

AUTOUR DES MOTS

« INTÉRÊT », « INTÉRESSER »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

L'expression « espace d'intéressement » étant relativement nouvelle, il nous semble utile de demander à Dominique Ottavi d'aborder de façon large la notion considérée, en définissant son périmètre d'usage dans le champ de l'éducation.

Un nouveau venu figure parmi les mots de l'éducation et de la pédagogie. « Intéressement » appartient au même champ sémantique que l'« intérêt », « intéresser », « intéressant », de même que « désintéressé » et « inintéressant », tous reliés au monde de l'école et de l'éducation par l'usage et l'histoire, en ses sens qui fluctuent davantage, il faut le noter, que d'autres familles de mots : « intérêt » peut s'entendre en des sens quasiment contradictoires, tandis que « désintéressé » n'est pas forcément le contraire d'« intéressé »... Alors, on peut se demander quelle nouvelle nuance requiert un mot nouveau, avec son cortège de connotations et de métaphores ? Parcourir les mots et en particulier « intérêt », « intéresser » qui se rapproche le plus d'« intéressement » ne permet certainement pas une réponse complète à la question, mais au moins de dérouler en partie le fil qui relie l'éducation à l'intérêt et à son contraire... Des inflexions lexicales ne peuvent-elles révéler, au-delà des changements d'usage, quelque chose des conditions contemporaines de la transmission du savoir ? Nous laisserons de côté la question de la « motivation », qui s'impose à partir des années soixante, et mériterait un développement spécifique, et l'appel à la psychologie de l'individu qu'elle suppose, pour cerner plus précisément le champ sémantique de l'intérêt, qui oriente davantage vers les enjeux de la connaissance.

« Intéresser » possède un sens « matériel » et « moral », comme le disent les dictionnaires : « intéressé » veut dire avare, et désigne également l'attitude de celui qui a envie de connaître. Mais des relations existent entre ces notions si différentes. Être intéressé dans une affaire, dit le *Littré*, c'est y avoir un intérêt matériel et par extension, on peut « intéresser » quelqu'un à ses affaires pour en obtenir de l'aide. Plus

simplement, « intéresser » veut dire « concerner » : cela intéresse ma santé. Le sens moral d'intéresser, c'est-à-dire toucher, émouvoir, est alors très proche, « ceci m'intéresse » veut dire qu'une importance est accordée à une chose, cela peut vouloir dire que l'on y a des intérêts matériels ou au contraire que l'on éprouve une attirance... « désintéressée » pour un sujet. Le terme « désintéressé » lui-même étant polysémique, il peut vouloir dire « altruiste » ou « gratuit » : on dira que la connaissance fondamentale est désintéressée, qu'un individu fait des efforts désintéressés. Cette proximité paradoxale du sens matériel et du sens moral ressort de l'expression citée par le *Dictionnaire de l'Académie* : « Le gros jeu intéresse et le petit jeu n'intéresse guère », ce qui veut dire que les enjeux insuffisants ne doivent pas retenir l'attention du joueur.

Tous ces emplois peuvent sembler éloignés du champ éducatif, mais en réalité, il n'en est rien. La relation enfants-adultes s'est déployée sous le signe d'intérêts divers depuis l'avènement de la modernité, qui se caractérise par son intérêt pour l'enfant et l'éducation.

Tout d'abord, il n'est pas évident que l'on « s'intéresse » aux enfants, aux jeunes, ni même à l'éducation en tant que projet voulu et réfléchi, comme l'a déjà souligné Durkheim. À quel titre l'enfant est-il intéressant ? Que lui demande-t-on quand on espère l'intéresser ? Pourquoi s'intéresser à l'éducation ? Il faut rappeler les conditions dans lesquelles l'enfant est devenu, pour le monde des adultes, intéressant, avec les conséquences de ce mouvement : l'idéal d'une éducation qui respecte l'enfant, des apprentissages qui s'appuient sur son désir... ce qui entraîne la part croissante de l'intérêt dans la pensée pédagogique, et l'injonction faite aux enseignants de s'intéresser à ce qu'on leur enseigne. Enfin, nous ferons l'hypothèse que l'effacement actuel de toutes sortes d'intérêts liés à l'enfance et à la pédagogie rend nécessaire un relais, qui peut être le recours à la notion d'intéressement dans le processus éducatif.

L'enfant est-il intéressant ?

Le développement de l'enfant et la connaissance de sa nature sont la grande affaire de la modernité. Philippe Ariès a montré l'apparition à l'époque moderne de ce qu'il nomme le « sentiment » de l'enfance : les sentiments devrait-on dire, car l'affection et l'attendrissement s'accompagnent de la volonté de dominer l'enfance. Philippe Ariès, de même que Michel Foucault, fut sensible à l'ambivalence d'une sollicitude qui conduit à des formes inédites de contrôle au nom même de l'intérêt de l'enfant ou de l'adolescent. Éducation et pédagogie sont les instruments de ce double mouvement. L'éducation, qu'il s'agisse de l'éducation familiale ou de l'invention de la pédagogie, le soin, puis les droits de l'enfant progressent de concert, en même temps

que s'affiche une affection nouvelle pour la personne du jeune enfant, ainsi que le souci d'organiser de manière rationnelle les premières années de la vie. À ce surissement, on peut rattacher ce qu'Egle Becchi, dans *Histoire de l'enfance en Occident*, nomme « les savoirs sur l'enfance » (Becchi, 1998). La pédiatrie, la psychologie de l'enfant, en font partie : l'enfant en lui-même est devenu intéressant aussi pour des savants, en tant qu'objet d'étude, source de savoirs nouveaux et de questions inédites.

Pour qui douterait de l'apport décisif de Philippe Ariès dans la théorisation du statut social de la jeunesse, on peut rappeler de quelle nature était l'« intérêt » pour l'enfant avant même la société d'Ancien Régime, dans l'Antiquité, à travers les remarques de Paul Veyne concernant les sentiments des Romains : l'historien cite, dans *Histoire de la vie privée* (1985, p. 30), un père qui pleure son fils décédé, en évoquant le bel avenir qu'il espérait pour lui, le soin et les dépenses qu'il avait consacrés à son éducation, et le brillant protecteur par qui il envisageait de le faire adopter. De toute évidence, les qualités nombreuses de l'enfant disparu, et en premier lieu son intelligence, son instruction, constituent avant tout un investissement à long terme dont on espère un retour. Ce qui est perdu avec lui, ce n'est pas tant la singularité irremplaçable d'un être avec qui l'on a des relations privilégiées, mais tous les frais engagés, les relations sociales mobilisées, l'énergie mise au service de sa promotion dans le *cursus honorum*. Il s'agit d'un équivalent, à l'échelle individuelle, des préoccupations des économistes de l'éducation lorsqu'ils dénoncent l'absence de proportion entre la richesse nationale vouée à la scolarisation et les mauvais résultats de celle-ci en termes de citoyenneté et de « *literacy* », pour reprendre un terme anglo-saxon dont l'équivalent exact nous fait défaut (1). Si l'on peut se permettre cette redondance, l'intéressement de l'adulte habite l'intérêt qu'il porte à l'enfant.

Cette attitude est typique d'une période très longue que l'on pourrait qualifier d'antérieure à la transition démographique (Yonnet, 2006), et dont nous avons perdu la mémoire, la représentation vécue. Dans le contexte évoqué par Paul Veyne, l'adulte qui se projette dans l'avenir peut être « intéressé » par une nombreuse descendance, dans laquelle il « investit », sachant que l'enfant ne peut être intéressant *par lui-même*. Devant une telle attitude qui ne correspond plus à nos valeurs, il convient d'admettre le caractère historiquement daté de ce que nous concevons comme un intérêt légitime pour l'enfance et l'éducation. Nos yeux se sont habitués à voir *dans l'enfant un enfant*, comme le préconisait Rousseau. Le Romain de Paul Veyne y voyait l'esquisse de l'adulte futur avec ses fonctions sociales. Nous sommes habitués à considérer l'enfant, tout enfant, et pas seulement celui d'une classe dirigeante, comme un être voué

1 - Il faudrait pouvoir utiliser le terme de « lettrisme » en tant que contraire de l'illettrisme.

à l'éducation. Cette éducation, nous la voyons avant tout comme un développement de sa nature, pas comme une conformation à notre avantage. Pour toutes ces raisons, nous revendiquons de nous intéresser « véritablement » à l'enfant, attitude que nous dénonçons au Romain.

Le monde adulte aurait-il découvert un intérêt purement moral envers l'enfance, débarrassé de sa complicité sémantique avec l'intérêt en termes de pouvoir et d'économie, de contrôle? Sans doute les deux formes d'intérêt sont-elles compatibles, d'une certaine manière. Si la modernité a vu naître l'idéal d'un enfant actif, avec ses intérêts au centre des apprentissages, le souci d'adaptation sociale et de rentabilité de l'éducation ainsi que l'empire exercé sur les générations futures n'ont pas disparu : plutôt, une nouvelle économie des intérêts s'est mise en place, dont il faut rappeler les éléments avant d'aborder les nouvelles modifications de la période contemporaine.

On peut s'appuyer, pour cela, sur une phrase de Ferdinand Buisson qui exprime la modification dont nous parlons : « Il est bon que pères, mères, instituteurs, institutrices aient une idée de la complexité et de la délicatesse extrême de toute étude psychologique ; qu'ils sachent à quel point il importe, pour bien observer l'enfant, de se dépouiller d'idées préconçues, de préoccupations guidées par l'intérêt, même par l'intérêt pédagogique [...]. La Société s'est trouvée composée en majeure partie de membres des trois ordres de l'enseignement auxquels se sont joints des parents soucieux de suivre de près l'éducation de leurs enfants, des médecins et des hygiénistes, des avocats et de magistrats appelés à s'occuper souvent de certaines catégories d'enfants auxquels s'attache un intérêt douloureux » (Buisson, 1900).

104

Cette phrase fait partie d'un discours qui accompagne la création de la « Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant ». En soi, l'existence de cette société témoigne d'une nouvelle manière de s'intéresser à l'enfant : cause sociale et politique, il faut en faire un objet d'étude, il devient accessible à la rationalité scientifique, il est reconnu comme un objet d'importance (Ottavi, 2001).

Il faut noter aussi que F. Buisson établit une sorte de classification des intérêts convergents qui correspondent aux membres-types de la Société : les membres des ordres d'enseignement s'intéressent à son éducation. Il tient à mentionner ces « trois ordres », ce qui reflète son espoir d'une cohérence du système éducatif. Pour lui, la réflexion théorique des enseignants du primaire doit correspondre à un haut niveau d'exigence ; il est également central que les enseignants du supérieur s'impliquent dans une théorisation globale de l'action éducative basée sur la connaissance de l'enfant.

Les parents sont mentionnés à la suite, mais de quels parents s'agit-il? Si leur pré-

sence est attendue dans une telle liste, on a vu que leur « intérêt » pour l'enfant pouvait recouvrir des acceptions variées... Les parents dont parle F. Buisson sont, avant la lettre, concernés par la « parentalité », des citoyens qui espèrent que le progrès personnel et social récompensera leur investissement éducatif. Ils voient aussi dans l'enfant un autre qu'eux-mêmes. À ce titre, ils sont concernés par le progrès scientifique, par une attitude objective qui va redoubler et légitimer leur intérêt « naturel » pour leur progéniture.

C'est alors qu'interviennent les spécialistes de la croissance et du développement physiologique, les médecins et les hygiénistes : l'enfant ne doit plus être seulement un objet parmi d'autres de la médecine et de l'hygiène, mais un objet privilégié, un centre de gravité.

Quant à l'intérêt « douloureux » que l'on porte à certains enfants, il va lui aussi donner lieu à des connaissances, relatives notamment à l'adolescence et à l'anormalité. Quand F. Buisson demande de se défier même de « l'intérêt pédagogique », il espère qu'en face de l'enfant porteur de problèmes, on assiste à la construction d'une attitude positive, d'une intention de comprendre et de prévenir, plutôt que de châtier et de réprimer.

En ce sens, la « Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant » marque bien une inflexion, l'émergence d'une attitude « désintéressée » par rapport à cet intérêt immémorial pour l'avenir de l'enfant en tant que reproduction du même ou réalisation des ambitions familiales, et l'apparition d'un intérêt non seulement curieux mais encore actif au service de l'enfance.

En même temps, il s'agit plutôt d'un déplacement de l'intérêt que d'une pure gratuité de la sollicitude envers l'enfant : il est évident que l'ensemble de la société est « intéressé » au bon développement de l'enfant, que remédier à la délinquance, favoriser l'apprentissage, améliorer la santé, sont quand même de nature à apporter un « retour sur investissement ». La métaphore économique ne doit pas dissimuler qu'il s'agit aussi d'un projet politique et d'un certain mode de projection dans l'avenir : en effet, une société peut très bien « fonctionner » en négligeant le développement de l'enfant et l'état sanitaire des populations, la majeure partie de l'histoire et la réalité actuelle de vastes parties du monde sont là pour en témoigner. Au début du vingtième siècle, avec la République, et en dépit des limites de la mise en œuvre de l'idéal, l'égalité constitue l'horizon du projet éducatif : chaque individu doit pouvoir au moins se développer physiologiquement et intellectuellement, bénéficier de l'effort collectif en faveur de la santé et de l'éducation.

Intéresser l'enfant

L'un des acquis les plus spectaculaires de la nouvelle attitude envers l'enfant manifestée dans le texte de F. Buisson est d'avoir mis au cœur de la pédagogie la notion d'intérêt. La nouvelle économie des « intérêts » en rapport à l'enfance va trouver là une amplification, et peut-être aussi sa limite.

Examinons tout d'abord la puissance de ce thème. L'ennui lié à l'apprentissage, à la répression, au travail, à l'inculcation, renvoie à une relation immémoriale adulte-enfant, dont personne jusqu'à une date récente ne s'est jamais étonné. Il n'est pas nouveau que les élèves s'ennuient et que les connaissances transmises soient refusées.

C'est entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e que la modernité a opposé l'intérêt de l'enfant, sa nature, à l'artificialité de ce qu'on lui propose dans l'enseignement scolaire. On peut mentionner à l'appui de ce propos les exemples d'Edouard Claparède, Ovide Decroly, ou encore leur grand modèle, John Dewey. Pour Ovide Decroly, la pédagogie doit s'organiser autour des « centres d'intérêt », qui correspondent selon lui aux interrogations et aux goûts spontanés de l'enfant.

Chez E. Claparède, dans son éducation « fonctionnelle », selon la « loi de l'intérêt », tout apprentissage doit être une réponse à une question, et s'enracine dans la curiosité de l'enfant à un moment donné de son développement. Dans cette conception, l'intérêt est un signal, il indique dans quelle direction l'enfant est prêt à entreprendre des efforts. C'est pourquoi la pédagogie « fonctionnelle » d'E. Claparède (1950), si elle se veut agréable, ne fait pas de place à l'amusement et au jeu gratuit : l'intérêt véritable de l'enfant doit être distingué de sa tendance permanente au jeu, toute activité n'est pas porteuse d'apprentissages potentiels. L'étude de l'enfant doit apporter à l'adulte le discernement nécessaire pour exploiter les occasions et les moments favorables au développement des intérêts véritables. C'est ainsi que se justifie la devise de l'institut Jean-Jacques Rousseau : *Discat a puero magister*, il faut que le maître apprenne de l'enfant. La « révolution copernicienne » ne consiste pas seulement à ménager l'enfant, elle signifie la production de savoirs nouveaux issus du changement de la relation enfant-adulte (Ottavi, 2005 ; Rayou, 2000).

Cette distinction de l'intérêt et de l'amusement amène à préciser l'articulation de l'intérêt de l'enfant et de l'intérêt de la société. En effet, la société demeure, dans cette nouvelle configuration, intéressée au plus haut point par ses progrès, et ceci n'est pas dépourvu d'ambiguïtés, et peut-être d'utopie.

L'enfant qui « s'intéresse » à quelque chose, est tout d'abord entraîné par un processus vital : il peut être amené par là à perfectionner ses aptitudes motrices, sa logique, bref, à accroître sa sphère d'action face aux contraintes du réel. Mais le réel n'est pas seulement le monde physique et naturel dans lequel l'individu humain est appelé à vivre, c'est aussi le réel social. E. Claparède mentionne directement, par exemple dans *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers*, l'importance de la prise en compte des aptitudes et leur différenciation pour le monde du travail. Il en espère une rationalisation de l'économie et une meilleure adéquation des postes de travail et des sujets qui leur sont affectés. Tout se passe comme si la prise en compte du développement devait atténuer le conflit potentiel entre individu et ordre social, comme si l'épanouissement de la nature enfantine devait produire une harmonie plus grande dans l'organisation sociale.

John Dewey, dont E. Claparède se réclame, recommande, mais de manière plus radicale, de favoriser l'expérience directe de l'enfant, pour qu'il construise une relation au monde et à autrui compatible avec la société démocratique. Pour lui, c'est sur la base de l'expérience et de l'autonomie individuelles que l'esprit peut se former, et se préparer à agir librement, dans une société où les rôles et les places ne sont plus déterminés par un ordre social préexistant.

Cet espoir d'une harmonie entre intérêt individuel et collectif est perceptible également du côté de la critique des contenus traditionnels des savoirs, réputés dogmatiques, qui se déploie parallèlement à la réflexion sur les méthodes. Dès 1863, on en trouve le prototype chez Herbert Spencer : « Quel est le savoir le plus utile ? » demande-t-il dans l'un des articles réunis sous le titre *De l'éducation* (Spencer, 1879). Cet ouvrage doit sa célébrité en grande partie à cette question, à laquelle le contexte de la formation de l'école publique donnait une portée plus grande que l'auteur ne l'avait prévue.

Dans le cadre d'une contestation qui est l'une des premières du genre, il critique l'enseignement humaniste et littéraire, pour lui inintéressant, loin du vécu, et sans aucun enjeu. Il veut y substituer les sciences de la nature. Car la science, « utile », connectée au monde vécu de l'homme moderne, est supposée plus attirante et intéressante pour l'enfant que des connaissances issues du passé. Des tels arguments ont, bien sûr, un potentiel obscurantiste, simplificateur, qui n'a pas manqué de provoquer le rejet. Aujourd'hui encore, des problèmes semblables sont au cœur de la controverse bien mal nommée entre des « pédagogues » et des « républicains », dont des recherches récentes tentent enfin de clarifier les enjeux (Foray, 2008). Comme le résume Philippe Foray (2008), les doctrines modernes se voient reprocher de faire bon marché des programmes consacrés par la tradition, des humanités, et tendraient à alléger la part de l'enseignement proprement dit, au sens de transmission, dans

l'éducation. On a pu leur reprocher aussi de remplacer le « maître » par le conseiller, l'accompagnateur, la ressource (au sens où l'on parle actuellement dans les écoles de « personne-ressource »).

Ces controverses font souvent l'économie d'un exposé complet des données du problème. Il faut en effet distinguer les méthodes actives qui préconisent de ménager les intérêts de l'enfant et laissent une très grande marge de manœuvre pour rechercher et renouveler ces intérêts, d'un utilitarisme qui affirme qu'il y a des connaissances plus importantes que d'autres, qui légifère sur ce qui doit être considéré comme intéressant ou pas, qui accorde une supériorité aux connaissances susceptibles d'application directe, au détriment de toutes les autres formes de connaissance et de réflexion. Spencer est le porte-parole d'une époque qui réduit le Progrès à l'expansion économique, l'accroissement des échanges commerciaux, l'application des sciences aux technologies. Il réduit de même les sciences de l'éducation naissantes à un accompagnement servile de la société industrielle ; il pose cependant une question légitime : dans quelle mesure les connaissances sont-elles utiles pour vivre, pour prendre place au sein d'une réalité donnée ? L'utilitarisme, de plus, doit être distingué du pragmatisme, concept central de la pédagogie américaine issue de Dewey, et qui, plus que sur des « applications » des connaissances, implique une prise en compte des conséquences des actes. Cette question nécessiterait, à elle seule, des développements ; Laurent Cosnefroy, par exemple, a explicité de manière éclairante divers sens de l'« intérêt » (Cosnefroy, 2007).

Quoiqu'il en soit, les problèmes contemporains de l'éducation ne viennent pas uniquement de ces théories, que l'on aurait tort de diaboliser au nom d'une « tradition » salvatrice. En effet, dans l'horizon démocratique, il s'agit de libérer l'enfant de la tutelle pédagogique pour mieux arriver au même résultat qu'une pédagogie plus directive, mais orientée vers les mêmes choix fondamentaux : l'émancipation personnelle et politique par le moyen de l'apprentissage. Les pédagogies modernes ont cherché une alternative à la pédagogie directive sur la base de finalités qui peuvent être identiques. Si elles ont déplacé de l'adulte à l'enfant l'origine de l'apprentissage, elles ont maintenu l'idéal du progrès, de l'émancipation personnelle, par des réformes, d'autant plus qu'elles prétendaient à des méthodes meilleures, la compatibilité de l'intérêt individuel et de l'intérêt de la société. De plus, les méthodes actives ne sont pas intrinsèquement laxistes (2). Aujourd'hui, on peut plutôt leur adresser le

2 - Elles peuvent même être très exigeantes, lorsqu'elles sont véritablement appliquées ; John Dewey lui-même ne s'est pas privé de critiquer les enseignants qui, au nom des méthodes modernes qu'il préconisait, manquaient de rigueur.

reproche d'un optimisme excessif, lorsqu'elles postulent la permanence d'un intérêt spontané et d'un désir d'activité chez l'individu, qui s'harmoniserait tout naturellement avec le progrès indéfini de la société.

L'éducation : qui s'intéresse ?

Notre enseignement à tous les niveaux est aujourd'hui concerné par deux problèmes solidaires et déconcertants, dont il n'est pas aisé de fournir une explication : il s'agit d'une part de la perte de sens des savoirs, de l'effacement global de l'intérêt pour les apprentissages, et d'autre part de la difficulté des institutions éducatives dans leur ensemble à affirmer des finalités claires. Le malaise de l'enseignement met en évidence l'absence, précisément, de ce que la modernité a attendu de l'enfant, la curiosité. Le caractère massif de l'inappétence, le manque de désir d'apprendre, la disparition de la représentation du savoir comme moyen de développement et de libération, sont des maux à présent bien connus, en tout cas repérés (Dubet, 1998). D'ailleurs, on peut constater ce type de crise dans les sciences comme dans les autres domaines. Car, contrairement à ce que croyait Spencer, on n'a pas assisté avec le recul des humanités au triomphe de la curiosité scientifique. Industriels et prix Nobel se rencontrent sur le constat du recul des études scientifiques, la panne des vocations, la baisse du nombre d'étudiants qui se consacrent à la recherche, le recul de l'imagination scientifique...

De ce côté, on pourrait dire que le malaise porte sur l'« intérêt » de toute contrainte, parmi lesquelles, l'apprentissage (Renaut, 2003), à tel point que l'entreprise éducative est sans cesse mise en demeure de se justifier : faut-il privilégier l'épanouissement ou l'adaptation, le court terme ou le long terme ? L'enseignement est-il utile pour préparer l'avenir, faut-il que les études aient des débouchés professionnels ou des buts plus généraux comme la culture ou la citoyenneté ? En effet, à quoi bon libérer l'enfant si le désir de savoir naturel n'est pas au rendez-vous ? Et à quoi bon tenter de stimuler, de raviver, cet intérêt, si l'on ne sait pas vers quel but tend l'éducation, vers quel avenir se dirigent les efforts pédagogiques ?

L'espérance d'une conciliation, d'une harmonie, entre tous ces buts sous l'égide de la science, s'est brisée, et c'est désormais un « intérêt douloureux », pour reprendre le terme de Ferdinand Buisson, qui s'attache à l'éducation dans son ensemble. À cet égard, il est très instructif de comparer la tonalité des ouvrages actuels sur l'éducation à l'optimisme qui régnait juste avant et même encore juste après la deuxième guerre mondiale (Savoye, 2004).

L'entreprise éducative aujourd'hui, et surtout l'éducation scolaire, se heurte au risque du désintérêt : à quoi bon persister dans un effort qui ne donne guère de satisfactions immédiates de l'ordre de l'intérêt de l'élève pour les apprentissages, qui se déroule en l'absence de consensus sur l'intérêt à long terme de l'opération, en l'absence même d'une définition philosophique des fins de l'éducation ? On voit poindre l'idée selon laquelle l'éducation est une cause perdue d'avance, et dont les enjeux sont insuffisants.

Quelles que soient les justifications de ce sentiment et les faits nombreux qui peuvent l'étayer, il faut souligner que l'abandon à une appréciation aussi globale risque d'amplifier le problème initial, et d'accélérer le mouvement qui fait de l'école un lieu de rassemblement des jeunes sans objectif précis, un lieu de surveillance, pour reprendre la mise en garde de P. Ariès, plutôt qu'un facteur de développement individuel et social. Même si le désintérêt vis-à-vis de l'apprentissage et des efforts qui y sont afférents semblent transcender les différences entre classes sociales, il n'est pas évident qu'il touche tous les enfants et adolescents. Par ailleurs, les théoriciens du rapport au savoir nous ont appris à identifier le désir d'apprendre sous des formes inattendues, non conventionnelles. Il n'y a alors pas à considérer les enseignements comme « responsables », dans cette évolution récente, mais plutôt comme concernés par un mouvement qui s'enracine dans la culture autant que dans l'institution scolaire.

La réflexion pédagogique contemporaine opère volontiers une centration sur les enseignants, après avoir été dominée par une centration sur l'enfant et l'élève. D'une certaine manière, ils deviennent à leur tour un problème, enjeu à la fois théorique et pratique : le rapport qu'ils entretiennent à ce qu'ils font n'est plus éclairé par l'évidence de leur attachement à la transmission de connaissances ou la certitude de leur utilité sociale. De fait, ils sont les premiers « intéressés », en tant que professionnels, exposés à d'éventuelles difficultés, ou au contraire, récompensés par leurs réussites. Mais, également, ils constituent la principale interface entre des sujets individuels qui, même s'ils ne s'intéressent pas aux apprentissages, appellent l'éducation, et une collectivité défaillante dans son projet, et qui ne peut cependant y renoncer. De cette situation, découlent deux modifications dans l'articulation du métier d'enseignant et du savoir : le « rapport au savoir » pour reprendre l'expression consacrée par Bernard Charlot (Charlot, 1997) ou de l'équipe du CREF (Mosconi, 2000) s'entend non seulement du point de vue des élèves, mais aussi des maîtres. Par ailleurs, les savoirs relatifs à l'éducation elle-même sont mis en demeure d'être immédiatement utiles.

– Qu'un enseignant s'intéresse à la matière qu'il enseigne ou au contenu de ce qu'il transmet, voilà qui n'a jamais été jusqu'à une date récente une source de question. En revanche, parler de rapport au savoir à propos des difficultés d'apprentissage des élèves et leurs évolutions récentes indique la prise en considération d'un désir

profond (ou d'une absence de désir) dont le terme d'intérêt, avec ce qu'il sous-entend d'attrance consciente et immédiate, ne rend pas compte. Traquer le désir de savoir derrière ce qui l'empêche, les circonstances qui l'entraveraient, ne revient pas exactement à « intéresser ». Alors, le « rapport au savoir » de l'enseignant peut être lui aussi en cause. Ainsi, Michel Fabre (Fleury, Fabre, 2005) en a étudié, sur le plan épistémologique et dans la perspective d'une psychanalyse de la connaissance, des variations qui peuvent être tour à tour un moteur ou un obstacle pour la pédagogie.

– Ensuite, il apparaît que le rapport des enseignants aux savoirs transversaux que sont la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, a changé lui aussi. Dans l'optique de la phrase de F. Buisson que nous avons commentée plus haut, les enseignants pouvaient être alternativement producteurs et consommateurs de savoirs sur l'école et sur l'enfant : ils pouvaient se faire observateurs, expérimentateurs, contributeurs à la théorie pédagogique, ou bien, « consommer » le savoir issu de spécialistes des disciplines comme la philosophie, la psychologie, puis les sciences de l'éducation, en tant qu'elles fournissent des pistes, des hypothèses, des propositions, pour aménager l'enseignement, le changement de position n'étant d'ailleurs pas exclu. De toute façon, production et utilisation des savoirs se situaient dans le cadre d'un projet à long terme d'amélioration de l'école. Aujourd'hui, ce rapport à la durée est subverti. Il faut faire face à des situations d'urgence, au défi de la perte de sens, avancer sur un chemin qui n'est pas tracé. Des théories récentes peuvent ne pas correspondre à la réalité vécue dans un délai très court, le sentiment qu'« il n'y a rien à faire » peut décourager l'intention réflexive.

C'est dans un tel contexte que se situe le recours au vocable d'« intéressement » dans la formation. Il reflète certains défis contemporains, un changement du rapport à la temporalité et aux finalités de l'éducation ; il suggère ensuite de nouveaux modes de circulation et de production des connaissances.

Concernant le premier point, on peut considérer que l'action éducative aujourd'hui a du mal à se penser dans le long terme ; elle se situe dans la temporalité rapprochée de problèmes qui se modifient très vite, dans des circonstances locales hétérogènes. Corrélativement, il est de plus en plus difficile de s'appuyer pour donner sens à la pratique éducative sur des finalités à long terme, la réalisation progressive d'idéaux collectifs. Cette modification du rapport au temps conditionne en partie celle du rapport au savoir : au lieu d'une science en surplomb par rapport à la pratique, comme un éclairage sans cesse perfectible, comme un aller-retour, éventuellement effectué par les mêmes personnes, mais dans des positions différentes, avec des perspectives de rentabilité à long terme de l'effort consenti, émergent l'idée et l'image de circulation du savoir, notion qui s'impose dans la littérature pédagogique. Elle suggère un mouvement transversal, horizontal, faits d'échanges réciproques et

simultanés visant à maîtriser un présent aux contours moins définis qu'auparavant. Une circulation d'autant plus large qu'il y a eu multiplication des « savoirs » depuis le début du ^{xx}e siècle, autour de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation. Cette notion prépare le recours à celle d'*intéressement*.

Le modèle de l'intéressement est emprunté à la sociologie des sciences, qui utilise une métaphore économique, lorsqu'elle essaye de comprendre la diffusion des innovations dans le monde industriel et marchand. D'après ce modèle, la nouveauté ou les qualités d'un objet n'impliquent pas son acceptation ou sa diffusion. Celle-ci n'a lieu que s'il parvient à intéresser des acteurs de plus en plus nombreux (Akrich *et al.*, 1991, p. 49). Par ailleurs, ces acteurs peuvent avoir des intérêts différents, et même, divergents, qui les portent vers le même objet. Leur collaboration va les obliger à sortir de leurs « intérêts explicites », c'est-à-dire leurs intérêts propres, et du coup, les promoteurs et acteurs vont être amenés à « déplacer les buts » de chacun pour les recomposer autour d'un projet commun (Latour, 2005, p. 273 sq.). Le transport dans le domaine de la formation de ce terme indique que les acteurs de l'éducation se trouvent dans une dynamique qui les unit ici et maintenant, et qui les rapproche sur le mode d'une évolution en ce que les dispositifs d'« intéressement » cherchent à institutionnaliser.

Appliquée à l'éducation et à la formation, le mot ne connote pas d'intérêt économique. Il recouvre une notion voisine de l'« engagement » des acteurs, mais qui s'en distingue en renvoyant aussi à l'idée d'un « gain », un bénéfice individuel. Car si l'investissement à long terme devient difficile à se représenter compte tenu des changements sociaux et du rapport à la temporalité, le bénéfice individuel à court terme peut sembler à la fois moteur et indice de réussite.

Appliqué à l'éducation, ce vocabulaire peut receler une mise en garde contre les formes actuelles de l'abstraction et de l'empirisme: un risque permanent pour la recherche en éducation comme, potentiellement, pour toute recherche est de construire des artefacts que la sociabilité des chercheurs ou la conformité à un paradigme dominant peut un temps valider. L'intérêt véritable de la recherche est alors la confrontation avec d'autres « mondes », pour parler comme J.-L. Derouet, en particulier celui des praticiens au quotidien de l'enseignement et de l'éducation. En revanche, le danger qui guette l'expérience sans la théorie est l'empirisme: la confrontation de l'expérience est d'autant plus éclairante que celle-ci se nourrit de concepts et de réflexivité, et cela, d'autant plus que les situations comportent de défis. Circulation et intéressement réciproques, s'ils traduisent un besoin de bénéfices à court terme dans la formation, ainsi qu'un besoin de reconnaissance individuelle dans le vécu des problèmes, peuvent contribuer à remettre le quotidien de l'enseignement et la classe à leur juste place. L'espace d'intéressement qui s'ouvre entre

élèves et enseignants, est le lieu d'élaboration du rapport au savoir de l'un et l'autre point de vue, un lieu qui peut produire un gain réciproque en dépit du contexte assombri de la relation pédagogique.

Dominique OTTAVI
 Université Paris VIII
 (équipe Éducation, socialisation, subjectivation, institution)

BIBLIOGRAPHIE

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1991). « L'art de l'intéressement », in D. Vinck [éd.], *Gestion de la recherche, nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles: De Boeck-Westmael, p. 27-52.
- BECCHI E. (1998). « Les savoirs sur l'enfance », in E. Becchi, D. Julia [éd.], *Histoire de l'enfance en Occident*, t. II, Paris: Le Seuil.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris: L'Harmattan.
- BUISSON F. (1900). « Quelques mots sur le but de la Société », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° 1.
- CHARLOT B. (1997). *Le rapport au savoir*, Paris: Anthropos.
- CLAPARÈDE E. (1950). *L'éducation fonctionnelle*, Lausanne: Delachaux et Niestlé, [3^e éd.].
- COSNEFROY L. (2007). « Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline », *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 97-102.
- DUBET F., MARTUCCCELLI D. (1998). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris: Fayard.
- FLEURY B., FABRE M. (2005). « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques, la longue marche vers le processus apprendre », *Recherche et Formation*, n° 48, p. 75-90.
- FORAY P. (2008). *La laïcité scolaire, autonomie individuelle et monde commun*, Berne: Peter Lang.
- LATOUR B. (2005). *La science en action, introduction à la sociologie des sciences*, Paris: La Découverte.
- MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. [éd.] (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris: L'Harmattan.
- OTTAVI D. (2005). « La révolution copernicienne de la pédagogie », *le Télémaque*, n° 28, p. 19-24.
- OTTAVI D. (2001). *De Darwin à Piaget, pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris: CNRS éditions.
- OTTAVI D. (2003). *Herbert Spencer. De l'éducation. Textes choisis*, Lyon: INRP.

RAYOU P. (2000). « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct », in J.-L. Derouet [éd.], *L'école dans plusieurs mondes*, Paris ; Bruxelles : INRP ; De Boeck Université.

RENAUT A. (2003). *La libération des enfants*, Paris : le livre de poche.

SAVOYE A. (2004). « L'éducation nouvelle en France : de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », in A. Ohayon, D. Ottavi, A. Savoye, [éd.], *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne : Peter Lang.

SPENCER H. (1879 [1863]). *De l'éducation, intellectuelle, physique, morale*, Paris : Germer-Baillière.

VEYNE P. [éd.] (1985). *Histoire de la vie privée*, t. I., Paris : Le Seuil.

YONNET P. (2006). *Le recul de la mort*, Paris : Gallimard.