

DE L'ÉVOLUTION DES INTÉRÊTS A L'INTÉRÊT POUR L'ÉVOLUTION

Au risque de paraître fort présomptueux, il semble cependant nécessaire de revenir une fois de plus, dans le cadre du grand effort actuel pour la rénovation de l'école, sur les sujets indéfiniment retournés en tout sens que sont *les bases primordiales de l'enseignement primaire et du secondaire*. Sous un angle strictement pédagogique.

Si tant est qu'ils soient l'un et l'autre appelés à survivre sous une forme quelconque ou que l'école, en tant qu'institution particulière, soit porteuse d'un avenir souhaitable.

Pour mieux préciser, disons qu'il nous semble que, à l'intérieur des buts généraux de l'éducation, enseignement compris, il conviendrait de s'entendre sur les principes qui devraient dominer ces longues périodes (cruciales), dicter nos démarches, nos attitudes et, surtout, le contenu de nos « programmes », leur orientation par rapport au devenir historique.

Le titre de notre petit texte annonce la couleur, si l'on peut dire, du contenu de notre propos.

Nous savons de longue date que l'enfant devient et que l'adolescent, s'il devient aussi, se trouve plus encore dans la nécessité de s'insérer dans un devenir plus large, de plus en plus large. Celui de l'homme. Et, de plus, aujourd'hui, à combien juste titre, cette insertion, à lui comme à nombre d'entre ceux qui ont dépassé depuis plus ou moins longtemps l'adolescence, ne suffit plus. Non seulement ne suffit plus mais apparaît comme un danger : pas de récupération ! Pas d'accoutumance ! Il s'agit bien sûr de savoir où l'on en est, mais plus encore de discerner ce qui est à faire. De faire. De changer. Pas de perfectionner mais de changer, de transfigurer même. Chacun sait maintenant que l'existence même d'un avenir quelconque est à ce prix. A moins de n'échapper au désert que pour s'engager dans le sentier figé des fourmis. Lieu commun.

Nous savons aussi de longue date que le devenir de l'enfant, cette prodigieuse croissance, se fait en passant par ce que nous appelons des stades, des étapes, plus ou moins marquées, plus ou moins prolongées, qui se succèdent dans un ordre immuable. Et que, par conséquent, l'esprit de l'enfant va s'attacher, dans ce même ordre, à la réalité sous des jours différents. Comme si l'éclairage changeait. Comme s'il était lui, l'enfant, les uns après les autres, plusieurs personnages distincts qui se suivent dans le temps. Lieu commun encore, aujourd'hui, que le Docteur Decroly fut un des premiers, — sinon le premier, — à percevoir clairement et à en tirer les conséquences pratiques que l'on sait. Conséquences d'une importance et d'une valeur définitives dont on n'a pas fini de reconnaître les qualités.

Les uns et les autres, parmi les initiateurs des méthodes actives, parlaient de l'intérêt. Mais c'est Ovide Decroly qui a parlé (et pas seulement parlé !) de l'évolution des intérêts et des centres d'intérêt. C'est lui et lui seul qui a *organisé*, en quelque sorte, le contenu de l'enseignement par rapport aux intérêts de l'enfant. Célestin Freinet a fait de même par la suite, dans une optique et un cadre différent, socialement et politiquement parlant. Et c'est pourquoi les impacts sociaux de ces deux génies novateurs, ont été et sont encore si distincts, tout en n'étant nullement contradictoires. L'un et l'autre ont été et sont susceptibles d'indéfinis développements parallèles aussi bien que de fructueuses unions.

Bref, en ce qui concerne l'école de l'enfance, nous avons, croyons-nous, un principe éclairant pour bâtir nos « programmes », pour savoir quel contenu donner à notre enseignement. Parce que nous pensons, comme bien d'autres aujourd'hui comme hier, que le contenu est déterminant de la méthode, la matière de la manière.

Il est indispensable de savoir ce qu'on veut en ce qui concerne les relations entre l'enseignant et l'enseigné, le travail par groupes et la dynamique de ceux-ci, l'importance de l'observation ou des apports spontanés de l'enfant, l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle en fonction des données dernières de la linguistique, ou des mathématiques en tenant compte pour ces dernières, de leurs conquêtes au plus haut niveau, etc. Mais il semble considérablement plus important de savoir *quelle* langue on va proposer aux enfants, ce qu'on va leur faire observer, sur quels documents les équipes vont travailler en langue maternelle ou étrangère, en histoire, en géographie, quelles expériences ils feront en sciences... Et sur quels critères nous nous fonderons pour apprécier leurs écrits ou leurs dessins, pour choisir les textes ou les images que nous proposerons à leur attention, à leur étude, à leur admiration.

Pour rappeler une formule ancienne, il est bien connu que l'école dite traditionnelle mettait le maître au centre de sa pédagogie. *Thèse*. L'école dite nouvelle mettait et met encore — voir les non-directifs — l'enfant au centre de sa pédagogie. *Antithèse*.

Dans un cas comme dans l'autre, c'est la méthode qui l'emporte, quoi qu'on en pense souvent. Le contenu étant, dirions-nous, *a priori* celui de la culture dite bourgeoise — ou ses sous-produits à l'usage de la plèbe. Méthode que de « tout » faire partir du maître — bien nommé, — méthode que de « tout » faire partir de l'enfant.

Mais il y a la *synthèse* ! Vers laquelle plus ou moins consciemment nous nous dirigeons, que nous voulons ou ne voulons pas, que nous nous efforçons de construire ou de combattre. Cette synthèse, c'est une pédagogie, — ne disons pas une école, — dont le centre est à la fois fait du « maître » (qui change de nom et de rôle, une fois encore) *et* de l'enfant (qui n'est plus *infans* ni soi-disant seul système de référence). Ce qui veut dire que les deux termes du dilemme, qui n'en est plus un, coopèrent dans une construction commune qui est à la fois la leur et celle du monde. L'humanité en devenir, par ce biais, devient le système de référence.

En d'autres termes, lorsque nous avons parlé de l'évolution des intérêts et rappelé à ce propos l'intervention essentielle de Decroly, c'est dans une optique nouvelle que nous voulons la situer. Optique qui lie cette évolution là avec celle du milieu humain en relation avec les femmes et les hommes « éducateurs » plongés dans ce milieu, au développement duquel ils participent — aussi. Cela ne va pas de soi.

Le contenu est plus important parce que c'est lui qui fait l'homme de demain plus que la méthode. C'est de toute évidence plus important parce que précisément, ceux qui parlent de réformer l'école, — et entreprennent de le faire, — ne disent pas grand chose de ce contenu lorsqu'ils ne s'engagent pas en même temps dans la transformation de la société. Changer de méthode n'engage à rien, ou à presque rien. Changer ou, plus exactement, préciser le contenu de l'enseignement, — entre autre chose, ses « modèles », comme dit Georges Snyders⁽¹⁾, — c'est s'engager et c'est, en même temps, s'imposer les méthodes qui sont directement liées à ce contenu. Si je tiens vraiment compte du langage (de son contenu) dont est porteur l'enfant qui entre à l'école pour fonder mon enseignement de la langue maternelle, je serai inévitablement amené à donner à cet enseignement un esprit vraiment démocratique, à le donner d'une manière vraiment vivante, liée aux enfants tels qu'ils sont et devraient devenir. Enseignement qui ne pourra viser à les répartir selon certains critères liés à la structure de la société ambiante... C'est-à-dire... que le contenu de l'enseignement ne peut être vraiment ce qu'il devrait être que si la société en question le veut ainsi. Ce qui suppose, dans le cas qui nous occupe, qu'elle n'est plus celle d'aujourd'hui. C'est dire enfin que le contenu de l'enseignement peut *seul* être vraiment « révolutionnaire » — et que les méthodes justes en découlent. Et que le bruit que nous avons tendance à faire, quelle que soit notre obédience idéologique, autour des méthodes, montre bien où le bât blesse. Parce que, au fond, nous savons bien qu'il ne suffit pas, pour promouvoir l'égalité des sexes, de faire des écoles mixtes. Ou pour combattre le racisme, d'ouvrir l'école aux enfants de toutes les « couleurs »...

Nous pouvons cependant répondre à notre question initiale à propos de l'école primaire ou fondamentale : le principe dominant de la période qu'elle couvre nous semble devoir être l'évolution des intérêts, pourvu que cette évolution ne soit pas conçue comme une sorte de déroulement indépendant, isolé. Pourvu qu'on ne perde pas de vue que ces intérêts sont ceux de l'humanité tout entière.

Il y a lieu de penser que cette vérité première ne fait plus tellement partie de celles qui pleuvent sur nous aujourd'hui. Comme si l'intérêt des enfants pour ce qui les entoure ne modifiait plus les zones d'éclairage comme cela se produisait « autrefois ». Comme si le développement de leurs capacités sensori-motrices, de leur affectivité et de leur pouvoir cognitif n'entraînait plus un approfondissement, un élargissement et une complexité de plus en plus grands des intérêts dominants qui les attachent au milieu naturel et humain. Passons.

(1) G. Snyders, *Pédagogie progressiste*, coll. « L'Education », Paris, P.U.F., 1973.

Ce qui est vrai des aspects, des objets et des événements qui intéressent les enfants, l'est encore plus des objets et événements qui touchent les adolescents, les jeunes.

Et c'est ici, faut-il le souligner, que le vrai drame commence. Qui se terminera très vite, sombrement, au travail pour la plupart, — un peu plus tard, pour quelques-uns, à peine moins sombrement, à l'université. Inutile de répéter ici ce que tout le monde sait sur les caractères et le rôle de l'enseignement dit des « humanités », sur ses oppositions avec les « techniques », etc. C'est une voie conservatrice, faite pour maintenir les choses comme elles sont, qu'elle se déploie dans les écoles dites nouvelles ou dans les écoles traditionnelles plus ou moins « rénovées ».

La grande affaire, c'est que, au fond, *l'histoire* ne plaît pas à tout le monde. L'histoire, c'est-à-dire le changement, l'évolution, le fait que les cultures apparaissent, se développent, éventuellement dominant plus ou moins brillamment le plateau, puis disparaissent. Avec plus ou moins de fracas, de drames, de douleurs. Le fait que les langues, les mathématiques, les sciences, ont une histoire, sont momentanément ce qu'elles sont aujourd'hui, telles qu'elles sont enseignées.

Cette situation, qui ne pouvait être qu'entrevue au niveau primaire, devrait être non seulement approfondie au niveau secondaire, mais encore lui servir de fondement. Ni plus ni moins. Toute l'approche des disciplines, à ce niveau, devrait s'appuyer sur une connaissance suffisante de leur évolution historique. Sur leur revivre.

Et ce pour deux raisons qui semblent peu discutables mais qui ne sont même pas envisagées habituellement. Que je sache.

La première est que donner de la connaissance et des techniques une vision arrêtée, comme si elles étaient ce qu'elles sont aujourd'hui depuis « toujours » (ou à peu près), et, en tous cas, pour « toujours » est non seulement faux mais encore dangereux. Parce que, précisément, une telle vision détériore l'intelligence des jeunes, les rend plus ou moins inaptes à comprendre le monde et, surtout, à un concevoir et à en construire un meilleur. On me dira que j'exagère. Ceux qui voudront bien considérer objectivement les programmes (et l'atmosphère) du secondaire (même « rénové ») devront reconnaître qu'il n'en est rien. Il suffit d'ailleurs de jeter un coup d'œil sur ce qui arrive à l'enseignement de l'histoire (fors de brillantes exceptions qui confirment la règle) pour être fixé.

La deuxième raison est que les adolescents, les jeunes, possèdent indubitablement, — sauf lorsqu'ils sont « déjà » détériorés, ce qui arrive..., — un intérêt prodigieux pour cette manière de considérer les disciplines (fâcheuse expression) qui se partagent le programme à ce niveau. Le devenir du monde, pour eux qui deviennent et en prennent de mieux en mieux conscience, est pour eux ce qu'il propose de plus important, de primordial. Parce que cette genèse pose le problème des origines, celui du moteur et des phases de l'évolution et, enfin et peut-être, surtout, celui de demain. Parce que c'est un problème politique, sans -ismes ni partisanneries (je ne dis pas partisâneries, notez-le bien).

Etre encasté dans (et castré par) un monde fixe est une chose. S'insérer dans un devenir et prendre part à sa construction en est une autre. Mai 68 n'a pas eu, chez les jeunes, d'autre fondement.

Bref « l'intérêt pour l'évolution succède à l'évolution des intérêts », est ce principe pédagogique, — et politique !, — qui devrait sous-tendre le secondaire. Ce secondaire aujourd'hui encore à peu près universellement chargé des misérables fonctions élitistes à lui confiées par les privilégiés et les puissants de ce monde. En vue de le maintenir tel qu'il est. Vieille rengaine ? Vieille vérité.

C'est répéter; comme nous l'avons dit plus haut, que l'application conséquente d'un tel principe n'est pas pour demain. Qu'elle présuppose certains changements que la plupart appellent et espèrent, que quelques-uns préparent — qui sont, comme on dit, dans l'air, depuis belle lurette. Mais que bientôt peut-être, l'homme, cet imprévoyant-prévoyant, sera forcé de mettre en œuvre, sous peine de mort.

Ne clôturons pas ce bref aperçu sur ce mot peu enthousiasmant, s'il en fut. Et résumons-nous, comme il se doit.

L'enfant devient sans en avoir une claire conscience.

Notre tâche d'enseignant, — tant qu'elle existera, et malgré certains prophètes, il semble que ce soit encore pour un bon moment, — est, avec lui, de répondre aux diverses étapes de ce devenir par l'apport d'un contenu semblable à lui-même dans sa généralité, mais qui change dans sa forme, dans ses rapports avec l'enfant, en fonction de son évolution et de celle de ce qui l'entoure. C'est bien connu et c'est ce que tant essayent de faire. Mais en perdant trop souvent de vue qu'il importe que les « branches » (des branches, ça diverge fâcheusement...) soient liées non seulement entre elles mais encore avec ce qui constitue le nœud des intérêts de l'enfance, ses éclairages successifs de la réalité naturelle et sociale, les mouvements de celle-ci.

L'évolution des intérêts comme clef, mais pas comme absolu.

L'adolescent, le jeune, devient et le sait. Il se heurte aujourd'hui tel qu'il devient au fixisme proposé (mais non réel) par ceux qui l'entourent. Les pères, notons-le en passant, — et donc les enseignants, femmes comprises, qui jouent plus ou moins ce rôle à l'école, — ont, dans cette aventure, une fonction de transmission de l'apparence rigide des choses qui trouble singulièrement leur relation avec leur progéniture, — leurs élèves.

Notre tâche d'enseignant serait de rompre avec cette coutume ancestrale et de construire toute l'école secondaire (et technique, si elle subsiste) autour de l'histoire, du développement historique. Le « cours » d'histoire lui-même, loin d'être le parent pauvre qu'il tend à devenir, dans le système deviendrait son pivot (après les idées-pivots du primaire, le pivot des idées au secondaire !), sa table de référence. Elle serait ainsi sur le même pied que la langue maternelle et les mathématiques, mais avec, dans ce *triumvirat*, une mission de pilote, de support.

Pour conclure, — provisoirement, — il convient de reconnaître que ce que nous venons d'avancer à propos du secondaire pose pas mal de problèmes,

parfois d'apparence insolubles. Sans parler du problème politique, mal caché derrière les autres, mais en apparence seulement. Il ne saurait être question d'alourdir les programmes mais au contraire de les alléger en les aérant, en les fondant sur leurs bases historiques. Cela supposerait probablement (certainement) l'élimination de quelques « branches » encore égarées au secondaire (comme le latin et le grec, n'en déplaise...). Et cela impliquerait surtout, une fois de plus (je n'en suis pas sûr), une critique véritable, scientifique, non entachée de préjugés d'obédience extérieure, des programmes actuels ou en gestation, leur refonte à partir de cette idée directrice : la genèse de ce qui est aujourd'hui considéré comme une étape de ce qui sera demain.

Jean LAVACHERY,
Mars 1974