

Pragmatisme et pédagogie dans l'œuvre de John Dewey :

Comme l'indique l'intitulé de ma présentation, je vous parlerai aujourd'hui d'un auteur qui fait partie des grandes figures de la philosophie anglo-saxonne, bien qu'il reste encore relativement peu étudié en Europe, je veux parler de John Dewey, né en 1859 et mort en 1952.

Ma réflexion se déploiera en cinq points : après vous avoir proposé quelques repères biographiques, je commencerai par réinscrire la pensée de John Dewey dans son contexte historique en vous présentant quelques aspects de ce mouvement philosophique dont il fut l'un des fondateurs : le pragmatisme. Certains d'entre vous en ont peut être déjà entendu parler, je me permets simplement de signaler qu'il fut souvent interprété de manière très réductrice, notamment lorsqu'il fut identifié à un utilitarisme basique ou à la mentalité de l'homme d'affaire américain. Nous verrons ainsi en quel sens le pragmatisme, notamment sous l'impulsion des idées évolutionnistes de Darwin, va proposer une théorie de la connaissance aux accents résolument novateurs. Dans le prolongement de ces développements, je vous parlerai brièvement des implications de cette théorie pour la philosophie en général. Ces repères historiques précisés, je me concentrerai ensuite sur la dimension spécifiquement pédagogique que revêt le pragmatisme dans l'œuvre de John Dewey. Pour conclure, je vous parlerai d'une expérience éducative extraordinaire à travers laquelle il a mis en pratique ses idées théoriques : la fondation d'une école expérimentale, mieux connue sous le nom d'école Dewey ou école laboratoire.

1) Quelques repères biographiques:

Philosophe américain, John Dewey naît en 1859 à Burlington, dans le Vermont et meurt à New-York en 1952. Il fait ses études secondaires à Burlington avant de s'inscrire en 1875 à l'Université du Vermont. Poursuivant ses études de philosophie à Johns Hopkins, dans le Maryland, il se passionne pour la philosophie de Hegel, qui restera pour lui une source importante d'inspiration, s'intéresse à la biologie darwinienne et à la psychologie expérimentale qui émerge progressivement aux Etats-Unis à la fin du XIXe siècle. Désormais professeur, il enseigne aux Universités du Michigan, du Minnesota et de Chicago, avant d'être nommé en 1904 à Columbia, New-York, où il reste jusqu'à sa retraite en 1930.

Les dix années qu'il passe à l'Université de Chicago, entre 1894 et 1904, nous intéresseront plus particulièrement puisqu'il les consacre notamment au développement de ses idées pédagogiques les plus fondamentales et à leur mise en pratique au sein de la célèbre école expérimentale, fondée en 1896, qu'on appellera plus tard « l'école laboratoire » ou « école Dewey ».

2) Le mouvement pragmatiste :

La pensée de John Dewey s'inscrit dans le cadre plus général du pragmatisme, mouvement philosophique qui naît dans la seconde moitié du 19^e siècle sous les impulsions de Charles Sanders Peirce, qui en développera la dimension logique, et de William James, qui en développera les dimensions épistémologiques et métaphysiques. Adhérent au mouvement

notamment sous l'influence de James, Dewey s'attachera à en élaborer, nous le verrons, les dimensions pédagogique, sociale et politique. Mais qu'est-ce que le pragmatisme ?

Selon une perspective très générale, on peut dire que de la Renaissance au milieu du 19^e siècle, les productions de l'art et du savoir ne sont pas considérées comme des constructions mentales mais comme de véritables représentations d'une réalité préexistante. Les savants considéraient alors que leurs théories reproduisaient fidèlement et objectivement l'ordre de la nature, que l'image dans l'esprit correspondait parfaitement à l'objet dans la réalité. On croyait alors à la toute puissance de la raison et à la possibilité de décoder définitivement le mystère de l'univers. Cet espoir atteindra son apogée au 18^e siècle, le siècle de la raison, le « siècle des Lumières ».

Longtemps dominantes, ces convictions cessent de l'être au cours du 19^e siècle. Pour de multiples raisons, sur lesquelles je ne m'attarderai pas, la conception de la connaissance comme simple représentation fidèle du réel est remise en cause et les scientifiques eux-mêmes s'interrogent sur les fondements de leur discipline. Voici l'analyse que William James propose en 1907 de ce contexte et de la genèse du pragmatisme : « Telle que je la comprends, la vue pragmatiste des choses doit son existence à la faillite qui s'est produite, pendant les cinquante dernières années, dans les vieilles conceptions de la vérité scientifique. « Dieu est géomètre », disait-on couramment ; et on croyait que les éléments d'Euclide reproduisaient littéralement la géométrie divine. Il y a une « raison » éternelle et invariable, et sa voix, croyait-on, se répercutait dans Barbara et Celarent. [...] La structure du monde est logique, et sa logique est celle d'un professeur d'université, pensait-on. Jusque vers 1850, presque tout le monde croyait que les sciences exprimaient des vérités qui étaient la copie exacte d'un code défini de réalités non humaines. Mais la multiplication prodigieusement rapide des théories ces derniers temps a à peu près supprimé l'idée selon laquelle l'une aurait plus qu'une autre un caractère d'objectivité absolue. Il y a tant de géométries, tant de logiques, tant d'hypothèses physiques et chimiques, tant de classifications, dont chacune est valable dans une certaine mesure sans l'être pour tout, que l'idée s'est fait jour selon laquelle même la formule la plus vraie pourrait être une invention humaine, et non une transcription littérale de la réalité. »¹

On le constate, selon William James, le pragmatisme est intimement lié à une remise en cause de l'idée d'une vérité absolue qui nous serait accessible et, plus généralement, à une remise en cause d'une connaissance comme simple représentation du réel. Cette prise de position philosophique sera notamment liée à la publication d'un ouvrage qui aura une influence véritablement décisive sur la culture de l'époque : *L'Origine des espèces* de Charles Darwin. Dewey affirmera d'ailleurs : « Il est hors de doute que, dans la pensée contemporaine, le plus grand dissolvant de vieilles questions, le plus grand précipitant de nouvelles méthodes, de nouvelles intentions et de nouveaux problèmes est celui que produisit la révolution scientifique qui atteignit son apogée avec *L'origine des espèces* ».

Pour rappel, l'une des idées fondamentales de cet ouvrage est que les organismes vivants évoluent de manière aléatoires et que seules subsistent ceux qui s'adaptent à l'environnement. Or dans cette perspective, l'homme, et tout ce qui le constitue, la connaissance y compris, n'échappent pas à ce processus. L'homme doit être envisagé comme un organisme vivant dont le but principal est de s'adapter à un environnement lui-même dynamique, et la connaissance, comme un outil, un instrument, favorisant cette interaction. C'est cette idée fondamentale d'une connaissance instrumentale, toujours orientée vers le but pratique d'une adaptation à l'environnement, que vont reprendre et développer les pragmatistes.

¹ James W., *La signification de la vérité*, Antipodes, Lausanne, 1998, p. 58-59.

3) Une théorie instrumentale de la connaissance :

Vous l'aurez constaté, je parle ici des pragmatistes sans les distinguer, bien que l'orientation que Peirce, James et Dewey donneront respectivement à leurs recherches mériterait d'être précisée. Je me contenterai ici de signaler que des divergences existent et je me concentrerai sur cette conviction fondamentale qui les anime que la connaissance est toujours intéressée, orientée vers un but d'adaptation, autrement dit que la pensée est un organisme téléologique, c'est à dire orienté vers une fin.

Il est clair que cette fin se limite, chez les organismes les moins évolués, à la simple survie. Mais l'homme est un organisme si complexe que ce but originel, pourrait-on dire, est recouvert par une quantité indéfinie d'intérêts divers, jusqu'aux plus abstraits, comme le plaisir que l'on éprouve à la contemplation d'une œuvre d'art, ou à la résolution d'une équation mathématique. Quoi qu'il en soit de cette complexité, le principe général reste celui d'une adaptation nécessaire à l'environnement : la connaissance est un instrument d'adaptation à des situations nouvelles.

Le point à retenir des propos précédent est cette idée fondamentale que la pensée doit toujours être envisagée en situation, dans un certain contexte, dans un environnement. La pensée n'est donc jamais pure, elle relève d'une interaction entre l'organisme et son environnement. « Il s'ensuit certaines applications importantes pour la philosophie. D'abord, il faut partie de l'interaction de l'organisme et de l'environnement, interaction qui débouche sur une certaine adaptation qui permet l'utilisation de l'environnement : c'est le point de départ obligé, la catégorie de base. La connaissance est reléguée à une position dérivée, d'origine secondaire, même si son importance, une fois établie est décisive. La connaissance n'est pas quelque chose de séparé et d'autonome. Elle fait partie intégrante du processus par lequel la vie persiste et croît »² C'est ainsi que l'action se voit offrir par les pragmatistes une place importante dans le processus de connaissance. Selon eux, il n'y a pas de séparation entre la pensée et l'action, l'action est le prolongement de la pensée, elle constitue le terme du processus de connaissance.

Selon le modèle pragmatiste, la connaissance consiste en fait à produire des habitudes d'action qui nous permettent de nous adapter à notre environnement. Présenté dans ses grandes lignes, le processus se déroule de la manière suivante : la perception d'une situation suscite l'émergence d'une idée, qui n'est encore qu'une hypothèse de travail, et débouche ensuite sur une action. Si l'action se révèle satisfaisante au regard de la situation problématique, l'idée qui l'a précédée va se fixer sous la forme d'une croyance et pourra dès lors être réutilisée dans des contextes similaires. L'idée devient une croyance, en d'autres termes une habitude qui permettra de réaliser la même action satisfaisante dans des contextes similaires.

Trois moments peuvent ainsi être distingués dans le processus de connaissance : une situation nouvelle ; la production d'idées susceptibles de nous aider à appréhender la situation, la validation expérimentale de ces idées hypothétique à travers les actions qu'elles suscitent. Notez que sous la plume de Dewey, ce triple mouvement qui caractérise le processus de connaissance reçoit un nom spécifique : l'enquête.

En résumé, les pragmatistes vont proposer, notamment sous l'impulsion de l'évolutionnisme Darwinien, une nouvelle théorie de la connaissance qui offre à l'action, plus largement à l'interaction, un rôle fondamental. Ils vont ensuite s'efforcer de tirer toutes les conséquences de cette prise de position et de reconstruire à partir d'elle un édifice philosophique cohérent. Avant d'envisager les conséquences plus spécifiquement

² Dewey J., *Reconstruction en philosophie*, Université de Pau, Farrago, 2003, p. 91.

pédagogiques de ce projet, il me semble utile de présenter quelques aspects que revêt cette reconstruction de la philosophie chez John Dewey.

4) Reconstruction en philosophie :

L'une des conséquences importantes de cette reconstruction concerne le statut des théories philosophiques ou scientifiques, qui ne doivent plus être considérées comme de simples descriptions de la réalité mais comme des instruments permettant d'agir en situation. Ainsi nos théories ne peuvent plus se revendiquer d'une vérité absolue, elles sont toujours inscrites dans des contextes finis et sont toujours susceptibles d'être révisées. « Pour l'instant, il nous suffit de remarquer que les notions, les théories, les systèmes, même lorsqu'ils sont très élaborés et très cohérents, n'en doivent pas moins être considérés comme de simples hypothèses. On les accepte non pas comme des fins, mais comme autant de point de départ pour des actions qui se chargeront de les mettre à l'épreuve. Comprendre cela, c'est débarrasser le monde de tous les dogmes rigides, c'est reconnaître que les conceptions, les théories et les systèmes de pensées sont toujours ouverts au développement par l'usage, c'est mettre en pratique la morale selon laquelle nous devons être attentifs à des raisons de les modifier tout autant qu'à des raisons de les affirmer. Ce sont des instruments comme tous les instruments ; leur valeur ne réside pas en eux mêmes, mais dans leur capacité de travail, telles qu'elles se révèlent dans les conséquences de leur utilisation. »³

Une autre conséquence importante, implicite dans les propos précédents mais que j'ai brièvement signalée, concerne la notion de vérité. Car si nos théories ne sont plus de simples copies d'une réalité préétablie, si elles sont des instruments d'adaptation à une réalité dynamique, toujours en devenir, leur vérité ne plus être envisagée dans les termes d'une simple correspondance à ce qui est, mais elle doit être définie en fonction de ce qu'elles permettent, en fonction de leurs conséquences pratiques. « Si idées, significations, conceptions, notions, théories et systèmes sont utiles à la réorganisation active d'un environnement donné pour enlever quelques problèmes ou perplexités particulières, alors leur validité et leur valeur se mesurera à la tâche accomplie. S'ils réussissent dans leur mission, alors ils sont fiables, justes, exacts, vrais et bons. S'ils ne parviennent pas à dissiper la confusion, à éliminer les défauts, s'ils ajoutent à la confusion et à l'incertitude et qu'ils font plus de mal que de bien lorsqu'on fonde sur eux nos actions, alors ils sont mauvais. Confirmation, corroboration et vérification résident dans l'œuvre accomplie et ses conséquences. La beauté se reconnaît à ses œuvres : c'est à ses fruits que tu la reconnaîtra. »⁴ On le constate, le pragmatisme privilégie donc la dimension existentielle de la vérité, Dewey allant jusqu'à affirmer que l'adverbe « vraiment » est plus fondamental que l'adjectif « vrai » ou que le nom « vérité », puisqu'il exprime un mode ou une manière d'être plutôt qu'un statut ou une entité fixe. William James, de son côté, dira que la vérité n'est pas une propriété qui appartient de toute éternité à l'idée. Elle est un processus. Elle advient à l'idée. Elle est un événement qui arrive à l'idée. C'est ce qui le conduit à affirmer que la vérité d'une idée s'identifie au processus de sa vérification, de sa validation. La vérité relève d'une genèse, d'une histoire, d'un devenir expérimental.

³ *Ibid.*, p. 129.

⁴ *Ibid.*, p. 135.

5) Une pédagogie pragmatiste :

Après avoir brossé ce tableau très général du mouvement pragmatiste, je vais maintenant me concentrer sur la dimension spécifiquement pédagogique qu'il reçoit dans l'œuvre de John Dewey. Et pour commencer, il est nécessaire de souligner l'importance que Dewey attribue à la pédagogie en général. Le premier chapitre de *Democracy and Education*, ouvrage fondamental publié en 1916, s'intitule en effet « L'éducation comme nécessité vitale ». Selon Dewey, la vie est un processus d'auto-renouvellement à travers l'action sur l'environnement et ce processus se déploie de manière continue. Mais la continuité du processus vital n'est pas assurée par la prolongation de l'existence d'un individu, elle se déploie à travers le groupe social. Or qu'est ce qui jette le pont, selon Dewey, entre l'individu et la société ? C'est précisément l'éducation. L'éducation est donc ce processus par lequel la vie humaine s'auto-renouvelle de manière continue. Autrement dit, l'éducation est un processus essentiel à l'évolution même de la vie. « Le renouvellement de l'existence physique s'accompagne, dans le cas des êtres humains, de la re-création des croyances, des idéaux, des espoirs, des bonheurs, des malheurs et des habitudes. La continuité de toute expérience grâce au renouvellement du groupe social est un fait. L'éducation au sens large est le moyen de cette continuité sociale de la vie. Chacun des éléments constitutifs d'un groupe social, dans une cité moderne aussi bien que dans une tribu primitive, naît dénué de tout : sans langage, ni croyance, ni idées, ni règles sociales. Chaque individu, chaque unité qui détient l'expérience vitale du groupe, finit par disparaître. Pourtant, la vie du groupe continue. »⁵

Le premier point sur lequel il me faut insister est cette idée de lien entre individu et société. J'ai insisté précédemment sur l'importance du contexte pour la théorie pragmatiste de la connaissance. Or chez Dewey, ce contexte sera envisagé sous un angle essentiellement social. Autrement dit, la connaissance devra toujours être envisagée pour lui dans sa dimension sociale et il en va de même pour l'éducation. C'est ainsi qu'il affirmera que le processus du vivre ensemble lui-même est éducatif, qu'il n'y a pas de vie sociale sans une certaine forme d'éducation.

Mais quelles sont les formes d'éducation qui caractérisent les sociétés humaines contemporaines ? Selon Dewey, le processus éducatif revêt deux aspects, un aspect informel ou naturel, qui relève de la participation de l'enfant à la vie sociale, et un aspect formel, ce dernier correspondant à cette institution qu'est l'école. Ces deux dimensions du processus éducatif doivent absolument être envisagées conjointement si l'on veut éviter les dérives de l'éducation traditionnelle : « Je crois que toute éducation se fait par la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence, sans qu'on en soit conscient, presque avec la naissance et conditionne continuellement les pouvoirs de l'individu, sature sa conscience, forme ses habitudes, élève ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions. Par cette éducation inconsciente, l'individu arrive peu à peu à participer aux ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à accumuler. Il hérite du capital consolidé de la civilisation. L'éducation la plus formelle et la plus technique du monde ne saurait sans danger négliger ce processus général. Elle peut seulement l'organiser ou orienter dans quelque direction particulière. »⁶

En effet l'une des critiques que Dewey adresse à l'éducation traditionnelle concerne sa manière de concevoir l'enfant comme une ardoise vierge sur laquelle il s'agira d'inscrire les leçons de la civilisation. Selon Dewey, la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et chez l'adulte. Les enfants sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les

⁵ Dewey J., *Démocratie et éducation*, trad. G. Deledalle, Paris, Armand Colin Editeur, 1990, p. 36-37.

⁶ Dewey J., *Mon credo pédagogique* traduit et cité comme appendice dans le livre de TSUIN-CHEN, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris, J. Vrin « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 1958, p. 255.

problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Lorsque l'enfant entre à l'école il est déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de donner une direction à cette activité. Autrement dit, l'éducation formelle doit prendre compte l'éducation informelle et s'inscrire dans sa continuité.

Mais qu'en est-il plus précisément de cette éducation formelle, de l'école donc ? Voici comment Dewey s'exprime dans « Mon credo pédagogique » : « Je crois que l'école est en premier lieu une institution sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement la forme de vie commune dans laquelle sont concentrés tous les agents qui seront les plus efficaces pour amener l'enfant à participer aux ressources héritées de la race et à employer ses propres forces pour des fins sociales. Je crois que l'éducation, par conséquent, est un processus de vie plus qu'une préparation à la vie. »⁷

« L'école est un processus de vie », avec cette formule nous atteignons l'un des foyers du projet pédagogique de John Dewey. Selon lui, le milieu scolaire ne doit pas être isolé des autres formes de vie sociale, il doit impérativement s'inscrire dans la continuité de la vie familiale et de la vie sociale en général. « Je crois que l'éducation actuelle échoue surtout parce qu'elle néglige ce principe fondamental de l'école considérée comme une forme de la vie en commun. »⁸ Comme dit précédemment, l'éducation scolaire possède une valeur intrinsèque et ne doit pas être envisagée comme une préparation à une vie future. Elle constitue une forme de vie sociale à part entière.

Mieux encore, l'éducation est pour Dewey la méthode fondamentale du progrès et de la réforme sociale. Selon lui, les réformes qui ne constituent qu'un geste de législation ou de sanction sont éphémères et stériles. Le seul chemin d'une réforme sociale féconde passe par l'éducation et une éducation elle-même conçue comme une forme de vie sociale. Il poursuit ainsi dans son credo : « Je crois qu'une fois que la société a reconnu les possibilités qui se rencontrent dans cette voie et les obligations qu'imposent ces possibilités, il ne sied pas de discuter des ressources de temps, de soins et d'argent qui doivent être mises à la disposition de l'éducateur. »⁹

Autre élément important, si l'école doit s'inscrire dans la continuité de la société, elle doit tenir compte des spécificités de cette dernière. Or l'école envisagée par Dewey est celle d'une société démocratique, elle doit donc prendre en compte les spécificités de cette organisation sociale particulière et s'efforcer de développer chez l'enfant un « caractère » qui lui soit compatible. Or, ce que reproche Dewey aux écoles américaines, c'est d'employer des méthodes à orientation fortement individualiste qui atrophient les impulsions sociales des élèves. L'esprit communautaire y est remplacé par des motivations et des normes individualistes tels que la crainte, l'émulation, la rivalité, la hiérarchie.¹⁰ Au contraire, pour que l'enfant puisse cultiver le sens social et développer l'esprit démocratique, Dewey estime que l'école doit être organisée sous la forme d'une communauté coopérative. « Tel était le dessein le plus ambitieux que nourrissait Dewey en tant que réformateur de l'éducation : transformer les établissements scolaires américains en autant d'instruments de démocratisation radicale de la société américaine. »¹¹

Ce projet pédagogique n'est pas resté lettre morte. Avant de vous parler de sa mise en application, je me permets de résumer les éléments les plus importants des développements précédents. Tout d'abord, la pédagogie de Dewey repose sur une théorie instrumentale de la

⁷ *Ibid.*, p. 259

⁸ *Ibid.*, p. 260

⁹ *Ibid.*, p. 271.

¹⁰ Westbrook R. B., "John Dewey", in *Perspectives*, vol. XXIII, n°1-2, 1993, p. 277-93. Cet excellent article, qui dispose en outre d'une bibliographie des plus utiles, est accessible en ligne à l'adresse : <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF>

¹¹ *Ibid.*

connaissance qui naît à la fin du 19^e siècle sous la plume des pragmatistes. Selon cette théorie, la pensée doit être liée à l'action pour passer dans l'ordre de la connaissance. Pour connaître, il faut agir. Nous verrons bientôt les implications fondamentales d'une telle maxime sur les méthodes d'éducation.

Ensuite, cette conception pragmatiste de la connaissance se voit enrichie chez Dewey d'une dimension sociale incontournable. Puisque le pragmatisme insiste sur l'idée d'une connaissance comme outil d'adaptation à l'environnement, et que l'environnement humain est essentiellement social, la connaissance possède une dimension sociale fondamentale dont il faudra tenir compte dans l'organisation de l'éducation. Et puisqu'il s'agit de penser l'éducation dans un contexte démocratique, les méthodes d'éducation devront intégrer les spécificités de cette organisation sociale particulière. Autrement dit, pour apprendre, il faut agir ensemble.

Ces différents éléments précisés, je me propose de vous conter maintenant brièvement l'histoire de leur mise en application.

6) L'école laboratoire :

Pour commencer, il me faut signaler que ce projet d'une école laboratoire ne fut pas seulement motivé par une volonté de réforme sociale, mais également par des motifs plus spécifiquement philosophiques : le souci de valider expérimentalement la théorie pragmatiste de la connaissance. « L'école », déclare Dewey en 1896, « est l'unique forme de vie sociale à fonctionner dans l'abstraction et le milieu contrôlé, à être directement expérimentale, et si la philosophie doit jamais devenir une science expérimentale, le point de départ en est la construction d'une école. »¹²

Lorsqu'il arrive au département de pédagogie de l'Université de Chicago, en 1894, Dewey a déjà une idée assez précise de l'école qu'il souhaite mettre en place. Il confie ainsi à sa femme : « J'ai à l'esprit, de plus en plus présente, l'image d'une école ; une école où quelque activité véritablement constructive sera le centre et la source de tout, et à partir de laquelle le travail se développera toujours dans deux directions : d'une part la dimension sociale de cette activité constructive, d'autre part, le contact avec la nature lui fournissant sa matière première. Je vois très bien, en théorie, comment l'activité de menuiserie mise en œuvre pour construire une maquette de maison, par exemple, sera le centre d'une formation sociale, d'une part, scientifique, de l'autre, tout cela dans le cadre d'un entraînement physique, concret et positif, de l'œil et de la main. »¹³

Il va donc convaincre les autorités universitaires de fonder une école qui, permettant un travail véritablement expérimental, constituerait le nerf du département de pédagogie. Un groupe de discussion regroupant administratifs, parents et enseignants sera formé qui rédigera ensemble un plan d'organisation. L'un des buts fondamentaux de ce projet sera également de promouvoir la collaboration entre les différents départements de l'Université, les spécialistes de chaque domaine devant participer à cette expérimentation et proposer ainsi aux praticiens une base théorique faisant office d'orientation générale. Par ailleurs, le besoin se fera progressivement sentir de méthodes administratives elles aussi expérimentales. Si l'école devait constituer une communauté, son organisation devait être partagée, ce qui conduira à une administration collective regroupant les administrateurs, les professeurs et les élèves.

¹² Dewey J., « A pedagogical experiment », in *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, pp. 244-246.

¹³ Dewey J., Lettre de J Dewey à Alice Dewey, 1^{er} novembre 94, *Dewey Papers*, Morris library, Carbondale. Cité par Westbrook R. B., *op. cit.*

En janvier 1896, l'école expérimentale de Chicago ouvre ses portes, commençant avec 16 enfants et deux maîtres. En 1903, elle comptera déjà 140 élèves et emploiera 23 instituteurs et 10 assistants diplômés de l'Université. Malheureusement, en 1904, des querelles internes conduiront au départ de Dewey qui quittera Chicago pour Columbia. L'école sera maintenue mais l'influence des idées de Dewey déclinera progressivement.

Au centre du programme de l'école figure ce que Dewey appelle l'« occupation » définie comme « une mode d'activité, de la part de l'enfant, qui reproduit un type de travail exercé dans la vie sociale parallèle ». ¹⁴ Cette activité sera évidemment choisie en fonction du groupe d'âge. Les plus jeunes, de 4 ou 5 ans, se consacreront à des activités déjà rencontrées dans le milieu familial : la cuisine, la couture ou la menuiserie par exemple, l'idée étant bien d'assurer la continuité entre école et société à travers des activités pratiques. Ces occupations deviennent ensuite progressivement l'occasion d'un apprentissage de matières plus théoriques. « l'enfant vient en classe pour faire des choses : cuisiner, coudre, travailler le bois et utiliser des outils pour des actes de construction simples ; et c'est dans le contexte et à l'occasion de ces actes que s'ordonnent les études : écriture, lecture, arithmétique, etc. » ¹⁵ Par exemple, à l'âge de 6 ans, les enfants vont construire une maquette de ferme dans le bac à sable de la classe et semer du blé d'hiver dans la cour de l'école. L'édification de la maquette sera alors l'occasion d'apprendre certaines notions mathématiques : « Lorsqu'il a fallu diviser le bac à sable matérialisant l'exploitation en plusieurs champs destinés à recevoir les cultures de blé, de maïs et d'avoine, et prévoir aussi l'emplacement de la maison d'habitation et de la grange, les enfants ont employés comme unité de mesure une règle d'un pied et sont arrivés à comprendre ce que signifiait un quart, une moitié ; même si les divisions qu'ils effectuaient n'étaient pas exactes, c'étaient des approximations suffisantes pour leur permettre de délimiter leur ferme. Et à mesure qu'ils se familiarisaient avec l'usage de la règle et apprenaient à manier le demi pied, le quart de pied et le pouce, on en vint naturellement à attendre d'eux, et à obtenir, un travail plus précis... La construction des bâtiments de la ferme nécessitait quatre poteaux d'angle et six ou sept lattes de bois d'égale hauteur. Lorsqu'ils mesuraient ces dernières, les enfants oubliaient souvent de maintenir le point de départ de la graduation de la règle sur l'extrémité gauche de la latte, de sorte qu'ils devaient s'y reprendre à deux ou trois fois avant d'obtenir des mesures exactes. Puis ils refaisaient pour un autre côté de la maison ce qu'ils avaient fait pour le premier et, avec l'entraînement, leur travail gagnait naturellement en rapidité et précision. » ¹⁶

Une telle occupation permettait ainsi de faire acquérir à l'élève des connaissances dans une matière donnée, ici les mathématiques, mais également de se familiariser avec la méthode empirique de résolution des problèmes en créant « des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples). » ¹⁷

De plus les mathématiques n'apparaissent alors plus à l'enfant comme une matière inerte mais comme un véritable outil de résolution de problèmes pratiques. Sous cette approche éducative, on retrouve cette idée que le développement de la pensée en connaissance passe par la résolution de problème en situation active, que la pensée doit être testée par l'action pour passer dans l'ordre de la connaissance. Dans le même ordre d'idées, les élèves seront amenés à construire eux même leur propre matériel scolaire, ou à cuisiner ensemble le repas du jour, ce dernier exemple étant un moyen de les familiariser avec les unités de

¹⁴ Dewey J., *The School and Society*, 1899, p. 92.

¹⁵ Dewey J., « A pedagogical experiment », in *Early works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, vol. 5, pp. 244-246.

¹⁶ Mayhew et Edwards, *The Dewey school*, 1966, pp. 83-84.

¹⁷ Dewey J., *Democracy in education*, 1903, p. 237.

mesure, la botanique ou la biologie, mais également de développer leur sens de la vie sociale coopérative.

Progressivement, les classes plus âgées sont dirigées vers des activités qui débordent celles pratiquées dans le cadre familial. Lorsqu'il s'agira d'étudier l'histoire des Etats-Unis, celle des Navajo par exemple, les élèves devront réaliser leur propre vaisselle en terre cuite, se familiarisant ainsi avec des modes de vie plus anciens. Une telle activité leur permet également de se rendre compte du lien étroit entre la forme de l'outil et son usage, du temps nécessaire au séchage avant cuisson, du changement de couleur sous l'effet de la chaleur, de la source du noir utilisé par les Navajo ou encore du type de roue de potier qui était alors utilisée et qu'ils ont du d'ailleurs fabriquer eux-mêmes.

Dans toutes ces activités, un principe fondamental est à l'œuvre : celui de la coopération. L'idée n'est surtout pas d'ajuster l'individu à des institutions sociales en place qui, selon Dewey, « ne sont jamais suffisamment bonnes ni suffisamment stable pour justifier une telle procédure », mais de stimuler les interactions dans le sens d'une coopération toujours plus étroite. Les élèves prennent ainsi progressivement conscience que les problèmes qu'ils rencontrent ne peuvent être solutionnés sans la collaboration de tous les membres du groupe. « Que signifie la démocratie, si ce n'est que l'individu doit avoir son mot à dire dans la détermination des conditions et des buts de son propre travail ; et que, en définitive, l'activité du monde s'accomplit mieux par une libre et mutuelle harmonisation entre des individus différents que par la planification, l'organisation et la direction de quelques-uns, si avisés et bien intentionnés soient-ils ? »¹⁸

Soulignons que les activités mises en œuvre sont extraites des rapports sociaux de la production capitaliste pour être clairement orientées dans le sens d'une véritable coopération. « Les occupations classiques exercées par les élèves sont libérées de toute contrainte économique. L'objectif n'est pas la valeur marchande des produits, mais le développement de l'autonomie et de la perspicacité sociales ».¹⁹

On a régulièrement accusé Dewey de promouvoir une éducation progressiste centrée sur l'enfant. On constate qu'il n'en est rien, et que la pédagogie de Dewey est centrée sur la communauté. Un reproche qu'il adresse aux écoles traditionnelles est précisément d'ignorer la dimension sociale du développement mental et de la réduire à la simple subordination au détenteur du savoir. En grossissant le trait, on peut dire que Dewey reproche à l'école traditionnelle de ne pas former des individus libres, critiques, socialement responsables, et susceptibles d'introduire de véritables réformes sociales, mais des unités cérébrales de stockage qui permettront aux institutions sociales existantes de perdurer. La formule est excessive mais il me semble qu'elle n'est pas dénuée de toute pertinence.

Un dernier exemple tiré des pratiques de l'école laboratoire manifeste clairement cette prise de position. Les élèves de treize ans avaient fondé un club de débats mais ne disposaient d'aucun lieu de réunion qui leur soit dévolu. Ils ont alors entrepris la construction d'un local de taille suffisante. Au départ autonome, le groupe s'est vite rendu compte de l'ampleur de la tâche et a fait appel aux autres élèves, de tout âge, pour les aider à la réalisation du projet. Différents comités ont été mis en place, s'occupant respectivement de l'architecture, de la construction, du sanitaire de la décoration... Le choix d'un lieu fut l'occasion de s'intéresser à la formation des sols, aux conditions de drainage, au climat, aux différents types de matériaux... Les élèves ont également voyagé dans la région afin de se familiariser avec les types de constructions, l'élaboration de cartes et de plans... Le projet fut également l'occasion d'apprendre les bases de l'ingénierie, mais aussi de découvrir l'histoire de l'architecture afin d'élaborer un projet au style approprié. Ayant choisi le style colonial, les élèves se sont penchés sur l'histoire de cette période et ont entrepris de réaliser la décoration

¹⁸ *Ibid.*, p. 233.

¹⁹ Dewey J., *op. cit.*, 1899, p.19.

correspondante. Ils ont réalisés tous les dessins techniques nécessaires au projet, des portes jusqu'à l'escalier intérieur. Un autre aspect enrichissant de l'entreprise fut la multiplicité des contacts que les élèves ont du établir avec différents professionnels qu'ils ont régulièrement consultés. Compte tenu de sa richesse et de son envergure, ce projet restera l'un des moments emblématiques de l'histoire de l'école.

Avant de conclure, je tiens à signaler encore les exigences d'un tel projet du point de vue de l'organisation. Je passerai sous silence les réquisits financiers d'une telle entreprise. Il est évident que les budgets investis devaient être importants mais comme le dit Dewey, si la réforme sociale passe par l'éducation, si l'éducation est l'instrument principal d'une démocratie effective, elle devrait constituer la priorité principale de nos sociétés prétendument démocratiques.

Je préfère me concentrer sur le rôle essentiel du professeur au sein d'une telle démarche éducative et plus précisément dans sa dimension coopérative. Il est plusieurs points essentiels soulignés par Dewey dont le premier concerne le statut de l'équipe éducative. En effet, une entreprise expérimentale de ce type doit offrir à toutes les voix le même poids dans les prises de décisions. Celle de l'instituteur primaire doit ainsi avoir autant d'importance que celle d'un professeur du secondaire ou même que celle du directeur. Il s'agit bien d'une communauté coopérative, pas d'une institution à la hiérarchie rigide.

Par ailleurs, puisqu'il s'agit d'encourager la continuité entre l'école et la société mais également entre les différentes matières, les professeurs doivent collaborer activement et régulièrement à l'élaboration du programme. L'équipe éducative se réunissait ainsi toutes les semaines afin de réorienter leur pratique en fonction des enseignements de l'expérience. Car il s'agissait bien d'une pratique expérimentale qui suivait une ligne directrice mais pas un programme rigide. Ce caractère expérimental et coopératif ne devait d'ailleurs jamais, selon Dewey, disparaître. Chaque jour, par exemple, les professeurs disposaient d'un temps libre afin de visiter d'autres classes et de se familiariser avec les pratiques de leurs collègues. Les deux mots d'ordre de l'organisation de l'école étaient donc flexibilité et coopération, tant du point de vue du programme que de l'administration.

Le dernier point que je souhaite souligner concerne l'étroite collaboration entre l'équipe éducative et l'Université dont ce projet fut l'occasion. Aux universitaires, le projet permettait de décroquer, de mettre en pratique et de valider les résultats de leur recherches, aux professeurs de l'école, il offrait une base théorique, une ligne directrice à leur pratique ainsi qu'un accès direct aux derniers résultats de la recherche. Autrement dit, ce projet expérimental ne réinscrivait pas seulement l'école en continuité avec la société, mais également le monde universitaire.

Stéphan Galetic