

John Dewey et la pédagogie par l'expérience

Stéphan Galetic

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 comme suit : 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. 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.

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 l'impulsion, notamment, de William James. Adhérant au mouvement 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 ?

Pour bien comprendre cette doctrine philosophique, il est essentiel de connaître son contexte d'émergence et les postulats sur lesquels elle repose. Deux publications de la seconde moitié du XIX^e siècle sont de ce point de vue incontournables : L'origine des espèces de Charles Darwin et les Principes of Psychology de Herbert Spencer. Sans entrer dans les détails, disons que les pragmatistes vont adhérer à la nouvelle image du monde véhiculée par ces travaux et plus généralement par les progrès des sciences à l'époque. L'univers est en constante évolution, en devenir, et l'homme est un organisme qui vise à s'adapter activement, en le transformant, à son environnement. Dans ce contexte, les pragmatistes vont critiquer les philosophies traditionnelles qui n'ont pas su intégrer cette nouvelle conception de l'univers véhiculée par les sciences et restent dépendantes d'une vision du monde statique et dépassée. Il s'agit dès lors de reconstruire une philosophie correspondant à un univers en constante évolution, infiniment complexe et dynamique.

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

Le pragmatisme est donc lié à l'émergence d'une nouvelle vision du monde qui s'accompagne d'une remise en cause de l'idée d'une vérité absolue et, plus généralement, d'une remise en cause d'une connaissance comme simple représentation du réel. En effet, dans une perspective évolutionniste, l'homme et tout ce qui le constitue, la connaissance y compris, n'échappent pas au 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.

Une théorie instrumentale de la connaissance :

Les pragmatistes sont donc animés par cette conviction fondamentale 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 active à l'environnement :

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

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.

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 et d'une psychologie qui s'en inspire, 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.

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

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

³ *Ibid.*, p. 129.

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.

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

⁴ *Ibid.*, p. 135.

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

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

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 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

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.

⁷ *Ibid.*, p. 259

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

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>

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 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 l'histoire de leur mise en application.

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

¹¹ *Ibid.*

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 rédigeront 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.

En janvier 1896, l'école expérimentale de Chicago ouvre ses portes, commençant avec 16 enfants et deux maîtres. En 1903, elle

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.*

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 Le cœur de l'activité scolaire sera donc l'occupation plutôt que les études. En effet, selon Dewey, l'un des principaux défauts de l'école traditionnelle est le divorce qu'elle entretient entre l'apprentissage et son utilisation, son application. L'enfant acquiert des connaissances mais sans savoir à quoi elles servent. Les études doivent donc toujours être liées à des activités pratiques et ces occupations devront impliquer une création collective, une division du travail, afin de faire de l'école une micro communauté.

Trois grands principes en régissent la sélection : les activités doivent être basiques, elles doivent autrement dit répondre à des besoins fondamentaux que l'enfant rencontre immédiatement comme se nourrir, se loger... ; elles doivent être simples c'est-à-dire adaptées aux capacités de l'enfant ; elles doivent être représentatives de situations sociales. De ce point de vue, l'histoire fut un outil central de l'activité pédagogique de l'école. Mais l'histoire envisagée selon une perspective très particulière. En effet le point de départ des diverses occupations scolaires sont presque toujours des situations historiques, des histoires devraient-on dire, autrement dit des situations singulières qui constituent un support à l'imagination et à l'inventivité de l'enfant. L'enfant est ainsi immergé dans des situations historiques qui sont dramatisées et présentent toujours un problème à résoudre. L'idée est de servir de l'histoire pour placer l'enfant dans une situation problématique qu'il s'agit de résoudre. Le programme scolaire procède de manière génétique, à partir de la vie primitive jusqu'à ses développements les plus récents. Avec les plus jeunes, il s'agira de

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

trouver des solutions pour se nourrir, s'habiller et se loger ; progressivement, les enfants seront confrontés à des situations de plus en plus complexes : la vie en communauté, le troc, le commerce... qui requièrent des outils plus spécifiques. Le principe à l'œuvre ici est de lier toujours la connaissance à la résolution de problèmes spécifiques. Une telle approche permet ainsi de faire acquérir à l'élève des connaissances dans une matière donnée mais également de le 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). »¹⁵

Ces activités seront choisies 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. »¹⁶ 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

¹⁵ Dewey J, *Democracy in education*, 1903, p. 237.

¹⁶ Dewey J., « A pedagogical experiment », in *Early works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, vol. 5, pp. 244-246.

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. »¹⁷

Les mathématiques n'apparaissaient alors plus à l'enfant comme une matière inerte mais comme un véritable outil de résolution de problèmes pratiques. 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 mesure, la botanique ou la biologie, mais également de développer leur sens de la vie sociale coopérative.

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. Selon cette perspective, le véritable test de l'apprentissage ne passe pas par une série d'examens en fin d'année, il consiste en l'accroissement de la capacité de l'enfant à affronter de nouvelles situations par le développement d'habitudes d'action réfléchies au sein d'un environnement social.

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

¹⁷ Mayhew et Edwards, *The Dewey school*, 1966, pp. 83-84.

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. Dans l'école traditionnelle, les problèmes et les buts sont déterminés par un autre esprit, le matériel est sélectionné à l'avance et l'expérimentation est réduite au minimum.

¹⁸ *Ibid.*, p. 233.

¹⁹ Dewey J., *op. cit.*, 1899, p.19.

« Pendant 12 ans, six heures par jours et cinq jours par semaine, chaque enfant s'assied à sa place dans une rangée fixée de pupitres et se trouve confronté non pas à ses compagnons formant un groupe social actif mais à son professeur jouant le rôle d'un instructeur sévère. » (428) Dans l'école laboratoire, au contraire, les places changent tout le temps et chaque jour commence par une discussion collective en vue d'élaborer un plan coopératif pour l'activité individuelle et collective à venir.

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 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. Voici ce qu'en dit une ancienne élève de l'école : « la construction du club-house, plus que tous les livres que j'ai lu, plus que tous les magnifiques édifices que j'ai contemplé, plus que toute autre expérience dans ma vie, m'a aidé à apprécier l'architecture. »