

JOHN DEWEY**(1859-1952)**

En 1894, John Dewey fut invité à diriger la section de philosophie et psychologie à la récente université de Chicago. L'unique raison qui le décida à accepter, c'est que la chaire incluait dans son domaine la pédagogie aussi bien que la philosophie et la psychologie. A cette époque, Dewey était déjà parvenu à cette conviction que les méthodes des écoles élémentaires n'étaient pas en accord avec les meilleures conceptions psychologiques de l'heure. Aussi attendait-il impatiemment une occasion pour mettre en train une école expérimentale qui tirerait son inspiration de théories psychologiques meilleures combinées avec les principes moraux qui sont à la base des activités coopératives dans l'école. Par la suite, avec l'aide de parents intéressés à l'entreprise, et sous l'égide de sa section universitaire, il parvint à créer sa célèbre école-laboratoire, appelée communément l'« école Dewey ». Son but n'était point d'en faire une école pratique ou une école modèle, mais de lui donner à l'égard de la section de philosophie et psychologie le même statut que celui des laboratoires par rapport aux sciences physiques.

L'école traditionnelle

Peut-être les caractéristiques de cette école-laboratoire se détacheront-elles plus clairement si nous donnons d'abord un bref aperçu de l'école traditionnelle contre laquelle s'élevait

Dewey. Cette école traditionnelle avait un grand nombre de caractères qui, évidemment, ne se trouvaient point tous dans chaque école prise à part. Le but essentiel de l'école traditionnelle, selon Dewey, était la préparation pour une vie adulte qui, à son tour, était une préparation pour une vie après la mort. L'enfant, et plus tard l'adulte étaient préoccupés de se préparer à quelque étape future de la vie plutôt que de vivre richement et pleinement le présent. Pour s'exprimer dans la meilleure théorie de l'époque, celle d'Aristote, l'éducation était un développement ; c'était l'actualisation des potentialités latentes chez l'enfant. L'éducation était un développement ou un déroulement vers quelque fin dernière, vers quelque état de complet développement ou perfection des puissances propres.

Le développement ou l'actualisation des capacités de l'enfant résidait surtout dans l'exercice de facultés comme la mémoire, la raison, la volonté, l'imagination ou d'autres du même genre. On supposait que la puissance développée par ces facultés pouvait aisément être transférée d'une activité à une autre. Bien plus, si la matière du programme devenait plus difficile, le pouvoir développé devenait plus considérable. Engendrer ce pouvoir à l'opposé de l'intérêt et de l'inclination naturelle, cela impliquait une discipline mentale aussi bien qu'une certaine discipline morale. Par suite, souvent les matières du programme étaient choisies et ordonnées en fonction de leur valeur disciplinaire plus qu'en raison de leur relation avec les soucis pratiques de la vie.

Dans de telles circonstances, la méthode d'instruction était largement autoritaire. Puisque la discipline était cultivée en rendant les tâches difficiles et parfois désagréables, le maître avait assez souvent à exercer la contrainte d'une manière ou d'une autre. Cette pratique était clairement justifiée par le fait que les adultes étaient tout à fait d'accord sur cette fin dernière de l'éducation, en vue de laquelle les enfants devaient se développer. La meilleure méthode d'enseignement de l'époque, celle de Herbart, était, de manière évidente, centrée sur le maître. Ses cinq étapes, pour chacune desquelles le maître était l'initiateur, développaient quelque vérité préconçue, tirée du magasin du savoir.

Le caractère autoritaire de cet enseignement était aussi un témoignage de l'atmosphère sociale de l'école. Le maître était le monarque de la salle de classe. La soumission et l'obéissance à son dictat étaient des vertus scolaires plus importantes que l'initiative et l'indépendance de l'élève. L'esprit social qui caractérisait la salle de classe tendait aussi bien à caractériser l'administration de l'école. Si les élèves attendaient les décrets du maître, le maître attendait ceux du directeur de l'école, le directeur ceux du superintendant du groupe, et le superintendant ceux des autorités municipales et des autorités de l'État (1).

« L'École Dewey »

Au contraire, à Chicago, l'« École Dewey » prit comme point de départ non point les futures activités de l'adulte auxquelles l'on pensait que l'enfant participerait, mais les activités *communes* dans lesquelles il était immédiatement engagé. Le but de l'éducation était donc non de l'« extraire » ou de le développer en accord avec quelque modèle éloigné, mais plutôt de l'aider à résoudre les problèmes suscités par les contacts courants, avec les environnements physique et social. Puisque, pour le jeune enfant, la plupart de ceux-ci venaient de la maison et de la communauté, Dewey tenait spécialement à ce que l'école fût une prolongation simplifiée et ordonnée de ces situations sociales.

Pour réaliser ce but, l'« École Dewey », comme l'école traditionnelle, partait des capacités et des tendances présentes de l'enfant. Mais, au lieu d'user des diverses disciplines comme d'une pierre à aiguiser sur laquelle affiner les facultés, Dewey concevait le programme comme un instrument qui aiderait l'enfant à réaliser tous les projets que celui-ci pourrait avoir formulés dans le but de contrôler le résultat de ses activités présentes. C'était là une nouveauté notable, qui mettait l'accent sur l'ample portion de la durée scolaire consacrée, au tournant du siècle, plus à des sujets formels qu'à des sujets concrets. De plus, en

(1) Rappelons qu'aux U. S. A., le superintendant qui dirige l'enseignement dans une ville ou un groupe de communes, dépend des autorités municipales aussi bien que des autorités de l'un des États. (N. d. T.)

insistant sur la facilité du passage de la maison à l'école, Dewey faisait reposer le programme des premières années sur des besoins de l'enfant comme la nourriture, l'abri et l'habillement. Cela ne voulait point dire que Dewey eût l'intention de faire apprendre à l'enfant à cuisiner et à coudre à l'école, et à lire et écrire à la maison. Mais cela voulait dire que Dewey regardait la lecture et l'écriture strictement comme des instruments. En réalité, on peut considérer comme analogue son attitude envers d'autres études comme l'histoire, la science et l'art. Toutes tiraient leur signification du fait qu'elles enrichissaient des activités vitales de base comme l'approvisionnement en nourriture, la construction d'un abri ou la confection d'habits.

Bien que Dewey n'ait publié qu'après son départ de Chicago son *Comment nous pensons* qui établit plus précisément ce qui a été connu sous le nom de la « méthode du problème » dans l'enseignement, celle-ci pouvait déjà être entrevue dans la manière dont il considérait le programme comme un moyen de réaliser les buts de la vie courante. Dans la dernière décennie du XIX^e siècle, Dewey prétendait même que le défaut le plus sérieux des méthodes d'alors résidait dans le divorce entre le savoir et son application. Selon lui, aucune instruction ne pouvait réussir en séparant le savoir et le faire. Bien plus, le cœur même d'une instruction motivée consistait à garder constamment à l'esprit la relation entre les fins et les moyens. Si l'on voyait naître les fins ou les buts de l'éducation dans la matrice de la vie courante de l'enfant, il était beaucoup plus probable que l'enfant prit intérêt à apprendre le programme, puisque le programme apparaissait alors comme un moyen nécessaire en vue de fins acceptées. L'accent mis, à l'école, sur des activités manuelles telles que la menuiserie, la cuisine, la couture et le tissage, était clairement motivé par leur lien étroit avec le souci de procurer nourriture, abri et habillement dans l'environnement quotidien de l'enfant. Mais, ici encore, Dewey signalait aussitôt que ce lien étroit était moins un argument pour faire étudier à l'école des occupations pratiques à la maison, que pour assurer à l'enfant la même base d'intérêt au sujet des activités scolaires, que celle que lui présentaient la maison et le voisinage.

Tout cela suffit déjà à rendre parfaitement clair le fait que

l'atmosphère sociale de l' « École Dewey » était tout à fait différente de celle d'une école traditionnelle. Bien que plus de douze ans dussent passer avant que Dewey écrive *Démocratie et éducation*, son école-laboratoire posait déjà les bases d'un nouvel esprit social. Non seulement son programme se rapportait aux occupations de la communauté, mais sa vie même était celle d'une communauté officieuse. Dans cette communauté chaque enfant avait sa part, chacun avait son propre travail. En profitant des occasions de diviser le travail, on faisait développer chez l'enfant le sentiment d'une coopération mutuelle et le sentiment de travailler d'une manière positive pour la communauté. Par là l'ordre et la discipline se développaient non à partir d'un dictat du maître, mais à partir du respect propre de l'enfant pour le travail qu'il effectuait, et de la conscience qu'il prenait des droits possédés par les autres individus engagés dans d'autres parties de la tâche commune. De même que Dewey cherchait à motiver les activités scolaires exactement de la même manière que les activités extérieures à l'école, de même il sentait que l'atmosphère morale de l'école dépendait d'une participation aux mêmes motifs moraux que ceux que l'on trouvait dans la vie extérieure. Comme Dewey le déclarait aux parents de son école : « Lorsque les conditions scolaires sont si rigides et si formelles qu'elles n'ont aucun parallèle en dehors de l'école, l'ordre extérieur et le décorum peuvent être préservés... des habitudes externes d'attention et de contrainte peuvent être formées, mais aucun pouvoir d'initiative ou de direction, aucune auto-discipline morale » (1).

Source de la théorie

Tels furent les principes et les pratiques de l' « École Dewey ». L'école ne dura pas une décade. Peu après la fin du siècle, Dewey alla à l'Université de Columbia, et là, dès lors, sa pensée pédagogique s'exprima largement par des publications. Avant d'entreprendre l'exposé systématique de sa philosophie de l'éducation, il peut être utile de noter les facteurs principaux qui sont à sa source. En gros, il y en a trois. Peut-être faut-il mentionner en

(1) Katherine C. MAYHEW et Anna C. EDWARDS, *L'école Dewey* (New York, D. Appleton-Century Company, 1936), p. 33.

premier lieu la démocratie, puisqu'il incorpora le terme dans le titre de son plus important ouvrage de pédagogie, *Democratie et éducation*. Lorsqu'il publia cet ouvrage, les États-Unis avaient à peu près un siècle et quart d'expérience de leur autonomie. Personne cependant n'avait trouvé l'occasion de marquer explicitement les conséquences pédagogiques de ce siècle et quart d'expérience. En second lieu, on peut bien mentionner la révolution industrielle. Quoique les États-Unis aient rapidement accueilli l'introduction du machinisme, c'est seulement pendant la seconde moitié du XIX^e siècle que les États-Unis se développèrent pour donner ce géant industriel qu'ils sont devenus. A nouveau, notons que avant que Dewey s'en occupât, nul n'avait entrepris la réforme de la philosophie de l'éducation que réclamait cette révolution. La dernière mention, qui n'est nullement la moindre, doit être consacrée à l'influence de la science moderne sur la pensée pédagogique de Dewey. Une part de cette influence tient au rôle de la science comme source de la révolution industrielle. Une autre part tient à une science particulière, la biologie, et à une théorie de cette science, l'évolution, de laquelle Dewey tire fréquemment des arguments par analogie en vue de conclusions d'importance en pédagogie. Et une part, une part très importante, tient à l'analyse de la méthode scientifique, qui joue un rôle de premier plan dans le pragmatisme de Dewey.

Orientation philosophique générale

Une discussion systématique de la philosophie de l'éducation de Dewey peut partir d'un bref exposé de sa position philosophique en général. S'il est, dans cette orientation, un concept unique et central il le faut chercher sous le terme d'« expérience ». Les titres de trois des principaux ouvrages de Dewey comportent ce terme. *L'expérience et la nature*, *L'art en tant qu'expérience*, et *Expérience et éducation*. Pour Dewey, l'expérience a un double aspect. Elle consiste d'une part à essayer, d'autre part à éprouver. Une personne tente de faire une chose, et cette tentative altère les circonstances ; elle a des conséquences. Et ce sont ces conséquences que cette personne souffre ou éprouve. L'expérience, en tant simplement qu'actions et épreuves est la clef qui fait

comprendre la nature de la réalité. Bien plus, tout échec pour pénétrer la signification de la réalité ne peut être guéri en considérant la réalité primitive comme quelque chose qui est par derrière, au delà ou essentiellement différent de ce que nous fait connaître l'expérience commune de chaque jour.

On peut bien dire, sans exagérer, que Dewey a pris de l'expérience une vue expérimentale. L'expérience, pour lui, comprenait l'épreuve aussi bien que la connaissance. En outre, il est clair que les deux dimensions de l'expérience — faire et éprouver — sont tout aussi bien les facteurs essentiels de la méthode expérimentale. Dans cette méthode, on forme une hypothèse en vue de la solution d'un problème, puis on l'essaie pour voir ce qui arrive. Pour Dewey, la vérité ou la valeur d'une expérience dépend de la relation notée entre ce que l'on essaie et ce qui en résulte. Si les résultats s'accordent avec les prévisions, l'hypothèse « tient » et est vraie ou valable, dans les limites de l'expérience. Modifier les essais futurs à la lumière des résultats antérieurs, c'est là une activité significative et intelligente. Par suite, le rôle de l'intelligence est instrumental. Par la prévision des conséquences, l'intelligence rend l'homme capable de lier les deux phases de l'expérience, le « faire » et l'« éprouver ».

Cependant, comme Dewey l'a vu, l'expérience sous son double aspect, ne conduit jamais à des vérités et à des valeurs absolues et définitives. Essayer ou entreprendre une action, c'est toujours une invasion du futur. Puisque le futur présente des traits inévitables de conflit et de contingence, les conséquences de l'acte sont nécessairement voilées d'une brume d'incertitude. Il en est même ainsi lorsque l'action est projetée à la lumière de conséquences antérieures. Puisque, par suite, l'expérience n'est jamais définitive, l'homme est voué à la reconstruire continuellement à la lumière de l'expérience future.

Buts de l'éducation

Si l'on garde clairement dans l'esprit ces considérations fondamentales, on peut, d'une manière relativement facile, retrouver sa route dans la philosophie de l'éducation de Dewey. En ce qui concerne d'abord les buts de l'éducation, Dewey les liait immé-

diatement à la prévision des conséquences que l'on peut s'attendre à voir découler de telle ou telle activité de l'enfant. En réalité, selon Dewey, le premier critère d'un but valable de l'éducation, est qu'il doit naître des activités actuelles. Une relation aussi étroite présente plusieurs avantages. D'une part, si l'enfant apprend à anticiper par l'imagination les résultats probables de ce qu'il est en train de faire ou de ce qu'il va faire, il aura, dans une certaine mesure, la liberté de choisir et de contrôler le déroulement futur des événements. D'autre part, après avoir fait son choix, il aura un moyen d'apprécier si les circonstances environnantes vont favoriser ou entraver son projet. Enfin, le choix du but lui suggérera l'ordre dans lequel il lui faut procéder pour apprendre.

Mais en aucun cas l'enfant qui apprend ne doit laisser son choix du but se transformer en un projet rigide. Le second critère posé par Dewey pour un but éducatif valable, c'est qu'il reste flexible. Puisque les buts anticipent le futur, et que le futur est entouré d'incertitude, il convient que celui qui apprend pose ses buts comme de simples tentatives. Aussitôt qu'il les fait passer à l'action, il peut éprouver des conséquences qu'il avait négligées ou qu'il n'avait pas pu prévoir. Quel que soit le résultat, il doit être capable d'amender ou de réviser son plan d'action originel. Pour s'exprimer sous forme de paradoxe, les buts valables doivent être des moyens élastiques en vue de traiter avec des circonstances changeantes. Ils doivent, eux-mêmes, être expérimentaux.

Dewey a mis l'accent sur ces points d'une manière négative en critiquant les buts éducatifs des autres pédagogues. Leurs buts, prétend-il, naissent en dehors des activités réelles des enfants, et leur sont étrangers. En fait, il arrive beaucoup trop souvent que les maîtres imposent aux enfants des buts éducatifs sans même les consulter. Et ce défaut des buts imposés du dehors ne s'arrête point là. Fréquemment, comme on l'a déjà indiqué à propos de l'école traditionnelle, les buts que les maîtres imposent aux enfants leur sont, à eux aussi, imposés par leurs supérieurs. Selon Dewey, deux dangers principaux s'attachent à des buts imposés du dehors. En premier lieu, imposer des buts éducatifs à un autre, c'est le priver de l'exercice de prévision ou d'intelli-

gence, en guidant ce qu'il fait par la notion de ce qu'il peut éprouver plus tard. Aussi est-ce une absurdité de parler des buts de l'éducation que peuvent avoir les enfants dans une situation scolaire où le maître commande leur activité propre. En second lieu, des buts imposés du dehors tendent à être inflexibles. Comment, en fait, pourrait-il en être autrement, puisqu'ils n'ont aucune relation avec les activités qu'ils sont censés guider ! Dans la mesure où ils ne naissent pas d'activités actuelles, les conséquences de ces activités ne les confirment ni ne les infirment. Aussi le fait que les enfants ne parviennent pas à les atteindre est-il ordinairement attribué à la perversité de la nature humaine plus qu'à une mauvaise adaptation des moyens et des fins.

Pour faire prévaloir des fins imposées du dehors, il arrive qu'il soit nécessaire d'aller chercher aide dans de puissantes institutions politiques ou ecclésiastiques. Même en dehors d'une telle motivation, il est beaucoup d'éducateurs qui pensent encore que l'école doit tirer ses objectifs des diverses fonctions de la société qu'elle sert. Mais Dewey ne voulait point que l'école emprunte ses buts à des sources étrangères. Au contraire, l'entreprise éducative doit être autonome, car l'éducation elle-même est un processus de découverte, par lequel on trouve les fins qui valent d'être prises comme objectifs. Si elle tire ses buts des prévisions d'autres institutions, elle se prive elle-même de la responsabilité d'exercer la prévision et l'intelligence qui, répétons-le, sont l'essence même de la constitution des fins.

Si les fins éducatives tirent leur origine des activités réelles de la vie, elles seront aussi nombreuses et variées que la vie elle-même. Ce serait cependant mal diriger son effort que d'établir des listes abrégées de fins éducatives telles que le civisme, la conscience professionnelle, la moralité, la réalisation de soi, la discipline, etc., comme on le fait de manière conventionnelle. Dewey ne nie point que ces listes représentent des valeurs éducatives importantes, mais, en tant que telles, elles ne fournissent pas tant des fins qu'une perspective selon laquelle juger l'harmonie globale et la suffisance du programme d'éducation. Après tout, comme il le rappelle, l'éducation — l'éducation abstraite — n'a pas de fins ; ce sont seulement les gens — parents, maîtres et élèves — qui ont des fins. Et ils ont des fins parce que ce sont

eux qui sont engagés dans les activités concrètes de la vie, et qui doivent assumer le travail de les guider jusqu'à une conclusion.

Pendant, malgré sa propension à restreindre toute considération valable des fins aux cas où elles naissent de la vie quotidienne de l'élève, comme de la maison et de la communauté dans son école de Chicago, Dewey n'en a pas moins abordé la fin globale de l'éducation prise comme un tout. Cela lui parut nécessaire lorsque, après une analyse de la nature de l'éducation, il en vint à cette conclusion que c'est un processus de développement. Si l'éducation est un processus de développement, la structure ou la fin du développement deviennent d'importance cruciale. Au début, Dewey rejetait la notion d'après laquelle la structure du développement consiste à développer des puissances déjà latentes chez l'enfant. L'idée que l'adulte est déjà enveloppé dans l'enfant, présuppose que l'éducation procède d'une manière analogue à la croissance des plantes. Cette analogie explique pourquoi Froebel a appelé son école *jardin d'enfants*. D'un point de vue philosophique, comme on l'a déjà suggéré, cette conception remonte à Aristote.

Ce que Dewey blâmait dans cette analogie, c'est qu'elle implique le caractère complet et parfaitement explicité de la fin du développement. Une telle fin fixe au développement une limite inflexible. Subordonner le développement qui est dynamique à une fin qui est inflexible et statique, cela frappait Dewey comme un anachronisme. Cela avait pu paraître satisfaisant par rapport aux connaissances qu'avait Aristote en son temps, mais non par rapport à celles de Darwin et à sa théorie actuelle de l'évolution (1). Dans un univers en constante évolution, le développement doit avoir une fin dynamique et non statique. Puisque le développement est croissance, Dewey ne pouvait penser pour des enfants en voie de croissance à d'autre fin que la croissance. De même la seule fin appropriée à l'éducation était davantage d'éducation. Ainsi la fin et le processus de l'éducation devenaient une seule et même chose. L'expérience éducative est donc une constante reconstruction de ce que l'enfant

(1) J. DEWEY, L'influence de Darwin sur la philosophie, *Popular Science Monthly*, 75, 90-98, 1909.

fait, à la lumière des expériences qu'il éprouve. C'est cette révision constante du processus d'éducation qui rend l'éducation progressive, et c'est elle qui a placé Dewey à la tête du mouvement de l'Éducation progressive.

Programme

Le programme adéquat pour réaliser le genre de buts que Dewey avait dans l'esprit doit nécessairement être un programme d'expérience. Un tel programme reflétera naturellement le double aspect de l'expérience — il impliquera à la fois un faire et une épreuve. On considère d'ordinaire que le programme se compose principalement des résultats des activités antérieures. Mais un programme d'expérience ou d'activité s'intéresse autant, sinon plus, à la manière dont l'information fournie par les conséquences des activités antérieures intervient dans ce que l'enfant fait couramment ou tente de faire. Ainsi, s'il doit être parfaitement familiarisé avec les productions culturelles du passé, le maître doit concentrer son attention non à transmettre le passé *en tant que* passé, mais à voir comment l'enfant use du passé comme d'un capital de travail afin d'explorer le présent et de construire le futur. Naturellement, celui-ci tirera une bonne part de son capital de travail principalement de l'expérience des autres. Cependant le maître devra prendre garde à ne pas le submerger sous l'expérience des autres à tel point que soient négligées ou même effacées les expériences que l'enfant trouve dans sa vie quotidienne.

Lorsque tant d'expérience est emmagasinée dans des manuels, des encyclopédies, des atlas et des ouvrages du même genre, il est trop facile de regarder ce matériel comme inerte, et d'oublier que sa principale signification est d'être un catalogue en vue de faire quelque chose. Dewey désirait à la fois éviter cette erreur, et montrer que les données emmagasinées dans ces dépôts ne sont pas une connaissance ; elles sont seulement de l'information. Il trouvait de bonnes raisons pédagogiques pour faire une distinction entre connaissance et information. Pour commencer, nous ne pouvons être sûrs que la prévision que nous fournit l'expérience passée est une prévision saine avant d'avoir, dans notre action, fait fond sur elle et noté le résultat. Ce qui se mani-

feste comme résultat, cela, nous pouvons avec confiance le compter comme de la connaissance. Mais nous ne savons pas s'il se manifestera de même la fois suivante. L'affirmer, même en s'appuyant sur l'expérience passée, ce n'est plus là de la connaissance. C'est simplement une probabilité fondée sur des données tirées de l'expérience passée ; c'est simplement de l'information. Dewey se plaignait qu'un défaut trop fréquent des programmes réside en ce que les élèves accumulent simplement de l'information ; ils n'en usent pas de manière à en faire de la connaissance. Ils l'apprennent en vue de buts scolaires — récitation, examens et promotions — mais ils ne perçoivent pas son rapport avec la vie de chaque jour.

Le premier signe d'un bon programme, et la première marque qu'il fixe un but valable, c'est qu'il est en rapport avec les soucis de l'expérience personnelle de l'enfant dont il tire sa source. Le second signe, c'est qu'en agissant sur ce programme l'enfant parvient à une vue plus claire à l'intérieur de son expérience, en même temps qu'à un accroissement d'efficacité dans l'exécution. En d'autres mots, maître, élève et parent évaluent le programme en termes d'efficacité pragmatique. Le choix des études à y inclure dépend de la valeur qu'elles présentent comme instrument en vue d'atteindre des buts spécifiques. Il n'y a pas de hiérarchie fondamentale d'études disposées en ordre des moindres aux plus hautes, que l'on puisse évoquer en toute occasion. Chaque expérience éducative nouvelle est une occasion de réévaluer les études à la lumière des buts spécifiques formulés en cette occasion.

Puisque le programme valable se rapporte à l'expérience quotidienne de l'enfant à la maison et dans la communauté, il faut s'attendre à ce que Dewey y attache dans le programme une grande importance aux occupations de la maison et de la communauté. Cela est vrai, en particulier, du travail manuel. Le travail manuel fournit, à travers les phases variées des diverses occupations, d'excellentes opportunités pour apprendre les matières du programme, non simplement comme une information en vue de fins scolaires, mais comme une connaissance issue des situations de la vie réelle. Par exemple, lorsque le jardinage, la menuiserie, la couture et la cuisine étaient comprises dans le

programme de l'« École Dewey » à Chicago, ce n'était pas afin de faire des enfants des jardiniers, des menuisiers, des couturières ou des cuisinières. Assigner à Dewey un tel objectif professionnel étroit est une erreur. Son dessein était que ces occupations fournissent les occasions vitales d'apprendre la botanique, les mathématiques, la chimie, les sciences économiques et autres, nécessaires pour exercer ces professions. Avec une telle conception du programme, Dewey s'opposait naturellement au dualisme classique entre les éducations libérale et professionnelle. Ce dualisme, il y voyait une survivance de la conception rationnelle d'Aristote au sujet de la dichotomie structurelle des classes sociales dans l'ancienne Grèce. Mais la suivre après les révolutions politiques et industrielles du xviii^e siècle, qui firent chaque homme libre et rendirent le travail respectable pour tous, c'était là un anachronisme qu'il se refusait à perpétuer.

Si l'accent mis plus haut sur la valeur instrumentale du programme semble écarter une étude directe des disciplines, l'omission n'est qu'apparente. L'expérience, en particulier sous son aspect d'épreuve, a une dimension esthétique. En éprouvant les conséquences de ses actes, l'enfant prend d'elles un certain sentiment. Il les apprécie ou les déprécie. Plus il accorde une attention directe et intense à l'appréciation ou à la dépréciation, plus il accorde d'intérêt aux valeurs esthétiques. Pour Dewey, cet intérêt ne se limite pas, dans le programme, aux seuls beaux arts, mais s'étend aussi bien aux arts industriels, domestiques et libéraux. Il s'applique donc à l'histoire, aux mathématiques et à la science tout autant qu'à la musique, la peinture et la poésie. Dewey allait jusqu'à prétendre que, à moins que chaque sujet ne soit, à quelque moment, apprécié pour son propre compte, ce sujet sera par là même très désavantagé, lorsque viendra le temps de faire une estimation de sa pertinence ou de son utilité dans quelque situation concrète.

Méthode d'enseignement

La place centrale de l'expérience dans la philosophie de l'éducation de Dewey n'est nulle part mieux en évidence que dans son analyse des principes qui sont à la base des méthodes d'en-

seignement. C'est dans cette analyse qu'il révèle l'extraordinaire influence sur sa pensée des méthodes modernes de recherche scientifique. Selon lui, la méthode d'enseignement du maître aussi bien que la méthode d'apprentissage de l'élève deviennent des chapitres de la méthode générale de recherche. Puisque le changement et la contingence sont des traits génétiques de la réalité, la vie pose constamment des problèmes qui nécessitent une investigation. Par suite, quelle méthode pourrait être plus appropriée à l'enseignement que la célèbre méthode du problème de Dewey ? En fait, son analyse en cinq points de l'acte de pensée est devenue si classique qu'elle rivalise avec les fameux cinq points d'Herbart.

La première étape de la méthode du problème commence avec quelque expérience actuelle de l'enfant. Le maître trébuchera cependant dès le début, s'il pense que l'expérience, de la part de l'enfant, peut être présumée. Le point de départ, Dewey y insiste fortement, doit être quelque situation empirique spécifique et actuelle. Pour lui assurer cette qualité, il vaut mieux que la situation soit aussi éloignée que possible de la situation de l'école formelle. Sans aucun doute, c'est la raison pour laquelle Dewey pensait que les premières activités scolaires de l'enfant doivent prendre leur source dans les activités de la maison et de la communauté.

A la seconde étape de la méthode du problème se place une interruption dans la continuité de l'activité actuelle. Au lieu que l'on aille directement à la conclusion de l'activité entreprise, des obstacles se présentent maintenant, qui mettent cette conclusion en danger. Alors qu'un moment auparavant cette conclusion paraissait clairement en vue, maintenant cette perspective est devenue confuse. Le fait que les conséquences de ce que l'on avait tenté de faire dans l'expérience sont incomplètes et non réalisées présente un problème qui demande une recherche. Une investigation portant sur le meilleur moyen de restaurer la continuité de l'expérience, procédera plus efficacement si l'élève et le maître prennent immédiatement le temps de définir de leur mieux, à ce point précis, ce qu'est la difficulté ou le problème.

Après s'être décidé sur ce point, il sera temps d'aborder la troisième étape de la méthode du problème. C'est une inspection

des données qui sont sous la main et qui peuvent fournir une solution. Ici enfant et maître auront besoin de faire appel au capital fourni par l'expérience passée. Les matériaux choisis en fin de compte deviendront naturellement des parties du programme. Là aussi, le maître peut trébucher s'il considère le programme comme quelque chose de tout prêt et par suite de séparé de sa méthode d'enseignement. Pour Dewey la méthode n'est point l'antithèse des matières du programme, mais plutôt l'orientation effective de celles-ci vers les résultats désirés.

Armés de données choisies venues de l'expérience passée, maître et élève sont désormais prêts pour la quatrième étape de cette méthode, la formation d'une hypothèse en vue de restaurer la continuité interrompue de l'expérience. Pour formuler une hypothèse il faut penser. Le processus est très analogue à celui de l'élaboration d'un but. Envisageant plusieurs voies possibles pour continuer sa marche, l'élève développe en imagination les conséquences probables de chacune. Naturellement en aucune on n'est certain du résultat. Un risque inévitable s'attache à toute inférence. Mais c'est là une qualité de l'expérience qui en fait un véritable défi et qui donne à l'étude un caractère aventureux.

Après avoir choisi le but ou l'hypothèse la plus apte, semble-t-il, à restaurer la continuité brisée de l'expérience, la dernière étape dans la méthode du problème réclame que l'on mette l'hypothèse à l'épreuve de l'expérience. Notons ici que, au contraire de Herbart, Dewey ne conçoit point la pratique comme une répétition en vue de fixer quelque principe dans l'esprit. Au contraire, il regarde la pratique comme l'épreuve de la vérité ou de la valeur de la réflexion faite par l'élève en vue de résoudre le problème. De même manière, lorsque l'on identifie la doctrine de Dewey avec le mouvement des écoles actives, il ne suffit pas de penser qu'il défend un programme d'activité parce qu'il s'accorde avec la nature psychobiologique de l'enfant. En plus de cela, Dewey considérait que la justification principale du programme d'activité était éthique et épistémologique. C'est une épreuve de vérité et de valeur. Bien plus, elle est insuffisante si l'activité est purement intellectuelle. Pour Dewey la pensée consiste en bien plus que ce qui se passe simplement à l'intérieur

de la tête. Cela implique aussi une action sur les choses, une altération des conditions physiques du milieu en vue de voir si les conséquences que l'on subit supportent ou corroborent des prévisions hypothétiques. Certains pédagogues sont surpris de cette dernière conclusion, mais cela ne devrait point être puisque c'est là le point critique dans la méthode scientifique de laboratoire. Il n'est donc pas étonnant que Dewey ait insisté sur le fait qu'il fallait l'incorporer dans la méthode d'enseignement.

Il est remarquable que la méthode du problème fournisse une solution à l'éternelle question de la motivation de l'étude. Dans l'un de ses tout premiers essais pédagogiques, Dewey décrit l'intérêt comme le produit des impulsions et des tendances primitives de l'enfant. Le maître sage, par conséquent, est celui qui peut appliquer au programme ces réserves d'énergie. La méthode du problème, dans ses deux premières phases, assure pratiquement ce résultat. La méthode part de quelque activité courante de l'enfant dont, justement parce qu'il s'y est engagé, nous pouvons admettre qu'elle manifeste de sa part un intérêt spontané. Puisqu'il est à presumer qu'il désire la continuer, tout événement qui compromet une réalisation ultérieure appellera de sa part de vigoureux efforts pour surmonter les obstacles qui pourront intervenir. L'intérêt naît à ce moment là du fait que l'élève voit que certains intermédiaires — le programme doivent être maîtrisés comme moyens en vue de restaurer la continuité de l'activité originale. Évidemment il ne reviendra jamais à cette activité originale puisque celle-ci, dans le cours de la réflexion, subit une déviation en vue de résoudre le problème de maintenir la continuité. Son intérêt initial peut aussi subir quelque modification. Il peut ainsi devenir plus fort ou plus faible ou être entièrement dévié.

Il convient de noter de manière toute particulière que Dewey a vu dans l'effort un produit de l'intérêt et non point l'énergie que l'étudiant dépense en l'absence d'intérêt. En conséquence, il n'y a pas d'opposition entre intérêt et effort. Au contraire, plus il y a d'intérêt, plus il y a d'effort. De même, il n'y a pas d'opposition entre intérêt et discipline. Selon Dewey, l'expérience éducative est disciplinée lorsque ses deux phases de faire et d'épreuve sont entreprises face à face aux difficultés et distrac-

tions qui l'accompagnent. Il est de beaucoup préférable que l'assentiment intérieur de l'enfant à la fin qu'il a choisie fournisse la force qui le maintient dans le même cours d'action, plutôt que de substituer à cet assentiment la puissance coercitive extérieure du maître ou des parents. L'intérêt est ainsi la meilleure garantie d'une croissance en autonomie morale.

Le succès de la méthode du problème à la fois dans ses phases éthique et logique dépend en grande partie du fait que l'on accorde à l'enfant un vif sentiment de son engagement personnel dans le processus. A ce point, la clé du succès consiste dans la sélection du problème. Si possible, le problème doit être un problème que l'élève lui-même reconnaît et accepte comme problème. Si le problème est, en réalité, le problème du maître ou simplement un problème de manuel, on peut perdre une grande partie de l'avantage que donne l'approche du problème décrit par Dewey. Cela signifie-t-il donc que les enfants ne doivent apprendre que ce qu'ils désirent apprendre ? Il n'y a pas de doute que certains éducateurs progressistes souscrivent à un tel système, mais ce n'est pas le cas de Dewey ! L'idée que le maître ne devrait pas suggérer aux enfants ce qu'ils doivent faire parce que ce serait là un empiètement illégitime dans l'enceinte sacrée de leurs individualités, Dewey la considérait comme stupide (1). Empêcher la personne qui, dans la classe, a le plus d'expérience, de faire des suggestions sur la manière de guider l'expérience, c'est là une perte de l'entendement et par suite *ipso facto* quelque chose de stupide. En vérité, il est plus que probable que les enfants non seulement accueilleront, mais chercheront les suggestions du maître, si elles sont données comme des conseils venant d'un camarade d'étude et non comme le *fiat* d'un dictateur.

Théorie sociale de l'éducation

L'allusion précédente à la qualité des relations entre le maître et l'élève nous amène à une dernière dimension de la philosophie de l'éducation de Dewey, la dimension sociale. Pour lui, l'éduca-

(1) DEWEY, *Art and education*, pp. 180-181, Merion, Pa ; Barnes Foundation Press, 1929.

tion est essentiellement un processus social, un processus de partage de l'expérience. Il est, cependant, très différent pour ce partage d'une expérience qu'il provienne de l'éducation ou du simple dressage des jeunes. Lorsqu'il apprend à se conduire d'une certaine manière, un enfant peut modifier sa conduite de manière à agir comme un adulte, mais si, en faisant ainsi, il ne partage pas les mêmes idées et dispositions émotionnelles qui poussent les adultes, il s'agit de dressage plus que d'éducation. Étant donné que Dewey a mis l'accent sur la compréhension intelligente de ce que l'on est en train de faire, il est à peine besoin de dire qu'il croyait bon de traiter l'enfant plus comme un partenaire égal que comme un demi-partenaire dans le processus de partage, comme une personne à éduquer plutôt qu'à dresser.

Pour Dewey, il ne suffit point d'attirer l'attention sur le fait que l'éducation est essentiellement un processus social. Puisqu'il est maintes sortes d'organisations sociales, il est nécessaire d'établir un critère selon lequel juger de leurs divers pouvoirs éducatifs. Cette commune mesure, il la trouvait dans le processus de partage lui-même. Une bonne société est une société dans laquelle il y a un maximum d'expérience partagée non seulement entre ses membres, mais aussi entre ses membres et ceux des autres sociétés. La forme de société qui, selon Dewey, remplit le mieux ces caractères est la démocratie. Si la démocratie a des défauts, ils doivent être guéris non par moins, mais par plus de démocratie. La démocratie ainsi conçue n'est pas simplement une forme de régime politique mais plutôt un mode général de vie en association. Sa notion s'applique à la famille, à l'église, aux affaires, aussi bien qu'à la politique et à l'éducation.

Les avantages éducatifs de la société démocratique sont évidents. On pourrait en donner une raison superficielle : lorsque c'est le peuple qui commande, un gouvernement éclairé dépend de l'éducation des électeurs. Mais Dewey assignait une raison plus profonde au rôle de la démocratie en éducation. Son avantage venait, pour lui, de ce qu'elle accordait le primat à l'apprentissage de l'activité accomplie à la lumière du plus large partage possible de l'expérience par le plus grand nombre de personnes possible. Cela ne demande pas seulement une liberté ample afin

de partager l'expérience, mais aussi le renversement des anciennes barrières de races, de classes ou de sectes qui gênent sa libre communication. En agissant d'après de tels principes, le maître peut abandonner toute idée qu'il est un dictateur ou un autocrate dans sa classe. L'école démocratique répudie toute entreprise par les enfants d'activités dont la signification n'est partagée que par le maître qui les commande. A la place d'une telle autorité, elle encourage les dispositions et les intérêts volontaires de la part des enfants eux mêmes. Et les principes démocratiques qui s'appliquent dans la classe, s'appliquent tout aussi bien à tout le système d'administration de l'enseignement.

Une école démocratique qui apprend aux enfants à agir dans leurs communautés à la lumière du plus large partage possible de l'expérience est vouée à jouer un rôle dans la reconstruction de l'ordre social. Dewey n'était cependant pas homme à se laisser clouer au dilemme de savoir si l'école est le créateur ou la créature du changement social. De son point de vue, l'éducation et la politique sont une seule et même chose en tant que chacune a des prétentions à une gestion intelligente des affaires sociales. Cependant, quelle que soit l'urgence d'un changement social — même si des mouvements révolutionnaires sont sur le point de transférer le pouvoir d'une classe sociale à une autre — Dewey n'était pas prêt à abandonner les efforts d'éducation pour reconstruire l'ordre social en faveur de tentatives violentes. Selon lui, si une révolution résulte uniquement d'un changement externe du pouvoir, elle est vouée à courir le risque d'une contre-révolution. Pour réussir, une révolution doit être accompagnée d'un changement interne des dispositions mentales et morales. Seule l'éducation peut effectuer de telles modifications. Mais l'éducation veut du temps. Aussi le maître qui incline vers les résultats rapides d'une révolution de préférence à la longue succession des résultats de l'éducation, exprime-t-il un manque de foi dans la discipline de l'éducation à laquelle il s'est lui-même consacré.

En dernière analyse, le sens de la démocratie en éducation est un sens moral. Pour Dewey, social et moral ne font qu'un. La marque morale d'une société démocratique est qu'elle traite l'expérience de manière à partager avec les jeunes les opportunités d'une gestion intelligente des affaires sociales. La péda-

gogie appropriée consiste ici à partager avec l'élève non seulement le capital basé sur l'expérience de la race, mais aussi l'expérience de faire et d'agir selon ses propres décisions. A la base de sa doctrine Dewey mettait sa confiance dans l'intelligence humaine et dans sa maîtrise à diriger l'expérimentation dans un univers précaire. La recherche de quelque certitude absolue au-dessus ou au delà des activités et des épreuves ordinaires de l'expérience ne recevait de lui aucun encouragement. Mais l'absence de cet encouragement ne devrait pas faire conclure que la philosophie de l'éducation de Dewey était irréligieuse. Il voyait quelque incompatibilité entre l'éducation et la religion dans le cas où la seconde ne pouvait trouver place dans le même cours d'expérience que les autres matières du programme. Mais, d'un autre côté, il était assuré que l'école publique remplissait un travail religieux d'une infinie signification en tentant d'assimiler des enfants de diverses classes sociales, de diverses traditions nationales, et de divers credos religieux. La au moins il y avait le commencement d'une unité sociale de laquelle, dans le futur, devait naître toute unité religieuse authentique.

John S BRUBACHER

(Traduit par J CHÂTEAU)

BIBLIOGRAPHIE

- The Child and the Curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1902.
Democracy and Education, New York, Macmillan Co., 1916
Experience and education, New York, Macmillan Co., 1938 (traduit en français)
How we think, Boston, D C Heath & Co., 1910 (traduit en français)
School and society, Chicago, University of Chicago Press, 1899
The philosophy of John Dewey (éd Paul A Schilpp), Northwestern University, Evanston and Chicago, 1939

TRADUCTIONS FRANÇAISES

- Comment nous pensons*, Flammarion
Les écoles de demain, Flammarion
L'école et l'enfant, Delachaux & Niestlé
Expérience et éducation, Bourrellier
Liberté et culture, Aubier