

# Qu'est-ce que « l'intérêt » de l'enfant ?

John DEWEY  
1897

On dit souvent que la doctrine qui fonde l'éducation sur l'intérêt substitue le caprice, l'expérience grossière et désordonnée de l'enfant à l'expérience exercée et mûrie de l'adulte. Ce que nous en avons dit remet les choses au point. L'enfant possède naturellement des intérêts dus en partie au degré de développement qu'il a atteint, en partie aux habitudes qu'il a acquises et au milieu dans lequel il vit. Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Pourtant, ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant ; ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser ; ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. L'éducateur doit-il donc les prendre comme points d'arrivée, comme quelque chose de définitif, d'achevé ? Doit-il chercher à les satisfaire et à les conserver tels qu'ils sont ? Aucunement, et celui qui les utiliserait de cette manière serait le pire ennemi de la théorie de l'intérêt. *Car la signification de l'intérêt réside toute dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les pouvoirs nouveaux qu'il crée.* Les impulsions et les habitudes de l'enfant doivent donc être interprétées. Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal. C'est ici qu'intervient l'intérêt tel que l'a décrit Herbart : tout d'abord, celui du petit enfant qui aime parler de lui et de ses amis, de ses expériences et de ses hauts faits. A quoi tend cet intérêt ? Quel peut bien être le but qu'il poursuit ? Puis, vient le besoin de gribouiller, de faire des maisons, des chiens, des personnages. Que cherche cet intérêt ? Et ainsi de suite. Répondre de pareilles questions, ce n'est pas seulement connaître la

psychologie de l'enfant, c'est aussi et du même coup, reconnaître la haute valeur de la sagesse adulte, avec ses connaissances historiques, sa science et les ressources de l'art. Les programmes scolaires, avec tous leurs raffinements et toute leur ampleur, sont la réponse à cette question : Que signifient les pouvoirs qui s'éveillent peu à peu chez l'enfant ?

Pour amener à maturité les goûts et les besoins de l'enfant, il faut sans doute du temps. On n'y arrive que pas à pas. Dans la pratique de l'éducation, c'est aujourd'hui qui compte, et il faut que le maître voie immédiatement quel usage il peut faire de l'intérêt présent. Ainsi, l'intérêt pour le gribouillage doit être utilisé tout de suite, et il faut en tirer tout le bien possible sans tarder, sans s'occuper surtout du fait que dans dix ans, l'élève calligraphiera ou tiendra des livres ; il faut employer cet intérêt de manière à lui ouvrir des voies nouvelles et à le tirer de son état rudimentaire. On peut dire que le devoir principal de l'éducateur est d'utiliser cet intérêt et ces habitudes de manière à en faire quelque chose de plus plein, de plus large, de plus discipliné, de mieux ordonné. Et celui qui sait toujours utiliser ainsi l'intérêt en restera toujours maître. En réalité, l'intérêt est une chose mouvante, un processus de croissance, un enrichissement vital, une acquisition d'énergie. Comment s'y prendre pour augmenter les connaissances et les capacités actives de l'enfant ? En cela consiste l'art du pédagogue. Il n'y a pas à aller contre. Mais, la discussion qui précède prouve qu'on doit distinguer entre l'intérêt direct - ou moyens et fins sont étroitement unis, ou du moins très rapprochés - et l'intérêt indirect, qui éclôt à un moment plus avancé de la vie psychique. A ce degré, les enfants peuvent relier consciemment leurs actes et les interpréter les uns par les autres.

### SAVOIR D'ADULTE ET SAVOIR D'ENFANT

Le savoir humain, tel que le savant l'envisage, n'a aucune relation directe avec l'expérience actuelle de l'enfant. Il est hors de son horizon. L'oublier, c'est faire courir à l'éducation un danger qui n'a rien de théorique. Dans la pratique, tout le monde en pâtit. Le manuel et le maître rivalisent pour présenter à l'enfant les matériaux scientifiques tels que le savant les considère. Si l'on modifie ou révisé, c'est uniquement pour éliminer certaines difficultés techniques et pour mettre les sujets à la portée de l'intelligence enfantine. Mais on ne traduit pas ces matériaux en termes vivants, on les offre au contraire comme une sorte de substitut, comme une adjonction toute extérieure à la vie et à l'expérience de l'enfant.

Il en résulte trois conséquences typiques et désastreuses la première, c'est une absence de connexion organique avec ce que l'enfant a déjà vu, senti, aimé, qui fait de la connaissance acquise quelque chose de purement

formel et de symbolique. En un sens, on ne peut faire trop de cas de ce qui est formel et symbolique, car la forme, le symbole, servent de méthode dans la recherche et la possession du vrai. Ce sont des instruments grâce auxquels l'individu s'avance avec une pleine sûreté vers l'inexploré. *Mais ce résultat n'est obtenu que lorsque le symbole symbolise réellement, c'est-à-dire résume et remplace une expérience que l'individu a déjà vécue.* Un symbole venant du dehors, qui n'a pas jailli d'une activité préalable, est et reste quelque chose de vide, d'inutile et de mort. Tout fait, qu'il appartienne à l'arithmétique, à la géographie ou à la grammaire, qui n'a pas été rattaché à ce qui intéressait réellement et d'une façon profonde la vie de l'enfant, occupe une position usurpée. Ce n'est pas une réalité, mais simplement le nom d'une réalité qui pourrait être expérimentée si les conditions voulues étaient remplies. Or ces conditions ne peuvent pas être remplies quand on présente brusquement à un enfant les connaissances d'autrui et qu'on lui demande un effort pour qu'il les possède à son tour. Ce qu'on veut lui enseigner demeure un hiéroglyphe ; il signifierait quelque chose si l'enfant en avait seulement la clé. Mais comme elle manque, le fait n'est qu'une curiosité qui encombre l'esprit, une sorte de poids mort.

La seconde conséquence fâcheuse de la pédagogie que nous examinons, c'est l'absence de motifs. Non seulement il n'existe dans l'esprit de l'enfant aucun fait, aucune vérité de nature à assimiler, à s'approprier les faits nouveaux, mais il ne s'y trouve aucun besoin, aucun appétit, aucune demande de ces faits. Au contraire, quand on tient compte de la psychologie et qu'on sait voir les tendances et les activités évoluant chez l'enfant, alors on découvre facilement chez lui l'obstacle d'ordre intellectuel, pratique ou moral qui devrait être enlevé ou vaincu, pour que l'enfant se rende maître du fait qu'on veut enseigner. Ce besoin fournirait précisément un motif de s'instruire. En effet, si l'enfant a un but personnel, il est naturellement poussé à rechercher les moyens de l'atteindre. Quand les connaissances à acquérir sont présentées sous la forme d'une leçon qu'il faut apprendre comme une leçon, il y a absence totale de connexion entre les besoins et le but. Il résulte de ce manque initial de motifs une instruction mécanique et sans vie. Là où il y a vie et développement organique il y a toujours action et réaction; il y a offre et demande; demande de la part de l'esprit et offre de la part du programme d'études.

La troisième conséquence déplorable à signaler, c'est que les sujets les plus scientifiquement et les plus logiquement ordonnés perdent précisément leurs qualités quand on les présente à l'enfant d'une manière extérieure et stéréotypée. Il faut nécessairement, en effet, que le maître leur fasse subir des transformations pour les rendre accessibles au cerveau de l'enfant. Qu'arrive-t-il ? Ce qui est justement d'une valeur très grande pour le savant ou le logicien est abandonné. Ce qui aurait dû provoquer l'activité de l'esprit

et l'organiser disparaît ou est voilé. On ne développe pas adéquatement le pouvoir du raisonnement, la faculté d'abstraction et de généralisation. Le sujet est vidé de sa valeur logique, la seule qu'il eût fallu juger importante, et il devient une pure affaire de mémoire. Voici donc la contradiction du système : l'enfant n'acquiert ni les avantages qu'était censée fournir la logique de l'adulte, ni ceux que lui auraient procurés ses besoins innés, ses tendances instinctives. La logique de l'enfant est faussée et atrophiée, et nous pouvons nous estimer heureux s'il n'a pas acquis tout l'opposé de la science, une sorte de résidu banal et flasque de ce qui fut jadis savoir vivant, une réminiscence dégénérée de ce qui fut autrefois une expérience réelle des choses.

Mais ce n'est pas encore tout. Les exigences de la psychologie ne peuvent jamais être méconnues impunément. Chassez-les par la porte, elles rentreront par la fenêtre. Toujours et partout il faut faire appel à des motifs, établir des connexions entre l'esprit et ce dont on veut l'enrichir. Il ne peut être question de se passer de ces motifs et de ces connexions ; la grosse question, par conséquent, c'est de savoir si celles-ci sortent organiquement du sujet quand il est mis en relation avec l'esprit ou bien si, au contraire, elles sont importées mécaniquement du dehors.

Si le sujet d'une leçon occupe réellement une place appropriée, de manière à favoriser l'expansion de la conscience de l'enfant, s'il se rattache intérieurement à quelques-uns de ses actes, à ses pensées, à ses souffrances et qu'il facilite son développement futur et augmente sa réceptivité, alors il n'y a pas besoin de se préoccuper de rechercher des biais ou des trucs de méthode pour rendre ce sujet intéressant. Au contraire, tout sujet venant du dehors et n'ayant pas de connexion réelle avec la vie, tout sujet que l'enfant s'approprie pour des motifs qui lui sont étrangers, est privé de cette valeur dont nous venons de parler. C'est pourquoi on se voit forcé de recourir à des exercices factices, à des artifices parfois puérils pour forcer l'attention enfantine.

Il vaut la peine de considérer ce qui se passe quand on croit pouvoir donner à un sujet une signification psychologique par des moyens extérieurs. Il est vrai que l'accoutumance produit la satiété, mais elle produit aussi une sorte d'attachement. Nous pouvons nous habituer à une chaîne et regretter qu'on nous l'enlève. C'est un fait que, par l'habitude, nous en venons à embrasser ce qui nous paraissait hideux au premier aspect. Des activités désagréables, parce qu'elles n'avaient pas de signification pour nous, deviennent avec le temps plus ou moins agréables. Notre esprit peut de même s'intéresser à la routine et au travail mécanique s'il se trouve dans des conditions qui demandent une pareille activité à l'exclusion de toute autre. On entend fréquemment des gens défendre des exercices ennuyeux et

absolument vides en affirmant que les enfants y prennent beaucoup d'intérêt. C'est ce qu'il y a précisément de triste; car leur esprit, qu'on a sevré d'une activité normale et qui manque de goût pour des exercices adéquats à sa vraie nature, se dégrade au point de s'intéresser à des choses étroites et mesquines. La loi véritable de l'esprit, c'est de trouver satisfaction dans son propre exercice et si on ne lui fournit pas un travail suffisant et plein de signification pour lui, il essaye de se satisfaire comme il le peut, et trop souvent il réussit à s'attacher à des choses toutes formelles, excepté dans le cas où décidément cela lui est impossible et où l'élève devient un indiscipliné et un rebelle. Chez beaucoup d'élèves, l'intérêt pour ce qui est pur symbole et pour la mémorisation mécanique remplace l'intérêt vital et original.

*L'école et l'enfant*

Editions Delachaux et Niestlé