

Avant la dévolution 2 : forcer à l'essai, forcer à la liberté

Hubert Vincent¹

Résumé

Le concept d'essai est un concept central de l'éducation, en particulier pour la raison qu'il relie la prise d'initiative, et donc la liberté, à la réflexion en situation et sur la situation, et donc la contrainte. Mais qu'est-ce qu'une situation didactique qui permet effectivement l'essai ? C'est en suivant ici les analyses du philosophe et pédagogue Alain que nous cherchons à répondre à cette question.

Mots clefs

Essai ; didactique ; philosophie de l'éducation ; dévolution.

Abstract

The concept of essay is a central concept of education, in particular for the reason that it connects the taking of initiative, and therefore freedom, to reflection in situation and on the situation, and therefore the constraint. But what is a didactic situation that actually makes this concept real? It is by following here the analyzes of the philosopher and pedagogue Alain that we seek to answer this question.

Keywords

Essay ; didactics ; philosophy of education ; devolution.

¹ Université de Rouen.

Cet article est le prolongement d'une étude précédente concernant l'enseignement et plus précisément la notion didactique de « dévolution ».² Je m'attachai, lors de ce premier moment, à étudier un certain mouvement d'alternance ou d'initiative partagées et l'ensemble de ses conditions en suivant les analyses de Montaigne. Je voudrais maintenant prolonger ces premiers résultats en étudiant la pensée d'Alain sur ces questions.

Ce dernier fit des notions d'essai et d'activité des notions centrales de sa théorie de l'éducation. Il disait même qu'il faut forcer à l'essai. Il ne pensait pas, comme Montaigne, que l'initiative des élèves allait de soi ou que nous devions supposer qu'elle était naturelle. Il pensait plutôt qu'il fallait la forcer ou la provoquer.

Comment comprendre cela et comment y retrouver la dévolution ? Comment autrement-dit peut-on nouer le forçage et la liberté ?

1 - Un premier élément de réponse tient tout d'abord à une certaine modélisation de la situation d'apprentissage :

Deux jugements faux dans tous nos essais. Nous pensons d'abord que la chose est très facile ; et, après un premier essai, nous jugeons qu'elle est impossible. Ceux qui ont fait tourner un diabolo savent ce que c'est qu'une tentative ridicule et sans aucune espérance. Que dire du violon, du latin, du piano, de l'anglais ?

Le spectacle de ceux qui sont déjà avancés fortifie d'abord notre courage, mais presque aussitôt le ruine par une comparaison écrasante. C'est pourquoi la curiosité, l'ardeur de tout commencement ne promettent pas beaucoup aux yeux du maître ; il sait trop que ces provisions seront promptement dévorées ; il attend même que le désespoir et la maladresse soient en raison inverse de la première ambition, car il faut que toutes ces choses d'entrée, bonnes ou mauvaises, soient enterrées et oubliées ; alors le travail commence. C'est pourquoi, si on travaille sans maître, les essais prennent fin juste au moment où le travail devrait commencer.³

² Hubert Vincent. "Enseignement de la philosophie. Montaigne et la culture de l'alternance", in *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v.28, n.45, jul-dez. 2019. <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/index>

³ Alain, *Propos sur l'éducation*, VI, PUF, 1932, propos VI.

D'abord dit-il la chose nous semble très facile, et nous essayons, mais sans succès. Ensuite la chose nous semble très difficile, et nous désespérons d'y arriver. Il ajoute, dans le même ordre d'idée, que la comparaison avec d'autres plus avancés, nous fortifie initialement, et puis nous écrase. Ainsi l'enfant qui apprend est-il ballotté entre des espoirs immodérés et des désespoirs pas moins immodérés. L'apprentissage commence par deux jugements faux sur nos essais, autant que par ce regard inquiet qui compare et s'engage dans un mouvement d'espoir immodéré autant que de désespoir immodéré.

Le maître intervient à ce moment là, ou trouve sa place là. Que dit-il, si jamais une telle parole peut être dite : « Il n'y a qu'une chose qui importe pour toi, petit garçon, c'est ce que tu fais. Si tu fais bien ou mal, c'est ce que tu sauras tout à l'heure ; mais fais ce que tu fais ». Un peu plus loin dans le même propos : « J'irai jusqu'à dire qu'*en tout travail le désir de bien faire doit être usé d'abord* » (je souligne).

Il s'agit donc de libérer l'apprenti du désir même de bien faire, d'un certain horizon d'attente dans lequel l'image de l'action est plus importante que l'action elle-même, et l'image de l'action pour un certain regard qui évalue. C'est comme si le conformisme pris en ce sens ne cessait de doubler nos activités.

On retrouve la même idée dans le propos 29, au cours d'une analyse qui distingue le travail de l'apprenti et le travail de l'écolier, et dans laquelle Alain écrit ceci : « 'Malheureux, que vas tu faire là', c'est un mot d'atelier. 'Montrez moi ce que vous avez fait', c'est un mot d'école ». L'apprenti, au sein de l'atelier, est toujours tenu par un résultat attendu et déterminé, qu'un contremaître ne cesse de lui rappeler. Aussi ne fait-il pas l'expérience de l'essai. L'école dit Alain est toute autre : elle donne sa place aux essais ou n'est qu'à donner une telle place aux essais et à la reprise des essais.

Le maître d'école est différent du maître d'apprentissage : tandis que le second vérifie si le travail est bien fait le premier examine l'essai. Sa parole suspend nos craintes, scrupules, préventions. Ainsi l'espace et le temps scolaire naissent-ils comme l'espace et l'exigence d'un faire libéré de toute inquiétude et même de toute intention de bien faire. Il faut libérer l'enfant de son désir de bien faire, pour rendre possible le « simple ou seul faire ». C'est en ce sens qu'il y a quelque chose comme un forçage : faites taire vos scrupules, vos jugements sur vous même et sur vos oeuvres, ce sont des jugements faux.

On pourrait s'interroger sur la parole peu ou prou prononcée par le maître tel qu'Alain le voit : « Il n'y a qu'une chose ».

Est-ce qu'une telle parole peut être dite, et doit-elle l'être ? Ce n'est pas certain. Ne peut-on plutôt dire qu'elle doit être comme l'implicite de ce qui suivra, à savoir une curiosité, un intérêt, une analyse du faire lui-même, ou de la trace d'une réflexion. Ne peut-on pas dire qu'elle doit être l'implicite d'une attitude, le performatif d'une attitude, si je peux dire ainsi ? Peut-être toutefois pourrait-on les verbaliser en disant : « arrêter un peu de vous poser des tas de questions, mais faites ; arrêter de douter, commencer, ou encore, vous avez suffisamment réfléchi, faites et nous verrons bien alors ». Mais c'est aussi la suite et ce que fera le maître (ses habitudes de travail) qui mesureront la réalité d'une telle parole ou d'un tel engagement. Je pense ainsi que si une telle parole doit être dite, elle ne doit pas trop souvent être dite ; elle doit plutôt donner lieu à une attitude, courante, ordinaire, même s'il faut parfois réveiller cet ordinaire, en rappelant la maxime sur laquelle il est fondé. Peut-être peut-on l'afficher sur le mur, à la façon de dicton dont il faut se souvenir.

De plus et quoiqu'il en soit de cette parole du maître, de cette parole qui fait le maître selon Alain, on peut se demander à quoi elle correspond du côté de l'élève. Il me semble que l'on pourrait avancer que la parole équivalente du côté de l'élève serait en quelque sorte celle-ci : « oh maître, voici ce que j'ai fait ; je ne sais pas si j'ai bien compris la consigne, mais voici comment je l'ai comprise, tu me diras ». Formule assez simple mais je crois qu'il suffit de la rendre explicite pour reconnaître que, tout en étant simple, elle n'est pas ce que se disent le plus souvent les élèves, plus soucieux me semble-t-il de bien répondre que de répondre. Et de même que pour l'enseignant, on pourrait aussi dire que c'est là une parole qui ne doit pas seulement être dite mais qui doit être le performatif d'une attitude.

Voilà donc une certaine image de ce que Alain pensait devoir être l'école ou l'apprentissage dans l'école : un temps d'essai, et d'essai de soi (car justement essayer c'est toujours s'essayer soi même). Et c'est au fond une image à la fois assez simple et un peu étrange, comme si elle était à la fois à portée de main et pas du tout à portée de main ; facile au fond, évidente d'un certain point de vue (que faisons nous d'autre que faire et donner à voir ce que nous pensons faire ?) et pourtant pas du tout évidente (le désir de

bien faire, en tant qu'il répond à une attente, mais aussi la comparaison incessante, nos basculements d'espoirs immodérés à des craintes immodérées, ce sont là des choses que nous connaissons, comme adultes, et ce très fréquemment). D'une part fait-on jamais autre chose que de répondre ou enchaîner à sa manière ? Et pourtant et d'autre part, qui se dit une telle chose, qui s'est jamais dit une telle chose, et la question qui ne cesse de nous dominer n'est-elle pas la question : « ai-je bien fait ? » Comment peut-on ici assumer cela que nous faisons, et tel que nous le faisons, en dehors d'un présupposé de jugement ? Est-ce que la dévolution ne pourrait être définie comme cette prise de conscience que nous n'aurons jamais fait que de reprendre à *notre* manière, que nous aurons donc essayé ? Cela n'enferme pas le sujet dans ses certitudes, cela l'expose, non pas à ce que jugerait un autre, mais bien à ce qu'il peut dire de nos essais, à ce qu'il peut *nous* en dire, comme cela nous force à la reprise de nos initiatives.

2 - Mais quant à la question didactique, i.e. aux moyens de rendre possible une telle chose, ou encore aux moyens de forcer les élèves à essayer, et faire, par delà leurs faux jugements d'eux mêmes et de ce qu'ils entreprennent, et dans une classe ou pas seulement dans le rapport interindividuel, on peut dire qu'Alain chercha à s'y avancer. Je voudrais au moins m'intéresser à deux de ces moyens qu'il voulut mettre en valeur. C'est là le deuxième élément de réponse à la question que nous posions, qui concerne les conditions de la dévolution.

2-1 Le temps limité

Il trouvera des appuis en particulier dans les exercices en temps limité. Cela peut prêter à sourire et à condescendance, tant ce type d'exercice semble relever d'une pédagogie périmée. Il pense beaucoup par exemple aux exercices de calcul mental, mais aussi à des exercices préparatoires à des dissertations (recherche du vocabulaire par exemple).

Ce qu'il faut cependant remarquer sur ce point, c'est qu'Alain ne cherchait nullement dans cette contrainte à construire des habitudes de vitesse (calculer vite). Son problème n'était pas de faire des enfants qui calculeraient vite ou manieraient rapidement

du vocabulaire. L'enjeu de ce temps contraint était autre : créer une situation de contrainte, qui, peut-on dire, force l'esprit, le force à dépasser ses inquiétudes, ses attermolements, ses doutes ; le forcer autrement-dit à faire, ou encore à se décider et, par là, se montrer. Si le temps nous est compté, il arrive que nous devions faire sans trop pouvoir réfléchir, sans trop avoir le temps de réfléchir autant que nous le devrions, sans trop *dès lors* laisser la place à nos scrupules. Le temps contraint peut ainsi nous forcer à faire, et à dire et à juger, peut nous forcer à passer outre nos doutes, interrogations, scrupules, peut nous sortir enfin d'un certain rapport du moi à lui-même et au fond *pour* assumer un savoir ou une responsabilité. C'est comme si Alain pensait que la pensée risquait toujours d'être trop scrupuleuse, et que, dans cet excès de scrupule, elle n'était pas vraiment pensée, jugement, prétention à savoir. En ce sens, il faut dire, qu'à la façon de Nietzsche (que pourtant il n'aimait pas) Alain ne ait guère confiance à la conscience pour nous conduire, tandis que de l'autre côté, il croit en notre pouvoir d'action, notre pouvoir d'initiatives.

Et il faut également ajouter que, dans ce jugement qui brise les scrupules et qui ose, quelque chose de nous-mêmes se montre, apparaît ; c'est bien nous-mêmes qui entrons en jeu, un soi-même différent de ce moi perplexe, inquiet, ruminant, en réserve, aussi bien que ce moi conscient. Nous faisons, sans trop savoir peut-être, mais *nous* faisons alors ou, ce qui apparaît est quelque chose de nous, quelque chose de nos tentatives, à proportion du fait que nous n'avons pu suivre autant que nous l'aurions voulu les règles attendues, ou supposées telles. Nous agissons, nous pensons aussi que c'est bien cela que nous pouvons dire et juger. Il y a donc un soi, plus profond que notre moi conscient et scrupuleux, et dans le quel se montre, sinon nous-mêmes, mais quelque chose de nous. Un certain excès par rapport à notre moi. Un pouvoir de dire et de juger, spontané (mais dont la spontanéité doit être produite).

Le temps contraint nous précipite dirais-je, nous force à la précipitation, au sens non pas d'aller trop vite, mais plutôt de nouer ensemble différentes idées, différentes préoccupations, différents penchants, différents buts, cela même devant quoi nous situe la fréquentation d'une matière riche. Nous, ou plutôt quelque chose de nous, synthétise.

A suivre quelques autres citations d'Alain, ce qui apparaît ainsi c'est le jugement même, ou encore l'esprit.

Dans ses *Eléments de philosophie* il modéliser le travail du jugement selon l'image d'une rue encombrée que nous cherchons à traverser. Nous regardons à gauche et à droite, nous estimons les vitesses des véhicules, et nous nous décidons à tel ou tel moment, selon notre propre puissance d'aller vite ou lentement. C'est là une variation sur ce que les grecs nommaient le « temps opportun » ou *kairos*, en tant que l'aptitude à saisir ce *kairos* est un aspect important de la vertu pratique. Pour l'esprit, c'est son analyse de l'activité ordinaire de l'enfant et l'attention du maître à ces moments où l'esprit de l'enfant bondit.

C'est dans le propos 34 des *Propos sur l'éducation*, qu'il engage la notion d'esprit dans ses analyses. C'est un propos où il a pour but de prouver que « dès que l'on instruit en vue d'enseigner on instruit mal ». Le mouvement de cette démonstration le conduit à faire le portrait suivant de la classe :

Non point des leçons qui tombent comme la pluie et que l'enfant écoute bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant. Le vieux système des moniteurs restauré ; car, pour les plus lourdes fautes d'orthographe ou de calcul, il est absurde que le maître les suive et les corrige toutes. Beaucoup d'exercices au tableau noir, mais toujours répété à l'ardoise, et surtout lents, et revenant et occupant de larges tranches de temps, sans grande fatigue pour le maître, et au profit des enfants. Beaucoup d'heures passées à mettre au net sur de beaux cahiers ; copier est une action qui fait penser. Enfin une sorte d'atelier. Que penseriez-vous d'un maître peintre qui peindrait devant ses élèves (...) Le maître surveillera de haut, délivré de préparation, de ces épuisants monologues, et de ces ridicules entretiens pédagogiques, où l'on ressasse au lieu d'acquérir. Libre de fatigue, et gardant du temps pour lui-même, il s'instruira sans cesse, s'il est d'abord instruit aux sources ; et le voilà en mesure de guider et d'illuminer en quelques mots, *dans les moments rares et précieux où l'esprit de l'enfant bondit* »⁴

Le travail scolaire est donc articulé à une double temporalité ainsi qu'à une double fonction. D'un côté une activité ordinaire, très répétitive, et où il s'agit de corriger les fautes les plus évidentes ; c'est la fonction du répétiteur. De l'autre une activité plus inventive, - le moment où « l'esprit enfant bondit » dit Alain - que le maître guette et qu'il

⁴ Alain, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.* propos XXXIII, Je souligne.

sait repérer parce que lui-même a été éduqué aux sources (il aura par exemple en peinture été formé aux œuvres des maîtres qui font voir la naissance de cet art).

Nous allons voir plus bas une autre façon de penser cette dualité de l'activité scolaire.

Avant d'y venir cependant, il faudrait ajouter qu'Alain, en disant de telles choses, ne pense pas seulement à une modalité didactique mais bien à une éducation du jugement ; en effet, l'activité de l'adulte n'est pas moins exposée à une certaine urgence, et n'est pas moins exposée à la précipitation, i.e. au souci de faire tenir ensemble des choses, buts, idées, qui, à la réflexion, paraissent pourtant inconciliables. L'exercice, en temps limité, doit être ainsi compris comme formation à l'activité adulte, autant qu'à l'urgence, et dans la mesure où le travail humain est toujours exposé à la contrainte temporelle⁵. Et si l'on peut parler d'une éducation, c'est que celle-ci rend visible le temps de préparation, le temps d'incubation, le temps qu'il faut pour se décider, et l'on sait que parfois ce temps peut être très long. Et certes, beaucoup de questions se poseraient là, par exemple qui ou quoi fait synthèse ? Quel est aussi le rythme de cette synthèse, ou pourquoi elle est nécessairement rythmée ? Quand et pourquoi, nous décidons nous pour nous-mêmes, faisons-nous le choix d'un métier ou d'une orientation ?

Mais je me concentrerai plutôt sur ce que l'on peut considérer comme une approfondissement, ou une modalité autre, de cette dévolution de l'essai ou de la précipitation au sens dit.

2-2 Petite différence, grands effets

Mais on trouve une autre situation qui me semble très riche en fait, et qui est la suivante et qui permet de compléter l'aspect précédent : elle articuler en effet l'effet forcé à la reprise.

⁵ Dire une telle chose, ce n'est pas ignorer que les contraintes temporelles peuvent parfois être folles, comme notre époque, et d'autres auparavant, y ont insisté. Mais c'est dire que le problème ne se pose pas en termes d'opposition simple entre contrainte temporelle et absence de contrainte, mais plutôt en termes de rythmes et de degrés d'exigence.

Alain vient de critiquer les cours magistraux, du moins les cours magistraux appliqués à la petite école, auxquels il oppose ce qu'il nomme une patience d'atelier qui devrait être celle de toute classe, et il poursuit ainsi :

Que serait un cours à ce compte ? Voici : vous faites trois phrases devant l'auditoire, qui écoute, au lieu d'écrire à toute vitesse. Et chacun doit essayer de reproduire ensuite les trois phrases en belle écriture. Les plus habiles changeront un peu, ce qui est inventer ; les moins doués feront des fautes bien visibles, et bien aisés à corriger. Tous ces devoirs seront vus par le maître, et remis aussitôt en forme. Après cela ils apprendront à intercaler une phrase entre deux autres, ou à compléter les trois phrases par une quatrième ; non sans variations et inventions, dont les meilleures auront l'honneur du tableau noir ; et c'est là que se fera le dernier nettoyage. Et puis encore, tout effacé, il faudra refaire, réciter, varier en récitant, chercher des exemples, changer les exemples. On dira que c'est long, mais à quoi sert un travail qui ne laisse rien ? ⁶

Voilà donc ce que l'on peut nommer un dispositif didactique. De quoi est-il fait ? D'abord écouter, ensuite retranscrire. Une différence dans le temps, et une différence entre l'écoute ou la vision et la reproduction, écrite de l'écoute ou de cette vision. Cette petite différence va faire naître d'autres différences au niveau des transcriptions. Alain dit, et je crois crucial ce qu'il dit là, que surgiront là des fautes bien évidentes, ailleurs des inventions, et, j'imagine, toute ce qui serait entre maladresses évidentes et inventions. (Je retrouve là ce que j'ai dit plus haut, dans ma première étude sur la dévolution, de la double attention des enseignants). Puis, ce qui naît encore, c'est la reprise de toutes ces initiatives, faite assurément par le maître, mais faite aussi publiquement, exposée au tableau noire comme il dit, et par suite visible par tous. Enfin, et c'est le dernier temps, chacun reviendra à son œuvre propre, la reprend, en fonction autant des corrections que des inventions, et cela jusqu'à la perfection, comme il le dit ailleurs.

Je trouve cette analyse, et ce que nous pourrions nommer le dispositif didactique qu'elle souhaite promouvoir, tout à fait fascinante. Du moins, plus je le lis, plus elle me fascine, et je voudrais en déplier certains aspects et aussi de formuler quelques critiques.

⁶ Alain, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.* propos XXXVII.

a - D'abord, on peut avancer qu'il n'y aurait pas de difficulté à l'étendre à d'autres exemples. Mais on pourrait aussi bien à penser à un cours magistral qui se déroulerait ainsi : « Vous écoutez tout d'abord un quart d'heure, sans rien écrire. Puis, après un quart d'heure d'écoute, vous écrivez, vous rendez compte de ce que vous avez entendu ». Je crois que, comme dans le premier cas, nous aurions là un effet de motivation des élèves, du au risque que contient la situation comme telle. Là encore on ferait jouer la petite différence entre écoute et transcription, et elle donnerait lieu à tout un ensemble de réponses, allant des erreurs évidentes, aux variations originales. Enfin, cela donnerait lieu à un travail de reprises, où les fautes seraient corrigées, et les variations originales et intéressantes, accentuées. Chacun reprendrait son travail ou les traces de son activité psychique.

b - Ce qui naît là, en second lieu, toutes ces réponses, a un statut particulier, que je nommerai un matériau. Le statut de ce qui apparaît là me semble tout à fait singulier : les traces d'un rapport. Je dis trace, car il y aura eu mouvement psychique, il y aura eu pensée, mais la diversité de ces pensées ou de ces actes psychiques, à propos d'un même objet, se donnera à voir dans les écarts, soit fautifs, soit originaux, et l'un autant que l'autre, à proportion du fait que ce que je nomme ici le matériau soit institué dans la classe : la correction collective et a tableau, avec et sans le maître.

C'est bien quelque chose des individus, leurs essais, eux mêmes résultat d'une certaine pression. Mais c'est aussi un ensemble de réponses diverses en lien avec une même question ou une même tâche. A chaque fois quelque chose d'eux, mais en réponse à. Donc, non pas seulement quelque chose d'eux, mais bien quelque chose de la tâche même, ou du texte même, ou du discours même, et de ce qu'il aura donné à penser. En ce sens ce sont les traces d'une certaine activité psychique qui choisit. Ou d'un certain agir psychique. D'un certain jugement également : voici ce qui était écrit, voici ce qui a été dit : c'est cela qui était vu, c'est cela qui était entendu. Et c'est ce matériau qui est en jeu ou qui fait le travail de la classe. Le professeur n'a plus affaire à des individus distincts, à une matière individuelle qu'il faudrait former, il a affaire à un matériau qu'il s'agit d'examiner et de reprendre. Ce matériau n'est pas superposable aux individus, il est par certains côté, plus restreints (beaucoup auront fait les mêmes fautes, certains auront varié

dans la même direction) par d'autres plus ouverts : rien ne vient limiter a priori les variations, comme les sources d'erreurs. Enfin, dans une même production, il peut y avoir aussi bien des erreurs évidentes que des variations intéressantes, je dirai même dans toutes les productions. C'est cela qui, selon moi, rend si difficile le travail de correction au sens ou dans quasi toutes les copies, et même les copies les plus mauvaises, et même les copies les plus conventionnelles, il y a toujours quelque petite variation : un mot à la place d'un autre, une petite métaphore, un exemple de son cru, etc.

Des différences auront donc été produites, par ce dispositif de la différence entre écouter et reproduire. L'esprit va rajouter, compléter, oublier, ou être ajusté : on verra donc là des traces de son activité, du fait qu'il juge. Des traces d'un rapport entre une réalité extérieure et une réalité psychique ou mentale. Il appartient au maître, ou au dispositif scolaire, d'institutionnaliser ces réponses ; je veux dire de les situer dans cet espace commun où elles peuvent entrer en rapport, être comparées, ajustées, et reprises.

c - Ce qui apparaît est aussi quelque chose de l'esprit, et d'abord sous cette forme d'une différence entre l'écoute et la reproduction : l'esprit n'est pas une cire impressionnable, il fait la différence, il ne voit pas, ou voit autre chose que ce qui est sous ses yeux ou dans ses oreilles, il a bien une initiative propre. Et je pense que cela peut être repris au travers de l'enseignement de la psychologie cognitive et, du moins de certaines de ses expériences. Le jugement transforme, voit à sa façon et il ne s'agit pas de lui en faire grief, mais de commencer à jouer avec cela et d'abord de la faire voir. Lorsque Alain écrit qu'il y aura autant de fautes bien évidentes que d'inventions, il dit bien que le problème n'est pas du tout de dire à l'esprit qu'il devrait bien ou mieux savoir s'ajuster à ce qu'il voit ou entend ; il n'est fait ici aucun reproche à l'esprit, mais ce qui est rendu explicite et condition d'un certain jeu, c'est précisément l'écart de l'esprit à ce qu'il voit et entend, son initiative propre, son jeu, autant des erreurs que des inventions. Il y a ainsi une puissance en nous, que nous ne contrôlons pas, dont nous ne pouvons chercher qu'à reprendre, rectifier, ou développer ce que cette puissance produit. L'esprit, ce que nous nommons tel, est en nous mais comme un hôte étranger, jouant son jeu à sa façon. On peut ainsi rêver d'une école où justement, cela même est, non pas tant appris, que régulièrement expérimenté. On n'entre pas ici dans une opposition à ce qui est attendu,

comme nous avons cherché à le dire, mais plutôt dans ce qui fait contraste avec cette attente.

d - Ce que je voudrais noter encore c'est que Alain ne semble avoir nullement besoin de la catégorie d'intention, pour reprendre ces matériaux. Il ne s'agit pas du tout d'examiner les croyances de l'enfant, ou ses représentations comme nous disons, en tant qu'elles pourraient rendre compte de ses erreurs. Les travaux vont être seulement comparés, analysés, pointant ici les erreurs, « bien visibles » dit-il, là les inventions, là encore les incertitudes, puis tout cela est remis en forme. Mais aucun recours à la notion d'intention.

Il s'agit au fond d'être simplement attentif à ce qui a été produit, aux œuvres et Alain, même s'il ne le dit pas explicitement suppose que l'enfant peut lui-même juger de ce qui est erreur facile à repérer, et invention originale (il parle bien d'« erreurs bien visibles » ; il parle aussi de l'exposition des travaux au tableau noir, et par là il suggère que ce sont les élèves eux-mêmes qui comparent et analysent leurs travaux. Sans doute la part du maître est-elle aussi importante : peut-être faut-il quelqu'un qui « met le doigt » sur les erreurs bien visibles ; mais qui aussi apprend à être attentifs à des variations originales, ou des incertitudes, en tant qu'elles sont contenues dans les travaux. Et sans doute ici qu'il faut un maître pour que les enfants ne soient pas à leurs propres égards trop durs, ou trop exclusivement attentifs aux seules erreurs. L'habitude d'être aussi attentif à des variations, à des variations individuelles, à dissocier ce qui est « simple erreur » et inventions, transformations, autrement-dit la construction petit à petit d'un goût, est ici décisive. C'est cette aptitude qui, pour la suite, pour la répétition de ce dispositif dans d'autres situations, peut rassurer et aussi tendre l'attention. On expose les travaux les plus réussis. Je crois que cela ferait peur à notre époque : surtout pas montrer l'individualité et ses succès, et les différences entre les réponses ; pourtant, cela ne faisait nullement peur à Freinet, comme le montre de nouveau son dispositif du texte libre.

Mais surtout, ce sur quoi insiste Alain est l'effort de reprise, à la suite de la correction collective. De sa part, il semble qu'il y ait ici obligation imposée, même si l'on peut admettre que la motivation des élèves à reprendre ne sera pas tout à fait absente. Il est sans doute essentiel, peut-être aujourd'hui plus qu'hier, de mettre l'accent sur ce

pouvoir de reprise, sur cette puissance de porter son travail à un certain degré de perfection, du moins de le reprendre, de le rendre plus fort et solide. Non pas seulement bon pour l'évaluation, mais bon parce que solide, montrable à d'autres : « voilà ce que j'ai fait ! et cela a maintenant de la gueule ou du look ! »

e - On peut pour finir adresser quelques critiques à ce modèle : Alain va en fait beaucoup trop vite et ne dit rien du travail de comparaison public des travaux. Certes, il suggère bien que ce travail est public, autrement-dit que ce n'est pas seulement le maître qui corrige, mais il en reste à cette seule suggestion, ne va pas jusqu'à étudier ses modalités de cet examen, en particulier le fait que les enfants pourraient non seulement examiner leurs travaux respectifs mais aussi regarder pendant que les autres font. Et il est certain que très vite, regarder d'autres faire, donne des idées sur le faire. Qu'est-ce qu'une erreur bien visible, qu'est-ce qu'une invention, et que faire de tout ce qui n'est ni tout à fait l'un ni tout à fait l'autre ? Cela, ce travail du jugement et du goût, ne peut-il être aussi dévoluer et, dès lors, articuler à des initiatives plus fortes du maître ?

Voilà donc ce que j'ai cru pouvoir dire du concept de dévolution avant la dévolution. Et peut-être bien que l'essentiel tient à la seule catégorie d'attention, de naissance de quelque chose comme l'attention, au double sens où nous avons analysé la notion, selon l'attente de « l'attendu », ou selon la surprise d'un inattendu. Et sur quoi ce double aspect se fonde-t-il sinon sur le travail incertain de l'esprit, le fait et surtout l'expérience qu'il est en nous comme un hôte étranger.

Mais je voudrais dire également, que ce modèle didactique, dont j'ai exposé les aspects avec Alain, permet de dire qu'il n'est pas nécessaire de toujours demander aux élèves de rendre raison de ce qu'ils font. Manifestement, Alain n'était pas du tout attentif aux intentions des élèves, mais plutôt à ce qu'ils font et construisent, et à leur pouvoir d'examiner et de reprendre ce qu'ils avaient fait. Suivre leur propre trace pourrait-on dire, s'obéir. Il n'est pas toujours nécessaire, il peut être même dangereux, de toujours demander aux élèves de s'expliquer et de penser que par là ils intérioriseront bien la tâche et ses règles. Si cela est dangereux, c'est que cela peut nuire à cette capacité d'initiative, i.e. à cette capacité de juger sans bien pour autant connaître les raisons de nos jugements.

C'est après coup et après avoir fait que nous pouvons examiner, comparer, corriger, reprendre, ajuster. La valeur des coups que nous faisons ne provient pas d'une réflexion en amont, mais plutôt d'une plus ou moins longue rumination, d'une plus ou moins longue fréquentation avec le matériau qui nous aura été proposée. La croyance que parce que nous aurions réfléchi nous pourrions et devrions bien faire, l'exigence d'avoir toujours-à-réfléchir-avant-car-sinon-on-se-trompe est me semble-t-il, forcément la croyance qu'il nous faut bien faire, i.e. répondre à ce qui est attendu.

Enfin, qu'en est-il de la question de l'évaluation ? Le dispositif par certains côtés, l'ignore : il est clair qu'il ne peut fonctionner que si la question de l'évaluation est neutralisée, au sens de la recherche d'un bien faire et des normes d'un bien faire en général. Mais en même temps, elle est omniprésente, vu que les élèves ne cessent d'évaluer et de reprendre leurs propres travaux, et recherchent une plus grande perfection de leurs essais. Ils seront en mesure ainsi de savoir ce que c'est qu'un travail bien fait. Elle suppose un maître qui connaît le métier, ou sait apprécier des œuvres, ce qui est différent d'un maître soucieux de compétences.