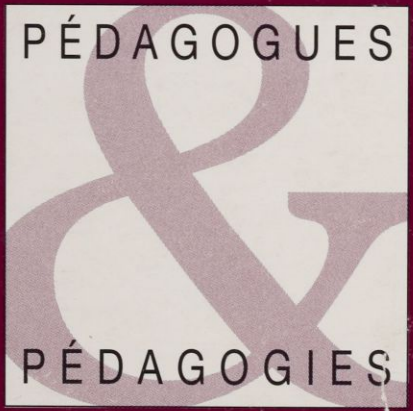
ON

John Dewey



Gérard Deledalle

puf

D2020443D 37

PÉDAGOGUES ET PÉDAGOGIES

JOHN DEWEY

PAR GÉRARD DELEDALLE

16°
D1 MON
441

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

PÉDAGOGUES ET PÉDAGOGIES

Collection dirigée par
Jacques Ardoino
Francine Best
Gaston Mialaret
Michel Soëtard

BIBLIOTHÈQUE DE FRANCE NATIONALE

ISBN 2 13 046801 2
ISSN 1255-2488

Dépôt légal — 1re édition : 1995, avril

© Presses Universitaires de France, 1995
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

Sommaire

5 Avant-propos

7 La théorie pédagogique de John Dewey

John Dewey : 1859-1952, 7
Pour situer la pédagogie de Dewey, 8
L'intérêt, expression de la croissance, 12
Les écrits pédagogiques de Dewey, 18
Un plan pour l'école, 29

45 Textes représentatifs

Présentation, 45

L'intérêt et l'éducation de la volonté, 46
L'activité et l'éducation de la pensée, 64
L'éducation au point de vue social, 76
L'éducation industrielle et la démocratie, 94
La religion et l'école, 95
Mon Credo pédagogique, 111

126 Bibliographie en langue française

127 Bibliographie en langue anglaise

Avant-propos

John Dewey est un philosophe multiforme et cohérent. Sa cohérence repose sur sa philosophie pragmatiste, fort différente de celles de Charles S. Peirce et de William James, de George H. Mead également dont il est cependant fort proche[1]. Il est un des pionniers de la psychologie contemporaine. Son article sur « L'arc-réflexe en psychologie » marque une date importante de l'histoire de la psychologie. Il est le fondateur de la pédagogie « progressive » qu'il fait reposer sur une philosophie naturaliste de la continuité et une logique de la mise à l'épreuve expérimentale et publique des idées, qui fait de son auteur le philosophe de la démocratie.

On peut insister sur la psychologie qui est à la base de sa pédagogie[2], sur la philosophie de l'éducation qui l'inspire[3] ou sur son actualité. C'est avec en esprit la situation de l'enseignement en France aujourd'hui que nous présenterons dans une première partie la théorie pédagogique de John Dewey. Après un bref aperçu de sa vie, nous situerons la pédagogie de John Dewey en son temps et dans son œuvre. Nous analyserons ensuite ses ouvrages les plus marquants, avant d'exposer son plan pour l'école — ce plan qu'il soumit respectivement et à leur demande aux gouvernements chinois (1922), turc (1824) et russe (1928). Dans la seconde partie, nous donnerons un ensemble de textes qui sont soit inédits en français, soit retraduits par nos soins, textes qui compléteront les

1. Voir notre *Philosophie américaine*, Bruxelles, De Boeck Université, 2e éd., 1987.

2. C'est le point de vue que nous avons adopté dans l'introduction à la deuxième édition de notre traduction de *Démocratie et éducation.*

3. Voir notre petit livre : *La pédagogie de John Dewey, Philosophie de la continuité*, Paris, Éd. du Scarabée, 1965.

ouvrages de Dewey disponibles en langue française et tout particulièrement *Démocratie et éducation*[1].

Les chiffres entre parenthèses dans le corps du texte renvoient aux pages de l'article ou du livre examiné. Dans les notes, nos références aux *Collected Works* de John Dewey se font par série, numéro du volume dans la série et page, par exemple : *The Early Works*, 2, 77.

1. John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Colin, 2e éd., 1990.

La théorie pédagogique de John Dewey

John Dewey : 1859-1952

John Dewey, philosophe américain, est né à Burlington dans le Vermont en 1859 et mourut à New York en 1952. C'est pour résoudre les problèmes de l'école en milieu industriel à la fin du XIXe siècle que Dewey proposa la pédagogie progressive que le monde entier adoptera quand il fera face aux mêmes problèmes. Ce sont les solutions pédagogiques à ces problèmes qui vérifiaient la validité de leurs présupposés philosophiques qui conduisirent Dewey à abandonner l'idéalisme posthégélien dans lequel il avait été élevé et à élaborer une nouvelle théorie de la pensée en action à laquelle il donna le nom d'instrumentalisme. L'instrumentalisme s'apparente au pragmatisme de Peirce dont James fut le propagandiste. Mais il y a loin au départ entre le pragmatisme conservateur du Cambridge de la Nouvelle-Angleterre et l'instrumentalisme démocratique du Chicago de la Nouvelle Amérique.

Après la mort de James et de Peirce au début du siècle Dewey s'identifie à la philosophie américaine. Il enseigne à New York à l'Université Columbia. Il est le centre des débats philosophiques : pragmatistes, néo-réalistes, réalistes criticistes ; et de tous les débats publics. Libéral, Dewey est la voix de la conscience américaine. En Amérique il prend le parti du peuple : il est le premier président du *People's Lobby* ; il est membre fondateur du Syndicat des enseignants (Teacher's Union) ; il milite pour le vote des femmes ; il soutient les candidats à la présidence dont le programme est progressiste de Wilson au socialiste Norman Thomas ; il intervient en faveur de Sacco et

Vanzetti. En dehors de l'Amérique il lutte contre tous les totalitarismes, qu'ils sévissent à Berlin ou à Moscou : il interrompt son grand ouvrage sur la logique pour présider la commission d'enquête sur le procès de Trotski qui se tint à Mexico en 1937. Ainsi s'échafaude son œuvre : il défend et clarifie ses théories pédagogiques, approfondit les fondements logiques de l'instrumentalisme et élabore une métaphysique et une esthétique naturalistes ; il jette les bases d'une morale humaniste et démocratique.

Pour situer la pédagogie de Dewey

C'est un fait que Dewey est considéré comme le théoricien — le porte-parole, le représentant et le symbole de l'éducation progressive en Amérique et dans le monde, qu'on l'en félicite ou qu'on lui en fasse le reproche.

Qu'on l'en félicite. Il fut un temps où l'on ne jurait que par son nom en Amérique où toute école se voulait « expérimentale », en Chine dont la réforme de 1922 s'inspira de ses théories, en Turquie où Dewey fut invité par le gouvernement de Mustapha Kemal en 1924 à venir inspecter les écoles et les administrations scolaires et à suggérer les moyens d'améliorer le système pédagogique du pays, en URSS dont il visita les écoles à Leningrad et à Moscou en 1928 et dans plusieurs pays arabes, en Irak en particulier dont certains des responsables de l'éducation, comme Mohammed Fadhel Jamali, furent disciples de ses disciples.

Qu'on lui en fasse le reproche. Le nom de Dewey est devenu, à la veille de la deuxième guerre mondiale (et l'on pourrait faire remonter à la crise de 1929 l'hostilité déclarée à son égard) et jusqu'à ces toutes dernières années, synonyme de tout ce qui était mauvais dans l'éducation américaine, au point où un de ses critiques ou plutôt adversaires, Mortimer Adler, osait proclamer en 1941 que

« la Démocratie a beaucoup plus à craindre de la mentalité de ses instituteurs et professeurs [dont Dewey était jugé responsable] que du nihilisme de Hitler »[1].

Cette identification de Dewey avec l'éducation progressive peut paraître étonnante à première vue à qui se penche sur les faits. Dewey vécut quatre-vingt-treize ans de 1859 à 1952. Il ne s'occupa activement de pédagogie à la tête de l'Ecole-laboratoire de l'Université de Chicago que de 1897 à 1903. Soit six ans. Et encore la pratique effective était-elle confiée à sa femme et à Ella Flagg qui donna à l'Ecole son nom de « laboratoire ».

D'autre part, l'Ecole-laboratoire était loin d'être unique et n'était pas la première. On compte cinq « mouvements progressifs » importants existant au moment où Dewey arrive à Chicago en 1886 : la Société Herbart pour l'étude scientifique de l'enseignement, le Mouvement pour l'étude de l'enfant, le Mouvement pour l'éducation manuelle, le Mouvement hégélien de William Harris et le Mouvement du colonel Parker.

C'est dans le *Bulletin de la Société Herbart* que Dewey publia en 1896 une importante étude qui décida de sa fortune : « L'intérêt lié à la volonté ». Dewey fit partie du Comité directeur du Mouvement pour l'étude de l'enfant qui venait de se fonder en 1885. Comme Woodward qui avait ouvert son école d'éducation manuelle en 1880, Dewey introduisit le travail manuel à l'Ecole-laboratoire. Le mouvement de Harris fut pendant longtemps le plus répandu : Harris fut directeur de l'Enseignement des Etats-Unis de 1867 à 1888 et secrétaire d'Etat à l'Education de 1889 à 1906. Harris voyait en Dewey un disciple hégélien et louait fort l'étude que nous avons citée : « L'intérêt lié à la volonté ».

Il est vrai que Dewey fut d'abord hégélien, mais disciple

1. God and the professors, reproduit dans *Pragmatism and American Culture,* Boston, D. C. Heath & Co., 1950, p. 72.

de Harris, certainement pas. Quand Dewey s'installe à Chicago en 1896, c'est à la Cook County School du colonel Parker qu'il confie ses enfants. Avant de venir à Chicago en 1883, Parker avait fondé une école à Quincy dans le Massachusetts, école que tous les pédagogues américains considéraient alors comme la Mecque de l'éducation nouvelle.

Dewey n'en passe pas moins et à juste titre pour le père de l'éducation nouvelle ou progressive. Il y a à cela deux raisons. L'une circonstancielle : Dewey eut des disciples compétents et zélés, comme William H. Kilpatrick, George S. Counts et John L. Childs pour ne nommer que les plus influents de ceux qui soutinrent et développèrent ses idées à l'Ecole normale de l'Université Columbia à New York où Dewey avait enseigné dès son arrivée à New York en 1904. L'autre, essentielle, est que Dewey ne préconisa jamais de recettes pédagogiques. Sa pédagogie repose, comme nous le disions en commençant, sur une philosophie de l'expérience qui a pour principe le principe de continuité et pour méthode issue de ce principe l'expérimentation. L'Ecole-laboratoire fut vraiment un « laboratoire ». « Nous ne désirons pas, écrivait Dewey, que d'autres écoles imitent littéralement ce que nous faisons. Un modèle de travail n'est pas quelque chose à copier : il doit servir à démontrer la possibilité du principe et des méthodes qui le rendent possible. »[1]

L'échec de la pédagogie progressive en Amérique n'eut pas d'autre cause que celle-là : on imita des pratiques dont on fit des recettes. C'est au principe de la philosophie de la pédagogie de Dewey qu'il faut revenir et qu'on revient aujourd'hui, car il est source, non de recettes, mais de méthodes à expérimenter : le principe de la continuité de l'expérience. On nous objectera d'emblée peut-être que

1. *The School and Society, The Middle Works,* 1, 56.

ce n'est pas de méthodes à expérimenter dont l'école a besoin, mais d'une méthode vraiment pédagogique à appliquer. On se méprendrait alors et sur la nature de l'éducation et sur l'idée d'expérimentation.

L'éducation est, pour Dewey, une expérience continue[1]. C'est une expérience transactionnelle, dira Dewey sur la fin de sa vie. Le mot « transaction », qu'il substituera en 1945 au mot « interaction », entend insister sur une idée que Dewey fit toujours sienne, mais que le mot « interaction » exprimait mal, à savoir que l'homme est en continuité avec son milieu, qu'il n'y a pas, d'un côté, l'homme ou un organisme et, de l'autre, le milieu ou un environnement, pas plus qu'il ne peut y avoir, d'un côté, le poisson et, de l'autre, l'eau, sauf au royaume des distinctions logiques dont l'intérêt n'est pas discutable, ne serait-ce que pour permettre le rétablissement des continuités brisées, mais qui ne constituent en aucune manière des clivages du réel. Parce que la vie est croissance, des discontinuités apparaissent, en effet, entre l'organisme — l'enfant, l'adulte — et l'environnement ; parce que la vie est renouvellement, de nouvelles continuités se créent spontanément ou volontairement. Cette transaction est un autre nom de l'éducation : « Reconstruction continue de l'expérience dans le but d'étendre et d'approfondir son contenu social pendant qu'en même temps l'individu acquiert la maîtrise des méthodes impliquées. »[2] Ce que Dewey exprimait déjà sous une autre forme dans son *Credo pédagogique* en 1897 : « [T]oute éducation procède de la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence inconsciemment pour ainsi dire avec la naissance, et façonne d'une manière continue les capacités de l'individu, imprègne sa conscience, forme ses habitudes, modèle ses

1. *Démocratie et éducation, op. cit.*, p. 122-126.
2. *A Cyclopedia of Education,* éd. par Paul Monroe, art. « Education », vol. II, 1911, *The Middle Works*, 6, 431.

Je crois que c'est aussi une nécessité sociale parce que la famille est la forme de vie sociale dans laquelle l'enfant a été élevé et en liaison avec laquelle il a reçu son éducation morale. Il appartient à l'école d'approfondir et d'étendre son sens des valeurs acquises au cours de la vie qu'il a menée au sein de sa famille.

Je crois que l'échec presque total de l'éducation actuelle vient de ce qu'elle néglige ce principe fondamental, à savoir que l'école est une forme de la vie de la communauté. Elle conçoit l'école comme un endroit où l'on donne des informations, enseigne des leçons ou forme des habitudes dont la valeur est conçue comme résidant essentiellement dans un avenir lointain ; l'enfant doit faire ces choses en vue de quelque chose d'autre qu'il va faire, ce sont de simples préparatifs. Elles n'entrent donc pas dans l'expérience vécue par l'enfant et partant ne sont pas vraiment éducatives.

Je crois que l'éducation morale a pour point de référence cette conception de l'école comme mode de vie sociale, que la formation morale la meilleure et la plus profonde est précisément celle que l'on acquiert en entrant en contact dans de vraies relations avec les autres dans une unité de travail et de pensée. Les systèmes éducatifs actuels, dans la mesure où ils détruisent ou négligent cette unité, rendent difficile sinon impossible d'acquérir une formation morale authentique et régulière.

Je crois que l'enfant devrait être stimulé et contrôlé dans son travail par la vie de la communauté.

Je crois que dans les conditions présentes une trop grande part du stimulus et du contrôle procède de l'enseignant parce qu'on a négligé l'idée que l'école est une forme de vie sociale.

Je crois que la place et le travail de l'enseignant à l'école doivent être interprétés sur cette même base. L'enseignant n'est pas à l'école pour imposer certaines idées ou habitudes à l'enfant. Il est à l'école en tant que

membre de la communauté pour choisir les influences qui devront affecter l'enfant et l'aider à réagir correctement à ces influences.

Je crois que la discipline de l'école devrait procéder de la vie de l'école dans son ensemble et non directement de l'enseignant.

Je crois que l'affaire de l'enseignant est simplement de déterminer, en s'appuyant sur une expérience plus vaste et une sagesse plus grande, comment la discipline de la vie devra venir à l'enfant.

Je crois que toutes les questions du classement de l'enfant et de ses progrès devraient être déterminées en se référant au même critère. Les examens n'ont d'utilité que s'ils contrôlent l'aptitude de l'enfant à la vie sociale et révèlent la place où il pourra rendre le plus de service et où il pourra recevoir le plus d'aide.

Article III – L'objet de l'éducation

Je crois que la vie sociale de l'enfant est la base de concentration ou de corrélation de toute sa formation ou croissance. La vie sociale fournit l'unité inconsciente et l'arrière-plan de tous ses efforts et de toutes ses réalisations.

Je crois que l'objet du programme scolaire devrait marquer une différenciation progressive de l'unité primitive inconsciente de la vie sociale.

Je crois que nous violons la nature de l'enfant et rendons difficile l'obtention des meilleurs résultats moraux en initiant l'enfant trop brutalement à un grand nombre d'études spécialisées : lecture, écriture, géographie, etc., sans relation avec cette vie sociale.

Je crois par conséquent que le vrai centre de corrélation des matières scolaires n'est pas la science, ni la littérature, ni l'histoire, ni la géographie, mais les propres activités sociales de l'enfant.

Je crois que l'éducation ne peut pas trouver son unité dans l'étude des sciences ou ce qu'on appelle les sciences naturelles parce que, séparée de l'activité humaine, la nature n'est pas elle-même une unité ; la nature en elle-même est un certain nombre d'objets divers dans l'espace et le temps, et tenter de faire d'elle seule le centre du travail est introduire un principe de dispersion plutôt qu'un principe de concentration.

Je crois que la littérature est l'expression réflexe et l'interprétation de l'expérience sociale ; et que partant elle doit suivre et non précéder cette expérience. On ne peut donc pas en faire la base de l'unification, bien qu'elle puisse en être le résumé.

Je crois aussi que l'histoire n'a une valeur éducative que dans la mesure où elle présente les phases de la vie et du développement de la société. Elle doit être contrôlée par référence à la vie sociale. Quand elle est prise simplement comme histoire elle est rejetée dans un passé lointain et elle devient morte et inerte. Prise comme témoignage de la vie sociale et du progrès de l'homme, elle devient pleine de signification. Je crois, cependant, qu'elle ne peut être prise ainsi que si l'enfant est également plongé directement dans la vie sociale.

Je crois par conséquent que la base première de l'éducation se trouve dans les capacités de l'enfant s'exerçant dans la même direction constructive que celles qui ont donné naissance à la civilisation.

Je crois que la seule façon de faire prendre conscience à l'enfant de son héritage social est de lui permettre de réaliser ces types fondamentaux d'activité qui font de la civilisation ce qu'elle est.

Je crois donc que ce que l'on appelle les activités expressives ou constructives sont le centre de corrélation.

Je crois que c'est ce qui justifie que l'on introduise à l'école la cuisine, la couture, le travail manuel, etc.

Je crois que ce ne sont pas des études spécialisées qu'il

faut introduire en plus et en complément d'un grand nombre d'autres en guise de récréation ou de détente, ou comme arts d'agrément. Je crois plutôt qu'elles représentent, en tant que types, des formes fondamentales de l'activité sociale ; et qu'il est possible et désirable que l'enfant aborde les matières plus académiques du programme par le biais de ces activités.

Je crois que l'étude des sciences est éducative dans la mesure où elle montre quels sont les matériaux et les procédés qui font de la vie sociale ce qu'elle est.

Je crois qu'une des plus grandes difficultés de l'enseignement des sciences tel qu'il se pratique aujourd'hui est que le matériel est présenté sous une forme purement objective, ou est traité comme un genre nouveau et particulier d'expérience que l'enfant peut ajouter à celle qu'il a déjà eue. En réalité, la valeur des sciences tient à ce qu'elles donnent la capacité d'interpréter et de contrôler l'expérience déjà eue. Elles devraient être présentées non pas tant comme un nouveau sujet d'études que comme faisant ressortir les facteurs déjà impliqués dans l'expérience antérieure et comme fournissant les outils grâce auxquels cette expérience peut être plus facilement et effectivement dirigée.

Je crois qu'actuellement nous ne tirons pas tout le parti possible de l'étude de la littérature et des langues parce que nous en éliminons l'élément social. Dans les manuels de pédagogie, le langage n'est presque toujours traité que comme le moyen d'exprimer la pensée. Il est vrai que le langage est un instrument logique, mais il est fondamentalement et premièrement un instrument social. Le langage est le moyen utilisé pour communiquer ; c'est l'outil grâce auquel un individu peut partager les idées et les sentiments d'autrui. Quand il est traité simplement comme un moyen d'obtenir des informations ponctuelles ou de montrer ce qu'on a appris, il perd sa raison d'être et sa fin qui sont sociales.

Je crois qu'il n'y a donc aucun ordre préétabli des études dans le programme scolaire idéal. Si l'éducation est vie, toute vie a, dès le point de départ, un aspect scientifique, un aspect artistique et culturel et un aspect de communication. Il ne peut donc pas être vrai que les études qui conviennent à un niveau ne soient que la lecture et l'écriture et qu'on ne puisse introduire qu'à un niveau supérieur la littérature ou les sciences. Le progrès n'est pas dans l'ordre des études, mais dans le développement de nouvelles attitudes et de nouveaux intérêts à l'égard de l'expérience.

Je crois, enfin, qu'il faut concevoir l'éducation comme une reconstruction continue de l'expérience; que le processus et le but de l'éducation ne sont qu'une seule et même chose.

Je crois que fixer en dehors de l'éducation une fin qui en serait le but et le critère, c'est enlever au processus de l'éducation presque toute sa signification, et tend à nous obliger à avoir recours pour intéresser l'enfant à des stimuli factices et extérieurs.

Article IV – La nature de la méthode

Je crois que la question de la méthode se ramène en dernière analyse à la question de l'ordre de développement des capacités et des intérêts de l'enfant. La loi à laquelle il faut obéir pour présenter et traiter les matières d'enseignement est la loi inhérente à la propre nature de l'enfant. Parce qu'il en est ainsi, je crois que ce qui suit est d'une suprême importance pour déterminer l'esprit dans lequel l'éducation doit se faire.

1 / Je crois que le côté actif précède le côté passif dans le développement de la nature de l'enfant; que l'expression vient avant l'impression consciente; que le développement musculaire précède le développement sensoriel,

que les mouvements viennent avant les sensations conscientes ; je crois que la conscience est essentiellement motrice ou impulsive ; que les états conscients tendent à se projeter en action.

Je crois que négliger ce principe est la cause de la perte de beaucoup de temps et d'énergie dans le travail scolaire. Une attitude passive, réceptive ou d'absorption est imposée à l'enfant. Les conditions sont telles qu'il ne lui est pas permis de suivre la loi de sa propre nature ; d'où friction et gaspillage.

Je crois que les idées (les processus intellectuels et rationnels) résultent aussi de l'action et se développent pour permettre un meilleur contrôle de l'action. Ce que nous appelons raison est d'abord la loi de l'action ordonnée ou effective. Tenter de développer les capacités de raisonnement, les capacités de jugement, sans se référer au choix et à l'organisation des moyens dans l'action est l'erreur fondamentale de nos méthodes actuelles dans le traitement de ce sujet. En conséquence, nous présentons à l'enfant des symboles arbitraires. Les symboles sont une nécessité dans le développement mental, mais ils ont leur place comme outils pour économiser l'effort ; présentés tout seuls, ils sont une masse d'idées sans signification et arbitraires, imposées du dehors.

2 / Je crois que l'image est le grand instrument de l'instruction. Ce qu'un enfant tire de tout sujet qui lui est présenté est simplement les images qu'il s'en forme.

Je crois que si les neuf dixièmes de l'énergie qui est actuellement utilisée pour faire apprendre un certain nombre de choses à l'enfant étaient dépensés à veiller à ce que l'enfant se forme des images correctes, le travail de l'instruction en serait indéfiniment facilité.

Je crois qu'une grande partie du temps et de l'attention qui est actuellement accordée à la préparation et à la présentation de leçons, pourrait être dépensée avec plus de sagesse et de profit à exercer le pouvoir d'imagination de

l'enfant et à veiller à ce qu'il se forme continuellement des images définies, nettes et de plus en plus précises des divers objets avec lesquels il entre en contact au cours de son expérience.

3 / Je crois que les intérêts sont les signes et les symptômes du développement d'une capacité. Je crois qu'ils représentent des capacités à l'état naissant. Par suite, l'observation constante et attentive des intérêts est de la plus haute importance pour l'éducateur.

Je crois qu'il faut examiner soigneusement ces intérêts parce qu'ils sont les signes de l'état de développement que l'enfant a atteint.

Je crois qu'ils annoncent la nouvelle phase de développement dans laquelle l'enfant est sur le point d'entrer.

Je crois que ce n'est que par l'observation continue et bienveillante des intérêts de l'enfance que l'adulte peut entrer dans la vie de l'enfant et voir ce à quoi il est prêt et sur quelle matière il pourrait travailler le plus facilement et avec le plus de fruits.

Je crois que ces intérêts ne doivent être ni flattés ni réprimés. Réprimer l'intérêt est substituer l'adulte à l'enfant et, ce faisant, affaiblir la curiosité et la vivacité intellectuelles, supprimer l'initiative et émousser l'intérêt. Flatter les intérêts est substituer le transitoire au permanent. L'intérêt est toujours le signe de quelque capacité sous-jacente; la chose importante est de découvrir cette capacité. Flatter l'intérêt est s'interdire de pénétrer sous la surface, ce qui ne peut avoir pour résultat que de substituer le caprice et la fantaisie à l'intérêt authentique.

4 / Je crois que les émotions sont le réflexe des actions.

Je crois qu'essayer de stimuler ou de provoquer les émotions indépendamment des activités qui leur correspondent est introduire un état d'esprit malsain et morbide.

Je crois que si nous pouvons seulement faire acquérir des habitudes d'action et de pensée correctes concernant

le bon, le vrai et le beau, on n'aura pas la plupart du temps à s'occuper des émotions.

Je crois qu'après l'indifférence et l'ennui, le formalisme et la routine, il n'y a pas de plus grand mal qui puisse menacer l'éducation que le sentimentalisme.

Je crois que ce sentimentalisme est le résultat inéluctable de la tentative faite pour séparer le sentiment de l'action.

Article V – L'école et le progrès social

Je crois que l'éducation est la méthode fondamentale du progrès social et de la réforme de la société.

Je crois que toutes les réformes qui reposent simplement sur l'application d'une loi ou la menace de certaines sanctions ou sur des changements dans des arrangements mécaniques ou extérieurs sont transitoires et futiles.

Je crois que l'éducation est une régulation du processus de participation à la conscience sociale et que l'adaptation de l'activité individuelle sur la base de cette conscience sociale est la seule méthode sûre de reconstruction sociale.

Je crois que cette conception tient compte, comme il convient, des idéaux individualiste et socialiste. Elle est bien individualiste parce qu'elle reconnaît que la formation d'un certain caractère est la seule base authentique d'une vie honnête. Elle est socialiste parce qu'elle reconnaît que ce caractère ne peut pas être formé par des préceptes, exemples ou exhortations individuels, mais sous l'influence qu'exerce une certaine forme de vie institutionnelle ou communautaire sur l'individu et que l'organisme social par le moyen de l'école agissant comme organe peut déterminer des résultats moraux.

Je crois que dans l'école idéale se réconcilient les idéaux individualistes et institutionnels.

Je crois que le devoir de la communauté envers l'éduca-

tion est par conséquent son devoir moral suprême. Par la loi et la punition, par l'agitation et la discussion sociales la société peut s'organiser et se former d'une manière plus ou moins fortuite au petit bonheur la chance. Mais par l'éducation la société peut formuler ses propres fins, peut organiser ses propres moyens et ressources, et se façonner ainsi de manière précise et économique dans la direction où elle désire aller.

Je crois que dès que la société reconnaît les possibilités de cette direction et les obligations que ces possibilités imposent, on ne peut se faire une idée de la somme de temps, d'attention et d'argent qui sera mise à la disposition de l'éducateur.

Je crois qu'il appartient à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation d'affirmer avec insistance que l'école est l'instrument premier et le plus efficace du progrès et de la réforme de la société afin que la société prenne conscience de ce que l'école signifie, et de la nécessité de doter l'enseignant des moyens suffisants pour accomplir correctement sa tâche.

Je crois que l'éducation ainsi conçue marque l'union la plus parfaite et la plus intime des sciences et des arts qui soit concevable dans l'expérience humaine.

Je crois que l'art de donner ainsi forme aux capacités humaines et de les adapter au service social est l'art suprême, art qui appelle à son service les meilleurs des artistes; et qu'aucune intuition, sympathie, délicatesse, capacité d'exécution n'est trop grande pour ce service.

Je crois qu'avec le développement des sciences psychologiques qui augmentent la possibilité de saisir la structure de l'individu et les lois de sa croissance; et avec le développement des sciences sociales qui accroît notre connaissance de la bonne organisation des individus, toutes les ressources de la science peuvent être utilisées à des fins éducatives.

Je crois que lorsque les sciences et les arts se donneront

ainsi la main, le mobile le plus puissant de l'action humaine sera acquis ; les sources les plus authentiques de la conduite humaine jailliront et le meilleur service dont la nature humaine est capable sera garanti.

Je crois enfin que l'enseignant a pour tâche non seulement l'éducation des individus, mais la formation à la vraie vie sociale.

Je crois que tout enseignant devrait prendre conscience de la dignité de sa vocation ; qu'il est au service de la société avec mission spéciale de maintenir le véritable ordre social et de veiller à ce que la société se développe comme il faut.

Je crois qu'en ce sens l'enseignant est toujours le prophète du vrai Dieu et l'introducteur du vrai royaume de Dieu.

Bibliographie en langue française

OUVRAGES DE DEWEY

L'Ecole et l'enfant (recueil d'articles de 1886, 1887, 1900 et 1902), trad. Pidoux, Delachaux & Niestlé, 1913. Nombreuses rééditions.
Comment nous pensons (1910), trad. Decroly, Flammarion, 1925.
Les Ecoles de demain (1915), trad. Duthil, Flammarion, 1931.
Démocratie et éducation (1916), trad. Deledalle, Colin, 1975. Nouvelle édition avec une introduction, 1992.
Logique (1938), trad. Deledalle, PUF, 1967. Réédition, 1992.
Expérience et éducation (1938), trad. Carroi, Bourrelier, 1947.
Liberté et culture (1939), trad. Messiaen, Aubier, 1955.

OUVRAGES SUR DEWEY

Ou Tsuin-Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris, Les Presses modernes, 1931, nouv. éd. Vrin, 1958.
Gérard Deledalle, *La pédagogie de John Dewey*, Editions du Scarabée, 1965.
Gérard Deledalle, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, PUF, 1967.
Gérard Deledalle, John Dewey (1859-1952). L'expérience et ses laboratoires, *La philosophie américaine*, Bruxelles/Paris, De Boeck Université, coll. « Le Point philosophique », 2e éd. revue et augmentée, 1987, p. 169-183.

Bibliographie en langue anglaise

OUVRAGES DE DEWEY NON TRADUITS EN FRANÇAIS

Les références aux écrits de Dewey en langue anglaise dont nous donnons notre propre traduction renvoient, pour ce qui concerne les articles non réédités en volume, à l'édition chronologique définitive des oeuvres de Dewey *(Collected Works)* publiées par la Southern Illinois University Press, Carbondale, en trois séries : *The Early Works*, 1882-1898 (5 vol.), *The Middle Works*, 1899-1924 (15 vol.) et *The Later Works*, 1925-1953 (16 vol.).

The School and Society, Chicago, The University of Chicago Press, 1900, 130 p. : *The Middle Works,* vol. 1, p. 5-109.

Intelligence in the Modern World, John Dewey's Philosophy, Joseph Ratner (éd.), New York, The Modern Library, 1939 : « Fundamentals of the educational process », p. 605-630 ; « Science and philosophy of education », p. 631-682 ; « The schools and the social welfare », p. 683-724.

Education Today, New York, G. P. Putnam's Sons, 1940, 374 p.

Problems of Men, New York, Philosophical Library, 1946 : « Democracy and education », p. 23-140.

John Dewey on Education, Textes choisis, édités par Reginald D. Archambault, New York, The Modern Library, 1964, 440 p.

Lectures in China, 1919-1920, traduit du chinois et édité par Robert W. Clopton et Tsuin-Chen Ou, Honolulu, The University Press of Hawai, 1973 : « A philosophy of education », p. 181-327.

OUVRAGES ESSENTIELS SUR LA PÉDAGOGIE DE DEWEY

Katherine C. Mayhew et Anna C. Edwards, *The Dewey School,* New York, D. Appleton-Century Co., 1936, nouv. éd. 1945. Chronique de l'Ecole-laboratoire de l'Université de Chicago de 1896 à 1903. Indispensable.

John L. Childs, The educational philosophy of John Dewey, et William H. Kilpatrick, Dewey's influence on education, *The Philosophy of John Dewey*, Tudor Publishing Company, coll. « The Library of Living Philosophers », 1939, p. 417-443 et 447-473. Exposé et témoignage de deux disciples influents de Dewey et porte-parole du mouvement « progressif ».

Melvin C. Baker, *Foundations of John Dewey's Educational Theory,* New York, Columbia University Press, 1955. Etude claire, précise et méthodique de la genèse et du développement de la pensée pédagogique de Dewey de 1882 à 1903. Excellent complément théorique de l'ouvrage précédent.

Manford G. Gutzke, *John Dewey's Thought and Its Implications for Christian Education,* New York, Columbia University Press, 1956. Soutient que la thèse de Dewey concernant « le rôle de l'intelligence dans tous les aspects de l'expérience humaine est fondamentalement correcte et que la théorie de l'intelligence développée par Dewey dans ses ouvrages est applicable aux problèmes de l'expérience religieuse » (p. 6-7).