'habitude ne suffit plus à s'insérer dans le réel, et la conscience se retrouve devant une difficulté particulière qu'il s'agit de comprendre et d'appréhender correctement. Ainsi lorsque Simone Weil affirme que l'attention doit être la finalité privilégiée des études, elle pose une thèse forte consistant à dire que jamais un être humain ne pourra faire une action libre s'il est dépourvu de cette puissance de l'esprit. Il faut un grand degré d'attention à l'autre pour entrer authentiquement en relation avec lui et comprendre ses besoins, de même que la compréhension adéquate d'un problème de géométrie nécessite une considération attentive et patiente du problème visant à ouvrir la conscience aux solutions contenues en lui. Il n'en va pas autrement pour la lecture d'un poème, la production d'une œuvre d'art et sa contemplation, une version latine, la prière silencieuse de l'orant, le travail aux champs ou la fabrication d'une œuvre artisanale. L'attention est ce à partir de quoi l'être humain s'ouvre au réel, se laisse pénétrer par ses lois et s'inscrit en lui de manière libre et adéquate – que la réalité en question soit intellectuelle ou matérielle. Une civilisation ne peut donner de bons fruits que si elle est à même de préserver et de développer cette faculté d'attention qui n'est pas une donnée toute faite et « prête à l'emploi », mais une conquête patiente à laquelle les études ont pour vocation d'éduquer. Car sans la vertu de l'attention, toutes les autres vertus disparaissent aussitôt, et la culture de l'individu s'assèche immédiatement pour ne devenir qu'un assemblage de connaissances inertes et impensées.

Il n'est donc pas étonnant de voir Simone Weil consacrer un de ses exposés le plus complet sur l'attention dans un texte intitulé *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'Amour*

de Dieu. C'est dans cet ouvrage que nous en trouvons une définition exhaustive qui vaut pour toutes les activités de l'esprit. Cette définition à l'avantage d'exprimer, dans une formule ramassée, ce que Simone Weil a exprimé en bien des endroits durant ses réflexions plus spécifiquement philosophiques. Analysons en détail la définition dont il est question dans ce texte : « L'attention consiste à suspendre sa pensée, à la laisser disponible, vide et pénétrable à l'objet, à maintenir en soi-même à proximité de la pensée, mais à un niveau inférieur et sans contact avec elle, les diverses connaissances acquises qu'on est forcé d'utiliser [...]. La pensée doit être vide, en attente, ne rien chercher, mais être prête à recevoir dans sa vérité nue l'objet qui va y pénétrer »⁵. L'attention n'est ni une activité pure, ni une passivité inerte, mais un mélange d'activité et de passivité. Il est question d'instaurer librement une passivité disposée à comprendre, et la seule action de la conscience, ici, est à trouver dans cet effort pour se rendre docile à la compréhension d'une vérité ou d'un problème donné. Il semble que le mot « *docilité* », compris à partir de son étymologie, permet d'exprimer cette synthèse de passivité et d'activité qui constitue l'attention décrite par Simone Weil : « docile », en effet, vient de *docilis*, qui signifie « être disposé à s'instruire », « qui apprend aisément ». L'attention réside donc toute entière dans cette *docilité* de la conscience qui consiste en une disposition de l'âme et du corps à accomplir un acte avec facilité et réussite. *Disposition* : nous sommes bien en amont de ce qu'il s'agit de faire (s'instruire), tout en soulignant que cette docilité n'est pas un commencement chronologique, un donné de départ immédiatement donné, mais un état intérieur qui se prépare et s'acquiert. La docilité dont il est question suppose donc une activité préalable qui la rende possible, bien que cette activité préalable n'ait d'autre accomplissement que celui d'instaurer le point de départ à partir duquel l'instruction va pouvoir débiter. Dans ce mixte de passivité et d'activité, nous retrouvons bien un problème classique du métier de professeur : faire en sorte de créer les conditions de classe les plus favorables à l'apprentissage d'une discipline. Il s'agit de rendre « docile », au sens étymologique du mot, la classe et les individus qui la compose. Cette docilité n'étant pas un donné immédiat et naturel, il est évident qu'un ensemble de médiations et d'intermédiaires deviennent nécessaires pour instituer cette « docilité » de l'élève. *L'étude de ces médiations sous toutes ses formes correspondra, plus loin, à notre réflexion sur une praxis pédagogique de l'attention.*

Revenons à la définition de l'attention donnée par Simone Weil. Cette puissance de la conscience est définie comme une « suspension » de la pensée, une conscience vide de contenu et qui, par cette suspension vierge de toute détermination, est à même d'épouser la chose étudiée et de l'assimiler pleinement. Il s'agit, dans l'attention, de se faire « réceptacle », de modifier son être de tel sorte que l'individu dépasse ce que les phénoménologues nomment *l'expérience doxique* du monde, expérience faite d'inclinations spontanées et de plis prédéterminés configurant un *habitus* qui charrie avec lui tout un ensemble de réflexes et qui engendre des réactions irréflechies en fonction des objets rencontrés. Nous voyons donc que l'attention est une rupture avec l'être-au-monde immédiat et ordinaire en ce qu'il exige du sujet un effacement d'une partie de soi pour recevoir, sur la base d'un regard nouveau et naissant, une chose qu'il est question de comprendre pleinement. Par exemple, il n'est pas difficile de voir, dans *l'esprit de parti* consistant à se vivre spontanément *pour* ou *contre* une réalité donnée, une inclination intérieure contraire à la disponibilité de l'attention relativement à la chose considérée. Dans l'esprit de parti, le sujet, avant toute considération attentive, met quelque chose de soi dans l'objet, et l'objet disparaît derrière un écran d'opinions sans examen sérieux. Ce point est important car il peut constituer un obstacle pédagogique non négligeable, notamment sur tous les sujets susceptibles de porter avec eux une charge plus ou moins polémique – nous pensons par exemple à la notion de « religion » inscrite au programme de philosophie. L'attention suppose donc un passage du réflexe immédiat à la réflexion sur l'objet – et il est bien question de réfléchir l'objet et non de privilégier une réflexion introspective sur soi-même en tant que sujet particulier, tant

⁵ Simone Weil, *Réflexion sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, *Œuvres Complètes*, IV, 1, nrf Gallimard, 2008, p. 260. Désormais, toutes les citations de Simone Weil seront annotées ainsi : auteur, titre de l'œuvre, OC, volume, sous-volume (s'il y a lieu), pagination.

il est vrai que l'attention est avant tout une ouverture sur l'extérieur, un élan hors de soi vers la chose à étudier. Il y a dans l'attention une *mise entre parenthèse* des inclinations immédiates et du rapport ordinaire au réel que, par une sorte de pente naturelle, la conscience tend toujours à reconduire à la moindre occasion. Se rendre attentif à une chose revient à s'émanciper de soi-même, à dépasser son *ego* empirique et ses déterminations contingentes pour s'ouvrir à la nécessité d'un problème donné qui vaut indépendamment de nous-mêmes. Recueillir la « vérité nue » suppose que le sujet particulier ne la colore pas d'un vêtement de préjugés personnels, ce qui suppose de quitter le registre polémique pour entrer dans une attitude disposée à la compréhension pleine et entière de quelque chose qui n'est pas « moi ».

Ainsi l'attention est une « passivité active » qui n'a que faire de soi-même au moment où elle s'effectue. Pas plus qu'elle ne consiste en une introspection sur ses états d'âmes intérieurs, elle ne peut, par ailleurs, se crispier sur un retour réflexif sur soi-même où la conscience devrait être attentive à sa propre attention : « L'attention consiste à se débarrasser de l'obsession qu'on a de faire attention »⁶. De même qu'il n'y a rien de moins détaché du monde extérieur qu'un homme obsédé par l'objectif de se détacher des infortunes qui font son malheur, nous pouvons dire qu'il n'y a rien de moins attentif qu'un individu faisant retour sur son propre effort d'attention. Ceci nous enseigne que la docilité scolaire doit effectivement devenir une disposition intérieure enracinée dans une constance suffisante pour que l'attention soit libérée d'elle-même et de sa propre effectuation. Nous pouvons déduire de cela que l'injonction à « être attentif » est le premier symptôme de l'échec de l'attention, et que le professeur devra trouver des pratiques qui instituent une *attention en acte* sans passer nécessairement par le mot d'ordre intimant aux élèves « d'être attentif ». Car l'attention est une ouverture à l'être qui se ferme à son objet sitôt qu'elle se mire elle-même dans le miroir de sa propre conscience réflexive – et elle dépend tellement de la liberté intime du sujet qu'elle ne peut s'actualiser que par un consentement intime qui jamais ne pourra s'obtenir par l'usage de la crainte.

Si cet effort ne supprime pas les connaissances acquises nécessaires à l'intelligibilité d'un problème donné, Simone Weil précise néanmoins que ces connaissances, qu'elles soient imprégnées en nous par une progression linéaire ou apprises « par cœur », sont distinctes du regard de l'attention qui, par une « gymnastique » paradoxale de l'esprit, demeure vide de contenu tout en conservant « sous la main » l'ensemble des savoirs acquis nécessaires à l'étude de l'objet en question. Par exemple, l'enfant qui se penche sur une équation mathématique à une inconnue devra maintenir à proximité du regard de l'attention les règles de l'addition, de la soustraction, les lois des signes, etc., tout en faisant le vide nécessaire à la résolution du problème nouveau et singulier qu'il est en train de penser. Et en effet, il est nécessaire, pour résoudre une telle équation, d'avoir une conscience libérée des mille préoccupations quotidiennes que le cours de la vie ne manque pas de susciter, ceci afin de s'absorber pleinement dans le problème étudié. Mais il est également fondamental que l'élève ne souffre pas de lacunes trop importantes relativement à ces opérations élémentaires qu'il doit garder « sous la main » avec suffisamment d'aisance pour libérer l'attention qu'il porte à la difficulté qui se présente à lui. *Un élève qui présente des lacunes sur les savoirs rudimentaires comme la lecture et le calcul sera inévitablement un élève moins attentif au cours, non par « mauvaise volonté », mais bien plutôt en raison d'une loi nécessaire de la pensée* : constamment arrêté et parasité par l'absence de maîtrise des opérations élémentaires de la pensée comme l'addition ou la soustraction, l'élève ne pourra être pleinement attentif au problème mathématique plus complexe qu'il est censé accomplir, car son attention au problème est constamment entravée par des éléments qui ne lui sont pas directement liés en tant que tel.

Récapitulons : il s'agit bien, dans l'acte d'attention, de suspendre ses opinions particulières sur la question étudiée, tout en maintenant près de soi l'ensemble des connaissances acquises permettant de résoudre un exercice donné. Ainsi c'est toute la conscience qui est requise pour mener à bien cet exercice et établir une démonstration où l'évidence traverse chaque étape du raisonnement en vue de

⁶ Simone Weil, *L'attention*, OC, I, p. 392.

donner une conclusion certaine et infaillible.

Nous pouvons prolonger cette analyse de l'attention en examinant les éléments qui la nient : « Tous les contresens dans les versions, toutes les absurdités dans la solution des problèmes de géométrie, toutes les gaucheries du style et toutes les défauts de l'enchaînement des idées dans les devoirs de français, tout cela vient de ce que la pensée s'est précipitée hâtivement sur quelque chose, et étant ainsi prématurément remplie n'a plus été disponible pour la vérité. La cause est toujours qu'on a voulu être actif ; on a voulu chercher »⁷. Tout d'abord, nous pouvons tirer de ces lignes un véritable principe républicain pour la possibilité, *en droit*, d'éduquer tous les individus. En effet, les erreurs, les maladroitures d'écriture, les échecs scolaires, les bêtises et les absurdités qui jalonnent les millions de copies d'élèves ne sont pas causés par une inégalité des esprits ou des différences de nature déterminant des êtres « capables » et des êtres « incapables ». La cause de toutes les erreurs est liée à un manque d'attention qui, en entravant l'exercice de la lumière naturelle, se ferme à la compréhension de la vérité. C'est en disposant l'élève à une passivité active – c'est-à-dire réceptive et ouverte à la chose étudiée – que l'égalité des esprits devient possible au moins en droit. Tous les esprits, en droit, sont capables de style, de même qu'ils sont tous, en droit, en mesure de saisir les longues chaînes de raison d'une démonstration mathématique. Ce ne sont que les différences d'intensité de l'attention qui sont à l'origine de telles inégalités, ces dernières n'étant pas, par conséquent, inscrites dans la nature, puisqu'elles dépendent en grande partie de notre liberté. En assignant la cause des erreurs et des égarements de l'esprit à ce manque d'attention qui dépend d'un effort orienté de la conscience, Simone Weil met au jour le point problématique qu'il s'agit d'approfondir pour rendre possible la bonne éducation de tous malgré les différences sociologiques évidentes. Que cette *praxis* pédagogique visant à instituer une attention soutenue soit plus ou moins avantageuse selon les publics enseignés est un point difficilement contestable ; mais en faisant reposer l'erreur et l'échec sur cette faculté de l'attention, Simone Weil rejoint le principe cartésien d'un bon sens universellement partagé quoique plus ou moins bien orienté⁸.

Car cette dernière citation de Simone Weil porte en elle une influence cartésienne transparente. Malgré les différences entre les deux auteurs sur cette question, il est difficile de ne pas voir dans la mention de la « précipitation » comme cause d'un échec de la conscience dans ses raisonnements une allusion aux réflexions de Descartes sur les deux causes fondamentales à l'origine de l'erreur que sont la *prévention* et la *précipitation*. Ceci nous amène à faire un bref détour par le problème de l'attention chez Descartes pour approfondir cette réflexion commencée avec Simone Weil. Ainsi, nous verrons en quoi notre thème de réflexion est en rapport direct avec le problème de la *liberté humaine*, problème essentiel de l'éducation en tant que la liberté est l'élément initial tout autant que la visée terminale à partir de quoi la pédagogie se déploie – ce que nous avons entrevu en introduction comme étant le cœur du problème lorsqu'il s'agit de thématiser l'attention en classe.

« Par *intuition*, j'entends, non point le témoignage instable des sens, ni le jugement trompeur de l'imagination qui opère des compositions sans valeur, mais une représentation de l'esprit qui est le fait de **l'intelligence pure et attentive**, représentation si facile et si distincte qu'il ne subsiste aucun doute sur ce qu'on y comprend [...]. Ainsi, chacun peut voir par intuition qu'il existe, qu'il pense, que le triangle est délimité par trois lignes seulement, la sphère par une seule surface »⁹. Ici également, une conscience attentive n'est pas un donné naturel immédiat, mais le résultat d'une purification de l'intelligence. Ce qui est premier chronologiquement n'est pas ce qui est méthodiquement premier dans l'ordre de la recherche de la vérité. Parmi les règles fondamentales en vue de diriger l'esprit humain dans un ordre propre à la recherche de la vérité, Descartes place en tête des pré-requis cette

⁷ Simone Weil, *Réflexion sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, OC, IV, 1, p. 260.

⁸ Voir notre **Annexe 1**, où nous proposons un texte de jeunesse de Simone Weil, texte clairement inspiré de Descartes et de la conviction de ce dernier en faveur de l'égalité universelle des esprits quant à la liberté de bien diriger ses pensées.

⁹ René Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*, *Œuvres philosophiques* éditées par Ferdinand Alquié, I, Classiques Garnier, 2010, p. 87. Les œuvres de Descartes seront citées ainsi : auteur, titre de l'œuvre, *OP*, volume, pagination.

purification de l'intelligence, c'est-à-dire la réduction de tout ce qui, dans le sujet humain, vient recouvrir et parasiter cette puissance de l'attention de l'esprit. Là aussi, l'esprit doit lui-même se rendre docile à la clarté et la distinction de l'idée vraie, docilité qui est le résultat d'un libre effort de l'être humain. Car de prime abord et le plus souvent, la conscience est bien plutôt « instable », à la mesure du désordre de notre expérience quotidienne, souvent égarée dans les confusions des sens et des idées disposées sans ordre réfléchi, parfois victime d'une imagination sans rigueur qui colore le réel de ses « compositions sans valeur ». C'est bien la réalité quotidienne de tout être humain, à commencer par celle des élèves et des professeurs, que de faire preuve de cette conscience flottante et inattentive, *réalité que l'éducation se doit de prendre en compte afin d'assurer, lors de la rentrée en classe, le passage d'une conscience flottante à une conscience attentivement réglée sur l'objet à étudier*. Une intuition est une vue claire de l'esprit nécessitant une attention qui n'est pas acquise lors de la rentrée en classe. C'est donc au professeur d'instaurer la tonalité affective adéquate qui rendra possible cette conscience pure et attentive.

Cet *effort instituant* doit se prolonger durant la totalité du cours, autant que possible. Comme toujours, il nous est possible d'appréhender plus précisément le problème en considérant, comme Descartes, ce qui fait obstacle à cette faculté d'attention. Car avant d'atteindre un degré d'attention suffisant pour exercer son jugement et établir des rapports clairs entre les choses, il faut éliminer deux éléments contraires à l'attention que sont la *prévention* et la *précipitation*. Dans la seconde partie du *Discours de la méthode*, Descartes pose la première règle de la méthode. Or, la « règle de l'évidence », qui détermine l'essence de la vérité, est formulée conjointement aux deux causes des préjugés susceptibles d'entraver l'accès de la conscience à la clarté de la vérité : « ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment être telle : c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention ; et de ne comprendre rien de plus en mes jugements, que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute »¹⁰. Pour la question qui nous intéresse, l'essentiel de cette définition se trouve dans l'expression « *rien de plus* » que Descartes mentionne dans la « règle de l'évidence » afin de déterminer la bonne attitude de l'esprit qui comprend clairement une idée. « *Rien de plus* » : ceci signifie que la volonté se doit de se régler sur la clarté distincte de l'idée, c'est-à-dire sur la *présence* (la clarté) de la conscience à la chose pensée en sa *simplicité* (la distinction). Rendre l'élève présent à la chose pensée à travers les idées, c'est le disposer à recevoir une connaissance. C'est cet *appel à la présence* que la *praxis* pédagogique doit instaurer, ce qui suppose une élimination de toutes les tendances de la volonté qui font obstacle à cette présence de l'esprit à la chose considérée, à commencer par la prévention et la précipitation.

La *prévention* désigne l'influence, sur nos jugements, de notre enfance, de nos opinions acquises de manière contingente, de notre culture, des opinions de notre milieu social, etc. Il s'agit donc des préjugés qui se surajoutent à l'objet étudié et recouvrent celui-ci d'un ensemble d'opinions irréflechies qui font obstacles à l'étude attentive. Le professeur de philosophie, par exemple, aura souvent en face de lui un « relativisme » spontané et confus, doctrine que bien des élèves portent en eux de manière inaperçue et qui peut constituer un obstacle pédagogique majeure dans la compréhension des problèmes étudiés en cours. La prévention désigne donc ce que la volonté, quand elle n'est pas dans la retenue et dans la présence à sa propre pensée, ajoute aux objets de manière irréflechie.

La *précipitation*, quant à elle, et comme son nom l'indique, consiste dans le fait de juger avant de s'être rendu attentivement présent à la chose jugée. Un jugement précipité consiste donc dans un acte de la volonté qui se prononce avant d'avoir compris la chose dont il est question. Dans ces deux cas, il appartient au professeur de produire une disposition favorable à une discipline de la volonté, afin que cette faculté puisse être tenue dans les bonnes limites qui sont les siennes sitôt que l'objectif est de comprendre le contenu du cours.

¹⁰ René Descartes, *Discours de la méthode*, II, *OP*, I, p. 586.

Nous retrouvons donc chez Descartes un point commun avec Simone Weil : il est moins question de stimuler positivement la volonté que de neutraliser ce qui, dans la volonté, fait obstacle à l'apprentissage. L'effort de la volonté, ici, est négatif, et il consiste en une auto-limitation de ses propres inclinations spontanées : éliminer ce qu'elle ajoute de son propre chef et de manière inconsidérée. Ne mettre « *rien de plus* » dans mes jugements que ce qui se présentera clairement et distinctement à une conscience attentive¹¹. L'attention réside précisément dans cet effort négatif de la volonté pour se rendre présent aux idées de l'entendement, et cela vaut pour les trois autres règles de la méthode que sont l'*analyse*, la *synthèse* et l'*énumération*. Analyser un problème complexe pour le réduire aux éléments simples, synthétiser nos idées en allant du simple au complexe, énumérer et refaire en soi-même ces « longues chaînes de raisons » en prenant soin de vérifier l'ordre logique de l'enchaînement des idées, etc., voilà autant d'actes de conscience qui présupposent une attention adéquate et soutenue. Établir des rapports, faire des liens entre nos idées, comprendre leur ordre logique, appréhender dans une vue synthétique le problème posé, etc., sont des opérations intellectuelles qui nécessitent une volonté toute entière tournée vers l'objet considéré. La moindre prévention, la moindre précipitation, dans cet exercice, suffisent à briser cette activité intellectuelle, et le professeur est constamment confronté à cette difficulté de maintenir une attention suffisamment durable afin de se donner la possibilité de développer un raisonnement qui procède par ordre. Ce délicat réglage entre *volonté* et *entendement* sont donc constitutifs de l'*attention*, et les *Méditations métaphysiques* thématisent ce problème en déterminant la nature de l'acte de juger comme étant un acte relevant de la liberté humaine : « Toutes les fois que je *retiens* tellement ma volonté dans les bornes de ma connaissance, qu'elle ne fait *aucun* jugement que des choses qui lui sont clairement et distinctement représentées par l'entendement, il ne se peut faire que je me trompe »¹². Cette *retenue* de la volonté qui précède l'acte de juger une chose sur le seul fondement de ce qui est clairement et distinctement présent à l'entendement constitue précisément la docilité dont nous parlions plus haut. Nous voyons donc que réfléchir sur l'attention consiste bien à réfléchir sur l'acte de disposer l'esprit et de passer de 1) l'état de confusion propre à la vie ordinaire irréfléchie à 2) l'action de porter un jugement éclairé sur une chose, c'est-à-dire à l'acte de la volonté consistant à affirmer ou nier un énoncé, à poursuivre ou fuir une chose déterminée. Dans la tradition cartésienne, la *liberté éclairée* présuppose donc nécessairement cette *disposition attentive* de la conscience qui s'ouvre à la considération de l'idée en tant que telle. Toute la réflexion pédagogique sur l'attention réside dans ce passage de l'état 1) à l'état 2), passage qui ouvre sur la liberté éclairée dans l'acte de juger.

La finitude de l'attention : temporalité du cours et fatigue.

Cette disposition intérieure requiert donc une grande exigence pédagogique qui doit être maintenue tout au long du cours. Nous pouvons donc conclure que traiter du problème de l'attention en classe supposera de s'interroger sur le rapport au temps. Être *prévenu* dans ses jugements, cela revient à juger *avant* de s'être donné la possibilité de comprendre un problème ; se *précipiter* dans un jugement, cela revient à croire avoir compris *avant* d'être parvenu à se rendre effectivement présent à la chose même. Si nous inscrivons cette auto-limitation de la volonté dans le déroulement entier d'une séance de cours, nous comprenons que la possibilité de maintenir une docilité durable est limitée : « L'attention est un effort, le plus grand des efforts peut-être, mais c'est un effort négatif »¹³. Car ce qui est exigé dans l'attention à un cours ne correspond pas à l'inclination naturelle de la volonté, et de même que Descartes, dans la méditation seconde, éprouve le besoin de relâcher « la bride » à son imagination pour retrouver, pendant un temps bref, la considération des choses sensibles, de

¹¹ Ce que Simone Weil, dans un écrit de jeunesse, ramassera en une formule concise : « La volonté ne s'exerce que pour s'interdire », *Sur l'habitude et l'attention*, OC, I, p. 381.

¹² René Descartes, *Méditations métaphysiques*, Quatrième Méditation, OP, II, p. 467, nous soulignons.

¹³ Simone Weil, *Réflexion sur le bon usage des études en vue de l'amour de Dieu*, OC, IV, 1, p. 259.

même Simone Weil thématise le problème de l'équilibre entre le maintien d'une attention qualitativement soutenue et la durée limitée de cette attention : « Quand la fatigue se fait sentir, l'attention n'est presque plus possible, à moins qu'on soit déjà bien exercé ; il vaut mieux alors s'abandonner, chercher une détente, puis un peu plus tard recommencer, se déprendre et se reprendre comme on inspire et expire. Vingt minutes d'attention intense et sans fatigue valent infiniment mieux que trois heures de cette application aux sourcils froncés qui fait dire avec le sentiment du devoir accompli : « j'ai bien travaillé » »¹⁴. « Faire classe », ce sera aussi prendre la mesure de cette finitude temporelle, et envisager, au cœur de la séance, des moments de « déprise » et de « reprise », afin de trouver un équilibre entre la *quantité* de temps passé à étudier et la *qualité* d'attention possible pour les élèves et le professeur. La fatigue est la marque de cette finitude où l'attention diminue grandement d'un point de vue qualitatif, et le professeur devra par conséquent « sentir » cette fatigue afin de contrecarrer le « décrochage » nécessaire qu'elle implique. De même, une crispation des élèves se traduisant par des visages tendus ou « absents » sont autant de signes qu'il s'agit de savoir interpréter afin de mesurer l'intensité de l'attention de la classe. Mieux vaut accorder une détente ponctuelle plutôt que « perdre » sa classe dans une inattention progressive rendant le cours stérile.

Ce que n'est pas l'attention : le problème de la pédagogie du jeu

Déterminer un concept permet de le distinguer de ce qui pourrait, de prime abord, lui ressembler, bien que la chose ne tombe pas sous le concept en question. Plusieurs choses peuvent ressembler à ce que nous nommons « attention », alors même qu'elles sont fort différentes de ce que nous visons. Nous n'en verrons qu'une seule, de manière brève et concise, afin de mesurer un peu mieux ce que ne sera pas la *praxis* pédagogique que nous cherchons. Nous nous arrêterons donc sur l'apprentissage par le jeu, car ce paradigme pédagogique revêt une importance certaine de nos jours. Si cette modalité d'apprentissage peut avoir des arguments de son côté lorsque le public est très jeune, il semble néanmoins que ce paradigme montre très vite ses limites lorsqu'il se destine à un public qui a atteint l'âge de raison.

L'attention pourrait bien ressembler, en effet, à une *captation* de la conscience par des *stimulus* externes. Le courant pédagogique fondé sur le « ludique », « l'éducation par le jeu », consiste en une intégration, au cœur même de la sphère pédagogique, de la modalité du *divertissement contemporain*. L'idée directrice de cette méthode réside dans le fait que l'amusement serait une manière d'apprendre sans en être conscient, par un ensemble de moyens détournés qui varient les supports de présentation pour diffuser un savoir à travers des médias d'emblée familiers pour l'élève : la forme du divertissement télévisuel, des jeux vidéo, du site internet, de la vidéo présentant un format qui convient aux *habitus* des élèves, etc. Loin d'instituer une modification dans l'être-au-monde de l'élève, la pédagogie fondée sur le ludique consiste bien plutôt à laisser l'élève dans son *habitus* initial afin d'introduire en lui le savoir. On ne dispose plus l'élève au savoir, mais on adapte le savoir à la disposition immédiate d'un élève du 21^{ème} siècle – disposition qui pourra d'ailleurs changer, impliquant une adaptation constante de l'enseignement à l'évolution contingente de la société. La justification d'une telle pédagogie réside dans le fait d'aller chercher l'élève dans son « monde ambiant » sans exiger la moindre rupture avec celui-ci, afin d'obtenir de lui un engagement *optimum* et *immédiat* dans l'apprentissage d'une discipline.

Il est évident que cette méthode pédagogique captera, dans l'immédiat, la conscience de l'élève, d'autant plus qu'elle reposera sur le ludique et le plaisir immédiat. L'écart entre l'attitude ordinaire de l'élève et la docilité exigée par l'apprentissage est aboli, de sorte que l'entrée en classe ne marque aucune véritable rupture avec ce qui précède, puisque le format à travers lequel le cours se donne à l'élève est identique au format de son quotidien familial et immédiat. Dans ce cadre, les médiations

¹⁴ *Ibid.*

nécessaires à une *praxis* pédagogique visant à instituer en classe une attention suffisante pour apprendre n'ont plus lieu d'être. Il n'est pas impossible, néanmoins, de voir une limite profonde dans cette pédagogie : ce serait confondre l'*attention* avec l'*excitation* que de croire qu'une conscience captée par un *stimulus* extérieur soit véritablement *attentive*. Or, ce type de captation a cette fâcheuse tendance d'exiger un changement incessant de *stimulus* afin de pouvoir maintenir la captation de la conscience par une excitation externe. Ce qui guette l'amusement est bel et bien l'ennui et la lassitude sitôt qu'un objet paraît trop répétitif et monotone. Ainsi le contenu de savoir sera sérieusement conditionné par cette exigence fondamentale, et nous ne voyons pas bien comment une longue chaîne de raisons puisse s'insérer au sein de cette méthode pédagogique. Il nous semble par conséquent que l'excitation non seulement n'introduit pas la disposition intime requise pour l'apprentissage, mais qu'elle constitue, de surcroît, un obstacle fondamental à cette disposition intérieure. Des consciences *captivées* ne sont pas des consciences *attentives*, et ce malgré les apparences physiques qui laissent entrevoir une similitude de surface. Alain va dans ce sens lorsqu'il distingue « l'attention » facile de la véritable attention : « l'attention facile n'est nullement l'attention ; ou bien alors disons que le chien qui guette le sucre fait attention. Aussi je ne veux pas trace de sucre »¹⁵. La devise pédagogique de cet auteur est directement tirée de cette distinction entre la conscience captivée (« l'attention facile ») par un *stimulus* externe (« le sucre ») suscitant un plaisir immédiat et l'attention docile requise par la scolarité : « je ne promettrai donc pas le plaisir, mais je donnerai comme fin la difficulté vaincue »¹⁶.

Pour développer notre refus de la pédagogie du jeu comme paradigme dominant de l'école, nous nous appuyons sur la description phénoménologique que Martin Heidegger donne de la *curiosité* (*Neugier*) dans *Être et temps*¹⁷. S'il n'est pas approprié, dans le cadre de ce travail, de pousser très loin l'analyse de cette manière d'être-au-monde qu'est la curiosité, nous rappellerons néanmoins ce qui est nécessaire à sa bonne compréhension dans le contexte qui nous concerne.

Dans la description de l'être-au-monde est comprise une réflexion sur ce que Heidegger nomme « l'être-à », qui désigne le *rapport* du *Dasein* à lui-même et au monde. Ce rapport est configuré par trois éléments fondamentaux – des *existenciaux* – et liés entre eux : le « parler », le « comprendre » et la « disposition tonale ». Si le *comprendre* détermine où en est le *Dasein* avec lui-même et avec le monde, ce qui détermine son « pouvoir-être » (et donc sa liberté), la *disposition tonale* (ou *affection*), quant à elle, est la manière avec laquelle le *Dasein* se laisse aborder par le monde tout en étant livré à lui-même d'une manière déterminée. Cette dernière renvoie à la tonalité affective (*Stimmung*), qui désigne l'état d'être disposé d'une certaine façon par rapport à soi-même et au monde (d'un point de vue *existential* et non plus simplement *existential*, nous pouvons penser à l'aigreur, la joie, l'irritation, l'ennui, la distraction, la sérénité, l'agitation, etc.). Le *parler*, troisième élément de « l'être-à », est défini comme l'articulation significative du *comprendre* et de la *disposition tonale* de l'être-au-monde. Le *parler* implique, dans son concept, un lien étroit avec « l'être-avec » autrui, qui peut lui aussi se décliner de différentes façons selon la tonalité affective et la manière de se comprendre et de comprendre le monde (l'écoute attentive, l'indifférence, l'hostilité, la polémique, le lynchage, etc.). Le *parler*, qui se manifeste dans une parole déterminée qui se donne en partage, porte toujours en lui une compréhension disposée déterminée, ce qui revient à dire que la parole révèle la manière d'être-au-monde de l'homme dans une situation déterminée. Ainsi le « parler » poétique, par exemple, par sa tonalité rythmée et sa musicalité précise, implique une tonalité affective déterminée qui porte en elle une manière bien précise de se rapporter à soi-même et au monde. Le poème de Baudelaire sur les correspondances manifeste une manière d'être-au-monde, une « guise d'être » contemplative qui cherche au cœur de l'esprit une symbolique significative reliant les éléments naturels d'une manière insoupçonnée pour le regard préoccupé et enfoncé dans ses besoins

¹⁵ Alain, *Propos sur l'éducation, suivi de pédagogie infantine*, Paris, PUF, « Quadrige », 2007, p. 9.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Pour l'analyse phénoménologique de la « curiosité », nous nous appuyons essentiellement sur le paragraphe 36 de *Être et temps*, à partir de la traduction en ligne d'Emmanuel Martineau : Martin Heidegger, *Être et temps*, trad. Martineau, Édition numérique hors-commerce, 1985, Première partie, première section, V, B., p. 145-146.

pratiques immédiats. Par conséquent, cette parole poétique modifie fondamentalement le rapport au monde prosaïque en ouvrant l'être humain sur une compréhension différente. Ici, c'est bien à travers la parole poétique que l'être-au-monde articule une compréhension disposée déterminée comme la mélancolie, la contemplation, l'inquiétude métaphysique devant la mort, etc. Il est évident qu'une parole technique, qui ne verra pas dans la nature « un temple où de vivants piliers / Laissent parfois sortir de confuses paroles... », manifesterait une disposition du « comprendre » toute autre. Un « projet » de déforestation d'un lieu, une réflexion sur la « gestion des eaux », etc., sont autant de manières d'être-au-monde se manifestant par une compréhension circonspecte de la nature appréhendée comme une ressource stockable et manipulable – car c'est ainsi que la nature se dévoile sous le regard technicien et gestionnaire. Dans ce dernier exemple, nous aurons une tonalité affective qui ne sera pas de l'ordre de la contemplation ou de la mélancolie, mais bien plutôt de la préoccupation quotidienne pour la « gestion » de « l'environnement » et la maîtrise technique du réel – il existe d'ailleurs une parole technicienne, avec son champ lexical, le *logos* qui lui est propre (la logistique, c'est-à-dire le calcul entre moyens et fins, calcul commandé par un désir de rendement et d'efficacité *optimum*), etc. Cette parole qui détermine l'être-au-monde dans ses possibilités traduit un comportement fort différent des autres possibilités de la parole humaine. Un rapport administratif sur l'état d'une forêt manifeste une parole essentiellement différente de la parole poétique, avec des tonalités affectives opposées et une compréhension fondamentalement distincte. Par conséquent, cette parole ne sera pas *entendue* de la même manière selon qu'elle est poétique ou administrative ; « l'entendre » faisant partie intégrante du « parler », de même que le *recto* et le *verso* d'une même feuille sont inséparables, on aura différentes modalités de l'écoute possible, et ces écoutes varieront en fonction du type de parole prononcée (refus d'entendre, obéissance à une règle, l'accompagnement, l'aversion, la réception docile d'une parole poétique, l'accomplissement d'un protocole, etc.).

Ce lien essentiel entre la *parole* et l'*écoute* est décisif pour le sujet que nous traitons, puisque le métier de professeur est un art de la parole qui, en tant que tel, est intimement concerné par la modalité de l'écoute que toute parole engage et implique. Et c'est bien dans ce contexte que le type de parole proférée conditionne le type d'écoute : dans le parler est compris le « faire-silence » qui écoute la parole donnée, et ce faire-silence doit être une disposition d'attention qui implique une tonalité affective déterminée au sein d'une classe. Le « chahut », par exemple, sera une privation du « faire-silence » qui rendra impossible la parole professorale tant la finalité de cette dernière requiert un monde ambiant qui lui soit adéquat. Le dialogue n'est lui-même possible que par la mise en place d'une parole et d'une écoute mutuellement respectueuse afin de ne pas sombrer dans un « débat » chaotique s'apparentant à un « dialogue de sourds » stérile. Ainsi, dans le cadre du cours, le problème du support à partir duquel l'étude va se déployer est fondamental, car une pédagogie du jeu n'entretiendra pas le même rapport à la parole et l'écoute que le cours magistral qui, dans son aspect plus traditionnel et académique, repose sur d'autres manières d'être-au-monde. La question peut donc se poser de savoir quelle manière d'être-au monde est impliquée dans la pédagogie du jeu, et si cette manière d'être est bien adéquate à l'objectif fixé. Car nous voyons que le type de parole adoptée manifeste le type de compréhension disposée que les professeurs et les élèves vont avoir dans la classe.

Qu'en est-il de la pédagogie du jeu ? Quelle *disposition tonale* du « comprendre » cette pédagogie implique-t-elle ? Quelle modalité de la parole est impliquée dans une telle pédagogie ?

« L'être-à » peut être « authentique » ou « inauthentique »¹⁸. Lors de l'exposition de la *curiosité*, nous sommes dans la *Première section d'Être et temps*, dans un contexte où Heidegger décrit la quotidienneté médiocre du *Dasein* plongée dans son monde ambiant immédiat et familier. Cette médiocrité n'est pas à entendre en un sens moral et péjoratif, puisqu'elle désigne l'être-au-monde

¹⁸ L'attention n'appartient pas systématiquement au domaine de l'authentique, si l'on s'en tient à la compréhension que Heidegger se fait de ce domaine. Néanmoins, dans le cadre de notre réflexion, l'attention est la condition de possibilité nécessaire mais non suffisante de l'accès à l'authentique, et elle s'oppose clairement au type de curiosité spécifique décrite ici.

moyen que nous sommes tous de prime abord et le plus souvent – le *On* – et que nous ne cessons quasiment jamais d'être dans nos vies ordinaires. Nous sommes donc dans le registre de l'inauthentique, c'est-à-dire dans la sphère d'existence où l'être humain n'est pas remis à lui-même en propre et de manière singulière, puisqu'il est conditionné par tout un ensemble de prédéterminations sociales et familiales qui règlent son pouvoir-être en dehors de toute décision singulière. Dans la sphère de l'inauthentique, la condition humaine ne peut pas être appréhendée comme un *problème* en suspens qui s'offre à la méditation philosophique. La pédagogie du jeu, si nous reprenons sa problématique dans les termes phénoménologiques que nous venons brièvement d'exposer, la pédagogie du jeu, disions-nous, fait le pari qu'à l'intérieur du *On*, au cœur même de la familiarité du monde ambiant de l'élève, la parole enseignante puisse se diffuser adéquatement selon certains *médias* déterminés. Nous pouvons relever que le choix de ces médias est tout particulièrement orienté vers la *vue*, conformément au paradigme de la *vision* qui imprègne notre langage quotidien et détermine une large partie de la culture occidentale. Il est question le plus souvent de *vidéo* – que ce soit un vidéoprojecteur ou une vidéo prise sur internet -, de jeux vidéo, de *télévision*, etc. Si le jeu ne se réduit pas à cela, il est néanmoins récurrent de voir ces formats de cours apparaître dans un tel contexte. Or, il nous semble que la *vue*, qui est un sens éminemment intellectuel, ne peut constituer le seul paradigme dominant pour l'apprentissage d'une discipline. Il est évident qu'un professeur demande aussi et peut-être surtout une écoute attentive, et que cette écoute demande un soin particulier que le divertissement familier ne suffit pas à prendre en compte.

Ainsi, la curiosité – qui peut aussi être traduite par « désir de voir » - est cette manière d'être-au-monde qui consiste en un mode inauthentique du comprendre, mode qui est un « voir pour voir » toujours assoiffé de nouveautés et de changements. Elle se manifeste de manière spécifique lorsque le *Dasein* est libéré des enjeux utilitaires immédiats de la pratique, ce qui est *a priori* le cas lors de l'entrée en classe. Dans cette situation d'existence, le *Dasein* est complètement immergé dans son monde ambiant et familier, et il s'identifie à lui de manière irréfléchie. Le monde ambiant contemporain étant saturé de divertissement en tout genre, une pédagogie du jeu se devra de maintenir l'élève dans cette immersion irréfléchie afin de trouver, au sein même de ce monde ambiant, des moyens d'apprentissages déterminés. Le problème est que le choix de s'installer au cœur de la curiosité pour diffuser un enseignement implique ceci : la curiosité est une négation du *loisir contemplatif*, une incapacité à entretenir un rapport *admiratif* à l'étant, et ainsi elle est une négation de la *skholè*, c'est-à-dire de l'étude fondée sur la liberté du loisir. Ce loisir n'est pas à prendre au sens contemporain du divertissement, mais au sens grec que nous venons d'exposer. La nature du temps libre dont il est question dans la *skholè* est un temps de *repos* ouvert aux activités intellectuelles, et il fonde le sens du mot « école ». « Être à l'école » suppose donc d'être libéré de la temporalité de l'urgence et de l'immédiateté pour s'adonner à l'étude d'une discipline donnée. Or la temporalité de la curiosité est toute entière habitée par l'exigence du changement incessant et de la nouveauté permanente, ce qui est à l'opposé de l'état de « *repos* » exigé par l'étude. La curiosité, en effet, est réglée, dans ses possibilités, sur ce « qu'on aime bien », ce « qu'on a vu » à la télévision ou dans le dernier magazine en vogue, ce qui reste à voir avec impatience, ce dont « tout le monde » parle en ce moment, ce qui est « sorti dernièrement » et qu'il « faut prendre en compte », ce « qu'il faut » avoir vu ou entendu selon la mode de telle époque, etc. Ici, ce qui est en train d'être vu est toujours déjà consommé et dépassé, car ce qui est vu est immédiatement considéré comme « déjà vu » et « bien connu », et la curiosité ne peut trouver sa résolution que dans le passage imminent à ce qui vient remplacer le « déjà vu » qui appartient déjà au passé. C'est pourquoi l'esprit déterminé par cette « guise d'être » est décrit par Heidegger comme un « sautellement » permanent d'un objet à l'autre, sans jamais se fixer bien longtemps sur un objet déterminé : ainsi, loin de l'*attention* telle que nous l'avons déterminée plus haut dans son cadre scolaire, Heidegger fait apparaître le phénomène de la curiosité comme étant constitué d'une *distraction* et d'une *agitation* permanente. Dans la curiosité, l'homme n'est pas libre à l'égard du monde, car il est aliéné en lui, dépendant des distractions et de la mobilité des excitations externes, tout entier livré à l'agitation contingente de la recherche d'un

nouveau divertissement et toujours guetté intérieurement par la lassitude et l'ennui qui constituent les ressorts de sa demande permanente d'une distraction nouvelle. Heidegger, dans sa description de la curiosité, voit donc en elle une incapacité à séjourner au monde, une impuissance profonde à s'inscrire intérieurement dans une temporalité qui *diffère* de celle du monde ambiant du divertissement et qui demeure moins dépendante des changements incessants de *stimulus* extérieurs¹⁹. C'est pourquoi Heidegger pensera la curiosité comme étant inséparable du bavardage, c'est-à-dire de cette modalité de la parole où les mots pensent à notre place tout en demeurant dans l'indétermination quant à leur signification – les mots demeurent donc impensés.

Cette manière d'être-au-monde rend impossible, selon Heidegger, l'appréhension d'une énigme, la capacité d'admiration ou encore la compréhension d'un problème qui *embarrasse* – une *aporia* – la volonté et l'intelligence et qui demande à être médité longuement pour pouvoir être authentiquement compris. Dans la curiosité, le *Dasein* reste toujours étranger à la chose et à lui-même, demeurant ainsi dans l'impuissance à comprendre et à considérer l'essence de ce qui est regardé ou entendu. L'opposition qui est faite entre le *loisir contemplatif* et *admiratif* de l'étant d'un côté, et, de l'autre côté, la *distraction agitée* qui désire en permanence du nouveau sans se rendre capable de comprendre réellement la chose étudiée, cette opposition, disions-nous, nous semble recouper en partie l'opposition entre une pédagogie fondée sur l'attention et une pédagogie fondée sur le jeu et le ludique au sens du divertissement contemporain. Ce point est d'autant plus essentiel dans le cadre de l'enseignement philosophique : l'attention aura pour tâche de se confronter à la condition humaine comprise comme étant un *problème* qui n'appelle pas nécessairement de solution fonctionnelle, mais bien plutôt, et surtout dans un premier temps, une incompréhension et une recherche intellectuelle qui demeure encore irrésolue – ainsi Augustin d'Hippone peut-il confesser cet étonnement philosophique fondateur lorsqu'il se trouve être dans une situation où il ne comprend pas ce qui se passe en lui-même : « j'étais devenu un *problème* à moi-même »²⁰, signifiant par là que l'attention de son esprit se porte vers un domaine où l'être humain *problématise* son existence pour initier une recherche que la distraction agitée n'est pas à même de mener.

Il nous semble que si la pédagogie du jeu ne peut être réduite à cela, elle ne peut manquer pour autant de se retrouver confrontée à ce problème fondamental qui finit nécessairement par entraver la parole professorale et la disposition intérieure de l'élève pour atteindre l'objectif fixé : comprendre un problème intellectuel difficile qui problématise l'existence et le monde de manière *différente*, ce qui implique ainsi une rupture au moins relative avec l'être-au-monde quotidien et la familiarité ambiante régie par le divertissement contemporain. *La forme du cours est intimement solidaire de sa matière, de telle sorte que modifier l'un revient à modifier l'autre.*

Il est bien question, là aussi, de liberté. En effet, le pouvoir-être du *Dasein* est toujours déjà réglé par la modalité de « l'être-à » propre à l'être-au-monde : l'activité du divertissement, sitôt que je m'inscris dans sa logique, prédétermine ma liberté en lui interdisant, *a priori*, de poser le problème de l'existence d'une manière méditative, par exemple. Dans la curiosité, c'est le On qui règle et prédétermine en amont les possibilités du *Dasein*. De même, une classe qui sera agitée déterminera

¹⁹ « Mais si la curiosité libérée [de la pratique quotidienne purement utilitaire] se préoccupe de voir, ce n'est pas pour comprendre ce qui est vu, c'est-à-dire pour accéder à un être pour lui, mais *seulement* pour voir. Elle ne cherche le nouveau que pour sauter à nouveau de ce nouveau vers du nouveau. Ce dont il y va pour le souci d'un tel voir, ce n'est pas de saisir et d'être dans la vérité en sachant, mais de possibilités de s'abandonner au monde. Aussi la curiosité est-elle caractérisée par une incapacité spécifique de séjourner auprès du plus proche. Aussi bien ne recherche-t-elle pas non plus le *loisir du séjour considératif*, mais l'inquiétude et l'excitation que donne le toujours nouveau et le changement incessant d'objet rencontré. En son non-séjour, la curiosité se préoccupe de la constante possibilité de la *distraction*. La curiosité n'a rien à voir avec la contemplation admirative de l'étant [...], ce qui lui importe n'est point d'être frappée d'incompréhension par la stupeur, mais elle se préoccupe d'un savoir simplement pour avoir su. Les deux moments constitutifs de la curiosité : l'incapacité de séjourner dans le monde de la préoccupation et la distraction vers de nouvelles possibilités, fondent le troisième caractère d'essence de ce phénomène, ce que nous appelons *l'agitation*. », *ibid.*, p. 146, nous soulignons.

²⁰ Augustin d'Hippone (Saint), *Les confessions*, Livre IV, IV, in. *Les confessions de Saint Augustin, précédées de sa vie par S. Possidus*, Paris, Flammarion, 1914, trad. L. Moreau, p. 101, nous soulignons.

au préalable le pouvoir-être des élèves dans le sens où il est impossible, dans ces conditions, de viser une chose sur la tonalité de l'admiration ou de l'embarras philosophique devant un problème donné, tandis qu'une classe calme et disposée intérieurement à une attention soutenue sur un temps consécutif libérera le pouvoir-être des élèves vers des possibilités du comprendre impossibles dans l'agitation du divertissement. Ceci nous montre que le format à travers lequel le professeur déploie son cours est décisif et implique tout un ensemble de déterminations à prendre en compte : par exemple, le rythme des vidéos prises sur internet est le plus souvent très cadencé et rapide, là où la temporalité d'un cours plus magistral où seule la parole du professeur et les interventions des élèves entrent en ligne de compte imprimera un rythme souvent plus lent, avec une progression faite de répétitions et d'avancements progressifs, d'analyses et de synthèses, etc. L'ensemble de ces facteurs mis en rapport avec notre définition de l'attention seront des points essentiels à prendre en compte dans notre réflexion sur les médiations capables d'instituer une « docilité scolaire » au sein de la classe.

Maintenant que nous avons déterminé le concept d'attention et que nous avons pris soin de le distinguer de ce qu'il n'est pas, il nous est possible de commencer à poser le problème de cette « *praxis* pédagogique » : en quoi consiste cette *praxis* visant à instituer, dans l'espace d'une classe et dans le temps d'un cours, les médiations nécessaires capables d'instaurer la docilité de l'attention nécessaire à l'instruction ?

II/ Détermination d'une *praxis* fondée sur l'attention : les principes

L'accomplissement idéal de cette *praxis* pédagogique consisterait donc en un « *faire* » *instituant*, dans l'espace d'une classe et dans la temporalité d'un cours, ce *consentement* individuel de l'élève qui constitue la condition de possibilité de tout enseignement reçu et donné. Pour bien déterminer cette *praxis* pédagogique, il nous est possible, toujours en s'appuyant sur les réflexions de Simone Weil, de la différencier de ce qu'elle n'est pas. Or le *corpus* weilien contient des ressources philosophiques suffisantes pour nous permettre cette différenciation. En effet, la *praxis* pédagogique consistant à disposer l'élève à l'attention se comprend mieux si, en creux, on la distingue de ce qui s'oppose à elle : l'art militaire consistant à produire l'obéissance aveugle des soldats au front.

Dans *L'Iliade ou le poème de la force*, Simone Weil définit ainsi cet art militaire : « L'art de la guerre n'est que l'art de provoquer de telles transformations [la transformation de sujets humains en choses inertes soumises à la nécessité naturelle], et le matériel, les procédés, la mort même infligée à l'ennemi ne sont que des moyens à cet effet ; il a pour véritable objet l'âme même des combattants »²¹. Plus haut, Simone Weil définit l'essence de la *force* comme « le pouvoir qu'elle possède de transformer les hommes en choses »²². Ainsi Homère exprime-t-il cette essence par la métaphore poétique consistant à voir dans les actions des hommes des comportements aveugles et dépourvus d'intériorité, actions analogues aux phénomènes naturels aveuglément déterminés par l'ordre naturel qui régit la matière inorganique et organique : « c'est là le dernier secret de la guerre, et *L'Iliade* l'exprime par ses comparaisons, où les guerriers apparaissent comme les semblables soit de l'incendie, de l'inondation, du vent, des bêtes féroces, de n'importe quelle cause aveugle de désastre, soit des animaux peureux, des arbres, de l'eau, du sable, de tout ce qui est mû par la violence des forces extérieures »²³. L'art militaire consisterait donc à épouser la déshumanisation produite par les effets de la force sur les hommes en s'appuyant sur une technique méthodique consistant à transformer des sujets intérieurement libres en choses inertes dépourvues d'intériorité. Conformément à la pensée weilienne de la liberté, cela passe par la suppression de la faculté de l'attention : « les batailles ne se décident

²¹ Simone Weil, *L'Iliade ou le poème de la force*, OC, II, 3, p. 245.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

pas entre hommes qui calculent, combinent, prennent une résolution et l'exécutent, mais entre hommes dépouillés de ces facultés, transformés »²⁴. Si penser, c'est juger, alors la pensée nécessite la capacité de synthétiser du divers, d'établir des rapports entre des choses différentes, rapports que seule la conscience de l'individu est à même d'établir. Combiner, se résoudre à faire quelque chose, calculer, etc., sont autant d'actes de conscience que l'individu pose librement en son esprit en établissant des rapports entre des moyens et des fins, entre des nombres, des éléments divers, en établissant des analogies, etc. L'intensité de l'attention est requise partout où la pensée doit établir des rapports : cela va de l'opération mathématique la plus simple jusqu'à la compréhension de la prosodie d'un poème, en passant par l'assimilation d'un problème philosophique ou une question de morale. C'est précisément cette faculté d'attention que l'art de la guerre, par ses dispositifs disciplinaires et ses protocoles d'assujettissement, vise à supprimer chez les soldats.

Cette voie ne peut être celle du pédagogue devant ses élèves. Si lui aussi a pour objectif de façonner l'âme des personnes qu'il a en face de lui, cela ne peut se faire que dans la liberté d'un désir consentant et attentif à la chose considérée. Ce court détour sur l'art de la guerre nous permet d'esquisser, en creux, les principes fondamentaux d'une pédagogie visant à instituer dans la classe une attention docile à l'enseignement. Deux éléments principaux peuvent être mentionnés : le respect et le rapport entre autorité et consentement.

Le respect

Aussi éloignée du sujet que cette notion de « respect » puisse paraître au premier abord, elle apparaît pourtant comme un prérequis constitutif de l'attention en classe. La tradition philosophique, bonne conseillère en la matière, nous offre d'ailleurs une ressource non négligeable. En effet, dans la tradition philosophique allemande, la notion de *respect* (*die Achtung*), qui prendra un sens central dans la philosophie morale de Kant, peut se traduire par « considération », « estime », « attention ». Quelque chose ou quelqu'un sont dits « dignes de respect » quand on pense d'eux qu'ils « méritent attention », « toute notre attention ». Si ce concept, chez Kant, prendra un sens très riche et se thématise positivement à partir du devoir, il est assez clair que ce sens continue de porter en lui cette dimension première et fondamentale que le mot allemand lui confère dès l'origine – à tel point que l'équivalent latin de *die Achtung* est, entre autres, *attentio*. La *praxis* pédagogique, traduite en langage kantien, se situe dans le registre de la raison pratique, c'est-à-dire de la *raison agissante*. Cet agir de la raison, ici et comme nous l'avons déjà entrevu avec Castoriadis en distinguant le paradigme technique de la *praxis*, ne peut se réduire à une rationalité simplement instrumentale et technicienne qui considérerait autrui – et notamment les « autres » en tant que classe d'élèves – comme « un bétail » offert à la gestion technique du professeur. Il en va donc, dans cette raison agissante, de la rationalité morale, qui ne peut faire l'économie du fait que « l'homme seul, et avec lui toute créature raisonnable, est fin en soi-même »²⁵. Ce qui nous ramène au lien entre humanité et autonomie : « il est, en effet, grâce à l'autonomie de sa volonté, le sujet de la loi morale »²⁶. Autonomie et fin en soi configurent la *personnalité* qui, lorsque cette dernière s'impose à la conscience pour prendre la forme d'un sentiment pur de la raison à l'œuvre dans le champ de notre sensibilité, produit précisément le *respect* : « Cette idée de la personnalité, idée qui éveille le respect et qui nous met devant les yeux la sublimité de notre nature (du point de vue de sa destination), en ce qu'elle nous laisse apercevoir en même temps l'insuffisante conformité de notre conduite relativement à elle »²⁷. Le *respect*, qui chez Kant est plus que l'attention, puisqu'il est aussi la révérence qui s'incline devant ce qui en nous-même et en autrui

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Emmanuel Kant, *Critique de la Raison pratique*, trad. Jean-Pierre Fessler, Paris, GF, 2003, Première partie, Livre I, III, p. 200.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

dépasse la subjectivité empirique et ses déterminations (déterminations sociologiques, affectives, psychologiques, etc.), le respect, disions-nous, conserve et intègre l'attention comme condition de possibilité de la révérence, reconduisant en cela la provenance originelle du mot dans la langue allemande et son affiliation latine – *die Achtung, attentio*. En effet, c'est à travers le sentiment du respect qu'est rendu manifeste « la sublimité de notre nature » quant à sa *destination*, c'est-à-dire quant à ce qui convient en propre (la *dignité*) à la condition humaine, le devenir du sujet libre étant le lieu où cette convenance doit advenir dans le monde afin d'accomplir phénoménalement la destination que la dimension nouménale de « notre nature » porte en elle – point essentiel dans la pédagogie, qui vise une réalité en devenir, une destinée qui doit se rendre effective. L'attention prend donc ici une teneur explicitement morale qui incombe autant au professeur qu'à l'élève, et la *praxis* pédagogique est toute entière sous-tendue par ce présupposé, à tel point que la définition de cette *praxis* que nous avons donné en introduction à partir de Castoriadis impliquait déjà cette dimension – c'est d'ailleurs ce qui motivait le refus du paradigme technique pour penser la pédagogie, autrui n'étant pas une chose soumise à nos calculs, chose qui s'insère dans les réseaux de moyens et de fins propres à la gestion des étants, mais un sujet de liberté et d'autonomie qui constitue à la fois le *commencement* et la *visée* de la *praxis* pédagogique.

Mais la tension inhérente à la problématique de la *praxis* pédagogique se retrouve précisément à ce niveau de la réflexion, et le concept même de « sujet » charrie avec lui le problème. *Sujet* peut en effet s'entendre en deux sens, dualité de sens qui se retrouve dans le *corpus* kantien : le sujet au sens *actif* (sujet autonome et responsable de ses actes) et le sujet au sens *passif* (le fait d'être assujéti à quelque chose d'extérieur à soi). Le cadre pédagogique, notamment dans l'institution de l'attention en classe, porte en lui cette dialectique entre l'hétéronomie et l'autonomie. Si l'autonomie du sujet qui requiert une attention libre est un *commencement* tout autant qu'une *visée*, il n'empêche que le *passage* que nous analysons plus haut entre une distraction de la conscience dans son rapport au monde immédiat et une docilité scolaire suffisante pour se rendre réceptif à un savoir implique nécessairement l'introduction d'une rupture dans l'être au monde du sujet, rupture qui n'est pas un *acquis naturel* mais une *institution volontaire* initiée par le professeur et non par la seule autonomie des élèves. C'est dans cette institution volontaire initiée par le professeur en vue de marquer la rupture dont il est question que l'autorité entre en jeu comme un prérequis élémentaire à notre réflexion pratique sur l'instauration de la docilité scolaire en classe.

L'autorité

« Il faut d'abord que cette foule soit en ordre, et orientée selon le silence et l'attention. Le silence est contagieux aussi bien que le rire. Mais si cette société d'enfants se dispose mal pour commencer, tout est perdu, et souvent sans remèdes. Le rire secoue même les plus sages et les plus tranquilles »²⁸. Si le propos d'Alain s'inscrit dans le contexte d'une classe de primaire, sa description n'en demeure pas moins pertinente pour les niveaux du collège et du lycée. La différence est grande, en effet, entre le *désordre* d'une *foule* qui peuple les couloirs d'un établissement et l'*ordre* de la *classe* qui ne se détermine comme telle qu'à partir d'une institution spécifique qui fait *rupture*. « *Faire classe* » commence donc par assurer le passage du *désordre* à l'*ordre*, en marquant une rupture entre l'extérieur et l'intérieur. Cette rupture se produit *d'abord* dans l'espace par la disposition des corps et leur situation à l'intérieur de la classe - c'est l'objectif du *plan de classe*, par exemple, mais nous pourrions aussi souligner la fonction de la *structure spatiale* de la classe dont les tables et les chaises sont pensées pour orienter les corps vers ce point de convergence qu'est le tableau et le bureau du professeur. Cette rupture se produit *ensuite* à l'intérieur même des élèves et du professeur, qui déposent en eux-mêmes la manière d'être de l'individu pris dans la foule désordonnée et bruyante du

²⁸ Alain, *op.cit.*, p. 34.

lycée pour laisser place à une attitude intérieure qui s'achemine vers la docilité scolaire dont nous parlions plus haut. Alain souligne ici la fonction fondamentale du silence et de sa « contagiosité », sans omettre la contagiosité inverse, avec la mention du rire et du bruit qui l'accompagne dans un contexte collectif. Cette dynamique renvoie à une *mimétique des affects* déjà analysée par Spinoza, mimétique dont le processus doit être compris pour mieux appréhender ce que vise l'autorité et déterminer ainsi une des dimensions sur laquelle elle doit s'exercer dans le cadre d'une classe.

Cette mimétique des affects concrètement décrite par Alain est axiologiquement neutre dans le sens où elle peut produire la docilité scolaire comme elle peut la détruire en quelques secondes seulement. Mais dans les deux cas, elle détermine l'orientation du désir des individus à partir de l'inscription de ces derniers dans un contexte collectif déterminé. Spinoza définit ainsi cette mimétique des affects : « De ce que nous imaginons une chose semblable à nous, et que nous n'avons poursuivie d'aucun affect, affectée d'un certain affect, nous sommes par là même affectés d'un affect semblable »²⁹. Si Spinoza développe tout particulièrement cette loi déterminante du désir à partir de la problématique éthique qui est la sienne, il est possible de voir dans cette loi mimétique des effets qui jouent spécifiquement dans l'espace d'une classe. En effet, cette loi affective ne détermine pas un désir d'objet, puisqu'elle décrit avant tout le désir en tant qu'il se détermine *avec* d'autres êtres semblables à nous – c'est-à-dire avec d'autres êtres humains. Spinoza prendra par ailleurs l'exemple de l'enfant dont le désir est tout particulièrement déterminé par cette loi affective : un enfant qui voit un autre être humain pleurer aura le réflexe affectif de pleurer à son tour, par simple *imitation* de l'affect de son semblable, sans lien immédiat avec l'objet qui cause cet affect. De même, une personne qui effectue un mouvement de retrait soudain devant une source de chaleur excessive déterminera les individus présents avec lui à effectuer un geste corporel similaire alors même qu'ils ne sont pas eux-mêmes touchés par l'objet qui cause ce mouvement de recul. Ici, le désir n'est pas déterminé par un objet, mais par l'affect d'autrui, détermination toute entière commandée par le mimétisme de ce qui nous est semblable. C'est seulement à partir de cette logique mimétique d'identification affective que le désir va ensuite s'objectiver sur la cause extérieure de l'affect en question – ici, nous aurons donc une communication affective spontanée du silence et de l'attention qui se produira sur la seule base de l'imitation d'autrui pour ensuite s'objectiver vers la raison de ce silence et de cette attention dans le cadre d'un cours. La loi de l'imitation des affects détermine donc, dans un premier temps, un désir sans objet qui laisse place à une communication spontanée et immédiate des affects entre des êtres semblables. Ce processus se joue à un niveau infra-rationnel, au cœur même de la vie affective passionnelle et en deçà d'une quelconque volition autonome et rationnelle. Plus précisément : ce mimétisme agit pleinement sur les corps, car le corps de mon semblable qui se dispose au silence et à l'attention peut déterminer spontanément, de manière irréflectie, mon propre corps à une disposition semblable. Ainsi les affects de l'âme, qui sont la conscience des affections du corps en tant que celles-ci augmentent ou diminuent ma puissance d'agir et ma perception des choses, les affects de l'âme, disions-nous, subiront le même processus mimétique – créant ainsi une tonalité affective commune qui déterminera la classe à la docilité scolaire.

On ne peut nier que dans l'espace d'une classe, le silence de l'attention ou le chahut distrait peuvent s'instaurer rapidement et immédiatement en raison de ce mimétisme déterminant le *conatus*, le désir n'étant rien d'autre que la puissance de l'individu en tant qu'elle est déterminée à agir de telle ou telle manière tout en étant consciente de ses affections. Par conséquent, cette communication *spontanée* et *infra rationnelle* des affects, relativement à l'objectif poursuivi (la *docilité scolaire*), fera le bonheur et l'infortune du professeur, car si elle peut rapidement disposer les élèves au silence de l'attention permettant à la puissance de l'entendement de s'exercer librement dans le cadre du cours, elle peut tout aussi bien réduire les élèves à l'état d'impuissance relativement à l'exercice libre et attentif de leur jugement. Pour s'en persuader, nous renvoyons le lecteur vers l'**Annexe 2** qui décrit une situation burlesque que nous avons vécue cette année.

²⁹ Baruch Spinoza, *Éthique*, trad. Bernard Pautrat, Paris, Points, 2014, III, prop. 27, p. 255.

Cette dimension infra-rationnelle de l'existence humaine est déterminante dans la situation d'une classe. Et c'est là que le problème de l'autorité intervient nécessairement au cœur même de la *praxis* pédagogique de l'attention. Dès lors, si l'autonomie est le commencement et la visée de la *praxis* en question, il n'en demeure pas moins que dans le processus consistant à passer d'une conscience distraite à une conscience authentiquement attentive, se joue une rupture qu'il s'agit d'instituer à l'échelle d'un collectif de jeunes êtres en devenir et encore en construction. Ceci ne manque pas de créer un paradoxe qui rejoint notre problématique initiale sur la circularité de la liberté en contexte scolaire, et les propos d'Alain intensifient clairement ce paradoxe en décrivant ce moment de *rupture* dans une perspective qui réifie les personnes afin de mettre au jour la méthode permettant une maîtrise de cette région infra-rationnelle de l'existence collective : « La première pensée qui peut éclairer le maître, en cette situation difficile, c'est qu'il n'y a point de méchanceté en ces désordres, ni même de pensée. Ce sont des effets physiques, qui résultent du nombre. Cette pensée, si on la suit, conduira à un genre d'indulgence et aussi à un genre de sévérité. Car il ne s'agit nullement ici de peser ni de juger ; il s'agit d'empêcher. Et si le maître agit ainsi qu'une force physique, directement opposée au désordre, il triomphera promptement. Je n'entends pas par là qu'il va se battre ; au reste il ne serait pas le plus fort ; mais il dispose de punitions fort sensibles à cet âge remuant, et qui suffisent toujours, pourvu qu'elles soient inflexibles à la manière des forces naturelles »³⁰. La classe en train de se former ou de se défaire est comprise à partir de la métaphore des forces physiques et naturelles. Conformément au paradigme de la science physique moderne, la nature est comprise ici comme un rapport entre des forces différentes soumises à des lois déterminées. Appliquée dans le champ de la pédagogie, cette métaphore met au jour la dialectique propre à l'autorité qui deviendra légitime ou illégitime en fonction de son usage. C'est donc au cœur de cette contradiction entre l'hétéronomie inhérente à la jeunesse et l'autonomie que cette même jeunesse porte en elle à l'état de puissance à actualiser dans l'espace d'une classe que l'autorité trouve sa résolution ou son échec. Si nous n'avons pas eu besoin de recourir à « des punitions forts sensibles » pour « triompher » du désordre, notre pratique s'est néanmoins interrogée sur les manières d'instituer l'ordre nécessaire à l'attention en prenant en compte cette dimension infra-rationnelle de l'existence collective à l'œuvre dans une classe de philosophie au lycée. De manière plus générale, l'inégalité de statut entre l'élève et le professeur soulève inévitablement le problème de l'usage de l'autorité et de sa finalité.

Nous pouvons déterminer conceptuellement la différence entre l'usage légitime et l'usage illégitime de l'autorité à l'aide de la réflexion de Gaston Fessard, ce dernier thématissant le problème à l'intérieur de la méthode dialectique héritée de Hegel : l'autorité légitime est comprise comme un vouloir de sa propre fin, dans le sens où l'autorité légitime, en droit, accomplit son essence quand elle se présente comme une médiation qui vise son propre dépassement. C'est à l'aide de l'exemple de la *praxis* médicale, analogue à la *praxis* pédagogique – analogie que Castoriadis semblait souligner également en mettant ces deux *praxis* dans la même catégorie problématique –, que Fessard illustre son propos : « La science du médecin est, nous l'avons dit, pouvoir de fait et pouvoir de droit par rapport au non-savant. En vertu de cette autorité, le médecin présente donc à qui le consulte le remède exigé par sa maladie. Ce faisant, son pouvoir de fait détermine la vérité de fait de sa science par rapport au bien particulier du malade. De plus, au remède il joint une ordonnance. Par là, son pouvoir de droit guide la volonté du malade, afin qu'en usant du remède, il recouvre la santé. Qu'on le remarque : ce processus est en tout point analogue à celui qui se déroule dans les rapports du maître et du disciple : le maître fournit à l'élève une règle générale et un exemple, qui en est la détermination concrète. A propos de cet exemple, et par-delà sa particularité, l'intelligence de l'élève doit se hausser à l'universalité de la règle. Dans cette accession du disciple à la vérité, l'autorité du maître trouve son terme et son accomplissement. De même, ici, celle du médecin dans le retour du malade à la santé »³¹. Si nous ne reprenons pas directement à notre compte le champ lexical de la « vérité » et la notion de

³⁰ Alain, *op.cit.*, p. 35.

³¹ Gaston Fessard, *Autorité et bien commun, aux fondements de la société*, Paris, Ad Solem, 2015, p. 68.

« disciple » dans le contexte pédagogique qui nous concerne, nous faisons nôtre le mouvement dialectique déterminant l'autorité légitime. Ce mouvement est clairement posé dans les pages qui précèdent le premier extrait : « Dans ce rapport apparaît avec évidence à quel point se vérifie, malgré son apparence paradoxale, le principe qui définit l'essence de l'autorité comme vouloir de sa propre fin. En effet, la fonction d'un tel maître ne peut être que d'élever son disciple à sa propre hauteur, en lui communiquant le savoir en qui tous deux s'uniront sur un pied de parfaite égalité »³². Tel est l'idéal régulateur déterminant le métier de professeur dans lequel l'autorité est une médiation nécessaire : que l'élève puisse problématiser le réel et sa propre existence de manière autonome, et exercer librement son jugement par des capacités d'analyse et de synthèse suffisantes pour pouvoir se passer, à terme, d'un « maître ». Ainsi l'élève, dans l'idéal, doit pouvoir sortir de la classe de terminale en possédant la méthode élémentaire lui permettant d'expliquer un texte de la tradition philosophique afin de pouvoir, en dernier lieu, *s'expliquer* avec ce même texte de manière éclairée et libre. Que le professeur soit supérieur à l'élève relativement à ses connaissances ne signifie pas qu'il lui soit supérieur quant à la capacité rationnelle de penser. L'autorité n'est légitime que si, dès le principe qui la pose, son *entéléchie* vise son propre dépassement. Elle devient illégitime dès qu'elle n'est plus intérieurement constituée par cette essence dynamique – et ainsi nous ne parlerons plus du maître qui *élève un sujet* vers son *autonomie existentielle*, mais du maître qui *domine* ses sujets en les *assujettissant*, c'est-à-dire en les assignant à une *hétéronomie* irréversible³³.

Pour en arriver à cet idéal, le moment de l'attention en classe mobilise l'autorité du professeur dans toutes ses dimensions. Si l'autonomie est le commencement et la fin de la *praxis* pédagogique, la leçon d'Alain sur l'entrée en classe nous a permis d'éclaircir le fait qu'entre *commencement* et *fin*, il y a le *passage* de l'un à l'autre, la *rupture* qui requiert nécessairement la prise en compte de l'irréductible *hétéronomie* propre à toute existence collective et individuelle. La recherche de l'attention en classe non seulement n'échappe pas à ce moment, mais elle se situe de surcroît au cœur de cette tension et ne se borne pas à la seule entrée en classe. La dialectique de l'hétéronomie et de l'autonomie détermine le concept de l'autorité, et nous retrouvons en elle les deux acceptions du concept de « sujet » décrit plus haut à propos du respect chez Kant. Ceci nous a permis d'indiquer la fin de toute école républicaine : le bien commun, dont le savoir fait indéniablement partie. Enfin, nous retombons sur la notion de consentement analysé en début d'introduction, posant ainsi la condition de possibilité pour que la relation avec la classe soit une relation incarnée reposant sur la confiance et le respect. Que les élèves sentent que l'autorité est légitime dans sa source et son exercice est un élément fondamental pour instaurer une attention sereine et libre dans le cadre de la classe. Ainsi, tous les rites institués par le professeur doivent être orientés selon ce principe de l'autorité légitime seule à même d'emporter le consentement collectif d'une classe sur la totalité d'une année scolaire.

Au terme de cette première section, nous avons déterminé les concepts clefs nous permettant de réfléchir plus clairement sur l'attention. Nous allons donc analyser les méthodes permettant d'instituer une attention suffisante en classe. Nous aurons le souci de choisir des situations concrètes, et nous garderons à l'esprit les principes fondamentaux que nous avons exposés lors de cette première section.

³² *Ibid.*, p. 60.

³³ Le philosophe hégélien Gaston Fessard, Jésuite de confession, formalise rationnellement une distinction conceptuelle qu'il médite à partir des évangiles, distinction conceptuelle essentielle entre *dominer* et *servir*, cette dernière notion de service imprégnant largement nos vertus républicaines et laïques relatives au service d'État et au bien commun – le fonctionnaire, le ministre, l'administration, etc., qui ont tous pour vocation de servir l'État, ne tirent leur autorité légitime qu'à partir de cette vertu du service. À l'inverse, le fonctionnaire tout comme l'administration ou le ministre cessent d'être légitimes quand ils passent en régime de domination, l'autorité institutionnelle menaçant alors de s'effondrer sitôt que le renversement est aperçu par les citoyens. Pour la référence évangélique identifiant l'autorité légitime du maître à la vertu du service, voir l'évangile selon (Saint) Marc, 10, 42-43.

Seconde section

Analyse de situations

Résumons ce qui constitue notre problématique de départ : L'attention est un mélange de passivité et d'activité consistant à se faire « réceptacle » d'un savoir et d'une activité intellectuelle. Le terme de « réceptacle » ne doit pas pour autant laisser sous-entendre que nous comprenons l'éducation à partir du paradigme de la transmission d'une information qui part d'un émetteur vers un récepteur, comme si « apprendre » consistait dans le fait d'introduire un contenu de savoir dans un « contenant » inerte (l'élève). L'apprentissage, notamment l'apprentissage philosophique, présuppose une activité maïeutique, ce qui signifie que la réceptivité de l'élève ne se réduit pas à une passivité inerte, puisqu'elle doit être une structure d'activité disposée à recevoir. C'est précisément l'attention qui rend possible cette activité réceptive, et c'est un des objectifs du professeur d'instituer, au sein de sa classe, cette docilité scolaire dont nous parlions plus haut. Puisque ce type de réceptivité est un acte de liberté intérieure inviolable, elle ne s'obtient pas directement par des injonctions extérieures à « faire attention ». L'institution de la docilité scolaire suppose donc une réflexion plus subtile qui mobilise le consentement des élèves, opérant ainsi la liaison entre le savoir et le désir – le désir de comprendre. Pour autant, nous devons prendre en compte le *fait* que, si la *praxis* pédagogique prend l'autonomie de l'élève pour commencement et visée de sa propre activité, il est impossible de nier le moment d'hétéronomie inhérent à la modification de la manière d'être visée par le professeur. Comment modifier la manière d'être des élèves de telle sorte qu'au cœur de leur désir puisse émerger le consentement attentif à l'instruction ? Comment approfondir ce cercle éducatif qui vise une liberté qui se présuppose toujours elle-même malgré l'hétéronomie ponctuelle décrite plus haut ? Notre problème surgit de cette tension, et il peut s'énoncer ainsi : instituer en classe une docilité scolaire qui ne s'impose pas par l'injonction, mais qui surmonte la tension dialectique entre autonomie et hétéronomie afin de tourner le désir vers une attention suffisante pour pouvoir enseigner.

Nous verrons, dans les quatre situations qui suivent, une mise en pratique de la réflexion que nous venons de mener à propos de l'attention. Notre étude portera sur quatre situations concrètes : 1) L'appel et le lancement du cours, qui nous permettra de thématiser le rôle de *l'action* dans la *praxis* pédagogique de l'attention ; 2) La pratique dialogique pensée à partir d'une activité de groupe ; 3) Le problème de la déprise et de la reprise au milieu du cours pour remédier à la finitude de l'attention ; 4) Le dépassement du point de vue polémique comme condition indispensable pour instaurer l'attention attendue en classe.

I/ L'appel et le lancement du cours.

S'il existe un moment par excellence où le problème de l'attention en classe se pose clairement au professeur, c'est l'intervalle qui couvre l'entrée en classe et le lancement du cours. C'est bien dans cette période que le problème de la *rupture* entre deux manières d'être au monde opposées est le plus sensible. En effet, l'élève, pris dans le monde ambiant de l'établissement, passe d'un lieu encombré et bruyant à un espace radicalement différent – la classe.

Il n'est pas inutile de se figurer précisément ce monde ambiant immédiat d'un élève au sein d'un établissement scolaire dont l'effectif global contraint la direction à « pousser les murs » afin de trouver des solutions logistiques satisfaisantes pour l'accueil des lycéens. Ce qui se passe avant la classe est très divers, mais il est néanmoins possible d'en fixer l'attitude directrice en décrivant cette dernière comme une préoccupation quotidienne propre à la vie collective au sein d'un lycée. L'élève, qu'il soit relié à d'autres par l'intermédiaire de son téléphone portable ou par la fréquentation d'un groupe d'amis présents en chair et en os, l'élève, disions-nous, est toujours déjà pris dans des relations humaines où quasiment aucune sollicitation scolaire ne le requiert. Que ce soit la modalité de

l'amusement, de la confiance, de la moquerie, de la discussion apaisée ou des « chamailleries » plus ou moins bienveillantes entre camarades, l'élève vit ces moments comme des situations extra-scolaires où sa vie sociale se construit et se déconstruit au quotidien au sein même de son établissement. L'arrière-plan de ces relations, lors des moments d'intercours, est généralement de l'ordre de la « foule » inorganisée, foule fragmentée et indifférente à elle-même. Il n'y a pas, dans ce contexte, de foyer censé exiger une quelconque attention scolaire. Les quelques espaces de travail placés au milieu du forum du Lycée Henri Bergson d'Angers, durant les moments où tous les élèves occupent l'espace, sont transformés en lieu de discussion plus confortable que la moyenne.

De manière plus générale, la tonalité affective d'un élève qui entre en classe varie autant que les situations de vie concrètes peuvent varier. Le souci de soi et le souci des autres que requiert une existence pratique quotidienne conditionnent grandement la disposition des élèves lors de l'entrée en classe. Un élève peut fort bien avoir passé une mauvaise nuit, éprouver une fatigue et une lassitude devant la longueur de la journée scolaire, passer une période affective joyeuse ou triste selon les cas, etc. Ce qui se passe au sein même de l'établissement peut avoir une influence considérable sur son entrée en classe : il est tout à fait possible que l'élève qui vient de recevoir une note très mauvaise au cours précédent ne soit pas disposé de sitôt à s'installer dans une docilité scolaire au cours suivant, de même qu'une classe qui sort d'un devoir sur table de trois heures aura nécessairement un moment de relâchement plus ou moins marqué. Ainsi, la liste des situations possibles est indéfinie, et il est impératif de comprendre qu'un grand nombre de facteurs externes au cours de philosophie proprement dit peuvent venir influencer le moment de l'entrée en cours. Ici comme ailleurs, il y a clairement ce qui *dépend de nous* et ce qui *ne dépend pas de nous*.

Mais dans le champ de *ce qui dépend de nous*, le professeur dispose d'un ensemble de pratiques capables d'assurer une rupture adéquate entre le couloir et la classe. Nous n'avons pas, pour ce qui nous concerne, institué de rites d'entrée en classe. Il arrive régulièrement, par exemple, de faire attendre les élèves en rang de deux au sein du couloir, tandis que le professeur reste à l'entrée de la classe et donne le signal aux élèves pour indiquer que ces derniers sont autorisés à rentrer. La fonction de ce rite est d'instituer une discipline des corps dès le couloir, avant même que les élèves n'aient franchi le seuil de la classe. Il y a ainsi une initiative spatiale prise par le professeur, initiative censée instituer au préalable une attitude scolaire avant l'effectivité de la rentrée en classe. De plus, ce rite d'entrée en classe s'inscrit dans une logique de formalisation des actes de politesse ordinaires, comme le fait de prononcer un « bonjour » clair et distinct de la part du professeur et des élèves. Si ce dispositif peut avoir des vertus non négligeables chez des enfants très jeunes, il ne nous semble pas approprié pour des lycéens. En effet, formaliser à outrance la politesse nous paraît être la meilleure manière de la rendre inconsistante et outrancièrement mécanique. Nous préférons bien plutôt une politesse plus informelle ainsi que la possibilité pour les élèves comme pour le professeur de ne pas être sans cesse *formellement* sollicités sur cet aspect-là des choses. Le passage du couloir à la classe, en conséquence, est un moment laissé à la spontanéité des élèves et du professeur, et un dispositif ne se justifie dès le couloir que si la classe en question manifeste des indisciplines flagrantes et une agitation excessive lors de l'entrée en classe. Il est manifeste que le Lycée Henri Bergson d'Angers ne présente pas ces difficultés. De plus, nous ne souhaitons pas, toutes les fois où cela est possible, instituer un rite de cette nature lors de l'entrée en classe. Car il s'agit, de fait, d'un moment où le cours n'est pas encore commencé quant à son contenu disciplinaire, et un tel rite suggère que l'espace de la classe appartient plus au professeur qu'aux élèves. Or, si le professeur est spatialement légitime partout dans *sa* classe, il s'agit néanmoins d'un espace qui appartient *aussi* aux élèves dans la mesure où aucune règle n'est transgressée de leur part. La classe est un « *lieu commun* » qui doit présenter une certaine familiarité pour tous, et le fait de laisser entrer librement les élèves en classe instaure une spontanéité qui favorise cette même familiarité. C'est pourquoi, dans le même registre, nous refusons l'idée d'instaurer un plan de classe tant que l'ambiance de celle-ci est favorable à l'étude. Cette année, sur nos deux classes, nous n'avons appliqué un plan que pour l'une d'entre elles, en concertation avec les collègues concernés.

Car l'intervalle qui sépare l'entrée en classe du commencement du cours est assez important, et il se produit un temps assez conséquent qui comprend l'installation des élèves et l'appel. Il n'est pas aisé, lorsque le cours n'est pas encore commencé, d'instituer une docilité scolaire durant ces deux ou trois minutes sans que la *raison* de cette docilité ne soit encore effective – le cours à proprement parler. Il est même tout à fait possible que, en l'absence de cours, cette docilité scolaire ne paraisse pas justifiée aux yeux des élèves, et le risque est grand, pour le professeur, de devoir forcer et durcir le ton afin de maintenir un calme important alors même que la transmission du savoir n'a pas encore débuté. C'est pourquoi il nous semble que le moment clef pour instituer la docilité scolaire est précisément le moment de l'*appel*. Le rituel régulièrement mis en place était le suivant : une fois les élèves installés à leur place, le niveau sonore est encore important ; nous attendons le moment propice, et nous le provoquons si besoin, pour instaurer le silence dans la salle. La loi de l'imitation des affects est d'une aide précieuse en la matière, et il suffit de saisir au vol les prémisses d'une baisse du volume sonore pour prendre la parole, prononcer un « bonjour » collectif et demander aux élèves de reprendre calmement leurs cahiers à l'endroit du cours précédent, cette demande devant être prononcée calmement, d'une voix clairement audible mais suffisamment posée pour exiger une attention des élèves. La première tâche qui leur est demandée est de relire patiemment la fin du cours précédent, de se remémorer le point problématique ou la thèse qui va être analysée lors du cours qui va suivre. Durant ce moment de transition, nous faisons l'appel au bureau. Ainsi ritualisé, l'appel *fait entrer en présence* chaque élève à l'écoute de son prénom. Il s'agit donc d'un moment clef pour instituer la docilité scolaire attendue et pour configurer ce lieu commun qu'est la classe et qui devra tenir une heure durant. Ce moment de présence où chacun est convoqué par l'appel à répondre de sa propre présence est un point fondamental pour l'attention en classe, puisque cette dernière repose fondamentalement sur un acte intérieur où il est question pour chaque conscience de se rendre présent à la chose étudiée. Ce rituel avait une certaine efficacité lorsque nous précisions aux élèves que nous allions interroger nominativement quelques-uns d'entre eux pour faire une brève reprise du cours précédent. Lorsque nous ne précisions pas ce point-là, le rituel perdait parfois de son efficacité. Par ailleurs, la réussite d'un tel dispositif est variable selon les classes. Notre classe de technique était plus réfractaire à accomplir cette tâche de routine, notamment pour certains élèves pour qui la philosophie est une discipline difficile à comprendre, sans compter la présence d'un *habitus* scolaire moins intériorisé pour certains, avec une passivité plus grande que dans d'autres classes – même si cette description ne dénote pas une essentialisation de notre part, car il s'agit principalement de quelques individus, et non de la classe entière. Ainsi, il arrive régulièrement que le volume sonore remonte au bout de quelques secondes, sous l'impulsion de ceux qui ne vont pas faire l'effort de reprendre leur cours. Le choix s'offre au professeur d'interrompre l'appel toutes les fois que le volume sonore est trop important, au risque de prendre un temps beaucoup plus important pour cette tâche préalable au cours, ou de tolérer cette augmentation du bruit en accélérant l'appel afin de faire baisser de nouveau le seuil de bruit jusqu'au silence souhaité pour commencer le cours. Nous avons plutôt pratiqué la seconde option au fur et à mesure que l'année avançait, et nous avons remarqué qu'entre l'instant qui précède l'appel et l'instant qui lui succède, le volume sonore était considérablement réduit, ce qui signifie que ce rite, même s'il laisse souvent un bruit de fond s'installer, constitue néanmoins un *sas* intermédiaire non négligeable qui présente quelques vertus.

Mais le rituel pouvant s'user et la routine s'installant parfois au détriment de ce qu'elle était censée apporter au départ, nous avons parfois ponctué nos débuts de cours de telle sorte qu'un élément nouveau venait faire varier les habitudes acquises. A deux reprises, dans des moments différents, nous avons préparé le tableau de telle sorte que les élèves étaient interpellés et se voyaient proposés une activité dès l'installation en classe. Leur compréhension de la chose était quasiment immédiate, et la consigne n'avait pas besoin d'être très détaillée pour qu'ils comprennent ce qu'ils avaient à faire³⁴.

³⁴ Que Monsieur Christophe Doré soit remercié pour nous avoir suggéré cette idée lors d'un entretien personnel cette année.

La première situation où je me suis considérablement appuyé sur le tableau pour l'entrée en classe concernait un cours du matin – en tout début de journée –, cours qui devait durer deux heures. Nous étions dans la lecture d'une œuvre au programme. L'œuvre choisie était *L'enracinement, ou Prélude pour une déclaration des devoirs envers l'être humain*, de Simone Weil. Il s'agit des quarante pages qui ouvrent le livre, avec, notamment, la description des « besoins de l'âme » et leur caractère structurant pour penser le politique et la justice. Nous étions rendus au moment de l'œuvre où Simone Weil avait exposé sa méthode analogique pour trouver des besoins de l'âme aussi évidents que les besoins du corps comme la faim ou la soif – avec, pour objectif, le désir de trouver les obligations inconditionnées correspondantes à ces besoins. Afin de présenter une vue d'ensemble de ces « besoins de l'âme » et de rendre raison de leur structure d'ensemble, nous avons écrit un grand schéma occupant toute la partie centrale du tableau. Nous avons donc la mention « les besoins de l'âme » au centre du tableau, et des flèches partaient de ce centre pour rejoindre les couples de contraires qui constituent ces besoins de l'âme spécifiques et que nous avons inscrits autour du centre, à l'intérieur de « bulles » différentes afin de marquer une délimitation claire entre ces différents concepts (par exemple : Sécurité/Risque ; Propriété collective/ Propriété privée ; Liberté/ Obéissance ; Honneur/ Châtiment ; Vérité/ Liberté d'opinion ; etc.). Il est assez frappant de constater que le silence, spontanément, se fait beaucoup plus rapidement. La conscience des élèves est intriguée par ce schéma dont ils ne saisissent pas encore clairement le sens, bien qu'ils comprennent à quoi il renvoie, puisqu'ils comprennent immédiatement qu'il s'agit de la suite de la séquence en cours. La consigne peut être donnée facilement : il s'agit de recopier ce schéma sur le cahier, ce qui produit une mise en activité quasiment immédiate. Pendant ce temps, le professeur peut faire l'appel dans le calme, noter les absences sur le logiciel dédié à cette fonction, et circuler dans les rangs tranquillement pour voir où en sont les élèves, puis reprendre la parole afin de faire un très bref rappel du problème en question en vue de commencer à expliquer la signification structurelle du schéma. Ce rituel, qui mériterait d'être instauré de manière plus fréquente, présente l'avantage de disposer très rapidement les élèves à l'attention en les faisant entrer dans le vif du sujet. Le professeur prend ainsi l'initiative à partir du contenu du cours, et le moment de rupture que constitue l'entrée en classe se produit insensiblement et progressivement sans qu'une consigne très détaillée n'ait besoin d'être prononcée par le professeur. L'élève se retrouve ainsi occupé de telle sorte que sa volonté s'applique à un objet qu'il ne comprend pas clairement bien qu'il en saisisse suffisamment le sens pour commencer à se mettre en activité de manière quasiment autonome. Le schéma invitait à la réflexion, d'autant plus qu'il ne s'agissait pas d'une *captation* de leur conscience par un objet attrayant, mais d'un support qui les *interroge* quant au contenu tout en étant très familier pour des élèves ayant acquis un *habitus* scolaire correct – il est assez évident pour eux qu'un tel schéma doit être recopié sur le cahier. Le fait que le professeur ait lui-même pris soin de noter au tableau ce qu'ils doivent recopier sur leur cahier est un élément de plus pour les encourager à se mettre à l'ouvrage avec soin et attention. La volonté est ainsi suspendue à une *intuition sensible* en attente d'une signification intellectuelle explicite, et l'idée consistant à les mettre immédiatement en activité de la sorte permet une individuation très nette de chaque élève qui s'applique à recopier sur son cahier ce qu'il voit sur le tableau. Le cours a déjà commencé de cette manière, et la manière d'être de l'élève s'extrait de son rapport distrait aux autres pour se concentrer plus rapidement sur la tâche individuelle à accomplir. Par cet exercice, nous avons tout particulièrement bien maîtrisé le passage que nous désirions plus haut dans notre première section : *le passage d'une conscience flottante à une conscience attentivement réglée sur l'objet à étudier*. En effet, l'élève sent bien, dans l'ordre du sensible, des rapports s'instaurer entre des concepts très proches et pourtant opposés au premier abord (liberté/obéissance ; propriété privée/propriété collective ; égalité/hierarchie ; etc.). De manière générale, projeter les concepts dans l'espace du tableau, mettre en *schéma* des tensions intellectuelles visibles est un élément central de notre cours tant il est vrai que cette pédagogie consistant à rendre visibles des liens conceptuels invisibles en tant qu'objets de pensée est une méthode que nous utilisons très fréquemment en classe. Le schéma a ceci de fécond qu'il peut disposer sous le regard des relations rationnelles et abstraites qui suscitent aisément l'attention de l'élève. Les

élèves sont souvent friands de ce support pédagogique, et leur attention est d'autant plus sollicitée qu'ils éprouvent le besoin de s'approprier et d'assimiler la signification de ce schéma dont ils pressentent par ailleurs le sens sans le comprendre adéquatement immédiatement.

La conscience est ainsi suspendue à l'objet sur lequel elle désire se régler, et il n'est pas envisageable, dans une telle démarche, que l'élève songe un instant à ajouter quelque chose comme une opinion personnelle, arbitraire et irréfléchie, opinion qui n'aurait rien à voir avec le sujet qui va être étudié. Cet exemple que nous décrivons ici a clairement permis d'atteindre cette *suspension* de la conscience que nous recherchions, et cette disposition intérieure propre à la docilité scolaire consiste à n'ajouter *rien de plus* que ce que la chose à penser requiert de l'élève.

La *seconde situation* mobilisant le tableau dès le début d'un cours est intervenue dans un moment différent : il s'agissait de la deuxième heure de cours avec la même classe de Terminale générale. Nous avons, lors de la première heure, thématiqué le problème politique et ses présupposés. Notre objectif était d'expliquer l'idée selon laquelle toute politique présuppose une anthropologie, dans le sens où le gouvernement des hommes par les hommes implique que l'humanité se comprenne elle-même d'une manière déterminée – et la politique concrète mise en œuvre variera en fonction de l'idée de l'homme que nous nous faisons au préalable. L'enjeu de la philosophie politique, du moins dans un premier moment, consiste à élucider cette idée de l'homme le plus souvent tacite et confuse bien qu'agissante et effective au sein de la mise en œuvre d'une politique. Pour introduire cette idée qui n'est pas immédiatement compréhensible pour une jeune conscience qui n'a pas toujours de repères clairs et distincts sur la chose politique à laquelle pourtant elle participe déjà, nous avons inscrit au tableau une citation de Paul Valéry qui ramasse en peu de mots cette idée directrice de notre cours : « Toute politique, même la plus grossière, implique quelque idée de l'homme ». Lors de leur retour en classe, les élèves ont donc l'occasion de voir cette phrase écrite en gros caractères au milieu du tableau. Il leur est demandé de la recopier sur leur cahier, avec pour consigne de réfléchir librement sur le sens de cette affirmation, sur ses enjeux et des exemples pouvant illustrer un tel propos. Le résultat fut moins satisfaisant que pour la première situation, car l'exercice en question demandant une part de réflexion beaucoup plus autonome une fois la phrase copiée, nous avons observé que quelques élèves étaient moins appliqués. En effet, la tâche ne mobilisant pas une action du corps très longue et très soutenue, une fois la tâche manuelle effectuée (recopier la citation, l'auteur et le titre du livre), le moment réflexif est moins soutenu chez les élèves moins disposés à l'exercice philosophique. Néanmoins, la classe a globalement bien reçu l'exercice à faire, d'autant plus que l'univers des citations est familier aux élèves contemporains, les sites internet proposant ce type de lectures étant légion. Mais dans le cadre du cours, les élèves comprennent bien que l'enjeu est différent, et que la réflexion qui leur est demandé de produire s'enracine dans ce que nous avons fait précédemment. La phrase étant suffisamment déterminée pour circonscrire le domaine de recherche, et suffisamment ouverte pour en tirer des enjeux et des exemples divers, nous avons limité la réflexion à un peu moins de cinq minutes d'exercice solitaire. Nous avons repris ensuite le cours sur la base de leur réflexion. Plusieurs élèves ont bien compris les implications anthropologiques fondamentales engagées dans toute activité politique, et l'un d'entre eux a bien repéré l'incise de l'auteur sur le fait que toute politique, sans exception, même « la plus grossière », présuppose une anthropologie plus ou moins consciente de ses présupposés. Ainsi cet élève a pris l'exemple de la politique nazie, dont la grossièreté peut être comprise à partir de sa brutalité assumée, et dont l'anthropologie implicite repose sur une idée de l'homme enchaînée à ses déterminations génétiques et naturelles. Immédiatement, d'autres élèves poursuivent la réflexion en précisant l'idée selon laquelle l'affirmation de Valéry reste neutre sur la question de la justice et de l'injustice de la politique en question, ce qui signifie que notre auteur désigne ici une nécessité de la pensée et de l'action politique, abstraction faite de son appréciation axiologique. Ces remarques successives permettent ainsi de déterminer, en creux, ce que la recherche philosophique en politique doit impérativement prendre en compte pour méditer sur la justice et l'injustice, et nous avons pu inscrire la proposition de Paul Valéry dans la lignée du « Connais-toi toi-même » antique, en prenant soin de préciser de nouveau le sens que Platon donnait

à cette phrase. Si toute politique présuppose une idée de l'homme, *a fortiori*, toute philosophie politique réfléchissant sur la justice devra impliquer une connaissance rigoureuse de l'homme – l'institution et la fonction de l'État, par exemple, n'auront pas le même sens si nous comprenons l'homme comme un « loup » pour l'homme ou un « dieu » pour l'homme, ou potentiellement les deux à la fois, etc. De la même manière, la réflexion de Platon dans *La République* se porte initialement sur la justice, mais le long détour dialogique initié par Socrate en vient à déterminer la structure de l'âme humaine pour mener à bien la recherche philosophique sur la politique. C'est vers ces idées fondamentales que cette méthode pédagogique consistant à inscrire au tableau une citation déterminée d'un auteur avait pour but de nous emmener.

Par cette situation concrète, nous retrouvons nos analyses de la première section : l'attention consiste bien dans ce mélange d'activité et de passivité où la volonté s'interdit plutôt qu'elle ne s'affirme. Le fait d'écrire au tableau le support du cours à venir permet d'atteindre l'objectif que nous nous étions fixés : l'attention ne s'obtient pas par une injonction à « faire attention », mais bien plutôt par une activité à la mesure de l'effet recherché. C'est en mettant les élèves au cœur même de la chose à considérer que l'attention de la conscience s'ouvre docilement à l'étude du jour. A aucun moment les élèves n'ont reçu une injonction à être attentifs. Ceci signifie que la rupture s'instaure à partir d'autre chose qu'une volonté qui se crispe sur elle-même pour être attentive – ici, il s'agit de l'écrit. C'est là que le philosophe et pédagogue Alain nous semble très éclairant quand il thématise, dans ses *Propos sur l'éducation*, une attention s'instaurant à partir d'une dynamique *pragmatique* – c'est-à-dire une attention qui, dans un *premier moment*, se met en œuvre à partir de *l'action du corps*³⁵. La deuxième situation concrète nous donnera l'occasion d'approfondir ce point.

Cette réflexion sur le lancement du cours a permis d'entrevoir des méthodes parmi d'autres capables d'instituer une docilité scolaire nécessitant une rupture avec le monde ambiant de l'élève, rupture qui se produit *avec le consentement* de la classe. Outre l'attention, nous en sommes venus à soulever le problème de la « mise en activité » des élèves. C'est ce point précis que nous voudrions analyser dans notre second moment.

II/ L'attention et la mise en activité des élèves : « le travail en groupe ».

L'action, comme nous venons de le voir, peut être un moment essentiel en vue d'instaurer la rupture nécessaire à l'éducation. Alain relève cette dimension pratique et pragmatique : « *L'Attention active*, ou plutôt ouvrière. C'est l'attention qui suit l'action quelle qu'elle soit, et notamment l'action manuelle. Nous y reviendrons en traitant de l'action et des méthodes actives. Les passions sont ici apaisées, et ce n'est pas un petit résultat »³⁶. Il s'agit bien de rendre possible l'attention à partir d'une action du corps, une action manuelle, et il est dit que l'attention *suit* de cette action manuelle – c'est pourquoi Alain nomme celle-ci « l'attention ouvrière ». Si ce texte traite de la pédagogie enfantine, il peut néanmoins trouver des équivalents en lycée. C'est bien ce que nous avons tâché de faire lors de la première situation concrète analysée ci-dessus : l'acte manuel consistant à recopier une citation ou un schéma complet au tableau implique une application du corps ; tout entier à leur tâche, les élèves ont effectivement, par cette action simple, initiés ce mélange de passivité et d'activité que nous recherchions. Cette action simple du corps que tout le monde est capable d'accomplir, liée au fait que ce schéma était un élément qui ne leur était pas complètement étranger bien qu'ils ne pouvaient encore en comprendre la signification pleine et entière, cette action simple du corps, disions-nous, s'est avérée être un moment essentiel dans le but qui était le nôtre : leur permettre d'atteindre, sans injonction de notre part, l'attention intellectuelle désirée une fois libérés de l'action manuelle

³⁵ Voir notre **Annexe 3**, qui reprend un texte d'Alain sur les différents sens possibles de l'attention, tout en soulignant leur hiérarchie.

³⁶ Alain, *op.cit.*, p. 271.

consistant à recopier le schéma. La continuité entre cette *attention ouvrière* et l'*attention intellectuelle* s'est instaurée spontanément, sans aucune consigne supplémentaire. Ainsi, c'est bien l'*action* réglée du corps qui précède l'*attention* tout en la rendant possible, en commençant par l'élimination des passions contraires à l'activité attentive pour arriver à une attention intellectuelle consistant à « regarder sans toucher », selon le mot d'Alain. Le regard de l'esprit, ici, consistait à comprendre, en dernier lieu, la structure conceptuelle sous-jacente au schéma portant sur « les besoins de l'âme ». L'avantage de cette pratique est qu'elle permet de solliciter dès le début le consentement de l'élève par cette activité simple, élève qui n'est généralement pas réfractaire à l'idée de recopier quelque chose sur son cahier.

Nous pouvons donc en conclure une leçon de choses qui confirme notre analyse théorique de la première section : la docilité scolaire doit bel et bien s'instituer, et si elle est au principe de l'activité intellectuelle, elle n'est pas un commencement chronologique. « Principe » n'est pas identique à « initial ». Au-delà du commencement du cours, nous avons mobilisé le rôle de l'*action* pour disposer à l'*attention*. Ceci s'est précisément concrétisé à l'occasion du « travail en groupe ».

« Voici le problème. Toute opération difficile décourage l'attention. Mais le facile aussi »³⁷. En classe de philosophie comme ailleurs, le problème de l'équilibre entre ce dont est capable l'élève et la difficulté de l'exercice proposé n'est pas simple à trouver. Une des difficultés de l'enseignement philosophique consiste dans sa dimension dialogique : si la pensée est « un dialogue intérieur de l'âme avec elle-même »³⁸, Platon précise que ce dialogue se fait « sans voix » sonore, en silence. Or, ce dialogue silencieux et intérieur de l'âme avec elle-même n'est pas une activité spontanée. Si l'homme est assurément capable de penser, la pente naturelle qui est la sienne ne va pas spontanément dans ce sens. C'est en ayant Platon à l'esprit qu'Hannah Arendt, dans ses réflexions sur le politique et la vie de l'esprit, thématise ce « deux en un » qui caractérise l'âme humaine et que les préjugés ou la paresse inhérente à notre nature n'accomplit pas volontiers. Si la pensée exige que l'âme se divise en deux et entre en relation avec elle-même sur un sujet donné en vue de prononcer un jugement réfléchi, cette division interne, pour des élèves de lycée, peut s'avérer être trop difficile à accomplir de manière autonome et immédiate. Or la trop grande difficulté de l'exercice décourageant l'attention, nous avons recherché des solutions à même de rendre l'exercice de la pensée accessible à un lycéen.

Pour résoudre cette difficulté de départ, nous avons décidé d'instituer régulièrement des « travaux en groupe ». L'objectif était d'extérioriser la dimension intérieure et dialogique de la pensée en faisant discuter les élèves entre eux. Sur un problème philosophique donné, laisser les élèves seuls dans une activité solitaire et dialogique qu'ils ne maîtrisent pas encore revenait à prendre le risque de plonger une large partie de la classe dans une passivité inerte, ce qui aurait pour effet de laisser le professeur seul à son tour dans le déroulement de son cours magistral. Nous prendrons un exemple d'exercice proposé en classe pour rendre sensible notre propos.

Lors d'un cours sur la recherche de la vérité, nous avons abordé le problème du relativisme à partir du *Théétète* de Platon. Il s'agissait de thématiser le relativisme radical tel que Platon le décrit à travers la figure de Protagoras. Si le relativisme théorique est assez aisément réfuté par les élèves, le relativisme pratique, quant à lui, emportait spontanément l'adhésion majoritaire de nos deux classes. Or, notre idée était de montrer que la vérité n'est pas qu'un concept théorique, mais aussi un concept pratique qui rend possible un monde commun. Nous avons donc décidé de leur proposer une fiction proposant une mise à l'épreuve pratique du relativisme³⁹. Cette fiction s'avère être une allégorie du politique. En proposant cet exercice de l'imagination, notre objectif était de faire *sentir* à l'élève le problème pour mieux lui permettre de le *penser* par la suite.

« C'est ce qu'on appelle *faire attention aux idées*. Mais la règle des règles est que quelque objet doit toujours être présent. Toute connaissance d'idées est une expérience. Les idées ne sont point dans

³⁷ *Ibid.*, p. 273.

³⁸ Platon, *Théétète*, Paris, GF, 1995, 190 a, p. 245.

³⁹ Voir notre **Annexe 4**.

quelque région immatérielle. Le moyen de conduire l'enfant par là »⁴⁰. La connaissance et la compréhension du problème philosophique, dans ce cas, est devenue une expérience concrète. Nous leur demandions de se rassembler en groupe de trois ou quatre, et la consigne était de trouver ensemble une solution à cette fiction, à supposer qu'une solution existe vraiment. S'ils venaient à se rendre compte assez rapidement qu'aucune solution satisfaisante n'est réellement possible – ce qui est arrivé dans deux groupes au bout de deux ou trois minutes – la consigne consistait à leur demander *pourquoi* cette fiction est insoluble dans son principe, ouvrant ainsi sur la compréhension de ce que c'est qu'une *aporie*. Dans la plupart des groupes, nous retrouvions souvent un élève qui poussait spontanément le relativisme jusqu'à son degré le plus radical, interrogeant ainsi toutes les affirmations de ses camarades. Ainsi, certains voyaient spontanément une solution dans le scrutin majoritaire. Notre « relativiste » en venait généralement à souligner son désaccord avec le principe de la majorité, ce qui avait pour effet de faire prendre conscience aux autres membres du groupe que l'institution de la loi de la majorité est précisément une institution préalable au règlement du conflit, institution qui présuppose *en droit* un accord à l'unanimité. Outre cette solution, la présence de deux guides a également interpellé différents groupes, et certains en sont venus à désirer remettre leur destin entre les mains de leur expertise. C'était sans compter sur notre « relativiste » qui, en tant que relativiste radical, refusait de reconnaître une quelconque compétence à ces guides de haute montagne, soulignant au passage que les guides sont deux, et qu'il n'est pas impossible qu'ils soient eux-mêmes en désaccord sur la bonne décision à prendre, ce qui ne manquait pas de les ramener à leur expérience contemporaine de l'espace public au sein duquel il n'est pas rare de constater différents experts tenir des positions opposées et irréconciliables sur un même sujet. En plus de ces solutions, deux autres possibilités se sont présentées, possibilités qui, à terme, peuvent se subsumer sous une catégorie identique : *la loi du plus fort*, soit 1) au sens physique du terme – avec pour conséquence la dislocation de la société au détriment de tous - , soit 2) au sens du plus « rusé » - ouvrant ainsi sur l'habileté à parler, la puissance de la rhétorique et du tribun meneur de foules capable de manipuler les représentations et de persuader son auditoire en dehors de toute conviction rationnelle, etc.

Cette fiction, dans une large mesure, a permis de « faire attention » aux idées. Or, le travail en groupe, par l'action dialogique qu'il implique, a sans doute favorisé la mise en relation des hypothèses et de leurs objections, mise en relation plus difficile à effectuer par un élève seul en face de sa copie. Pour formaliser ceci, nous avons demandé à un « secrétaire » de groupe de répertorier les solutions et leurs limites de manière très brève, afin d'exiger de chaque groupe une production terminale qu'ils étaient censés utiliser en cas de besoin lors de la reprise du cours magistral. Là aussi, la mise en action vérifiable par une production écrite sommaire favorise l'attention portée au sujet et la nécessité pour chacun d'écouter les solutions et objections des autres afin de pouvoir les retranscrire brièvement sur le papier commun au groupe. Ainsi, nous avons constaté, dans certains groupes, un souci individuel de précision dans la retranscription de son idée personnelle sur la feuille commune aux membres du groupe, afin de vérifier qu'aucune trahison de sa pensée n'intervenait dans le passage de l'oral à l'écrit. Ce point est important dans le cadre d'une démarche philosophique qui exige rigueur et précision dans l'expression. Le résultat fut une appropriation collective et individuelle intéressante du problème du politique dans son rapport à la vérité, permettant ainsi de soulever des problématiques diverses : la compétence est-elle le seul fondement légitime de la décision politique ? Quelle est le rapport entre démocratie et vérité ? Quelle est la valeur de l'expertise de l'expert, et comment articuler les savoirs avec la décision collective et ses désaccords inévitables ? Comment instituer une unité à partir d'une pluralité de tempéraments et d'opinions ? Un « monde commun » est-il seulement possible si on congédie la vérité ? Etc. Toutes ces questions nous ont permis d'interroger le politique et d'en venir, peu à peu, à une définition de la vérité comprise comme adéquation entre un énoncé et la réalité. Cette définition est sous tendue par l'idée que la vérité est une ouverture sur le réel et sur nos semblables permettant la configuration d'un monde commun et la possibilité, comme horizon idéal et désirable,

⁴⁰ Alain, *op.cit.*, p. 272, nous soulignons.

d'une concorde entre les consciences – à l'inverse d'un monde où, toutes les opinions étant « vraies » en tant que telles, aucune opinion ne l'emporte sur une autre, de telle sorte que toutes les représentations subjectives se valent au point d'enfermer les consciences dans une solitude existentielle notoire, solitude que certains élèves, paradoxalement, ont rapproché de leur expérience de certains réseaux sociaux dans leur tendance à juxtaposer des opinions sans lien logique entre elles – avec pour conséquence l'impossibilité de discuter rationnellement d'un sujet donné. L'impasse de ces réseaux sociaux, dans ce cas de figure, peut aller jusqu'aux insultes et à l'acte de « bloquer » les interlocuteurs qui ne parviennent plus à communiquer pacifiquement ensemble. Ce qui nous a permis de nous questionner sur un autre paradoxe, à savoir celui selon lequel le relativisme le plus radical qui enferme chaque conscience dans ses ressentis subjectifs peut aboutir au dogmatisme le plus dur causé par l'impossibilité d'entrer en relation avec autrui faute d'un concept de vérité suffisamment rigoureux pour ouvrir un monde commun consistant et tangible.

Cette mise en action des élèves visant à provoquer une approche dialogique du problème posé n'aurait peut-être pas sollicité autant l'attention des élèves si cette fiction avait dû se faire dans un dialogue silencieux de l'âme avec elle-même. L'idéal serait de faire en sorte que chaque élève, progressivement et tout le long de l'année, parvienne à intérioriser ce processus dialogique afin de parvenir à ce « deux en un » nécessaire à l'activité de pensée, car il en va de l'autonomie réflexive de chaque élève en classe de philosophie. Néanmoins, cette activité de groupe, avec l'action de mettre par écrit les différentes interventions de chaque membre, permet de produire une vertu philosophique non négligeable et requise par le dialogue philosophique – que celui-ci soit extérieur ou intérieur : la mise entre parenthèse ponctuelle de ses propres opinions, ce qui implique une distance intérieure avec ce qu'on pense spontanément, ouvrant ainsi sur un examen critique d'une hypothèse, de ses conséquences logiques et de ses limites théoriques ou pratiques. Nous retrouvons un élément fondamental de l'attention rencontré lors de notre première section : suspendre sa pensée, mettre à distance ses propres opinions en écartant toute prévention et toute précipitation, s'interdire volontairement de penser une chose de manière inconsidérée afin de s'ouvrir à la chose même. C'est le rapport à l'autre à travers le travail en groupe qui permet plus ou moins de provoquer ce processus essentiel à l'attention. Ainsi, « l'attention ouvrière » peut se convertir peu à peu en une attention intellectuelle, cette dernière étant favorisée par la reprise en commun des différentes solutions et de leurs limites respectives à travers un schéma au tableau qui se présente sous une forme d'arbre à recopier sur le cahier. Sur cette base, nous avons pu expliciter ce que signifie une « aporie », en prenant soin de souligner que l'attention de la conscience ne doit pas se détourner de ces « chemins qui ne mènent nulle part », mais qu'elle a tout intérêt, au contraire, d'en méditer le sens et la difficulté afin de creuser le problème philosophique qui se présente dans l'aporie en question. Il nous semble que cet exercice a permis une attention plus soutenue que si nous avions proposé un exercice individuel, avec pour conséquence une compréhension plus rigoureuse du problème qui devait nous occuper par la suite.

Cette mise en activité qui vise, à terme, une attention intellectuelle plus intensive, s'accompagne d'un certain nombre d'éléments qu'il s'agit de bien maîtriser afin de mener à bien l'exercice. Proposer un travail en groupe, c'est accepter que le niveau sonore de la classe augmente – il s'agit d'une concession inévitable justifiée néanmoins par cette attention active ou ouvrière quand celle-ci se déploie à une échelle collective. Mais une telle activité nécessite aussi une vigilance particulière lors de la reprise en commun de l'exercice. En effet, scinder la classe en différents groupes revient à créer autant d'espaces particuliers séparés les uns des autres, avec pour conséquence logique la suppression de cet espace commun et unique qu'est la « classe entière ». Le retour à la classe entière suppose donc un nouvel effort pour instaurer de nouveau la docilité scolaire et collective nécessaire au bon déroulement du cours. Ce passage peut nécessiter deux ou trois minutes, le temps que chacun reprenne sa place et se remette dans la disposition d'écoute propre au cours magistral qui reprend ses droits. Il nous est apparu assez clairement que l'acte de reprise était plus efficace quand il s'appuyait rapidement sur le tableau, par l'inscription du schéma récapitulant les différentes solutions et leurs

limites. Les élèves comprennent assez vite qu'il s'agit de recopier ce qui est en train de se construire au tableau sous leurs yeux, et ceci mobilise d'autant plus leur attention qu'un certain désir de faire le tour de la question est plus ardent dans une classe qui vient de s'emparer concrètement du problème étudié à travers cette expérience fictive (c'était tout l'enjeu de la trame narrative et du récit fictif, qui rend sensible le problème et l'aporie). A l'inverse, une reprise seulement orale qui tarde à mettre au tableau un élément à recopier peut laisser place à un flottement inconvenant entre une classe commune qui se reforme et des apartés particuliers qui tendent à reconstituer furtivement le groupe – ces apartés restent néanmoins focalisés sur l'objet du cours, avec des remarques d'un élève qui se retourne vers ses camarades de groupe pour leur signifier que « tu vois, je te l'avais dit, la solution du scrutin majoritaire suppose un accord préalable ». Ces va et vient entre la « classe entière » et les groupes particuliers, s'ils ne sont pas désagréables quand ils touchent directement l'objet du cours, doivent néanmoins être limités pour permettre une attention collective suffisante lors de la reprise, afin d'éviter que les groupes particuliers ne se reconstituent de manière trop marquée. Là encore, la dimension de *l'écrit*, notamment l'écriture au tableau qui constitue un « lieu » commun » qui focalise la classe sur un élément objectif stabilisé, la dimension de l'écrit, disions-nous, est un élément fondamental permettant de fixer l'attention et d'engager une action concrète des élèves.

III/ Fatigue et temporalité de l'attention : déprise et reprise.

Un autre point, indirectement lié aux deux premiers, consiste dans la finitude de l'attention. Nous avons rencontré ce problème lors de notre première section, à l'occasion d'un texte de Simone Weil mentionnant la quantité d'énergie limitée de l'âme humaine dans l'acte d'attention : « Quand la fatigue se fait sentir, l'attention n'est presque plus possible, à moins qu'on soit déjà bien exercé ; il vaut mieux alors s'abandonner, chercher une détente, puis un peu plus tard recommencer, se déprendre et se reprendre comme on inspire et expire. Vingt minutes d'attention intense et sans fatigue valent infiniment mieux que trois heures de cette application aux sourcils froncés qui fait dire avec le sentiment du devoir accompli : « j'ai bien travaillé » »⁴¹. Autrement dit : avec l'attention, mieux vaut privilégier le qualitatif sur le quantitatif, afin de se prémunir de ces simulacres d'attention que sont les « sourcils froncés » et le front crispé, signes d'une application forcée dénuée de la disposition intérieure requise pour l'éducation. Le piège est grand, en effet, de se repaître d'une bonne conscience pharisienne qui se satisfait d'un « devoir accompli » là où la dimension qualitative et intérieure est totalement absente. Et ce piège concerne sans doute au premier chef le professeur qui, empêtré dans ses objectifs souvent revus à la baisse ou focalisé sur sa volonté d'accomplir telle activité dans une durée limitée afin de reprendre le cours suivant là où il le désirait en fonction de ses prévisions personnelles, etc., ce même professeur, disions-nous, aura parfois tendance à forcer le rythme du cours pour remplir ses objectifs et « cocher » les cases de l'avancement programmatique qu'il s'est lui-même fixé par avance. Nous ne négligeons pas la nécessité d'une anticipation et le besoin de se fixer un cadre délimité afin d'y puiser des repères cardinaux permettant de s'orienter intelligemment dans l'année. Il est impossible de passer à côté de cet élément essentiel pour constituer un cours cohérent sur plusieurs mois, et en ce sens il est toujours préférable d'avoir un « coup d'avance ». Néanmoins, ces prévisions qui intègrent des critères quantitatifs ne doivent pas devenir un carcan que le professeur s'impose à lui-même et à ses élèves : dès lors que la réalité vivante de la classe vient contredire cette structure préalable que le professeur s'est donnée à lui-même en amont du cours, des modifications sont nécessaires, et il est impératif de prendre en compte *ce que peut ou ne peut pas* la classe dans telle ou telle situation. Ceci passe par la considération de la finitude propre à l'attention, finitude qui est d'abord temporelle. Ainsi le professeur qui voudrait forcer l'attention au delà de ses capacités finies pourra sans doute obtenir plus d'une heure d'attention apparente, avec le sentiment

⁴¹ Simone Weil, *OC.*, IV, 1, p. 259.

d'une satisfaction personnelle devant l'accomplissement de ses prévisions - « j'ai terminé ce que je voulais faire avec eux aujourd'hui » -, mais si cette satisfaction est obtenue au détriment de la qualité de l'attention dont la classe était capable à tel moment donné, il se rendra compte assez rapidement que loin d'avoir accompli sa tâche dans les temps fixés par lui-même, il a bien plutôt perdu un temps précieux et irrécupérable. Car « *vingt minutes d'attention intense et sans fatigue valent infiniment mieux* que trois heures de cette application aux sourcils froncés qui fait dire avec le sentiment du devoir accompli : « j'ai bien travaillé » »⁴². Ce sont ces vingt minutes d'attention « infiniment » supérieure que nous recherchons en premier lieu, car nous sommes convaincus que c'est à partir d'elles que la qualité de l'apprentissage devient féconde sur le long terme. Comprendre la classe comme un « *faire* » inscrit dans un plan de progression abstrait des conditions réelles de la vie d'une classe, c'est nier le fait que la pensée est un *acte* qui, dans le cadre d'une classe, configure une expérience collective et individuelle à la fois, un apprentissage qui ne peut manquer de porter en lui un ensemble de bifurcations et d'obstacles inhérents à la pratique de l'enseignement. Il est donc impératif d'appréhender la classe comme l'exercice d'une puissance – la puissance de penser et de comprendre – qui, comme telle, se déploie à partir d'une situation qu'on ne peut planifier et réduire à des paramètres mesurables et prévisibles. La finitude de l'attention fait partie de la situation d'une classe et détermine grandement ce que *pourra* ou *ne pourra pas* un collectif humain dans telle ou telle situation.

Ceci nous amène donc à distinguer entre la durée vivante d'un cours et l'emploi du temps abstrait que la mesure numérique du temps rend possible. Nous pouvons expliciter cette distinction en prenant appui sur Spinoza : « Soit quelqu'un qui conçoit la durée abstraitement et qui la confond avec le temps. S'il entreprend de la diviser en parties, jamais il ne pourra comprendre comment une heure, par exemple, peut s'écouler. Car pour que l'heure passe, il sera nécessaire que la moitié en passe d'abord, puis la moitié du reste, et ensuite la moitié laissée du nouveau reste. Ainsi, en retirant la moitié du reste à l'infini, on ne pourra jamais parvenir à la fin de l'heure. C'est ainsi que beaucoup d'auteurs, qui ne sont pas accoutumés à distinguer les êtres de raison et les choses réelles, ont eu l'audace d'affirmer que la durée se compose d'instantants [...]. Composer la durée d'instantants, c'est la même chose que de faire un nombre en additionnant des zéros »⁴³. Le temps, et toutes les projections utilitaires que nous mettons en lui, *ne passe pas*. Le « temps » est un auxiliaire de l'imagination très pratique pour la vie quotidienne, mais en tant qu'auxiliaire de l'imagination, ce n'est pas un être réel. En conséquence, le temps est la représentation abstraite de la durée, et cette dernière, comprise pour elle-même, n'est rien d'autre que le *passage réel* d'une puissance d'exister à une autre puissance d'exister, une *transition de puissance* au cœur même du réel. Or, dans nos sociétés chronométrées et gestionnaires où tout est compartimenté, le professeur doit savoir s'affranchir de la représentation temporelle de l'existence pour s'enraciner, dans l'acte même du cours, au cœur même des variations de puissance à l'œuvre dans la réalité actuelle de sa classe. On pourra prévoir un emploi du temps aussi précis que possible en découpant la durée en heures abstraites et offertes à nos calculs prévisionnels, mais la confrontation avec la réalité d'une classe fera comprendre l'écart qu'il y a entre le *temps calculé* et la *durée vécue*. Le cours *passé*, et il n'est d'ailleurs rien d'autre qu'un *passage* et un ensemble de transitions de puissance plus ou moins bien synchronisées parmi les élèves et le professeur. Le cours implique donc des variations de puissance affectives, et l'attention intellectuelle, qui est elle-même une variation de la puissance d'exister faisant prévaloir les conceptions de l'entendement sur les autres manières d'être, l'attention intellectuelle, disions-nous, est elle-même finie. C'est pourquoi il revient au professeur de savoir interpréter au mieux les *signes* qui *indiquent*, dans sa classe, une baisse d'attention. Ce n'est pas une tâche toujours évidente, tant il est vrai que la baisse d'attention ne se manifeste pas nécessairement par une agitation accrue de la classe, puisque la somnolence tout autant que la lassitude peuvent constituer des conséquences d'une baisse d'attention

⁴² *Ibid.*

⁴³ Baruch Spinoza, Lettre XII à Louis Meyer, in. *Correspondance*, Paris, GF, 2010, p. 99-100.

importante quoique difficilement perceptible.

Savoir lire ces variations de puissance affectant l'attention globale des élèves ne peut s'appuyer sur une recette toute faite qui appellerait des solutions mécaniques. L'impression du professeur peut être trompeuse, et la politesse générale des élèves peut fort bien masquer un ennui réel. Une main lascive qui dessine au hasard des serpents sur un coin du cahier peut fort bien être le signe d'un élève qui s'absente peu à peu du cours ou une manière d'écouter le professeur. De même, certains élèves dont on peut aisément croire qu'ils sont comme des « fantômes inattentifs » se révéleront être capables de produire des copies de très bonne qualité. Ainsi, hormis quelques cas simples à repérer, il nous apparaît délicat de porter un jugement définitif et certain sur la qualité de l'attention des élèves durant la vie actuelle du cours. La nuit des signes est pleine d'équivoques, et c'est pourquoi nous avons préféré instituer un rite informel afin de prévenir ce problème.

Ce rite consiste à accorder très régulièrement une détente aux élèves à un moment précis du cours. Néanmoins, ce rite est informel dans le sens où nous n'avons jamais déclaré aux élèves que ce moment précis serait un « moment de détente » ou une occasion de « déprise ». Car c'est à l'occasion de la distribution des photocopies que nous rendons possible cette déprise ponctuelle qui peut durer entre trois et cinq minutes selon les cas. Régulièrement, dans le déroulement du cours, nous avons un texte à distribuer afin d'analyser un problème ou une réponse possible à un problème élucidé en amont. Nous saisissons ce moment pour faire une pause dans le cours : le temps de distribuer les feuilles, de leur demander de les découper et de les coller dans leur cahier, etc., ce temps est un moment où nous laissons volontiers le volume sonore augmenter. Nous-même, une fois les feuilles distribuées, restons à l'écart du cours en rangeant nos feuilles, en réaménageant le bureau, en buvant une gorgée d'eau ou en regardant un document affiché sur le mur de la classe, etc. Spontanément, ce moment où le cours « cesse » durant quelques minutes vient scander l'heure pour laisser place à un bavardage clairement autorisé. Nous avons constaté que ce moment de pause, chez certains élèves, était une occasion pour le cours de vivre différemment, dans le sens où la chose discutée est clairement en rapport avec le cours, que les propos soient sérieux ou empreints de légèreté. D'autres discussions portent sur quelque chose qui n'a rien à voir avec le cours – que ce soit les projets du prochain week-end, le match de football de la veille, etc., tandis que certains sont déjà en train de lire le texte et de le surligner. L'habitude de ce moment de pause a rendu complètement légitimes ces discussions, et à aucun moment l'élève ne se sent obligé de se dissimuler pour faire passer en contrebande l'idée qu'il veut transmettre à son voisin. Ces cinq minutes leur appartiennent et ils le sentent bien sans que nous ayons eu besoin de le leur dire : la simple répétition de ce rituel où le professeur interrompt tacitement le cours suffit à faire comprendre la nature de ce moment. Il nous est même arrivé de nommer ce moment « l'atelier découpage et collage », car nous avons remarqué que beaucoup prennent soin de bien réaliser cette activité, et certains ne manquent pas d'imagination pour décorer leur cahier et réaliser des pliages relativement esthétiques. La reprise du cours peut facilement se produire à partir de la lecture du texte distribué, et cette coupure porte régulièrement ses fruits quant au déroulement ultérieur de la séance. La reprise est d'autant plus simple qu'elle est inséparable de la déprise initiale, la déprise appelant la reprise comme le recto implique le verso d'une même feuille. Le fait que « l'atelier collage et découpage » soit un moment de matérialisation du cours lui-même sur leur cahier scolaire fait de cette déprise un élément constitutif de la séance : la cessation du cours est donc relative et non absolue, puisqu'elle porte en elle la reprise en tant qu'elle fixe la matérialité du cours sur leur cahier.

Nous venons d'aborder la dimension temporelle interne au cours lui-même. Nous allons désormais appréhender une autre temporalité, qui déborde le cadre de la classe.

IV/ Les préjugés causés par la prévention : le dépassement du point de vue polémique.

Comme nous l'avons vu en première section, la dimension temporelle de l'enseignement doit

faire face aux préjugés causés par la *prévention* et la *précipitation*. C'est à partir de Descartes que nous avons constaté la dimension temporelle de ceci en réfléchissant sur le caractère essentiellement négatif de la volonté qui ne doit ajouter *rien de plus* en ses jugements que ce que son entendement lui présente clairement et distinctement. C'est à l'occasion d'un cours sur la religion que nous avons pris en compte cet obstacle pédagogique, ce qui a considérablement déterminé nos choix dans la manière de faire cours. L'idée centrale est la suivante : prendre en compte qu'un grand nombre d'opinions précèdent le cours de philosophie. De même que Descartes relevait que l'esprit humain est d'abord imprégné par les opinions de sa « nourrice » avant de pouvoir faire un usage libre de sa raison, de même nous devons prendre en considération cet aspect de nos élèves en tant qu'ils possèdent des opinions qui les précèdent de loin et qui gouvernent une partie de ce qu'ils pensent – au même titre que le professeur. La philosophie intervient toujours « en retard », et l'usage de la raison n'est pas premier chronologiquement.

Le problème, en ce qui nous concerne, ne se situe pas au niveau de la crainte de faire cours sur la notion de religion. A aucun moment je me suis senti entravé ou inquiet dans mon enseignement sur ce problème philosophique. La difficulté se situe ailleurs : la « religion », avant d'être une réalité et un concept dans l'esprit d'un élève, est plutôt un ensemble confus de croyances, ensemble qui charrie avec lui une foule de préjugés dénués de tout examen critique. Le premier rapport que les élèves ont avec la religion est assez variable selon les milieux, mais il s'avère que dans le cadre de notre établissement, la tendance générale allait plutôt vers une ignorance relative de la pratique religieuse, ignorance qui ne se prive pas pour autant de juger assez durement la chose. La « religion » serait un ensemble de croyances à destination des esprits faibles qui, par crainte de mourir, en viennent à se forger un paradis imaginaire rassurant. Pour d'autres, la question se pose de savoir si ces phénomènes religieux ont une réelle importance de nos jours, tant il est vrai que pour un certain nombre d'entre eux, la « religion » est quelque chose de complètement étranger et archaïque. Par ailleurs, les textes fondamentaux comme la Bible ou le Coran sont globalement ignorés – « on » en connaît bien le nom, mais la simple distinction entre l'Ancien Testament et le Nouveau Testament n'est pas très claire pour beaucoup. Enfin, le contexte actuel tend à identifier la « religion » au « fanatisme », et le traitement public qui en est fait, très souvent polémique et dénué de toute problématisation philosophique, ne favorise pas une compréhension adéquate de ce concept. Si nous ajoutons à cela un certain rejet diffus des normes religieuses et de la question de Dieu chez un nombre conséquent d'élèves, ou l'affirmation de la « foi du charbonnier » pour une minorité qui ignore une bonne partie des contenus de croyances professés par eux-mêmes, le terrain n'est pas vraiment favorable pour une exploration philosophique et problématique du concept de « religion ».

Il y a donc *prévention* en ce sens que les élèves, avant même d'avoir commencé à considérer la chose, sont *prévenus* sur le sujet à étudier. De plus, les questions couramment posées en lien avec le religieux (la liberté d'expression ou la violence par exemple) sont tellement saturées et connotées qu'il est inévitable que la polémique et l'esprit de parti ne prennent le pas sur la réflexion attentive. Dès lors, dans ces conditions, la prévention fera que la volonté aura tendance à juger avant tout examen critique, et le risque, pour le professeur, est bel et bien de se retrouver en face d'opinions spontanées et immédiates face auxquelles il est difficile de s'extraire sans braquer certaines sensibilités (a)religieuses ou politiques. La volonté, ainsi guidée par des opinions confuses ou obscures, tend à s'exprimer sans vraiment s'interdire quoi que ce soit, et sur un sujet pareil, il est difficile d'atteindre une des conditions essentielles rendant possible l'attention intellectuelle : que la volonté n'ajoute *rien de plus* en ses jugements que ce qu'elle conçoit clairement et distinctement. La volonté engluée dans la polémique n'est pas en mesure de mettre une distance suffisante avec ses opinions pour s'affranchir de ses représentations irréfléchies. Et le dialogue étant bien autre chose que le débat inorganisé, nous avons cherché à dépasser ce point de vue polémique pour nous donner la possibilité de convoquer leur attention – suspendre leur conscience en vue de comprendre un problème philosophique plutôt que stimuler une volonté empêtrée dans des confusions anti-philosophiques.

Cette prévention dépassant largement le cadre de la classe, il n'est pas possible pour le professeur d'aller contre un courant beaucoup plus puissant que lui. Plutôt que d'aller chercher les élèves sur le terrain polémique, nous avons préféré choisir, pour commencer l'étude de la religion, une figure capable de désamorcer toute forme de polémique. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier en profondeur le personnage d'Euthyphron tel que Platon nous en dresse le portrait à la fois littéraire et philosophique dans le livre éponyme. L'avantage de ce personnage conceptuel réside dans le fait qu'il peut être étudié du côté de la « vie concrète » (c'est un personnage religieux concret, avec des désirs, des inclinations, un tempérament, des relations sociales, etc.) et du côté du « concept » (le dialogue entre Socrate et Euthyphron est jalonné de thèses et d'hypothèses examinées dans leurs implications et leurs conséquences). Ce personnage, dans le contexte qui est le nôtre, présente un intérêt pédagogique et philosophique non négligeable : les dieux grecs n'impliquent plus une pratique quelconque de nos jours, et cette religion, par conséquent, n'est plus une puissance historique présentant des enjeux contemporains. A aucun moment la foi dans les « dieux grecs » n'est perçue comme un « danger » à repousser ou une « valeur » à défendre. Plus personne n'y croit, et il n'est pas certain, d'ailleurs, que la majorité de la démocratie athénienne contemporaine de Platon y croyait réellement. En convoquant les dieux grecs, nous mobilisons tout un imaginaire déjà étudié en littérature mais parfaitement « inoffensif » aux yeux de notre époque. Se dresse alors toute une galerie de personnages et un ensemble de scènes restées dans la mémoire des hommes. L'enjeu de l'existence des dieux grecs ne fait plus aucun problème de nos jours, de telle sorte que le professeur peut s'exprimer librement sur la question, sans craindre que quelques élèves interprètent mal ses propos. A l'intérieur de la trame narrative du dialogue, des définitions de la piété sont mises au jour, et les questions de Socrate ne cessent de problématiser la question de la religion au fur et à mesure que nous voyons Euthyphron s'enfermer dans ses propres contradictions. Ainsi, en étudiant ce dialogue, nous pouvons analyser des problématiques aussi diverses que les sacrifices religieux, l'équilibre entre la foi et la raison, le domaine propre au religieux, le rapport entre les croyances religieuses et la liberté individuelle, etc., sans que les polémiques qui agitent l'actualité ne puissent se frayer un chemin quelconque. La légèreté de Socrate aidant, nous avons pu analyser deux définitions de la piété donné par Euthyphron tout en prenant soin d'exposer les réfutations socratiques correspondantes, ce qui nous a permis de problématiser le rapport entre raison et religion. Au terme de ce cheminement, les élèves peuvent apercevoir plus clairement que le problème de la transcendance peut recevoir un traitement philosophique, et ils sont à même de s'interroger plus sereinement sur le rapport entre raison et foi, d'autant plus qu'ils comprennent aisément, à la fin de l'analyse, que la figure d'Euthyphron incarne une forme de fanatisme en puissance. Mais l'avantage d'être passé par Euthyphron est que les élèves comprennent conceptuellement l'idée de fanatisme, sans passer par une quelconque polémique en lien avec les enjeux de notre époque. La critique socratique permet par ailleurs de ne pas réduire le domaine du religieux au fanatisme, et les élèves peuvent ainsi se doter d'un concept plus clair de ce que c'est que le fanatisme et en quoi ce concept peut se distinguer des autres formes de vie religieuse.

Le personnage d'Euthyphron permet donc de « faire parler » ouvertement un personnage religieux dans son rapport avec le questionnement philosophique incarné par Socrate. Il est peu probable que l'acte de « faire parler » un religieux en s'appuyant sur un personnage représentant une religion encore agissante dans le champ social contemporain puisse jouir d'une aussi grande écoute – le déclenchement d'opinions polémiques paraît inévitable, à terme, d'autant plus que la possibilité que certains élèves soient des fidèles actifs d'une religion contemporaine est bien réelle. Et pourtant, la caducité historique du personnage d'Euthyphron n'enlève rien à la dimension universelle de la problématique philosophique soulevée par Platon dans ce livre. Une fois la réflexion platonicienne comprise, les élèves peuvent faire des rapprochements avec la réalité religieuse actuelle.

C'est en ce sens que la figure d'Euthyphron et, de manière générale, le fait de choisir son contenu de cours de telle manière qu'on dépasse le plus rapidement possible le point de vue polémique apparaît être une solution fiable pour maintenir une attention digne de ce nom : de la sorte, ils comprennent que le discours des hommes sur la religion n'est pas réservé aux seuls religieux, mais

que la philosophie peut s'en emparer pour tâcher d'en comprendre la signification tout en élucidant les tensions propre à cette réalité.

Brève conclusion

Au terme de cette réflexion, nous avons déterminé le concept d'attention en vue d'appréhender les cas pratiques de notre deuxième section. La docilité scolaire que nous avons déterminée plus haut peut constituer le centre d'une réflexion sur la *praxis* pédagogique, réflexion qui devrait être bien plus vaste que ce que nous avons pu énoncer ici. Nous avons ainsi esquissé les principes fondamentaux de cette *praxis*, et nous avons essayé de mettre à l'épreuve ces principes en analysant des situations concrètes dont certaines sont centrales et partagées par tous les enseignements, tandis que d'autres demeurent plus marginales et restreintes à l'enseignement philosophique.

Si la *praxis* pédagogique ne peut se fonder sur des injonctions à « faire attention », nous avons esquissé, dans notre seconde section, plusieurs lignes directrices applicables dans la pratique : le rôle fondamental de l'action, le dépassement nécessaire de la perspective polémique et de l'esprit de parti, les dispositifs permettant d'instituer en classe une attention réelle à partir de l'appel et du commencement du cours. Ces méthodes pratiques visent l'autonomie de l'élève dès le commencement du cours, tout en faisant face au moment inévitable de l'hétéronomie, moment à partir duquel l'autorité se justifie.

Deux points importants semblent pouvoir être dégagés de notre réflexion sur l'attention en classe :

1° *L'écrit*. Un élément récurrent de notre analyse pratique est à trouver dans l'importance de l'écrit : que ce soit l'écrit au tableau, la prise de notes sur le cahier, le simple fait de recopier un schéma ou de restituer une réflexion commune suite à un travail en groupe, à chaque fois l'écrit s'est présenté comme un moment de fixation du corps dans une action matérielle déterminée qui a permis la docilité attentive attendue. Ce point pédagogique ouvre une piste de réflexion sur le rapport entre l'esprit et le corps dans l'acte d'apprentissage : il s'agirait, pour plusieurs raisons, d'incarner l'esprit dans une objectivité matérielle permettant de stabiliser sur un support visuel les premiers balbutiements de la pensée. Car les idées, dont la signification est immatérielle et difficilement palpable, sont le plus souvent confuses dans notre quotidien. Elles apparaissent et disparaissent sans cesse, avec une évanescence et une immatérialité qui les rend difficilement pensables et atteignables pour l'attention. Matérialiser la pensée sur une feuille ou le tableau de la classe permet une première fixation spatiale à partir de laquelle l'attention peut se donner un objet stable, sensible et concret, d'autant plus lorsque c'est l'élève lui-même qui a objectivé sur le papier les idées qu'il s'agira d'étudier par la suite. Cette extériorisation qui stabilise la pensée permet en retour une mise à distance de l'objet considéré, une objectivation du problème à analyser, rendant ainsi possible un effort réflexif et dialogique plus soutenu. L'idée transcrite sur le papier permet à l'esprit de se différencier d'elle et, par voie de conséquence, de se rapporter à elle afin d'instaurer une relation dialogique avec l'idée en question, relation difficile à exercer dans le seul dialogue intérieur de l'âme avec elle-même. Ainsi le problème de l'attention rencontre l'écrit comme étant une médiation essentielle entre l'esprit et le corps, où l'esprit se dispose et se modifie lui-même à travers l'acte corporel d'écrire le cours et d'objectiver l'action qui se déroule dans la classe. Cette idée rejoint d'ailleurs un propos de Simone Weil sur l'attention : Anne Reynaud, ancienne élève de Simone Weil, témoigne que cette dernière déclarait à ses auditeurs que « c'est la plume qui entraîne le bras et le bras qui entraîne la tête et la pensée »⁴⁴. L'écrit dispose la subjectivité à la compréhension, et cette disposition vient de l'intériorité du sujet lui-même, et non d'une captation externe.

2° *La médiation d'un tiers*. Que ce soit à travers le récit du comportement et de la pensée d'un personnage comme Euthyphron ou l'invention d'une fable donnant lieu à une expérience de pensée concrète mise en œuvre entre les élèves eux-mêmes, il nous semble que la parole professorale peut

⁴⁴ Anne Reynaud, « Simone Weil professeur, Roanne 1933-1934 », in. *Colloque Simone Weil, 13 octobre 1993*, Roanne 1994, p. 59.

être mise à distance avec grand profit afin de disposer les élèves à l'attention intellectuelle exigée par un cours de philosophie. Quand nous racontons Euthyphron, nous « ressuscitons », pour ainsi dire, la figure de ce croyant contemporain de Platon afin de le faire directement dialoguer avec Socrate. Bien que ce soit le professeur qui parle, sa parole s'efface derrière le rôle d'Euthyphron qu'il présente de manière sensible, de sorte que c'est comme si nous faisons entrer un religieux dans la classe de manière fictive afin de soumettre à une interrogation rationnelle et critique les définitions de la piété données par Euthyphron. Cet effacement de la parole professorale derrière la mise en récit du dialogue socratique est compris par tous de manière spontanée. Le fait que ce personnage n'implique plus aucune charge polémique de nos jours fait de lui un *tiers* idéal qui, à travers la trame narrative du récit, permet d'incarner le problème en neutralisant l'actualité instable de notre époque. La distribution du texte portant sur la critique des sacrifices religieux par Platon prend alors une épaisseur bien plus réaliste aux yeux des élèves, car ils sont interpellés par ce personnage qui vient d'être joué, et ils sont curieux de voir par écrit la démarche socratique en acte : l'attention de la classe est alors sollicitée, sans doute beaucoup plus que si la parole professorale était restée dans un rapport direct avec les élèves, à travers une entrée en matière immédiatement conceptuelle et sans médiation narrative. De même, l'acte dialogique mis en œuvre à travers les travaux en groupe permet la pratique momentanée d'une discussion beaucoup plus horizontale quoique encadrée en amont par un exercice déterminé, et l'attention devient « ouvrière » en tant qu'il s'agit, tout en faisant l'expérience concrète d'une idée avec des camarades, de consigner par écrit sur le cahier les résultats obtenus lors du travail en groupe. Là aussi, la médiation intellectuelle entre l'élève et le professeur permet une attention supérieure, avec pour résultat, lorsque le travail en groupe réussit, une appropriation bien meilleure des concepts et des problèmes.

Mais cette réflexion sur l'attention dans le cadre du métier de professeur devrait mobiliser d'autres éléments tout aussi importants. Nous n'esquissons ici que deux hypothèses qui sont des bases de réflexion possibles sur ce sujet. Mais nous n'ignorons pas les autres dimensions du problème : nous avons donc fait des choix, et nous avons décidé d'éliminer certaines thématiques qui pourraient faire l'objet d'une analyse fouillée. Ainsi en est-il du rapport entre l'attention et la notation, par exemple, tant il est vrai que la manière d'évaluer peut conditionner la *praxis* de l'élève en bien ou en mal. La note peut-elle être un stimulant pour favoriser l'attention en classe, et si oui, à quelles conditions peut-elle le devenir ? A l'inverse, dans quelle mesure l'évaluation n'est-elle pas susceptible de provoquer une dégradation de la qualité de l'attention causée par la crainte d'échouer ou la recherche d'une récompense qui fausserait la réalisation de l'exercice ? Ce sont là autant de questions cruciales qui entraînent bien d'autres mais qui ne peuvent figurer dans cet écrit que nous remettons au jury.

Annexe 1

Simone Weil et l'égalité des esprits

« Question de l'égalité des esprits : je distingue absolument entre les facultés intellectuelles et l'exercice des facultés. J'admets l'inégalité dans les premières, non dans le second. Quelque faculté que l'on ait, on les exerce dans la mesure où on veut les exercer. Beaucoup de gens ne veulent pas exercer leurs facultés, parce que penser est pénible, ne rapporte aucun profit et ne flatte aucune passion, au contraire. Presque tous évitent d'exercer leurs facultés sur tel ou tel terrain déterminé parce que les passions les portent à fuir la vérité sur ce terrain. Ainsi Trotsky. Ainsi les penseurs bourgeois. Ainsi les savants qui, dans leur hâte d'obtenir un résultat qui rapporte fortune ou gloire, négligent les scrupules indispensables. Ainsi tous ceux qui ont une religion, quelle qu'elle soit. Les plus brillantes facultés sont corrompues dès lors qu'on les exerce en vue d'autre chose que la vérité.

L'égalité dans l'exercice des facultés – laquelle consiste, non pas en ce que tous exerceraient également bien les facultés qu'ils possèdent, mais dans la possibilité pour chacun de les exercer aussi bien que n'importe qui – est contenue dans la notion même d'erreur. D'une part, par rapport à une idée claire déterminée, il n'y a qu'une vérité, et toutes les erreurs se valent. Celui qui dit : $4 + 3 = 8$ se trompe tout autant que celui qui dit : $4 + 3 = 9$. Quand on dit de quelqu'un : il se trompe, mais il se trompe moins que tel autre, on veut dire qu'il se trompe sur un moins grand nombre de notions. Mais pour une notion déterminée, pour une démarche déterminée de la pensée, la pensée ne peut procéder que d'une manière juste ou fautive, et non plus ou moins fautive.

D'autre part, erreur signifie toujours faute au sens moral du mot. Autrement dit, on ne pense jamais qu'il y ait des êtres qui soient déterminés, par la conformation du cerveau ou autre chose, à se tromper. Sans quoi, comment pourrait-on se décider à aborder le moindre problème ? On ne peut aborder un problème que si on pense qu'il dépend de soi (d'une attention bien dirigée) de ne pas faire erreur. Si on supposait que la justesse ou la fausseté des pensées que l'on va former dépend de facteurs indépendants de soi, extérieurs à soi, on renoncerait par là même à penser, dans la mesure où le terme de pensée implique une activité de l'esprit contrôlée par un perpétuel examen de soi-même [...].

La véritable valeur consiste non dans les données et les instruments plus ou moins étendus que la pensée possède, mais dans une marche droite de la pensée. De sorte que les inégalités accidentelles n'empêchent pas une égalité fondamentale, même dans le domaine intellectuel, dans la mesure où penser correctement est une vertu.

Penser correctement et conformer son action à sa pensée, c'est là le devoir le plus impérieux, ou plutôt le seul devoir et la seule vertu. C'est pourquoi on ne peut jamais abdiquer son pouvoir de penser et de juger sans commettre une faute capitale. Autrement dit, on doit toujours régler sa pensée et son action sur son propre jugement, jamais sur une religion, ou sur ce que Trotsky nomme l'histoire, ou sur un autre être humain.

Dans la mesure où le dévouement implique le fait d'agir et de penser en fonction de quelque chose d'extérieur à soi (patrie – classe – grand homme – être aimé), le dévouement est avilissant ».

Simone Weil, *Question de l'égalité des esprits*, OC, I, p. 281-282.

Annexe 2

La docilité scolaire à l'épreuve de la contingence : description d'une scène burlesque

Pour illustrer concrètement mon propos, je mentionnerai une anecdote burlesque que j'ai pu vivre cette année dans une de mes classes. C'est à partir d'une pensée de Blaise Pascal que je décrirai brièvement cette anecdote et son rapport avec notre sujet qu'est l'*attention* : « La puissance des mouches : elles gagnent des batailles, empêchent notre âme d'agir, mangent notre corps »⁴⁵. La « mouche », ici, désigne tous les insectes volants en général. On retrouve cette « puissance des mouches » qui empêchent « l'âme d'agir » dans le fragment 366 : « L'esprit de ce souverain juge du monde n'est point si indépendant qu'il ne soit sujet à être troublé par le premier tintamarre qui se fait autour de lui. Il ne faut point le bruit d'un canon pour empêcher ses pensées. Il ne faut que le bruit d'une girouette ou d'une poulie. Ne vous étonnez point, s'il ne raisonne pas bien à présent, une mouche bourdonne à ses oreilles. C'en est assez pour le rendre incapable de bon conseil. Si vous voulez qu'il puisse trouver la vérité, chassez cet animal qui tient sa raison en échec et trouble cette puissante intelligence qui gouverne les villes et les royaumes »⁴⁶. On retrouve là la *disproportion* proprement pascalienne qui met en scène une causalité infime et vaine tenant en échec une des réalités les plus nobles de l'univers – la raison humaine, d'un ordre infiniment supérieur en noblesse à l'ordre de la chair. La puissance de l'esprit, ce « souverain juge du monde », se trouve être dans une grande dépendance à l'égard de ce qui lui est infiniment inférieur, au point que le ressort comique de ce fragment réside précisément dans le fait que des réalités si contraires et si opposées quant à leur valeur se rencontrent pour finalement laisser voir que la petitesse la plus triviale prend le pas sur l'exercice de la faculté constitutive de ce qui fait notre noblesse. C'est toute la « misère » de l'homme que de se voir délogé au sein même de sa grandeur par un insecte insignifiant qui empêche la pensée humaine de maintenir sa glorieuse position de surplomb sur le réel, position qui lui permet pourtant de « gouverner les villes et les royaumes » et de comprendre les lois qui régissent la nature entière.

Nous avons fait l'expérience de cette « puissance des mouches » qui rendent l'âme impuissante à l'attention lorsqu'un insecte volant a effectivement traversé notre classe, déclenchant ainsi une certaine peur et une forme d'affolement chez les plus craintifs des élèves, et faisant passer la classe d'une disposition silencieuse et attentive à une tonalité affective qui était un mélange d'agitation apeurée et d'hilarité collective pour les plus courageux. Le temps de chasser l'intrus, nous avons pu vérifier la vérité de cette affirmation de Pascal, et nous avons également constaté le caractère nécessaire et implacable de la loi de l'imitation des affects de Spinoza, dont la contagiosité immédiate est déterminante dans le contexte d'un groupement humain situé dans une salle de cours. En effet, nous sommes passés de l'ordre attentif d'une classe qui réfléchit sur le concept d'aliénation au travail à partir d'un texte de Simone Weil au désordre relatif d'une foule aux prises avec un parasite inoffensif mais suffisamment important par sa taille pour impressionner l'imagination de certains élèves. Les rites ne peuvent rien contre une telle contingence... Mais la prise de conscience des lois qui déterminent une situation aussi burlesque est sans aucun doute un bon moyen de préserver la « grandeur de l'homme » jusque dans sa « misère » quotidienne, avec tout l'humour que requiert une scène aussi légère et frivole que celle-ci.

⁴⁵ Blaise Pascal, *Pensées*, in. *Blaise Pascal, Pensées et opuscules*, édition Léon Brunschvicg, Paris, Hachette, 1922, Fragment 367, p. 497.

⁴⁶ *Ibid.*, Fragment 366, p. 496, 497.

Annexe 3

Les différents types d'attention chez Alain

« Distinguons trois degrés de l'attention.

1° *L'Attention affective* qui est l'effet de l'émotion, de la passion, du sentiment

Surprise
Étonnement
Alarme
Contemplation
Adoration
Extase

Cette attention est à la naissance de toute attention ; mais elle doit être surmontée.

2° *L'Attention active*, ou plutôt ouvrière. C'est l'attention qui suit l'action quelle qu'elle soit, et notamment l'action manuelle. Nous y reviendrons en traitant de l'action et des méthodes actives. Les passions sont ici apaisées, et ce n'est pas un petit résultat. Mais enfin le genre de culture qui résulte des métiers ne mène pas loin.

3° *L'Attention intellectuelle*, qu'il faut toujours avoir en vue, et à laquelle il faut élever l'enfant. Observez que le mot intérêt est ambigu. L'intérêt affectif est le premier moteur. L'intérêt de l'action marque un progrès ; mais la fin de l'instruction est de donner de l'intérêt aux opérations intellectuelles proprement dites. Et c'est ce que nous avons à expliquer.

Quel est le but ? D'arriver à l'Attention intellectuelle. Caractères – *Analytique*. Ici il faut suivre Descartes.

(Chercher le simple – Recomposer par ordre – Faire des dénombrements).

Exemple. Observer un paysage. Une image. Une fleur. Un arbre. Un animal.

Analytique
Ordonnée
Reconstructrice
Impartiale et même défiante.

C'est ce qu'on appelle faire attention aux idées. Mais la règle des règles est que quelque objet doit toujours être présent. Toute connaissance d'idées est une expérience. Les idées ne sont point dans quelque région immatérielle.

Le moyen de conduire l'enfant par là.

1° Attention affective. Chercher ou retrouver l'ordre humain. C'est ce qu'on fait communément. Par exemple un tableau, une statue. Une *saison*. Une *maison*. Des problèmes *réels*. Le jeu de la marchande. (Monnaie, volumes. Poids).

2° Attention ouvrière. Qui apparaît dans ce dernier exemple. Et toutes les fois que l'enfant en même temps qu'il réfléchit, fait quelque chose. Cette méthode approche de celle de Descartes dès qu'il s'agit de défaire et refaire un groupement d'objets.

Correspondance – les boutons et les boutonnières. Les bouchons.

Classement – Grandeur. Forme. Couleur. Poids.

Construction imitative – Une maison. Un pont.

Jeux de patience – Cube. Puzzle.

Jeux de lettres.

Tous les exercices de vocabulaire de syntaxe et de composition.

Remarquez que la pensée géométrique ou algébrique ne procède pas autrement. Constuire. Transformer. Transformer.

Mais n'oublions pas que le but est d'observer ou constater, *sans toucher*. C'est l'épreuve de choix pour l'attention intellectuelle. (L'astronomie institutrice des hommes bien plutôt que les métiers). Il faut que l'enfant arrive à l'attention presque immobile, c'est-à-dire en surmontant à la fois l'émotion et le besoin d'agir. (Penser, dit Spencer, c'est se retenir d'agir.) Le développement de la méthode des Tests (épreuves pour classer les enfants) a cet avantage de donner l'idée d'exercice d'attention, dans lesquels le principal obstacle est l'émotion même (Surprise. Désir de comprendre. Crainte de ne pas y arriver. Attention nouée).

Voici le problème. Toute opération difficile décourage l'attention. Mais le facile aussi. On arrive à purifier l'intérêt sans l'affaiblir par *des conditions de temps*. L'exercice, l'entraînement gradué donneront bien vite le calme, la confiance en soi, la rapidité de la mise en train, enfin la sécurité par rapport aux émotions (précipitation), qui sont l'équilibre intellectuel même. C'est comprendre la grande idée. Cartésienne, que toutes nos erreurs viennent des passions ».

Alain, *Propos sur l'éducation, suivi de pédagogie enfantine, op.cit.*, p. 271-273.

Annexe 4

Allégorie du politique proposée en classe à l'occasion d'un travail en groupe

Voici le document distribué aux élèves :

Situation fictive mettant à l'épreuve le relativisme des valeurs

Imaginez la suite de cette situation en prenant en compte le fait que tous les personnages sont relativistes. Voici l'intrigue de départ :

Un groupe de quinze randonneurs se trouve en montagne en compagnie de deux guides. Le temps est menaçant au moment de commencer une ascension difficile. Le problème est que les vacanciers sont tous liés par le fait qu'ils ont mis leurs ressources en commun. Le retour à l'auberge n'est possible que s'ils y vont ensemble, car le chemin est très long.

Des désaccords surgissent sur la bonne chose à faire : faut-il faire l'ascension ou revenir sur ses pas ? La décision engagera chaque membre dans la même direction.

Étant admis qu'ils sont tous relativistes, essayez de trouver une solution à cette difficulté.

Bibliographie

- **Alain**, *Propos sur l'éducation, suivi de Pédagogie enfantine*, Paris, PUF, « Quadrige », 2007.
- **Augustin d'Hippone (Saint)**, *Les confessions*, in. *Les confessions de Saint Augustin, précédées de sa vie par S. Possidus*, Paris, Flammarion, 1914, trad. L. Moreau.
- **Castoriadis**, Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, 1975.
- **Descartes**, René, *Œuvres philosophiques*, éditées par Ferdinand Alquié, Volume I et II, Classiques Garnier, 2010 : *Discours de la méthode ; Règles pour la direction de l'esprit ; Méditations métaphysiques*.
- **Fessard**, Gaston, *Autorité et bien commun, aux fondements de la société*, Paris, Ad Solem, 2015.
- **Heidegger**, Martin, *Être et temps*, trad. Martineau, Édition numérique hors-commerce, 1985.
- **Kant**, Emmanuel, *Critique de la Raison pratique*, trad. Jean-Pierre Fessler, Paris, GF, 2003.
- **Pascal**, Blaise, *Pensées*, in. *Blaise Pascal, Pensées et opuscules*, édition Léon Brunschvicg, Paris, Hachette, 1922.
- **Platon**, Théétète, Paris, GF, 1995, trad. Michel Narcy.
- **Reynaud, Anne (ancienne élève de Simone Weil)**, « Simone Weil professeur, Roanne 1933- 1934 », in. *Colloque Simone Weil, 13 octobre 1993*, Roanne 1994.
- **Spinoza**, Baruch, *Éthique*, trad. Bernard Pautrat, Paris, Points, 2014.
- **Spinoza**, Baruch, *Correspondance*, Paris, GF, 2010.
- **Weil**, Simone, *La pesanteur et la grâce*, PLON, 1948.
- **Weil**, Simone, *Œuvres Complètes, nrf Gallimard*, Volumes I ; II, 3 ; IV, 1 : *L'attention ; Sur l'habitude et l'attention ; L'Iliade ou le poème de la force ; Réflexion sur le bon usage des études en vue de l'amour de Dieu ; Question de l'égalité des esprits*.