

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

JOHN DEWEY

(1859-1952)

Robert B. Westbrook

John Dewey a été le philosophe américain le plus marquant de la première moitié du XXe siècle. Sa carrière s'est étendue sur trois générations, et sa voix s'est fait entendre au milieu des controverses culturelles qui ont agité les États-Unis (et d'autres pays) depuis les années 1890 jusqu'à sa mort, en 1952, à près de 93 ans. Au fil de sa longue carrière, Dewey a élaboré une philosophie prônant l'unité entre théorie et pratique, unité dont il a donné l'exemple dans son propre travail d'intellectuel et de militant politique. Sa pensée était ancrée dans la conviction morale que démocratie veut dire liberté, et il a consacré sa vie à élaborer une argumentation philosophique pour étayer cette conviction et à militer pour sa concrétisation (Dewey, 1892, p. 8). Nulle part, l'attachement de Dewey à la démocratie et à l'intégration de la théorie à la pratique n'est plus manifeste que dans son parcours de réformateur de l'éducation.

Alors qu'il venait de prendre ses fonctions à l'Université de Chicago, à l'automne 1894, Dewey écrivait à sa femme Alice : «Parfois je pense à arrêter d'enseigner la philosophie directement pour l'enseigner par le biais de la pédagogie » (Dewey, 1894). Même si Dewey n'a finalement jamais cessé d'enseigner la philosophie, il est probable que ses vues philosophiques ont touché plus de lecteurs par ses ouvrages destinés aux éducateurs, tels que *L'École et la société* (*The school and society*, 1899), *Comment nous pensons* (*How we think*, 1910), *Démocratie et éducation* (*Democracy and education*, 1916) et *Expérience et éducation* (*Experience and education*, 1938), que par les ouvrages principalement destinés à ses confrères philosophes, et il a pu dire (Dewey, 1916) que *Démocratie et éducation* était, de toutes ses œuvres, ce qui se rapprochait le plus d'une somme de sa doctrine philosophique. Ce n'était pas un hasard, observa-t-il, si, comme lui-même, nombre de grands philosophes s'étaient intéressés de très près aux problèmes d'éducation, car il existe «une relation intime et vitale entre le besoin de philosopher et la nécessité d'éduquer ». Si la philosophie était sagesse - la vision d'une « meilleure manière de vivre » -, alors une conduite consciente de l'éducation était la *praxis* du philosophe. « Si la philosophie doit être autre chose que de vaines spéculations invérifiables, il faut qu'elle soit animée par la conviction que sa théorie de l'expérience est une hypothèse qui ne se réalise que pour autant que l'expérience est effectivement modelée en accord avec elle. Et cette réalisation exige que l'homme soit mis dans des dispositions d'esprit telles qu'il désire et recherche ce type d'expérience. » Ce modelage des dispositions peut s'effectuer par l'intermédiaire de divers agents, mais dans les sociétés modernes l'école est l'un des plus déterminants et, à ce titre, constitue le lieu indispensable où une philosophie se concrétise en « réalité vivante » (Dewey, 1912-1913, p. 298, 306-307).

Les efforts déployés par Dewey pour donner vie à sa propre philosophie dans le cadre de l'école ont soulevé des polémiques et aujourd'hui encore Dewey est au centre du débat sur les insuffisances du système scolaire américain : bête noire des conservateurs « fondamentalistes », il est considéré par les réformateurs qui prônent un enseignement « centré sur l'enfant » comme un précurseur et une source d'inspiration. Dans ce débat, les

deux camps ont tendance à faire une lecture erronée de l'œuvre de Dewey, surestimant son influence et minimisant les idéaux démocratiques qui ont été au cœur de sa pédagogie.

L'avènement d'un pédagogue

John Dewey naît à Burlington (Vermont) en 1859 ; il est fils de commerçant. Diplômé de l'Université du Vermont en 1879, il exerce brièvement les fonctions d'instituteur en Pennsylvanie et dans le Vermont, puis reprend ses études au département de philosophie de l'Université Johns Hopkins, qui avait institué aux -Unis les études universitaires sur le modèle allemand. Il devait y subir l'influence de George S. Morris, idéaliste néo-hégélien. En 1884, il soutient son doctorat avec une thèse sur « la psychologie de Kant » et il suit Morris à l'Université du Michigan à qui il succède à la direction du département de philosophie en 1889.

C'est pendant son séjour dans le Michigan que Dewey fait la connaissance de sa future femme, Alice Chipman, alors une de ses étudiantes. Alice est entrée à l'université après avoir enseigné plusieurs années dans différentes écoles du Michigan, et plus qu'à quiconque Dewey lui doit l'orientation qu'allaient prendre ses intérêts vers la fin des années 1880. Il lui reconnaît d'ailleurs le mérite d'avoir insufflé « punch et substance » à son travail, et elle aura une influence considérable sur la formation de ses idées pédagogiques (Jane Dewey, 1951, p. 21). Après son mariage, Dewey commence à s'intéresser activement à l'enseignement public et fonde, avec d'autres, le Michigan Schoolmasters' Club, dont il sera l'un des administrateurs et qui encourage notamment la coopération entre les enseignants des établissements secondaires et supérieurs de l'État du Michigan. Lorsqu'il quitte le Michigan pour la toute nouvelle Université de Chicago, à l'invitation de son président William Rainey Harper, il insiste pour être nommé à la tête du département de pédagogie et réussit à obtenir la création d'une « école expérimentale » où ses idées pourraient être mises à l'essai. C'est au cours de la décennie passée à Chicago (1894-1904) que Dewey élabore les principes de sa philosophie et commence à entrevoir le type d'école que requiert l'application de ses principes.

Pragmatisme et pédagogie

Au fil des années 1890, Dewey s'éloigne progressivement de l'idéalisme pur pour s'orienter vers le pragmatisme et le naturalisme qui vont imprégner la philosophie de sa maturité. A partir d'une psychologie fonctionnelle qui doit beaucoup à la biologie évolutionniste de Darwin et à la pensée d'un autre pragmatiste, William James, il commence à élaborer une théorie de la connaissance qui conteste les dualismes opposant l'esprit au monde et la pensée à l'action et dont la philosophie occidentale était imprégnée depuis le XVIIe siècle. Pour lui, la pensée n'est pas un ensemble d'impressions produites par les sens, ni une fabrication de quelque chose qu'on appelle la « conscience », encore moins la manifestation d'un Esprit absolu, mais une fonction médiatrice, instrumentale, qui s'est formée pour les besoins de la survie et du bien-être de l'humanité.

Cette théorie de la connaissance met l'accent sur la « nécessité de mettre la pensée à l'épreuve de l'action si on veut la faire passer dans la connaissance », et Dewey reconnaît que cette condition s'étend à la théorie elle-même (Mayhew et Edwards, 1966, p. 464). Ses travaux sur l'éducation ont notamment pour objet d'explorer les implications de son instrumentalisme pour la pédagogie et d'en éprouver la validité par l'expérimentation.

Convaincu que nombre de problèmes rencontrés dans la pratique éducative de son époque ont leur origine dans l'épistémologie dualiste erronée qui la fonde, - épistémologie qu'il dénonce dans ses écrits des années 1890 sur la psychologie et la logique -, Dewey

entreprenant d'élaborer une pédagogie fondée sur les idées qu'il défend : le fonctionnalisme et l'instrumentalisme. Pour avoir passé beaucoup de temps à observer ses propres enfants grandir, Dewey est persuadé que la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et l'adulte. Les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes. Malheureusement, les conclusions théoriques de ce fonctionnalisme n'ont eu, constate Dewey, que peu d'impact sur la pédagogie, et les établissements scolaires ignorent cette identité de nature entre l'expérience des enfants et celle des adultes.

Les enfants, affirme Dewey, n'arrivent pas à l'école comme autant d'ardoises vierges passives sur lesquelles l'enseignant inscrirait les leçons de la civilisation. Lorsque l'enfant entre à l'école, il est « déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction » (Dewey, 1899, p. 25). L'enfant qui commence sa scolarité apporte avec lui quatre « impulsions innées » - celles « de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression » - qui sont « les ressources naturelles, le capital non investi, dont la mise en valeur conditionne la croissance active de l'enfant » (Dewey, 1899, p. 30). L'enfant apporte également avec lui les intérêts et les activités du foyer et du voisinage dans lequel il vit, et il incombe à l'enseignant d'exploiter cette « matière première » en orientant les activités de l'enfant vers des « résultats positifs » (Mayhew et Edwards, 1966, p. 41).

Cette argumentation a pour effet de brouiller Dewey à la fois avec les tenants d'une éducation traditionnelle « centrée sur le programme » et avec les réformateurs romantiques partisans d'une pédagogie « centrée sur l'enfant ». Les traditionalistes, avec en tête William Torrey Harris, commissaire à l'éducation des États-Unis, sont favorables à une instruction distillant avec méthode et dans la discipline la sagesse accumulée de la civilisation. C'est le sujet d'étude qui est le but et qui détermine la méthode à suivre. L'enfant quant à lui n'a qu'à « recevoir, accepter. Il a fait sa part quand il s'est montré docile et soumis » (Dewey, 1902, p. 276, traduction française Pidoux, 1913, p. 95). A l'opposé, les tenants d'une éducation centrée sur l'enfant, tels G. Stanley Hall et des membres éminents de la National Herbart Society, soutiennent que l'enseignement des divers sujets doit être subordonné au développement naturel et sans entrave de l'enfant. Pour eux, l'expression des impulsions spontanées de l'enfant est « le point de départ, le centre, le but » (*ibid.*). Ces deux écoles de pensée se livrent dans les années 1890 une bataille acharnée. Les traditionalistes défendent le savoir durement conquis par des siècles de lutte intellectuelle et voient dans l'éducation centrée sur l'enfant le chaos, l'anarchie, la démission des adultes, tandis que les romantiques célèbrent la spontanéité et le changement et accusent leurs adversaires de réprimer l'individualité des enfants par une pédagogie ennuyeuse, routinière et despotique.

Pour Dewey, ce débat est la manifestation, une fois de plus, d'un dualisme pernicieux, contre lequel il s'insurge. Le différend pourrait être résolu, d'après lui, si les deux camps voulaient bien « se débarrasser de l'idée funeste qu'il y aurait opposition de nature (plutôt qu'une différence de degré) entre l'expérience de l'enfant et les divers sujets qu'il abordera au cours de ses études. Il faut faire voir que l'expérience de l'enfant renferme déjà en elle-même des éléments - faits et vérités - de même nature que ceux que contiennent les études élaborées par la raison des adultes ; et, ce qui importe davantage encore, il faut montrer comment elle renferme les attitudes, les mobiles, les intérêts qui ont opéré le développement et l'organisation des programmes logiquement agencés. D'autre part, il s'agit d'interpréter ceux-ci comme le résultat organique de forces à l'œuvre dans la vie de l'enfant, et d'y découvrir les moyens de donner à l'expérience insuffisante de l'enfant une maturité plus riche » (*ibid.*, p. 277-278 ; traduction française, p. 98).

On connaît le reproche fait par Dewey aux traditionalistes de ne pas relier les sujets d'étude aux intérêts et activités de l'enfant. En revanche ses attaques contre les champions de l'éducation centrée sur l'enfant, à qui il fait grief de ne pas relier les intérêts et les activités de l'enfant aux sujets d'étude sont souvent passées sous silence. Certains détracteurs de la théorie pédagogique de Dewey assimilent sa position à celle des romantiques, dont il s'est pourtant clairement démarqué. Le danger du romantisme, écrit-il, est de « traiter les intérêts et les capacités de l'enfant comme des choses significatives par elles-mêmes » (*ibid.*, p. 280 ; traduction française, p. 102). Mais il serait désastreux de cultiver tels quels les tendances et les intérêts des enfants. Le bon éducateur doit veiller à exploiter ces tendances et intérêts pour guider l'enfant vers leur aboutissement dans le sujet d'étude, qu'il soit scientifique, historique ou artistique, « car les intérêts ne sont autre chose que des attitudes vis-à-vis d'expériences possibles ; ils n'ont rien d'achevé, de complet ; leur valeur est celle d'un levier » (*ibid.*). Les diverses branches d'étude illustrent l'expérience accumulée de l'humanité, précisément ce vers quoi tend l'expérience immature de l'enfant. « Les faits et les vérités qui entrent dans l'expérience de l'enfant et ceux que renferment les programmes d'étude sont le terme initial et le terme final d'une même réalité », conclut Dewey ; « les opposer les uns aux autres, c'est opposer l'enfance et la maturité d'un même corps vivant ; c'est dire que le mouvement instinctif d'un processus vital et son résultat final sont en antagonisme ; c'est soutenir que la nature et la destinée de l'enfant se livrent bataille » (*ibid.*, p. 278 ; traduction française, p. 99).

La pédagogie de Dewey exige de l'enseignant qu'il s'acquitte d'une tâche extrêmement difficile, qui est de « réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience » (*ibid.*, p. 285 ; traduction française, p. 108). Les sujets d'étude, comme tout savoir humain, sont le produit des efforts de l'homme pour résoudre les problèmes que son expérience lui a donné de rencontrer, mais, avant de constituer cet ensemble ordonné de connaissances qu'ils représentent, ils ont été abstraits des situations qui étaient à l'origine de leur élaboration. Pour les tenants de l'éducation traditionnelle, ce savoir doit simplement être imposé à l'enfant en une succession d'étapes déterminées par la logique de ce corpus abstrait de vérité ; or, cette façon de présenter les choses n'intéresse guère les enfants et, en outre, ne leur apprend pas par quelles méthodes d'interrogation et d'expérimentation l'humanité a acquis ce savoir. Aussi le maître en est-il réduit à faire appel chez l'enfant à des motivations sans aucun rapport avec le sujet d'étude, telles que la crainte de la souffrance ou de l'humiliation, pour arriver à produire chez lui les apparences de l'apprentissage. Au lieu d'imposer le sujet à l'enfant de cette manière - ou de simplement laisser l'enfant livré à lui-même comme le préconisent les romantiques - Dewey invite les enseignants à faire entrer la psychologie dans le programme en construisant un environnement où l'enfant se trouve confronté, dans ses activités immédiates, à des problèmes l'amenant à faire appel aux connaissances et aux savoir-faire des sciences, de l'histoire et de l'art. En fait, le programme est là pour rappeler au pédagogue quelles sont les voies ouvertes à l'enfant dans le domaine du vrai, du beau et du bien et pour lui dire : « Veillez à réaliser jour après jour les conditions qui stimuleront et épanouiront les *pouvoirs actifs de vos élèves*. Il faut que l'enfant accomplisse sa propre destinée telle qu'elle se révèle à vous dans les trésors des sciences, de l'art et de l'industrie » (*ibid.*, p. 291 ; traduction française, p. 118).

Pour pouvoir enseigner de cette façon, c'est-à-dire orienter le développement de l'enfant de façon non directive, il faut de l'aveu même de Dewey que le maître soit un professionnel hautement qualifié, connaissant parfaitement la matière qu'il enseigne, formé à la psychologie de l'enfance et rompu au maniement des techniques permettant de stimuler suffisamment l'enfant pour l'amener à intégrer le sujet d'étude dans son expérience de croissance. Comme le faisaient observer deux éducatrices ayant travaillé avec Dewey, ce maître doit être capable de voir le monde à la fois dans les yeux de l'enfant et avec ceux de l'adulte. « Comme Alice, l'institutrice doit passer avec ses enfants derrière le miroir et, dans ce

prisme de l'imaginaire, elle doit voir toutes choses avec leurs yeux et avec les limites qui sont celles de leur expérience ; mais, lorsque la nécessité s'en fait sentir, elle doit être capable de recouvrer sa vision exercée et, avec le point de vue réaliste de l'adulte, de fournir aux enfants les repères du savoir et les outils de la méthode » (Mayhew et Edwards, 1966, p. 312). Dewey concède que la plupart des instituteurs ne possèdent ni les connaissances ni les savoir-faire nécessaires pour enseigner de cette façon, mais il soutient qu'ils peuvent apprendre à le faire.

Démocratie et éducation

On qualifie parfois de « programme occulte » le modelage de la personnalité de l'enfant, finalité morale et politique de l'école, mais chez Dewey cet aspect de la théorie et de la pratique pédagogiques n'est pas moins explicite - même s'il est beaucoup plus radical - que les autres buts assignés au programme d'études. Dewey n'hésite pas à affirmer que « la formation d'un certain caractère est le seul vrai fondement d'une conduite morale », ni à identifier cette « conduite morale » à la pratique démocratique (Dewey, 1897b).

L'individu se réalise, selon Dewey, en utilisant ses talents propres pour contribuer au bien-être de la communauté ; en conséquence, la fonction cruciale de l'éducation dans une société démocratique est d'aider l'enfant à acquérir le « caractère » - somme d'habitudes et de vertus - qui lui permettra de se réaliser pleinement de cette façon. A tout prendre, estime-t-il, les écoles américaines échouent dans cette tâche. Elles emploient pour la plupart des méthodes à orientation fortement « individualiste », qui obligent tous les élèves d'une classe à lire en même temps les mêmes livres et à réciter les mêmes leçons. Dans ces conditions, les impulsions sociales de l'enfant s'atrophient, et le maître ne peut pas tirer parti du désir inné qu'a l'enfant « de donner, de faire, c'est-à-dire de servir » (Dewey, 1897a, p. 64). L'esprit communautaire est remplacé par « des motivations et des normes fortement individualistes » : crainte, émulation, rivalité, jugements de supériorité et d'infériorité et, de ce fait, « les plus faibles perdent le sens de leurs capacités et acceptent une position d'infériorité persistante et durable » tandis que « les forts sont tentés de se glorifier d'être les plus forts » (Dewey, 1897a, p. 64-65). Pour que l'école puisse cultiver chez les enfants le sens social et développer leur esprit démocratique, il faudrait déjà, estime Dewey, qu'elle soit organisée en communauté coopérative. Si l'on veut que l'éducation prépare à la démocratie, l'école doit devenir « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution » (Dewey, 1895, p. 224).

Créer dans la classe les conditions favorables à la formation du sens démocratique n'est pas une tâche aisée : en effet, une telle disposition de l'esprit n'est pas quelque chose que les maîtres puissent imposer aux élèves ; il leur faut créer un environnement social propre à inciter les enfants à assumer spontanément les responsabilités d'une conduite morale démocratique. Or, cette vie morale, note Dewey, « n'existe que là où l'individu a sa propre appréciation des buts qu'il se propose et travaille avec intérêt et dévouement à leur réalisation » (Dewey, 1897a, p. 77). Dewey comprend bien qu'il demande beaucoup aux enseignants et c'est pourquoi, évoquant vers la fin des années 1890 leur rôle et leur importance sociale, il retombe dans l'évangélisme social qu'il avait abandonné, lorsqu'il dit de l'enseignant qu'il est « l'annonciateur du vrai royaume de Dieu » (Dewey, 1897b, p. 95)

Comme le donne à entendre ce testament, la théorie éducative de Dewey est beaucoup moins centrée sur l'enfant et davantage sur l'enseignant qu'on ne le pense souvent. Sa conviction que l'école telle qu'il la conçoit inculquera aux enfants les vertus démocratiques procède de la confiance qu'il a non pas tant dans les « capacités brutes et spontanées de l'enfant » que dans l'habileté des maîtres à créer dans leur classe un environnement propre à

amener l'enfant à transformer celles-ci en « habitudes sociales, fruits d'une intelligente compréhension de ses responsabilités » (Dewey, 1897b, p. 94-95).

La foi de Dewey en l'enseignant transparait aussi dans sa conviction, exprimée dans les années 1890, que « l'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société » (Dewey, 1897b, p. 93). Et il y a une certaine logique dans cette profession de foi : dans la mesure où l'école joue un rôle décisif dans la formation de la personnalité des enfants d'une société donnée, elle peut, si elle est conçue à cette fin, transformer de manière fondamentale cette société. L'école constitue en effet une sorte de bouillon de culture susceptible d'influer réellement sur le cours de son évolution. En fait, si les enseignants faisaient bien leur travail, toute réforme deviendrait pratiquement superflue : une communauté démocratique et coopérative émergerait directement de la classe.

L'ennui, c'est que la plupart des écoles ont été conçues non pas pour transformer la société, mais pour la reproduire. Dewey le reconnaît lui-même, « de tout temps, le système scolaire a été fonction du type dominant d'organisation de la vie sociale » (Dewey, 1896b, p. 285). Les convictions qu'il a exposées dans son credo pédagogique au sujet de l'école et des enseignants visaient donc moins ce qui était que ce qui pourrait être. Pour que l'école devienne un agent de réforme sociale plutôt que de reproduction sociale, il fallait la reconstruire elle-même de fond en comble. 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.

L'école Dewey

« L'école », déclare Dewey en 1896, « est l'unique forme de vie sociale à fonctionner dans l'abstraction et en 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 » (Dewey, 1896a, p. 244). Dewey arrive à Chicago avec une idée assez précise du type d'« école laboratoire » qu'il aimerait mettre sur pied lui-même. En 1894, il confie 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 » (Dewey, 1894).

La balle était désormais dans le camp des autorités universitaires, auxquelles Dewey avait vanté les mérites d'une école qui, en maintenant le travail théorique au contact des exigences de la pratique, constituerait l'élément essentiel d'un département de pédagogie - « le nerf de tout le système » -, et il reçoit alors l'appui de Harper, lui-même très activement engagé dans la campagne en faveur de la réforme éducative à Chicago (Dewey, 1896c, p. 434). En janvier 1896, l'École expérimentale de l'Université de Chicago ouvre ses portes. Elle commence avec 16 enfants et deux maîtres, mais en 1903 elle compte déjà 140 élèves et emploie 23 instituteurs, plus 10 assistants diplômés de l'université. La plupart des élèves ont des parents exerçant une profession intellectuelle et beaucoup sont les enfants de collègues mêmes de Dewey. Très vite l'entreprise sera connue sous le nom d'« École Dewey », les hypothèses testées dans ce « laboratoire » étant strictement celles de la psychologie fonctionnelle et de l'éthique démocratique de Dewey.

Au centre du programme de l'École Dewey figure ce que Dewey appelle l'« occupation », c'est-à-dire « un mode d'activité, de la part de l'enfant, qui reproduit un type

de travail exercé dans la vie sociale ou lui est parallèle » (Dewey, 1899, p. 92). Répartis en onze groupes d'âge, les élèves exécutent une grande variété de projets centrés sur différents métiers traditionnels ou contemporains. Les plus jeunes (4 et 5 ans) se livrent à des activités qui leur sont familières pour les avoir vu pratiquer chez eux ou chez leurs voisins : cuisine, couture, menuiserie. Les enfants de 6 ans construisent une ferme avec des cubes, font pousser du blé et du coton, qu'ils récoltent, transforment et vont vendre au marché. Les enfants de 7 ans étudient la vie à l'époque préhistorique dans des cavernes qu'ils ont eux-mêmes réalisées, tandis qu'un peu plus loin ceux de 8 ans se concentrent sur les aventures des navigateurs phéniciens, de Robinson Crusoé, et d'autres explorateurs plus tardifs comme Marco Polo, Magellan, Christophe Colomb. L'histoire locale et la géographie occupent l'attention des enfants de 9 ans, tandis que ceux de 10 ans étudient l'histoire coloniale, construisant à cette occasion la réplique d'une pièce d'habitation de l'époque des pionniers. Le travail des plus grands est moins strictement axé sur une période particulière de l'histoire, même si l'histoire reste un élément important de leurs études ; il s'organise plutôt autour d'expériences scientifiques en anatomie, électromagnétisme, économie politique et photographie. Les élèves de 13 ans, ayant fondé un club de débats et cherchant un lieu où se réunir, entreprennent de construire un local de taille respectable, projet coopératif qui mobilisera des enfants de tous âges et restera pour beaucoup le moment emblématique de l'histoire de l'école.

Parce que les activités pratiques constituant ces « occupations » ont des prolongements qui sont, d'une part, l'étude scientifique des matériaux et des processus qu'elles mettent en jeu, et, d'autre part, leur rôle dans la société et la culture, le centrage thématique sur une occupation fournit l'occasion non seulement d'une formation manuelle et d'une recherche historique, mais aussi d'un travail en mathématiques, en géologie, en physique, en biologie, en chimie, en arts plastiques, en musique et en langues. A l'École expérimentale, observe Dewey, « 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. » (Dewey, 1896a, p. 245). Un savoir-faire tel que la lecture s'acquiert lorsque l'enfant en arrive au stade où il reconnaît l'utilité de ce savoir-faire pour résoudre les problèmes qui se posent à lui dans les activités qui forment son « occupation ». Selon Dewey, « si un enfant comprend la raison d'acquérir un savoir-faire, l'acquisition lui en est grandement facilitée. Les livres et la lecture sont donc considérés strictement comme des outils » (Mayhew et Edwards, 1966, p. 26).

Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards, qui furent institutrices à l'École expérimentale, devaient ultérieurement rendre compte en détail de cette expérience éducative remarquable, montrant que Dewey et ses collègues réussirent dans une très large mesure à traduire dans la pratique la théorie deweyenne, ce que viennent confirmer par ailleurs les témoignages d'observateurs moins directement impliqués. Qu'il nous suffise ici de citer un seul exemple. Les enfants de 6 ans, déjà riches de leur expérience des activités domestiques acquise en maternelle, axent leur travail sur « les occupations utiles au foyer ». Ils vont construire une maquette de ferme dans le bac à sable sur pieds dont leur classe est équipée et semer du blé d'hiver dans la cour de l'école. Comme c'est le cas de la plupart des activités de construction menées à l'école, l'édification de la maquette de ferme va être l'occasion pour eux d'apprendre un certain nombre de 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 employé 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 en précision. » (Mayhew et Edwards, 1966, p. 83-84)

Des exemples tels que celui-ci illustrent comment on peut non seulement partir de l'intérêt de l'enfant pour une activité précise dans laquelle il s'est investi (construction d'une maquette de ferme) pour lui faire acquérir des connaissances dans une matière donnée (mesurage, mathématique des fractions) mais aussi le familiariser par ce moyen avec les méthodes empiriques de résolution des problèmes, dans lesquelles l'erreur est un facteur d'apprentissage important. Procurer aux enfants une « expérience de première main » de situations-problèmes qu'ils ont en grande partie créées eux-mêmes, telle est la clé de voûte de la pédagogie de Dewey ; pour lui en effet, « tant qu'on ne s'attache pas à créer 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), l'esprit ne peut pas être réellement libéré » (Dewey, 1903, p. 237).

A la lecture des descriptions et des comptes rendus de l'École expérimentale, on comprend mal comment certains de ses détracteurs ont pu voir en Dewey le chantre d'une éducation progressiste « sans but ». Dewey a pourtant énoncé de manière explicite les objectifs de son programme d'études, d'ailleurs immédiatement visibles dans la pratique quotidienne des enseignants avec qui il travaillait. Dewey accorde autant de prix que le plus rigide des traditionalistes au savoir accumulé de l'humanité, et il entend bien que les élèves de son école élémentaire aient accès aux richesses de la science, de l'histoire et des arts. Il veut aussi qu'ils apprennent à lire, à écrire, à compter, à penser de manière scientifique et à s'exprimer d'une manière recherchée. En ce qui concerne les sujets d'étude, les objectifs pédagogiques de Dewey sont finalement assez conventionnels et seules ses méthodes sont novatrices et radicales ; mais, conventionnels ou pas, ces objectifs sont explicitement énoncés.

Si importante qu'ait été son école-laboratoire comme terrain d'expérimentation pour la psychologie fonctionnelle et le pragmatisme de Dewey, elle l'a été encore plus comme expression de l'éthique et de la théorie démocratique de ce grand pédagogue. « La fonction sociale de l'éducation avait la primauté », avait-il coutume de dire (Mayhew et Edwards, 1966, p. 467). L'école Dewey était avant tout une expérience d'éducation à la démocratie.

Selon tous les témoignages dont on dispose, Dewey réussit assez bien à faire de l'école-laboratoire une communauté démocratique. Les enfants participent à la préparation des projets, qu'ils vont exécuter selon une division du travail de type coopératif caractérisée par une rotation fréquente dans l'attribution des rôles de direction. En outre, l'esprit démocratique est cultivé non seulement chez les élèves qui fréquentent l'école, mais aussi chez les adultes qui y travaillent. Dewey critique sévèrement le fait que dans les établissements scolaires, les enseignants ne participent nullement à des décisions qui influent pourtant sur la conduite de l'enseignement public. Il s'élève en particulier contre ces réformateurs qui n'ont arraché de haute lutte le contrôle des établissements scolaires à des politiciens corrompus que pour conférer aux directeurs locaux de l'enseignement un pouvoir considérable, de type autocratique. Ces jugements montrent bien à quel point Dewey avait à cœur de faire en sorte que la démocratie dépasse le cercle étroit de la politique pour s'étendre au lieu de travail. « Que signifie la démocratie, demande-t-il, 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 ? » (Dewey, 1903, p. 233). Dans son École expérimentale, Dewey cherche à mettre en œuvre ce type de démocratie du lieu de travail. Le même type d'organisation régit le travail des maîtres et celui des élèves. Les enseignants se réunissent chaque semaine pour discuter et planifier leur travail et, même si à n'en point douter la présence intimidante de Dewey les tempère dans leurs critiques, ils jouent un rôle actif dans l'élaboration du programme scolaire.

Dewey n'a pas véritablement de stratégie à proposer pour faire des établissements scolaires américains en général des institutions œuvrant en faveur d'une démocratie radicale. Il ne cherche ni ne s'attend à ce que les méthodes de l'École expérimentale soient fidèlement suivies ailleurs ; il espère néanmoins que son école sera une source d'inspiration pour tous ceux qui s'efforcent de transformer l'enseignement public, ainsi qu'un terrain d'exercice et un centre de recherche pour les enseignants et les spécialistes en quête de réforme. Ce faisant, il a tendance à sous-estimer ce que la réussite de l'école Dewey doit au fait qu'elle est à l'écart des conflits, des divisions et des inégalités affectant la société en général, situation d'isolement difficile à reproduire. Force aussi est de reconnaître qu'il s'agit d'une école aux effectifs limités, fréquentée par des enfants de cadres aisés, où l'enseignement est assuré par des professeurs motivés, ayant reçu une bonne formation et qui côtoient les intellectuels de l'une des plus grandes universités du pays.

Si Dewey n'a pas à proprement parler de plan pour faire des établissements scolaires de puissants contestataires au cœur de la culture américaine, il a en revanche une vision très nette de ce à quoi les écoles devraient ressembler, selon lui, dans une société foncièrement démocratique, et il tente, non sans succès, de faire de cette vision une réalité dans sa propre École expérimentale. A l'évidence, cette école n'est pas conçue dans une optique de reproduction sociale. Dewey veut relier l'école à la vie sociale extérieure en plaçant des activités productives - les « occupations » - au cœur de son programme mais il évacue délibérément ces occupations de ce qui, telles qu'elles sont pratiquées dans la société américaine, en est l'un des traits essentiels : il les extrait en effet des rapports sociaux de la production capitaliste pour les placer dans un contexte coopératif où ceux qui les pratiquent à l'extérieur auraient bien du mal à les reconnaître. Dans notre école, explique-t-il, « 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 » (Dewey, 1899, p. 12). Libérées des basses préoccupations utilitaires, les occupations manuelles sont organisées dans son école de telle sorte « que les méthodes, l'objectif et la compréhension du travail exécuté soient présents dans la conscience de celui qui l'exécute et que son activité ait un sens à ses propres yeux » (Dewey, 1899, p. 16). Le travail qu'effectuent les enfants n'est pas aliénant : nulle part on n'y constate le hiatus entre main et cerveau qui devient de plus en plus fréquent dans les usines et les bureaux du pays. Dewey dit parfois de son école que c'est une « société embryonnaire », mais il est loin de s'agir d'un embryon de la société existant à l'extérieur de ses murs (Dewey, 1899, p. 19). Loin d'être une promesse de reproduction de l'Amérique industrielle, elle préfigure plutôt la reconstruction radicale de celle-ci.

Cette communauté préfigurant l'avenir qu'a fondée Dewey n'aura qu'une très brève existence et, ironie du sort, c'est la lutte pour le contrôle de l'École expérimentale par ceux-là mêmes qui y travaillent qui la conduira à sa perte. Dewey et ses enseignants, en effet, ne sont pas les propriétaires de leur « atelier » : celui-ci appartient à l'Université de Chicago. Or, en 1904, Harper, le Président de l'Université, prend parti pour les enseignants et les administrateurs d'une école fondée par le colonel Francis Parker (et rattachée à l'école Dewey en 1903), qui sont mécontents de leur intégration à « l'école de M. et Mme Dewey » et

craignent qu'Alice Dewey, en particulier, ne veuille se passer de leurs services. Lorsque Harper renvoie Alice, Dewey donne sa démission et accepte presque immédiatement un poste à l'Université Columbia, où il exercera jusqu'à la fin de sa longue carrière. La perte de son École expérimentale laisse à d'autres le champ libre pour interpréter, appliquer et souvent déformer les idées pédagogiques de Dewey ; elle le prive, lui, d'un extraordinaire instrument de concrétisation de ses idéaux démocratiques.

Le mouvement de réforme progressiste

Dewey n'aura plus jamais sa propre école, mais jusqu'à la fin de sa carrière, il demeurera un critique militant de l'éducation américaine, s'aventurant aussi à l'étranger pour apporter son soutien aux mouvements réformateurs qui se manifestent au Japon, en Turquie, au Mexique, en Union soviétique et en Chine, pays où son impact a sans doute été le plus grand. Arrivant en Chine à la veille de l'avènement du mouvement du 4 mai, Dewey est accueilli avec ferveur par de nombreux intellectuels chinois qui, a pu écrire un historien, « associent étroitement sa pensée à la notion même de la modernité » (Keenan, 1977, p. 34).

Les convictions démocratiques de Dewey l'amènent aussi à entrer en conflit avec nombre d'éducateurs « progressistes », dont quelques-uns se considèrent comme ses fidèles adeptes. Il attaque les « progressistes administratifs », favorables à des programmes d'enseignement professionnel dans lesquels il voit un enseignement de classe, de nature à faire de l'école un agent encore plus efficace de reproduction d'une société non démocratique. « L'enseignement professionnel qui m'intéresse », dit-il, « n'est pas celui qui adapte l'ouvrier au régime industriel existant ; je ne suis pas suffisamment épris de ce régime pour cela ». Les Américains doivent tendre au contraire vers « un type d'enseignement professionnel qui commence par modifier le système industriel existant, pour finalement le transformer » (Dewey, 1915, p. 412). Dewey continue aussi à prendre ses distances par rapport aux progressistes romantiques, centrés sur l'enfant, et dans les années 1920, il va se laisser aller, dans une déclaration publique d'une brutalité dont il est peu coutumier, à qualifier de « vraiment stupide » leur méthode consistant à simplement laisser l'enfant suivre ses inclinations naturelles (Dewey, 1926, p. 59). Enfin, il va même jusqu'à s'élever, dans les années 1930, contre les radicaux adeptes du « reconstructionnisme social », dont la pensée est peut-être la plus proche de la sienne, lorsqu'ils proposent de recourir à des programmes de « contre-endocrinement » pour faire barrage à un enseignement conçu pour légitimer un ordre social oppressif. Il fait valoir que se livrer à de la contre-propagande témoigne, de la part de radicaux, d'un manque de confiance dans la force des convictions qu'ils professent et dans l'efficacité des moyens par lesquels eux-mêmes sont censés avoir acquis ces convictions. Car ce n'est pas par endocrinement qu'ils sont arrivés aux conclusions qui sont les leurs sur les faiblesses de la société capitaliste, mais par « une étude intelligente des forces et des situations historiques et présentes » (Dewey, 1935, p. 415). Les démocrates radicaux doivent créditer leurs élèves de l'aptitude à parvenir aux mêmes conclusions par les mêmes moyens, non seulement parce que c'est une démarche plus démocratique, mais aussi parce que ces conclusions doivent être soumises à l'examen continu qui va de pair avec ce type d'éducation. « Si la méthode de l'intelligence a donné des résultats dans notre cas », demande-t-il, « pourquoi penser qu'il n'en sera pas de même avec nos élèves, et qu'elle n'engendrera pas chez eux la même ardeur et la même énergie pratique » (Dewey, 1935, p. 415).

Les critiques formulées par Dewey à l'égard des autres réformateurs sont généralement reçues avec politesse, mais ne convainquent guère. Il seront peu nombreux à le suivre dans la voie qu'il aura tracée pour « sortir de la confusion éducative ». La plupart des éducateurs y voient une grave menace pour les méthodes et les sujets d'étude traditionnels. Par ailleurs, les implications sociales en sont trop radicales aux yeux des champions de l'efficacité scientifique,

et pas assez pour certains adeptes de la reconstruction sociale. Enfin, bien que Dewey préconise un programme d'études révolutionnaire fondé sur les impulsions et les intérêts de l'enfant, il est trop respectueux de la tradition et des sujets d'étude pour satisfaire les romantiques. Ce qui permet à l'historien Herbert Kliebard d'écrire que, « malgré sa stature intellectuelle, sa réputation internationale et les nombreux honneurs qui lui furent rendus, Dewey n'eut pas assez de vrais disciples dans le monde de la pratique éducative pour assurer son impact » (Kliebard, 1986, p. 179).

Si Dewey avait continué à voir dans l'enseignant « l'annonciateur du vrai royaume de Dieu », sans doute eut-il été beaucoup plus affligé qu'il ne le fut réellement de constater que ses arguments pédagogiques tombaient si souvent dans l'oreille de sourds. Mais après la première guerre mondiale, son militantisme n'est déjà plus focalisé sur l'école. Avec une appréciation moins naïve du rôle de l'école dans la reconstruction sociale, Dewey ne place plus la salle de classe au centre de sa révision réformatrice. Ce qui dans son esprit avait été le moyen essentiel de démocratisation de la vie américaine n'est plus qu'un moyen essentiel parmi d'autres, et un moyen d'éducation du public manifestement secondaire par rapport à des institutions plus ouvertement politiques. Dewey reconnaît à présent plus volontiers que l'école, étant inextricablement liée aux structures de pouvoir en place, constitue l'un des principaux instruments de reproduction de la société de classes qui caractérise le capitalisme industriel, et qu'il est par conséquent extrêmement difficile de la transformer en un agent de réforme démocratique. Tous les efforts déployés pour en faire le moyen d'une démocratisation accrue de la société se sont attiré les foudres d'intérêts soucieux de préserver l'ordre social existant. Les défauts de l'école reflètent et entretiennent les défauts de la société dans son ensemble, et l'on ne saurait y remédier autrement qu'en luttant pour la démocratie partout dans cette société. L'école participera au changement social démocratique seulement « dans la mesure où elle fera alliance avec tel ou tel mouvement des forces sociales existantes » (Dewey, 1934, p. 207). On ne peut pas voir en elle, contrairement à ce que Dewey était jadis enclin à faire, le véhicule permettant de s'évader hors de la politique.

L'héritage de Dewey

Dans les années 1950, Dewey fut violemment pris à partie à titre posthume par les détracteurs de l'enseignement progressiste, qui mirent sur le compte de sa philosophie de l'éducation à peu près tout ce qui n'allait pas dans le système scolaire public américain. Dewey n'avait pourtant eu qu'une influence très limitée sur les écoles américaines, et c'est à tort que les conservateurs qui le critiquaient l'assimilaient aux progressistes que lui-même avait attaqués : mais c'était un bouc émissaire commode pour des « fondamentalistes » préoccupés par la baisse du niveau intellectuel dans les écoles et la menace que cette situation faisait peser sur une nation alors en guerre froide avec le communisme. Après le lancement du satellite russe Spoutnik dans l'espace, racontent deux historiens de la période en question, « la clameur qui s'enflait déjà contre le système éducatif devint un vacarme assourdissant. Le tollé fut général : le Président, le Vice-Président, les amiraux, les généraux, les croque-morts, les épiciers, les cireurs de chaussures, les bootleggers, les agents immobiliers, les racketteurs, tous gémissaient parce que nous n'avions pas, nous, un morceau de métal en orbite autour de la terre, imputant cette tragédie aux sinistres disciples de Dewey qui avaient conspiré pour empêcher le petit Johnny d'apprendre à lire » (Miller et Nowak, 1977, p. 254). Depuis les années 50, des variations sur ce thème reviennent périodiquement alimenter le débat sur la situation de l'enseignement public américain, et chaque nouvelle campagne en faveur du retour aux « apprentissages de base » s'accompagne d'une attaque en règle contre Dewey, dont les instigateurs (tels A. Bloom et E.D. Hirsch, qui mettent Dewey en accusation dans un récent

succès de librairie) s'entêtent généralement à présenter Dewey comme un romantique rousseauïste (Bloom, 1987, p. 195 ; Hirsch, 1987, p. 118-127).

Disons pour conclure que même s'il y a sans doute dans chaque district scolaire américain au moins un maître de l'enseignement public qui a lu Dewey et s'efforce d'enseigner selon ses préceptes, les détracteurs de Dewey ont largement surestimé son influence. L'héritage qu'il a laissé est moins celui d'une pratique établie que d'une vision critique. La plupart des écoles sont loin d'être ces « lieux suprêmement intéressants » et ces « avant-postes dangereux d'une civilisation humaniste » qu'il souhaitait qu'elles deviennent (Dewey, 1922, p. 334). Mais pour ceux qui voudraient en faire précisément cela, l'œuvre de Dewey demeure une précieuse source d'inspiration.

Références

- Bloom, Allan (1987). *L'âme désarmée*. Paris, Julliard, 1987, 332 p.
- Dewey, Jane (1951). « Biography of John Dewey ». In : *The philosophy of John Dewey*, Paul A. Schilpp, dir. publ., New York, Tudor, p. 3-45.
- Dewey, John (1892). « Christianity and democracy ». In : *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1971. Vol. 4, p. 3-10.
- (1894). Lettre de John Dewey à Alice Dewey, 1er novembre 1894, Dewey Papers, Morris Library, Southern Illinois University, Carbondale.
- (1895). « Plan of organization of the university primary school ». In : *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 224-243.
- (1896a). « A pedagogical experiment ». In : *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 244-246.
- (1896b). « Pedagogy as a university discipline ». In : *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 281-289.
- (1896c). « The need for a laboratory school ». In : *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 433-435.
- (1897a). « Ethical principles underlying education ». In : *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 54-83.
- (1897b). « My pedagogic creed ». In : *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 84-95.
- (1899). « The school and society ». In : *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976. Vol. 1, p. 1-109.
- (1902). « The child and the curriculum ». In : *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976. Vol. 2, p. 271-291.
- (1903). « Democracy in education ». In : *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977. Vol. 3, p. 229-239.
- (1912-1913). « Philosophy of education ». In : *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979. Vol. 7, p. 297-312.
- (1915). « Education vs. trade-training ». In : *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979. Vol. 8, p. 411-413.
- (1916). Lettre de John Dewey à Horace M. Kallen, 1er juillet 1916, Horace M. Kallen Papers, American Jewish Archives, Hebrew Union College, Cincinnati.
- (1922). « Education as politics ». In : *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1983. Vol. 13, p. 334.
- (1926). « Individuality and experience ». In : *Later Works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984. Vol. 2, p. 55-61.
- (1934). « Can education share in social reconstruction ? ». In : *Later works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1986. Vol. 9, p. 205-209.
- (1935). « The crucial role of intelligence ». In : *Later works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1987. Vol. 11, p. 342-344.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy : What every American needs to know*. Boston, Houghton, Mifflin.
- Keenan, Barry (1977). *The Dewey experiment in China : educational reform and political power in the early Republic*. Cambridge, Harvard University Press.
- Kliebard, Herbert, M. (1986). *The struggle for the American curriculum*. Boston, Routledge and

Mayhew, Katherine Camp, et Edwards, Anna Camp (1966). *The Dewey School*. New York, Atherton.
Miller, Douglas, T. et Nowak, Marion (1977). *The fifties*. Garden City (N. Y.), Doubleday.

Œuvres de Dewey

Les œuvres complètes de John Dewey ont été publiées récemment en trente-sept volumes sous le titre *Collected works of John Dewey* (Carbondale, Southern Illinois University Press, 1967-1992) ; cette compilation comprend trois séries : *The Early works of John Dewey*, 1882-1992, *The Middle works of John Dewey*, 1899-1924 et *The Later works of John Dewey*, 1925-1953. On trouvera ci-après une liste chronologique des principaux textes pédagogiques de Dewey, référencés dans cette édition. La plupart de ses ouvrages sur l'éducation sont aussi parus chez d'autres éditeurs, et beaucoup existent en format de poche.

- « My pedagogic creed » (1897), *Early works*, Vol. 5, p. 84-95.
- « The school and society » (1899), *Middle works*, Vol. 1, p. 1-109.
- « The educational situation » (1901), *Middle works*, Vol. 1, p. 257-313.
- « The child and the curriculum » (1902), *Middle works*, Vol. 2, p. 271-291.
- « Moral principles in education » (1909), *Middle works*, Vol. 4, p. 265-291.
- « How we think (1910) », *Middle works*, Vol. 6, p. 177-356.
- « Interest and effort in education » (1913), *Middle works*, Vol. 7, p. 151-197.
- « Schools of tomorrow », with Evelyn Dewey (1915), *Middle works*, Vol. 8, p. 205-404.
- « Democracy and education » (1916), *Middle works*, Vol. 9, p. 1-370.
- « Education as politics » (1922), *Middle works*, Vol. 13, p. 329-334.
- « The sources of a science of education » (1929), *Later works*, Vol. 5, p. 1-40.
- « The way out of educational confusion » (1931), *Later works*, Vol. 6, p. 75-89.
- « How we think », expanded and revised edition (1933), *Later works*, Vol. 8, p. 105-352.
- « Experience and education » (1938), *Later works*, Vol. 13, p. 1-62.

Voir également Reginald D. Archambault, dir. publ., *John Dewey, Lectures in the Philosophy of Education*, 1899 (New York, Random House, 1966) et deux utiles anthologies des écrits pédagogiques de Dewey : Joseph Ratner, dir. publ., *Education today* (New York, Putman, 1940) et Reginald D. Archambault, dir. publ. *John Dewey on education* (Chicago, University of Chicago Press, 1974). On aura intérêt, pour s'orienter dans l'univers philosophique de Dewey, à consulter le guide de Jo Ann Boydston, dir. publ., *Guide to the works of John Dewey* (Carbondale, Southern Illinois University Press, 1970).

Ouvrages de Dewey en traduction française

- Mon Credo pédagogique (My pedagogic creed, 1897)*, trad. Ou Tsui Chen, Paris, Vrin, 1931 ; rééd. 1958.
- L'école et la société (The school and society, 1900)*, trad. partielle dans *L'éducation*, juin 1909 et décembre 1912.
- L'école et l'enfant*, recueil de quatre textes : « Interest as related to will » (1896), « The child and the curriculum » (1902), « The aim of history in elementary education » (1900) et « Ethical principles underlying education » (1897), trad. par L. S. Pidoux, Paris, Delachaux et Niestlé, 1913 ; nombreuses rééditions.
- Comment nous pensons (How we think, 1910)*, trad. O. Decroly, Paris, Flammarion, 1925.
- Les écoles de demain (Schools of tomorrow, 1915)*, trad. R. Duthil, Paris, Flammarion, 1931.
- Démocratie et éducation (Democracy and education, 1916)*, trad. G. Deledalle, Paris, Armand Colin/Nouveaux Horizons, 1975 et 1990.
- Expérience et éducation (Experience and education, 1938)*, trad. M.-A. Carroi, Paris, Bourrellet, 1947 ; nouv. éd., Armand Colin.
- Logique : la théorie de l'enquête (Logic : The theory of inquiry, 1938)*, trad. G. Deledalle, Paris, Presses universitaires de France, 1967.
- Liberté et culture (Freedom and culture, 1939)*, trad. P. Messiaen, Paris, Aubier, 1955

Lectures complémentaires

- Archambault, Reginald, dir. publ., *Dewey on education. Appraisals*. New York, Random House, 1966.
- Baker, Melvin, C. *Foundations of John Dewey's educational theory*. New York, Atherton, 1966.

- Brickman, William M. and Lehrer, Stanley, dir. publ., *John Dewey : master educator*. Deuxième éd., New York, Atherton, 1966.
- Childs, John, L. *American pragmatism and education*. New York, Henry Holt, 1956.
- Coughlan, Neil. *Young John Dewey*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Cremin, Lawrence. *The transformation of the school : Progressivism in American education, 1876-1957*. New York, Vintage Books, 1961.
- Curti, Merle. *The social ideas of American educators*. Totowa (New Jersey), Littlefield - Adams, 1959, p. 500-541
- Dykhuizen, George. *The life and mind of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1975.
- Hendley, Brian. *Dewey, Russell, and Whitehead : Philosophers as educators*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1986.
- Keenan, Barry. *The Dewey experiment in China : Educational reform and political power in the early Republic*. Cambridge, Harvard University Press, 1977.
- Kliebard, Herbert, M. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Mayhew, Katherine Camp ; Edwards, Anna Camp. *The Dewey School*. New York, Atherton, 1966.
- Rockefeller, Steven. *John Dewey : religious faith and democratic humanism*. New York, Columbia University Press, 1991.
- Westbrook, Robert. *John Dewey and American democracy*. Ithaca, Cornell University Press, 1991.
- Wirth, Arthur G. *John Dewey as educator*. New York, Wiley, 1966.
- Enfin, l'abondante littérature secondaire consacrée à Dewey a été répertoriée par Jo Ann Boydston et Kathleen Poulos, dir. publ. : *Checklist of writings about John Dewey* (deuxième édition, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1978).