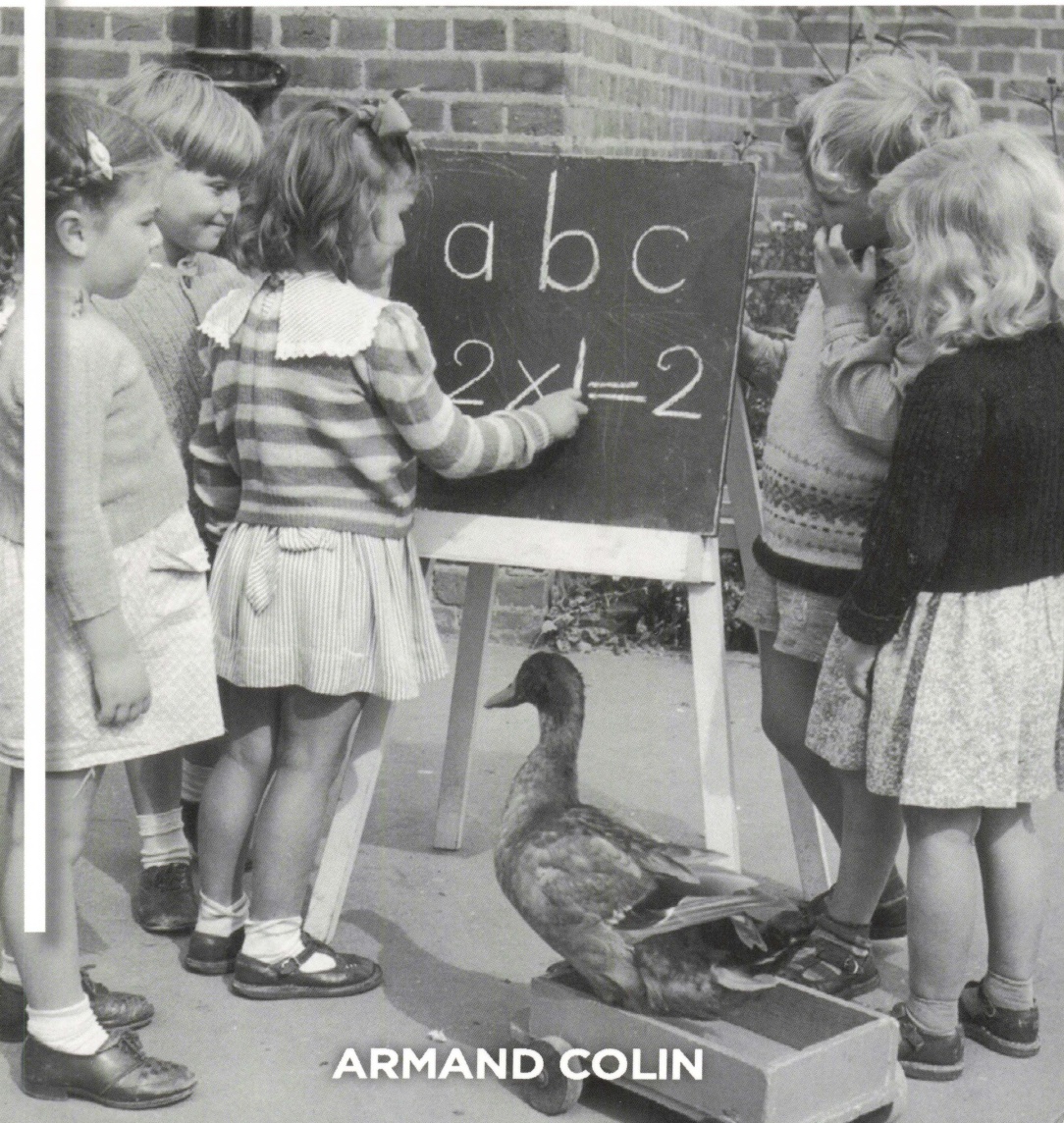
John Dewey

DÉMOCRATIE ET ÉDUCATION

suivi de

Expérience et Éducation



ARMAND COLIN

Démocratie et Éducation

suivi de

Expérience et Éducation

Collection « Individu et Société »

sous la direction de François de Singly

Illustration de couverture : *24th September 1952, Donald the Duck joins in the lessons at Grange Park School, Hayes, Middlesex* © Chris Ware/Keystone Features/Getty Images

Maquette de couverture : Le Petit Atelier

Democracy and Education

Cet ouvrage est une traduction du livre publié par « The Free Press » sous le titre, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (1916)

© Armand Colin, 1975, 1990, 2011

© Armand, 2018 pour cette nouvelle présentation

Experience and Education

Ouvrage en langue anglaise paru aux États-Unis sous le titre *Experience and Education*

© Kappa Delta Piatoffin – International Honor Society in Education

© Armand, 1968 pour la traduction française

© Armand, 2011, 2018 pour cette nouvelle présentation

Armand Colin est une marque de
Dunod Éditeur, 11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

ISBN : 978-2-200-62189-6

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

John Dewey

Démocratie et Éducation

suivi de

Expérience et Éducation

Introduction de Denis Meuret
Préface de Joëlle Zask
Présentation de Gérard Deledalle

ARMAND COLIN

Éducation, Démocratie, Espérance

par Denis Meuret[1]

L'école traverse aujourd'hui une passe étrange.

D'un côté, les économistes, les institutions internationales, certains politiques soutiennent que le développement de la scolarisation et l'amélioration de l'efficacité de l'école sont requis par l'émergente « économie de la connaissance ». Le capitalisme, après s'être longtemps méfié de l'école et n'en avoir attendu que des techniciens dociles et étroitement spécialisés, en attend aujourd'hui des travailleurs dotés de bonnes compétences générales, capables d'initiative ; il réclame une école efficace, et même équitable au sens restreint de capable de lui apporter des talents issus des catégories populaires. L'État attend de l'école croissance économique et cohésion sociale. Les parents et les élèves savent l'importance de la réussite scolaire pour trouver un emploi et sont d'autant plus mobilisés pour y atteindre.

De l'autre, l'école est la cible de critiques fondamentales, face auxquelles elle semble tétanisée, incapable de se justifier. Certaines soulignent que l'école française apparaît dans les comparaisons internationales comme très moyennement efficace et très sévèrement inéquitable (Baudelot et Establet, 2009). D'autres critiques portent au-delà de la situation française. Certains économistes pointent un coût croissant pour des résultats identiques, voire déclinants. Des psychologues trouvent paradoxal que l'école soit ennuyeuse alors que même les chimpanzés prennent plaisir à explorer le monde. Les intellectuels tiennent deux

1. Université de Bourgogne (IREDU) et Institut universitaire de France.

discours opposés. Pour les uns, l'école est devenue étrangère à la façon dont, aujourd'hui, les jeunes apprennent réellement. Dans le journal *Le Monde* (7 mars 2011), Michel Serres juge que les réformes proposées aujourd'hui sont des « emplâtres diligentés selon des modèles depuis longtemps effacés » en sorte que l'école luit « d'un éclat semblable à celui des constellations dont les astronomes nous apprirent qu'elles étaient mortes depuis longtemps déjà ». Divers indices, en effet, dont le développement du *homeschooling*, des leçons particulières et la difficulté de l'école à tirer parti de l'informatique, laissent penser que des formes individuelles d'apprentissage pourraient un jour la supplanter. Pour les autres, au contraire, il est encore temps de dissoudre le monde pour que survive l'école. La modernité rend l'enseignement plus difficile (Gauchet *et al.*, 2008), il convient donc que l'école se raidisse contre la modernité. Luc Ferry, il n'y a pas si longtemps (2003), a prétendu gouverner l'école à partir d'un discours de ce type. Tous ces critiques partagent le diagnostic d'un écart considérable entre le monde et l'école ; ils divergent sur les solutions : les premiers en appellent à une adaptation de l'école aux nouvelles conditions de l'éducation, aux nouvelles formes de l'apprentissage ; les seconds avertissent qu'elle perd son âme à vouloir suivre une modernité qui mine ses valeurs, et en appellent à un sursaut républicain.

Il apparaîtra outrecuidant, un peu ridicule même, de prétendre que *Démocratie et Éducation*, et *Expérience et Éducation*, deux livres publiés respectivement en 1916 et en 1938 aux États-Unis, écrits par un auteur, John Dewey, qui vécut de 1859 à 1952, puissent aujourd'hui aider à construire un discours sur l'école capable d'orienter son gouvernement et de donner confiance et espoir à ceux qui la font tourner – et pourtant, elle tourne… – au quotidien. Imagine-t-on exhumer un traité de médecine des années trente pour éclairer les problèmes actuels de l'hôpital ? C'est pourtant bien ce que j'ai pensé, il y a quelques années, à la lecture de *Démocratie et Éducation* et de quelques autres ouvrages du même auteur. Je voudrais expliquer ici ce qui continue de me le faire penser. Pour cela, il faut d'abord prendre la mesure de la pensée de Dewey, ce qui n'est pas toujours facile, parce qu'elle est complexe, se déploie dans beaucoup de champs, et aussi, il faut bien le dire, qu'elle est écrite dans une langue contournée. Il faut ensuite insérer la conception de l'école de Dewey dans sa philosophie politique ; c'est en effet de l'actualité de la pensée politique de Dewey que découle pour l'essentiel l'intérêt de sa conception de l'école. C'est seulement ensuite que l'on pourra présenter

cette conception, en nous appuyant sur les deux livres que nous introduisons ici, puis émettre quelques conjectures sur la fécondité de cette conception aujourd'hui.

Mesure de Dewey

On peut distinguer deux phases dans la production intellectuelle de Dewey. La première phase est scientifique : de 1880 à 1920, il produit l'essentiel de son œuvre en psychologie et en philosophie, et aussi à propos de l'éducation. À bien des égards, *Democracy and Education* (1916), sa contribution la plus systématique à la conception d'une éducation démocratique, est le couronnement de cette période. L'importance de cette phase de la contribution de Dewey est illustrée par le beau livre de Louis Menand (2001). Menand retrace ce qu'il appelle la « refondation intellectuelle » des États-Unis après la guerre de Sécession. Il le fait à travers seulement quatre figures intellectuelles : Oliver Wendell-Holmes, qui a élaboré la doctrine juridique de la Cour Suprême, William James et Charles Pierce, les fondateurs du « pragmatisme »… et John Dewey, qui fut aussi un éminent représentant de cette philosophie. La seconde phase est plus politique : de 1920 à sa mort en 1952, Dewey publie surtout des textes courts, des interventions qui mobilisent son travail antérieur sur des problèmes d'actualité, y compris pour promouvoir la réforme de l'éducation mais aussi, dans *Experience and Education* (1938), pour traiter le problème créé par les dérives du mouvement de réforme de l'école qu'il a lui-même lancé. À propos cette fois de la contribution de Dewey à la première moitié du XX^e^ siècle, on a pu écrire (aux États-Unis) qu'aucun débat ne pouvait être considéré comme clos tant que Dewey n'avait pas donné son opinion. Si on veut : un magistère politique et moral à la Victor Hugo, mais qui s'est exercé sur une période plus longue, un territoire plus vaste (Dewey est allé plaider pour une école démocratique au Japon et en Chine, il a présidé un « procès » de Trotski destiné à faire pièce à celui de Staline) et se fondait sur une philosophie au lieu d'être autorisé par une œuvre littéraire.

Après avoir dressé cette statue du commandeur, cependant, il nous faut aussitôt la détruire. L'influence de Dewey s'efface rapidement après la seconde guerre mondiale dans tous les domaines (le pragmatisme est démodé par la philosophie analytique, on rend ses théories sur l'école responsables du fait que les Soviétiques aient envoyé leur spoutnik dans

l'espace avant les Américains, les marxistes lui reprochent sa naïveté quant à la nature de l'homme et d'ignorer la lutte des classes, etc.). Ses théories sont vilipendées – critiquées serait un euphémisme – par des intellectuels américains influents (Bloom, 1987), par le discours républicain sur l'éducation, pour ne rien dire bien sûr des sites créationnistes. Plus significatif peut-être, Barack Obama, en 2009, a préféré nommer secrétaire à l'Éducation, non pas Linda Darling-Hammond, la fort deweyenne responsable de sa campagne présidentielle dans ce domaine, mais Arne Duncan, un partisan résolu de méthodes de gouvernement de l'école que les deweyens jugent « anathèmes » (Garrison & Neiman, 2003) à l'égard de la pensée de Dewey.

Aujourd'hui, cependant, une troisième étape dans la réception de l'œuvre de Dewey semble s'amorcer, permise par un effacement de la philosophie analytique, à partir surtout d'une réévaluation de sa philosophie politique, aux États-Unis (Rorty, 1982/1993), comme en France (Zask, 2003 et dans cet ouvrage). Pour certains, ce retour en grâce vient de ce que l'époque est fatiguée du cynisme et accueille volontiers une pensée qui n'a pas honte d'être morale et de chercher à améliorer les choses. Pour d'autres, la philosophie politique de Dewey offre une possibilité de penser la démocratie de façon compatible avec la critique de la notion classique de l'individu. Des philosophes comme Hilary Putnam, Richard Bernstein, Richard Rorty « ont ramené vers Dewey la philosophie américaine contemporaine » (Festenstein, 2005). La philosophie de Dewey est aujourd'hui confrontée à celle de Deleuze (Semetzky, 2003), de Rawls (Weber, 2010, Weick, 1993), de Foucault (Rorty, 1993, p. 369-370).

Cette description de la réception de l'œuvre de Dewey suggère qu'il convient d'éviter deux erreurs en abordant ce dernier. La première est évidente : Dewey n'est pas un simple « pédagogue ». La seconde l'est moins.

Les philosophes de l'éducation qui travaillent avec la pensée de Dewey, aux États-Unis (Gutman, 1999) ou en France (dont Gérard Deledalle, dont on lira dans cette édition une présentation de Dewey écrite pour la précédente), ne commettent pas l'erreur du pédagogue. Celle-ci est davantage le fait des partisans de tel ou tel type d'école, qui ont tendance à faire de Dewey un simple apôtre de la « pédagogie nouvelle », qu'ils y soient eux-mêmes plutôt favorables (cf. l'article « pédagogie nouvelle » du dernier *Dictionnaire de l'Éducation* [PUF, 2008]) ou qu'ils voient dans cette pédagogie l'amorce de la fin de la civilisation (ex. : Lurçat, 1999). Une autre façon de ne pas prendre la mesure de Dewey est de faire déri-

ver sa conception de l'école d'un vague « progressisme » (Bulle, 2010). Une autre encore, paradoxale, est le fait de ceux qui, aux États-Unis, ont tellement l'habitude de penser l'école avec Dewey qu'ils finissent par penser Dewey à travers l'école. Par exemple, l'idée deweyenne que l'éducation est une fin en elle-même devient chez eux qu'il convient de laisser les enseignants libres de décider seuls de leur enseignement. Lorsque Rawls s'interroge sur ce que doit être l'éducation dans une société juste, il est accusé de commettre un crime de lèse-majesté deweyenne (Weber, 2010) parce qu'il subordonne l'éducation à un but externe. Les pédagogues (Freinet, Montessori, par exemple) sont le plus souvent très conscients des enjeux politiques et sociaux des pédagogies qu'ils proposent, mais Dewey fait le trajet inverse, il tire les conséquences sur l'école d'une philosophie qui couvre la philosophie de la connaissance, la psychologie et la philosophie politique.

Un fil court à travers ces trois domaines.

Philosophie de la connaissance. Dewey s'inscrit dans le courant « pragmatiste » (à distinguer bien sûr d'une position « pragmatique » : tout est bon pourvu que ça marche), dont on peut donner, peut-être, une petite idée à travers deux maximes de son fondateur, Charles Peirce (1878, 1868) : « Notre conception d'un objet n'est rien d'autre que notre conception de ses effets », « le réel est ce qui résultera tôt ou tard de l'information et du raisonnement ». La connaissance ne vient ni de l'intuition ni de l'introspection, mais seulement de notre relation au monde extérieur et de nos connaissances antérieures, de ce que Dewey appellera « expérience ».

Psychologie. Dewey développe une psychologie de la connaissance. Dans un important article de jeunesse (« The reflex arc concept », 1896), il avance que même une activité réflexe ne doit pas être conçue comme une succession de stimuli et de réponses. En effet, nous appelons quelque chose stimulus seulement parce qu'il a été suivi d'une réponse. C'est en réalité à partir du tout que nous pouvons comprendre les parties, de la relation que nous pouvons comprendre ce qui la constitue, l'esprit n'est pas séparé du corps, c'est pourquoi c'est en faisant qu'on apprend. De même, l'effort n'est rien d'autre que « la tension entre les moyens et les fins et le sens de l'effort, la sensation de ce conflit » (« The Psychology of effort », 1897). Dewey élabore aussi une psychologie du développement : l'enfant n'est ni une cire sur laquelle l'éducation doit laisser son

empreinte, ni un être dangereux qu'il faut civiliser, mais un individu en croissance, ce qu'il ne cessera d'être d'ailleurs à aucun moment de sa vie. Cela signifie qu'il n'est doté d'aucune autre nature que cette capacité à croître, ni une bonne qu'il suffirait de laisser s'épanouir, ni une mauvaise qu'il faudrait redresser.

Philosophie politique. Pour l'« ancien libéralisme » (celui de Locke, d'Adam Smith) les individus préexistent aux relations qu'ils nouent entre eux au sein de la société. Cette doctrine a permis de se débarrasser des formes absolues du pouvoir politique, elle a donc eu un rôle très positif, écrit Dewey, mais elle nuit aujourd'hui aux valeurs qu'elle servait : « la libération de l'intelligence, la liberté, la chance pour chaque individu de réaliser ses potentialités ». Elle est la principale justification du laissez-faire et par lui de la domination capitaliste. Cette menace contre la liberté est redoublée par le fait que, sur le terreau de cette société inégalitaire, prospèrent des idéologies encore plus dangereuses pour la liberté : communisme et fascisme. Le plus beau texte de Dewey sur cette question est peut-être *Liberalism and Social Action* (1938), écrit dans l'angoisse de la montée du fascisme en Europe. Il lui faut trouver la faille, ce qui ne va pas dans l'ancien libéralisme et dont il faut se débarrasser pour qu'il retrouve le pouvoir émancipateur qu'il a perdu et sur l'effacement duquel d'inquiétantes figures proposent leur service. La critique pragmatiste de l'ancien libéralisme lui indique cette faille. C'est précisément cette idée que les individus sont des entités indépendantes et en compétition les uns avec les autres. À l'inverse, affirment Dewey et le pragmatisme, les hommes ne sont des hommes que quand ils entrent en relation les uns avec les autres. Les individus émergent par un processus social, dans un dialogue critique et créatif avec le reste de la communauté. Dès lors, les institutions sociales ne sont pas des moyens pour obtenir quelque chose pour les individus, ce sont des moyens pour créer les individus. Dans une société démocratique, il n'y a pas opposition, mais renforcement entre l'amélioration de la société et l'approfondissement de l'individualité de chacun. Autrement dit, l'individu n'est pas au départ de la société, il en est, libre et divers, le but. L'alternative à la fois au laissez-faire et aux totalitarismes est un ensemble d'institutions qui ont pour but de créer des individus libres et divers, une diversité dont Dewey a retenu de Darwin qu'elle est la condition de la survie des sociétés.

On voit la cohérence de l'entreprise : le réel, les individus, les actions doivent être pensés à partir des relations qui les lient.

Toutefois, cette cohérence même se retourne contre Dewey de deux façons. D'une part, si adhérer au type d'école qu'il propose suppose que l'on adhère à tous les aspects de sa psychologie, de sa philosophie politique, au pragmatisme en général, il est possible que peu adhèrent. D'autre part, Dewey, surtout dans sa première période, semblable en cela à beaucoup d'auteurs de cette époque, développe une confiance qui paraît aujourd'hui excessive dans la capacité de la science à construire un monde nouveau (par exemple, la « nouvelle psychologie », celle de James, de Dewey, rendrait forcément caduque l'ancienne pédagogie). Il en est résulté – c'est la seconde erreur à ne pas commettre – que Dewey a été lu avec une révérence excessive, comme un « maître à penser », et aussi que ceux qu'il a inspiré ont cru un peu trop qu'ayant pour eux le progrès et la science, leur victoire était seulement une question de temps, les obstacles qu'ils rencontraient, des combats d'arrière-garde. Nous savons aujourd'hui que la « pédagogie traditionnelle » résiste bien trop pour qu'on puisse y voir seulement une survivance de la tradition. Autrement dit, nous savons que l'affaire est politique, ce qui, en termes deweyens, signifie qu'il nous faut montrer que Dewey nous aide en effet à concevoir des formes politiques, des institutions sociales (dont l'école), qui ont de meilleurs effets que celles qu'on leur oppose.

Cela incite à s'intéresser aux fondements politiques de l'école deweyenne, le thème fondamental de *Démocratie et Éducation*.

Les fondements politiques de l'école démocratique

Au fondement de la philosophie politique de Dewey, me semble-t-il, se trouvent deux idées. La première est l'infinie variété de la nature humaine. « L'idéal de la démocratie tient pour acquise l'infinie variété de la nature humaine et l'infinie pluralité des buts pour lesquels les hommes s'associent » (*Social Absolutism*, 1921/1983, cité par Weber, 2008). On trouve la seconde au début de *Démocratie et Éducation*, elle est banale à certains égards mais quiconque la lit après s'être un peu frotté à la philosophie politique du XVII^e^ et du XVIII^e^ siècle doit, me semble-t-il, en recevoir un choc. Non, dit Dewey, les hommes ne sont pas égoïstes, « même si des systèmes de gouvernement et des théories de l'État ont été

construits sur cette notion » (23,104)[1]. Certes, il leur arrive de l'être, mais ce qui domine plutôt, c'est qu'ils sont enclins à coopérer. Le lecteur range alors Dewey du côté des philosophes pour qui l'État prolonge la société, garantit un ordre qui lui préexiste, John Locke, Adam Smith (qui n'est pas seulement un économiste), et non de l'autre côté, celui des philosophes pour qui seule l'existence de l'État permet à la société de fonctionner, soit qu'il empêche la guerre de tous contre tous en échange de l'obéissance (Hobbes), soit qu'il émane d'un sursaut, le Contrat Social de Rousseau, qui fait échapper la société à l'anomie, qui permet aux hommes de construire une société réconciliée avec la nature sur les ruines de la société corrompue du « second état de nature », qui est aussi, bien sûr, la société aristocratique.

Mais le lecteur note aussi, d'où le choc, que personne avant Dewey n'a donné une vision aussi générale, aussi généreuse de la propension des hommes à faire société, plus large que l'existence de droits antérieurs à l'État chez Locke, plus large que la « propension à échanger » de Smith. Mieux, Dewey donne un argument lumineux en faveur de cette propension à coopérer : « Sinon, aucune société n'existerait. » Croyez-vous, demande au fond Dewey, que la puissance de l'État suffirait à obliger à coopérer des hommes mus seulement par l'envie de se faire la guerre, ou de se faire valoir au détriment des autres ? Bien sûr, la guerre ; bien sûr, la volonté de se distinguer ; mais, si nous voulons comprendre que les sociétés existent, il nous faut accepter l'idée que ces dispositions négatives sont au fond moins puissantes que la propension à coopérer. Insistons : Dewey ne suppose pas un homme doté d'une bonne nature, soucieux de faire le bien, mû par l'altruisme. Dans nos deux ouvrages, il rompra des lances contre ceux qui supposent cette bonne nature chez l'enfant. Aucun besoin, pour suivre Dewey, de supposer que la coopération ne rencontre ni obstacles ni conflits, qu'elle ne peut s'interrompre. Il faut et il suffit, pour cela, d'accepter l'idée que, derrière ces conflits, ces obstacles, la propension à coopérer agit toujours dans l'autre sens et qu'il s'agit d'une tendance plus profonde que les autres.

On devine que tout ceci aura des conséquences importantes pour l'école : non pas une école qui nous fait accéder à la citoyenneté contre

1. Sauf indication contraire, la pagination de *Démocratie et Éducation* (DE) est celle de l'édition américaine de 1916, republiée en fac-similé par Dover (2004), traduite par l'auteur de l'introduction, suivie de celle de cette édition.

nos mauvais penchants, nos désirs immédiats, notre crédulité, nos idées fausses, mais une école qui favorisera la diversité des individus et leur donnera les outils de leur coopération. Mais revenons à la démocratie selon Dewey.

On peut distinguer trois niveaux de la démocratie chez Dewey (Festenstein, 2005) : elle est un moyen de protéger les intérêts du peuple des décisions des experts et des puissants (démocratie électorale), elle est ensuite une façon de traiter les conflits d'intérêts qui surviennent dans une société, un forum et une méthode pour discuter et comprendre ce que sont nos intérêts et les caractéristiques des buts légitimes (démocratie participative, pourrait-on dire). Mais elle est davantage, et c'est dans *Démocratie et Éducation*, que nous trouvons la formulation qui rend le mieux compte de la singularité de la conception deweyenne : « La démocratie est davantage qu'une forme de gouvernement. Elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées[1]. » La valeur d'un groupe social se mesure d'une part à la fréquence et à l'intensité des échanges entre ses membres, d'autre part à la fréquence des relations entre son intérieur et son extérieur. Inversement, une société indésirable est une société qui met des obstacles à l'accomplissement et à la communication libre des expériences. Ce que vise la démocratie et qui la soutient à la fois est « l'élargissement des intérêts partagés et la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles » (DE, p. 83,169), d'où il suit que « la conscience claire de la vie commune dans toutes ses implications constitue l'idée de la démocratie » (Dewey, 1927, p. 156). L'ennemi de la démocratie est la peur, parce qu'elle isole, qu'elle empêche les échanges d'expériences, écrit Dewey bien avant les déboires des régimes totalitaires avec *facebook* et un peu avant que Roosevelt ne prononce sa célèbre phrase : « La seule chose dont nous devons avoir peur, c'est la peur elle-même ».

De la diversité et de l'intensité des échanges naît le progrès. Ce dernier n'est pas une sorte de mécanisme externe, il est le produit des changements introduits par l'expérience et l'expérimentation dans une société démocratique qui a « le changement pour idéal » (DE p. 77,163). Dès lors, la délibération démocratique ne consiste pas à disputer de la

1. Nous donnons ici la traduction qu'on trouvera p. 169 de cet ouvrage de « A democracy is more than a form of government ; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience » (1916/2004, p. 83).

conformité de l'action publique aux principes qui fondent l'État ou au sens de l'histoire, mais en une enquête qui permet au public de délibérer sur ses effets potentiels (Dewey, 1927). L'expérimentation est au cœur de la vie publique.

Cette conception de la démocratie a des conséquences importantes pour l'école.

Puisque la liberté s'éprouve dans l'expérience, il faut la concevoir comme la capacité d'agir librement, comme le pouvoir de faire, davantage que comme la capacité de penser librement, à l'écart de l'idéologie dominante, des croyances que les puissants veulent nous imposer (Condorcet). Dès lors, l'objectif de l'école sera, selon un mot difficile à traduire, l'*empowerment* des individus, l'accroissement de leur capacité à agir, davantage que leur dessillement, comme c'est le cas à partir des récits de Condorcet ou de Durkheim (Meuret, 2007).

De ce que Dewey définit l'individualité comme la capacité de choisir, de réfléchir sur ses buts, il suit que l'école doit développer ces capacités-là. L'école doit produire des individus libres, imaginatifs, créatifs puisque c'est ce type d'individu qui sera le plus à même de favoriser la diversité et la richesse des expériences et des échanges qui elles-mêmes produiront des individus plus libres et plus riches. De ce que la société démocratique est une société « mobile, pleine de canaux par lesquels le changement peut arriver n'importe où », il suit que l'école « doit s'assurer que ses membres sont éduqués à l'adaptabilité et à la prise d'initiative personnelle » (DE, p. 84). Il y a une correspondance étroite entre une société démocratique qui « a le changement pour idéal » (DE, p. 77,163) et une éducation conçue comme un « moyen d'améliorer la société » (DE, p. 76,161).

Quant aux contenus à enseigner, il en résulte l'importance des outils de communication (la langue au premier chef) et bien sûr des sciences, conçues non comme ce que nous savons des lois éternelles qui gouvernent le monde ou la nature, mais comme le résultat toujours provisoire d'expérimentations.

Par ailleurs, l'école ne doit pas être coupée du monde – une telle école serait, pour Dewey, « futile » –, et ceci dans deux dimensions, sociale et temporelle. Une expérience éducative présente évidemment des caractéristiques propres, mais elle n'a de sens que par les liens qu'elle entretient avec les différentes formes du social puisque son objectif est de permettre aux individus de vivre des expériences sociales plus complexes et

plus riches. La responsabilité morale de l'école est de permettre à l'enfant de comprendre et de respecter l'ensemble de ses relations sociales. Ce n'est pas seulement un futur citoyen, mais aussi un futur parent, un futur travailleur, un futur membre de la communauté. L'école doit mimer le monde qui l'entoure. Ainsi, même à l'école, c'est du monde que l'élève apprend via le maître. Au point de vue temporel, il n'y a pas de coupure entre le moment où l'école essaye d'inculquer aux élèves une culture de haut niveau, des valeurs élevées et celui où la société tentera de les attirer vers tout le contraire, de fausses valeurs et une fausse culture. Au contraire, le propre d'une expérience éducative est qu'elle permet de mieux tirer profit, de mieux apprendre, d'expériences ultérieures, scolaires ou sociales. L'école doit donner à l'élève la capacité et l'envie de continuer à apprendre.

Il en résulte enfin une école équitable et laïque. Il est rare qu'on se soucie d'égalité des chances à l'époque où Dewey écrit. Mais, pour lui, la distinction qui prévaut dans l'école traditionnelle, entre une culture scolaire élevée pour l'élite et une formation étroite et spécialisée pour le peuple, doit être abandonnée. Elle n'est que le produit de la coupure sociale entre une classe de loisir et la classe laborieuse, et de la coupure métaphysique entre l'âme et le corps, deux coupures aussi contingentes l'une que l'autre. Inversement, « une société à laquelle la stratification en classes séparées serait fatale doit s'assurer que les chances intellectuelles sont accessibles à tous facilement et également » (DE, p. 84,170). L'équité selon Dewey ne se réduit pas à l'égalité des chances, elle implique en outre que tous atteignent un certain niveau de compétences, ce niveau de capacité d'initiative qui leur permettra « de n'être pas écrasés par les changements dans lesquels ils sont pris et dont ils ne percevraient pas la signification » (DE, p. 84,170), avec pour résultat que quelques-uns s'approprieraient les produits de l'activité aveugle des autres. Dewey, sauf erreur, n'utilise pas le mot « laïcité ». Pourtant, à bien des égards son école apparaît plus laïque que l'école traditionnelle, en particulier l'école traditionnelle française, où le savoir est sacralisé et où l'excellence scolaire manifeste une capacité intellectuelle et morale qui est une forme de sainteté. Au contraire, la philosophie de l'expérience reste résolument à ras de notre terre. Rorty l'a bien vu : Dewey partage avec Foucault « un effort visant à libérer le genre humain de ce que Nietzsche appelait "le plus vieux mensonge", celui qui nous persuade que, au-delà des expériences hasardeuses et périlleuses que nous accomplissons, il existe quelque chose (Dieu, la

Science, la Connaissance, la Rationalité ou la Vérité) qui, si seulement nous observons les rituels qui conviennent[1], nous permettra de franchir un pas dans la voie du Salut » (Rorty, 1993, p. 373).

L'école selon Dewey

Dewey construit sa conception de l'école à partir de sa philosophie politique et de sa psychologie. De la première, relève une série de caractéristiques des buts et de l'organisation sociale de l'école. De la seconde, relèvent plutôt les caractéristiques de l'enseignement, de la pédagogie, si l'on veut, dans la classe.

L'enseignement, la pédagogie

Puisque l'école ne vise pas à protéger la société des nouveaux venus mais à leur donner le pouvoir d'agir, puisque l'éducation repose sur l'expérience – « l'éducation est une reconstruction de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité à diriger le cours des expériences ultérieures » (DE, p. 74,158), puisque Dewey place l'école dans la continuité des modes d'apprentissage informels qui l'ont précédée, l'élève apprend du monde, non de la parole du maître. Le maître doit organiser des situations d'apprentissage qui miment le monde[2] et guider l'élève dans son apprentissage plutôt que délivrer un savoir *ex cathedra*. En ce sens, Dewey est en effet un partisan des « méthodes actives », du « *learning by doing* », même s'il a écrit *Experience and Education* pour préciser que l'on n'apprend pas de n'importe quelle « activité [3] », qu'il ne suffit pas de prendre le contre-pied de l'éducation

1. L'entrée à Normale Sup, la sortie dans la botte de l'ENA, sont des exemples de ces rituels dans l'école française.
2. Les « serious games », de plus en plus utilisés pour la formation professionnelle, des médecins ou des pilotes d'avion entre autres, utilisent les riches possibilités de l'informatique pour mimer des situations réelles à l'intention des étudiants.
3. Interrogée sur ce qu'elle avait retenu de « l'enquête » organisée par son professeur d'histoire dans le camp militaire proche de son collège, une élève de 4e : « Que les militaires sont gentils ». Deux types d'activité, dit Dewey, sont anti-éducatives : les « activités de routine » et les « activités capricieuses » (DE, p. 74,159).

traditionnelle pour construire une éducation démocratique. Que l'école vise à favoriser les échanges d'expériences milite pour le travail en groupe. « Le professeur quitte la position de patron ou de dictateur externe pour celle de guide des activités du groupe » (EE, p. 59, 491[1]).

Pour Dewey, l'enfant est défini par son immaturité, sa plasticité – sa capacité à tirer de l'expérience des facteurs qui modifieront son activité ultérieure, et donc à développer des dispositions nouvelles (DE, p. 44,124) –, ainsi que par sa capacité et son désir de croître (DE, p. 41,122), et de croître indéfiniment puisque la perfectibilité humaine est indéfinie. Sa nature, on l'a dit, n'est ni bonne ni mauvaise (en particulier, l'enfant n'est pas foncièrement égoïste), mais elle n'est pas « antisociale », comme Dewey reproche à Rousseau de le penser (DE, p. 87,173).

De cette plasticité découle la diversité des individus et de la façon dont ils apprennent, c'est donc la tâche de l'enseignant d'adapter son enseignement à chacun de ses élèves (DE, p. 162,253) de façon à rencontrer son intérêt, rencontrer et non susciter puisque Dewey se méfie des façons artificielles, externes de susciter l'intérêt – comme c'est le cas quand on pense que l'élève apprendra mieux avec un ordinateur parce qu'il associe cette machine à des dimensions positives. Intéressé par une tâche qui fait sens pour lui, l'élève sera capable de persévérance, de la capacité de mener une tâche à son terme sans se laisser décourager par la difficulté ni distraire par l'environnement (DE, p. 123,214), persévérance qui est pour Dewey l'essence de la discipline scolaire, discipline qui se distingue de l'entêtement en ce qu'elle caractérise une activité dont l'élève a mûrement fait sien le but.

Une telle éducation a pour but d'apprendre à apprendre (DE, p. 44,125). Il ne s'agit pas de mettre en place des cours de technique d'apprentissage, mais de ce que l'éducation permet aux individus de croître si elle les rend capables de continuer à apprendre et si elle leur donne le désir de le faire. C'est en apprenant que l'on apprend à apprendre. C'est en ce sens qu'il faut comprendre l'idée que l'éducation est sa propre fin (apprendre de l'expérience permet de vivre des expériences plus enrichissantes, dont on apprend davantage), ni dans le sens d'une éducation qui n'aurait aucun lien avec le monde profane, ni dans celui où l'enseignant devrait se soucier d'un développement de l'enfant qui n'aurait rien

1. La pagination des citations de *Experience and Education* renvoie à l'édition Touchstone books (New York, Simon and Schuster, 1997), traduction DM, puis à la présente édition.

à voir avec son insertion sociale. Ce serait oublier que l'école est pour lui une agence d'amélioration de la société ou ce que Dewey écrit sur l'efficacité sociale (*social efficiency*) de l'éducation, à laquelle nous allons maintenant nous intéresser.

Les buts et l'organisation de l'école

Que Dewey ne soit pas un « pédagogue » se voit aussi à ce qu'il ne traite pas seulement de ce qui se passe en classe mais de l'ensemble des questions qui concernent le système scolaire, dont nous retiendrons ici : ses buts, l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel et la question de l'équité.

L'école démocratique, dit-il, articule trois buts alors que d'autres conceptions de l'école ont commis l'erreur de ne privilégier qu'un seul des trois : favoriser le développement naturel de l'enfant, transmettre la culture, servir l'utilité sociale (DE, chapitre 9). En particulier, l'éducation démocratique ne dédaigne pas l'objectif d'utiliser les « ressources économiques de façon utile » (DE, p. 114,204). Elle a un objectif « d'efficacité sociale ». Bien sûr, dit Dewey, il y a danger qu'en insistant trop exclusivement sur cet aspect on « accepte comme telles les conditions et normes économiques actuelles » (DE, p. 115,204) de même d'ailleurs qu'on les accepte aussi si l'on insiste trop exclusivement sur la transmission de la grande culture. Deux traits caractérisent le rapport de l'éducation démocratique à l'efficacité sociale : d'abord le fait que celle-ci « ne soit pas obtenue par une contrainte négative mais par l'usage positif des capacités naturelles dans des métiers qui ont une signification sociale » (DE, p. 114,203), ce que l'on pourrait formuler aujourd'hui, me semble-t-il, « une éducation démocratique doit attacher la plus grande importance à l'utilité économique et sociale de ses formations, mais, inversement, une économie démocratique doit être capable de rémunérer à leur juste valeur les compétences de ceux qui ont véritablement développé le mieux possible leurs capacités de faire, de sorte que chacun puisse être encouragé à le faire ». Ensuite, l'équité, mais d'une façon liée à ce qui précède. « La société industrielle, comme toutes celles qui l'ont précédée, est pleine d'iniquités. C'est le but de l'éducation progressive de contribuer à les corriger plutôt qu'à les perpétuer » (DE, p. 115,204). Pour cela, il faut refuser que l'acceptation du statu quo domine l'éducation professionnelle, soit, très concrètement, que les chances d'emploi dominent l'orientation des élèves, ce qui nous ramène à l'objectif précédent. Il en résulte que Dewey refuse de séparer radicalement enseignement profes-

sionnel et enseignement général. L'enseignement, pour lui, doit préparer à tous les métiers de la même façon. Il s'étonne que l'on regarde la formation pour devenir enseignant comme ressortissant à la culture tandis que celle qui conduit aux professions de mécanicien, de marchand, de médecin est considérée comme de la formation professionnelle. Il aurait pu ajouter, s'il avait traité du système français : que l'on regarde les études en lycée professionnel, mais non en école d'ingénieurs ou en médecine, comme de la formation professionnelle. Selon lui, les formations qui conduisent aux métiers subalternes doivent, elles aussi, permettre à ceux qui vont les exercer de « percevoir dans leur travail quotidien tout ce qu'il contient de signification générale et humaine [1] » écrit-il dans *The School and Society* (1899). Il ajoute que l'enseignement traditionnel est moins « gratuit » qu'il n'est impuissant à améliorer l'humanité de quiconque d'autre que des clercs. L'objectif de l'école démocratique, en revanche, est qu'aucun travailleur ne soit un esclave au sens de Platon, soit « quelqu'un qui exprime les idées d'un autre par ses actions » (Dewey, 1899, p. 306).

Dewey ne se satisfait pas de la séparation du système d'enseignement en système primaire pour le peuple et système secondaire pour la bourgeoisie. Il observe, toujours dans *The School and Society* (1899), que 1 % seulement de la population accède à l'enseignement supérieur et 5 % au lycée et que plus de la moitié quitte l'école avant la fin de la cinquième année d'enseignement et il poursuit : « Tandis que les responsables de notre éducation nous parlent de grande culture, de développement de la personnalité, etc. comme de la fin et du but de l'éducation, la grande majorité de ceux qui fréquentent l'école la considèrent comme le moyen pratique d'ajouter un peu de pain et de beurre à une vie rétrécie » (Dewey, 1899, p. 309).

Quel rapport entre cette école et celle d'aujourd'hui, son fonctionnement actuel et les défis qu'elle doit affronter ?

1. L'héroïne du roman de Russel Banks, *De beaux lendemains*, conductrice de bus scolaire dans une région au climat difficile, a baptisé son bus d'un drôle de nom, ce qui le rend plus accueillant aux enfants. Dewey aurait trouvé, je crois, que cela montrait qu'elle avait perçu la « signification humaine » de son travail.

Dewey et l'école aujourd'hui

L'actualité de Dewey peut être interrogée de plusieurs façons : dans quelle mesure le travail scientifique actuel sur l'apprentissage vérifie-t-il les théories de Dewey ? L'école aujourd'hui se rapproche-t-elle ou s'éloigne-t-elle de l'école démocratique ? Qu'a à proposer l'école démocratique face aux défis que rencontre l'école ?

Décrire l'héritage scientifique de Dewey dépasse le cadre de cet exercice et les compétences de son auteur. Cependant, il semble qu'on puisse exclure l'idée que les théories de Dewey seraient démenties par les recherches empiriques contemporaines. Non pas que les travaux actuels valideraient la « pédagogie progressiste » au détriment de toute autre. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement indiquent, par exemple, comme la forme d'enseignement probablement la plus efficace un enseignement jugé hétérodoxe par les disciples de Dewey, l'enseignement direct et interactif, dans lequel le maître présente les contenus de façon frontale à la classe avant de diriger les élèves dans des travaux où ils les appliquent à la solution de problèmes. Cela n'invalide pas la pédagogie de projet, mais appelle sans doute à une réflexion sur l'articulation optimale entre des temps de transmission de savoirs-outils et des temps de mobilisation de ces outils dans des situations proches du réel. D'une façon générale, la psychologie expérimentale accorde une importance non anticipée par Dewey à la mémoire, en particulier à la mémoire à long terme, à la capacité d'automatiser des tâches pour pouvoir appliquer sa réflexion à des problèmes plus complexes. En revanche, les sciences cognitives confirment la diversité des modes d'apprentissage, le rythme variable de l'acquisition des capacités, la genèse des représentations à partir de l'action, trois points centraux chez Dewey.

Au-delà de sa théorie de l'apprentissage, deux aspects de l'école deweyenne semblent poser problème aujourd'hui. On verra dans les premiers chapitres de *Démocratie et Éducation* que Dewey inscrit l'école dans la continuité de l'éducation informelle que les enfants pouvaient recevoir dans les communautés étroites des sociétés traditionnelles, dans une économie artisanale, éducation que l'école doit en quelque sorte styliser. Dans son introduction à une précédente édition d'*Expérience et Éducation*, M.A. Carroi écrit : « Aussi est-il urgent de recréer un climat, celui de l'échoppe et celui de la ferme, où, naturellement, se multiplient les rapports actifs et vivants ». C'est bien ce qui pose problème, en ce que cela

suggère que la société moderne ne présente aucune situation d'apprentissage dont l'école puisse s'inspirer, le risque étant que cet emprunt au passé ne fournisse des situations aussi artificielles et coupées du monde réel que l'éducation traditionnelle. Le second aspect n'est pas sans lien avec le premier. Dewey écrit que « ce que les parents les meilleurs et les plus sages veulent pour leurs enfants, la communauté doit le vouloir pour ses enfants » (Dewey, 1899). Amy Gutman (1999, p. 13-14) critique l'étroitesse et le flou de ce critère, qui laisse chacun libre de projeter ses propres idées sur celles des parents les plus sages, et trouve plus conforme à une éducation démocratique le fait que la façon d'éduquer les enfants soit le produit d'une délibération démocratique encadrée par deux principes, celui de la non répression des façons rationnelles de penser, même si elles ne sont pas populaires, et celui de la non discrimination entre les élèves.

Cela dit, ce qu'on observe est plutôt que les conceptions contemporaines de l'éducation se rapprochent de celle de Dewey. Cela se voit aux États-Unis, dans les institutions internationales, et même en France où pourtant un modèle alternatif et également très articulé d'éducation a été proposé par Durkheim (Meuret, 2007).

L'héritage américain de Dewey n'est sans doute pas là où ses adversaires le voient, dans cette éducation « romantique », « centrée sur l'enfant », dont il met tant de soin à se démarquer dans les deux ouvrages proposés ici au lecteur. Il réside dans des caractéristiques de l'école américaine qui sont moins controversées dans ce pays, qui y sont donc moins perçues, mais qui distinguent le système scolaire américain du français, par exemple : une conception positive, et non négative, de l'orientation des élèves ; la possibilité pour un élève de faire les meilleures études même si ses capacités ou son appétence pour le travail se révèlent tardivement ; l'existence d'un tronc commun jusqu'à la fin du secondaire ; la rareté des redoublements. À ces caractéristiques majeures, on ajoutera un détail. Dans le questionnaire adressé actuellement aux professeurs du district de New York pour recueillir leur évaluation de leur établissement scolaire, on leur demande leur opinion sur cette affirmation : « Mon école offre une assez grande variété d'activités et de cours pour susciter l'engagement des élèves[1]. » Outre que Dewey aurait sans doute

1. Les questionnaires de tous les établissements sont consultables sur le site du New York City Department of Education/schools in the community/Performance and accountability/ NYC data/NYC school survey.

trouvé bon qu'on demande aux élèves, à leurs parents et aux enseignants leur opinion sur leur établissement, l'idée que chaque élève doive pouvoir choisir ce qui suscite son intérêt est fort deweyenne. Il est probable que les concepteurs de ce questionnaire n'ont pas lu Dewey. Ce détail ne mesure donc pas « l'influence » directe de Dewey, mais une influence indirecte, à travers un récit qui a marqué et marque encore l'esprit public américain à propos de l'éducation, récit qui justifie entre autres le foisonnement des options dans les lycées américains.

Cependant, dans les années 1980, on a précisément critiqué Dewey pour avoir inspiré ce foisonnement et le mot d'ordre fut inverse : « Back to basics ! », un mot d'ordre qui a horrifié les disciples de Dewey. Je ne suis pas sûr, cependant, que Dewey aurait été si opposé à ce mouvement, d'une part parce qu'il n'empêche pas que perdure un intérêt pour la diversité des activités, comme le montre notre questionnaire, d'autre part et surtout parce que les *basics* – la langue, les sciences, les maths – sont trois disciplines « outils », utiles aux élèves quelle que soit leur vie ultérieure, trois disciplines dont deux au moins sont, on l'a vu, au cœur de l'éducation démocratique.

Une autre tendance actuelle jugée « anathème » par les disciples est l'*accountability*, ce mode de gouvernement de l'école (standards, évaluation périodique des élèves, mise en tutelle plus ou moins fortes des écoles où ils ne progressent pas assez) qui s'est répandu au cours des années 1990 dans plusieurs états américains, a été généralisé en 2002 à tout le territoire et qu' Obama a décidé de conserver, alors même qu'il donne souvent l'impression que sa philosophie politique est proche de celle de Dewey (sa croyance dans les vertus du débat dans l'espace public, de l'expérimentation, des échanges en général[1]). Ce qui est critiqué par les disciples n'est pas l'idée que l'école doive rendre des comptes à la communauté, au contraire une caractéristique de l'école démocratique, c'est l'idée de norme : « *Norms have little value to pluralist democrats* » (Garrison et Neiman, 2003, p. 26). La critique est double. Les standards, soit le fait que tous les élèves doivent maîtriser les mêmes compétences dans les disciplines de base, contredirait l'idée que chacun doit développer sa propre singularité. Les tests contrediraient l'idée que la croissance est un processus continu,

1. Exemple : « Le leadership américain ne consiste pas à dominer mais à former les conditions permettant à la communauté internationale d'agir de concert » (déclaration citée dans *Le Monde* du 20/03/2011).

permanent. Mais il n'est pas sûr que l'on puisse aujourd'hui développer sa singularité sans une maîtrise minimale des trois outils concernés. Mais on voit mal en quoi mesurer la taille d'un enfant l'empêche de continuer à grandir[1]. Ce que, en revanche, Dewey réclamerait en ce domaine est, me semble-t-il, que l'ensemble du processus ne soit pas confié aux experts. Le public doit participer à la définition de ce qui doit être enseigné à tous, les enseignants doivent participer à la définition du niveau qu'il est raisonnable d'espérer atteindre, la communauté scolaire doit participer à l'évaluation de son établissement. Il n'est pas sûr, après tout, que la politique scolaire d'Obama contredise sa philosophie politique.

Hors des États-Unis, parmi les formes scolaires proches de l'école démocratique, on peut citer la pédagogie de projet, très utilisée dans le système scolaire québécois, efficace, équitable et accueillant aux élèves[2], ou encore la définition des compétences mesurées dans l'enquête PISA : « Les items de sciences (...) demandent aux élèves d'identifier des questions d'ordre scientifique, d'expliquer des phénomènes de manière scientifique et d'utiliser des faits scientifiques » (OCDE, 2007, p. 40) ; « La capacité mathématique est la capacité d'identifier et de comprendre le rôle que les mathématiques jouent dans le monde, d'émettre des jugements bien fondés, d'utiliser les mathématiques de façon conforme aux besoins d'un citoyen constructif, responsable et réfléchi » (OCDE, 2004, p. 37). Interpréter cette proximité n'est d'ailleurs pas facile, sauf à penser que Dewey a prévenu cent ans à l'avance les *desiderata* de l'OCDE, officine du grand capital comme on sait. Les concepteurs des épreuves de PISA, qui doivent commencer par élaborer un concept de ce qu'ils appelleront mathématiques ou sciences, ne sont pas des deweyens qui appliqueraient les théories de leur maître à penser. Ce sont des chercheurs qui mobilisent plutôt des travaux empiriques sur leur discipline et son enseignement. Le plus simple est donc de penser que Dewey avait une idée assez juste de l'éducation dans les sociétés modernes, qui fait que ceux qui construisent des épreuves adaptées aux besoins des élèves dans les sociétés démocratiques actuelles ne tombent pas très loin de ses conceptions.

1. Cette image ne vaudrait pas si les résultats aux tests pouvaient avoir pour effet l'envoi des élèves faibles dans des filières ou classes moins stimulantes, mais ce n'est pas le cas en l'occurence.
2. Signalons aussi la « loi 88 » (2008), qui, dans ce même Québec, vise à « renforcer la démocratie scolaire » et à « garantir à la population une meilleure reddition de compte et une plus grande transparence ».

En France, il faut distinguer le discours politique des politiques réellement conduites, ce qui signale d'ailleurs que le gouvernement de l'école pose problème dans ce pays. Depuis 2002, les politiques expliquent l'inefficacité de l'école par l'absence d'autorité des professeurs, par l'absence de respect des élèves, et cette décadence de l'école par celle de la société. Selon la loi de 2005 sur l'éducation, l'école a pour mission de « transmettre les connaissances » et de « faire partager les valeurs de la République ». Ce diagnostic comme ces objectifs sont très éloignés de l'école démocratique. En revanche, de nombreuses politiques éducatives récentes en sont proches, soit qu'elles visent à favoriser une communauté d'expériences (l'affaiblissement des filières dans la réforme du lycée), soit qu'elles ajoutent l'idée de compétences à celle de connaissances (le socle commun), soit qu'elles favorisent une approche plus expérimentale de l'enseignement des sciences (comme le font l'association « La main à la pâte » mais aussi les instructions officielles), soit encore qu'elles aillent dans le sens d'une individualisation de l'enseignement (les Programmes Personnalisés de Réussite Educative), soit enfin qu'elles favorisent la mobilisation des connaissances pour le traitement de questions réelles (les Travaux Personnels Encadrés). La dualité entre les discours politiques et les politiques scolaires s'observe aussi dans les représentations des enseignants. Interrogés sur les buts et les conditions de l'enseignement, ils se déclarent majoritairement en faveur de certains énoncés deweyens, en même temps qu'aucun ne donne de réponses résolument deweyennes, comme si le modèle deweyen avait contaminé le modèle durkheimien traditionnel en France, mais sans être capable de le remplacer. On note cependant que ceux qui ont une conception plus « deweyenne » des conditions actuelles de l'enseignement sont davantage favorables à l'ouverture de l'enseignement du second degré à la grande masse des élèves, et déclarent tirer une satisfaction un peu plus grande de leur métier (Meuret et Lambert, 2010).

La question principale quant à l'actualité de Dewey, cependant, est de savoir s'il peut être utile pour répondre aux défis que l'école affronte aujourd'hui. On peut discerner trois utilités. D'une part, il alerte sur l'importance, pour que l'école retrouve sa légitimité, d'arriver à un accord public sur les connaissances et compétences les mieux à mêmes de favoriser la diversité et la richesse des échanges. Prétendre, comme les ministres récents, arriver à cet accord en revenant au bon sens populaire contre les sophistications délétères des spécialistes est, nous avertit Dewey, une

option populiste mais non démocratique. À cet égard, en France, une occasion semble avoir été perdue lors de la détermination du contenu du socle commun. En vérité, un tel débat devrait se nourrir de travaux empiriques encore balbutiants sur la nature des apprentissages qui sont le plus à même de favoriser l'intensité des échanges dans une société. D'autre part, l'école démocratique ferait sans doute à la langue française (écrite, orale) et aux langues étrangères une place plus importante qu'aujourd'hui, en particulier aux langues extra européennes. Elle proposerait peut-être aussi aux élèves de choisir une option dans un éventail très vaste d'activités susceptibles d'alimenter une socialité non marchande (arts, jeux, etc.) à charge pour l'élève de faire preuve de persévérance et d'y acquérir une certaine excellence susceptible d'alimenter des échanges approfondis. Enfin, Dewey inviterait probablement à mettre au point des formes démocratiques de régulation de l'école, qui ne soient pas technocratiques et ne reposent pas non plus sur des mécanismes de marché.

Dewey n'indique pas de solutions – on verra dans ces deux ouvrages que la traduction concrète de ses énoncés n'est pas le plus souvent évidente. Il donne une direction, une école au service de la richesse des échanges sociaux, et une méthode, l'expérimentation. Cela n'est pas rien.

* * *

On a essayé ici de donner des raisons de lire aujourd'hui *Démocratie et Éducation* et *Expérience et Éducation*. Il reste à prévenir le lecteur que ce n'est pas une lecture facile. Non seulement le style de Dewey n'est pas très direct, mais aussi sa lecture est rendue complexe parce qu'il arrive qu'on croie lire ce qu'il pense alors qu'il est engagé dans la présentation d'une autre théorie, puis d'une autre encore, dont il cherchera ensuite à dépasser ce qui les oppose. Cette dialectique peut susciter un autre type d'incompréhension, celle de lire ces dépassements comme des compromis, comme le souci de mettre tout le monde d'accord. En vérité, il y a bien chez Dewey l'envie d'arriver à une position que tous puissent partager, parce qu'elle découle rationnellement d'une conception des buts et des conditions de l'enseignement sur laquelle tous peuvent en effet s'accorder. Nous savons aujourd'hui que cet accord est seulement le fait de ceux qui partagent sa passion pour une conception exigeante et ouverte de la démocratie.

Mars 2011

Bibliographie

Baudelot Ch. & Establet R., *L'Élitisme républicain*, Paris, Le Seuil, 2009.

Bulle N., *L'Imaginaire réformateur*, Le Débat, mars-avril, 2010.

Dewey J., « The reflex arc concept in psychology », *Psychological Review*, III, 1896.

Dewey J., « The psychology of effort », *Philosophical Review* VI, 1897 (Cet article et le précédent sont repris dans *The Philosophy of John Dewey*, J. McDermott, ed., Chicago, The University of Chicago Press, 1981).

Dewey J., 1899, *The School and Society*, in R.D. Archambault, ed., 1974, *John Dewey on Education, Selected writings*, Chicago, Chicago University Press.

Dewey J., *Democracy and Education*, Mineola (NY), Dover, 1916/2004.

Dewey J., « Social Absolutism », in Boydson A. ed., 1983, Dewey J., *The Middle Work*, vol. 13, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1921.

Dewey J., *Le Public et ses problèmes*, université de Pau et Léo Scheer, 1927/2003.

Dewey J., *Experience and Education*, New York, Touchstone, 1938/1997.

Festenstein M., *Dewey's political philosophy*, Stanford Encyclopaedia of Philosophy, 2005 (en ligne).

Garrison J. & Neiman A., « Pragmatism and Education », in *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, N. Blake *et al.*, eds., Maiden, Ma, Blackwell Publishing, 2003.

Gauchet M., Blais M.C., & Ottavi D., *Les Conditions de l'enseignement*, Paris, Stock, 2008.

Gutmann A., *Democratic Education*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1999.

Hoy T., *The Political Philosophy of John Dewey, Towards a Constructive Renewal*, Westport, Co, Praeger, 1998.

Lurçat L., « Le pédagogisme facteur d'échec », *Philosophie politique*, n° 10, Paris, PUF, 1999.

Menand L., *The Metaphysical Club*, New-York, Farrar, Strauss et Giroux, 2001.

Meuret D. & Lambert M., « Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré », *Éducation et Didactique*, 4(2), 2010.

Meuret D., *Gouverner l'École*, Paris, PUF, 2007.

Rorty R., *Conséquences du pragmatisme*, Paris, Le Seuil, 1993.

Semetsky I., « The problematics of human activity, Gilles Deleuze and the deweyan legacy », *Studies in Philosophy and Education*, 22, 2003.

Weber E.T., « Dewey and Rawls on Education », *Human Studies*, vol. 31, 2008.

Zask J., « La politique comme expérimentation », introduction à Dewey J., *Le Public et ses problèmes*, 2003.

OCDE, *PISA 2006, Les Compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1, Paris, OCDE, 2007.

OECD, *Learning for tomorrow world, first results of PISA 2003*, Paris, OCDE, 2004.

L'expérience comme méthode démocratique

par Joëlle Zask[1]

Bien que plus de vingt ans séparent *Démocratie et Éducation* de *Expérience et Éducation*, les préoccupations de Dewey restent les mêmes : qu'est-ce qu'une éducation « démocratique » ? Cette question, directement posée dans les deux textes, n'a aucune signification partisane. « La démocratie, explique Dewey dans *Le Public et ses problèmes*, n'est pas une alternative à d'autres principes de vie en association. Elle est l'idée de la communauté elle-même[2]. » Entendons par là : la seule forme d'association qui assure le développement des êtres spécifiquement humains, ni bêtes ni dieux, pour reprendre l'expression de Aristote. Certes, en 1916 et d'autant plus en 1938, il existe de fait des formes d'association destructrices des qualités dont le développement assure notre humanisation. Le travail industriel, la pauvreté, un habitat sordide et laid, les inégalités économiques, le racisme et l'antisémitisme, l'exclusion politique, le matraquage médiatique et la propagande, bref, tout ce que Dewey appelle les « absolutismes » sont amplement contraires à la « démocratie ». Mais l'adversité factuelle n'implique aucune ruine intellectuelle de l'idéal démocratique. Ce dernier est concret et peut se résumer en un mot : le primat inconditionnel de l'*expérience*, comme fin et moyen, à la fois condition de l'individuation, méthode de gouvernement et mode de vie personnel. La fonction de l'éducation en général est là : promouvoir la méthode de l'expérience non seulement pour communiquer, apprendre, transmettre, mais aussi pour que cette méthode soit valorisée, pénètre les mœurs et

1. Joëlle Zask enseigne au département de philosophie de l'université de Provence.
2. J. Dewey, *Le Public et ses problèmes* (1927), traduction et introduction, J. Zask, Folio Essais Gallimard, 2010, p. 243.

pilote la conduite aussi bien des individus dans leur vie privée que des citoyens, une fois sortis de l'école.

La démocratie, un « mode de vie personnel »

Le premier point à aborder ici est la question de la démocratie. Comment Dewey la définit-il ? On peut tout d'abord remarquer qu'il utilise ce terme, « démocratie », et non libéralisme, pas plus que le terme de « démocratie libérale[1] » auquel Tocqueville avait recours. La pensée politique de Dewey se focalise très peu sur les institutions politiques proprement dites (ce qui lui a souvent été reproché). Elle se tient à distance de la « machinerie politique », qui selon lui n'est jamais fiable, au sens où elle ne suffit à garantir ni sa propre persistance, ni celle des mœurs démocratiques en général[2]. Pour Dewey, les institutions, les lois, les normes, les droits et la constitution elle-même n'ont aucun caractère sacro-saint ; ils ne sont bons ou utiles que pour autant qu'ils jouent le rôle auxquels tous sont également destinés : assurer l'organisation du public tel qu'il existe ici et maintenant. « Politique » et « démocratie » ne se réduisent pas à l'ensemble des dispositifs destinés à assurer le gouvernement d'une multitude. Ces termes désignent plus fondamentalement les finalités humaines en fonction desquelles ces dispositifs sont sélectionnés et valorisés. Proche en cela d'Aristote, Dewey revient à la signification éthique des activités politiques, c'est-à-dire à la « politique » en tant qu'il s'agit d'un régime d'activité spécifiquement humain, à la fois nécessaire à la croissance de l'individualité humaine et indispensable à une vie heureuse, qui est toujours sociale, idéalement pleine d'amis, de discours et de « communication ».

La formule la plus générale de la politique comme cette activité propre à « l'animal politique » qu'est l'homme, est que quiconque, explique Dewey dans *Démocratie et Éducation*, est influencé par les conséquences de telle ou telle activité doit jouir à la fois du droit et du pouvoir de les

1. Pour un éclaircissement sur ces termes et sur la position de Dewey, on peut lire *Liberalism and Social Action* (1935), *The Later Works*, Vol. 11. L'édition de référence des œuvres de Dewey est John Dewey, *The Early Works* (1882-1898), *The Middle Works* (1899-1924), *The Later Works* (1925-1953), édités par Jo Ann Boydston et associés, Carbondale, Southern Illinois University Press (1re éd., 1977), paperbound, 1983.
2. Voir par exemple le chapitre 5 du livre *Le Public et ses problèmes*.

réguler en faveur de ses intérêts. Par exemple, le membre d'un groupe n'est pleinement intégré que si, tout en subissant, pour le meilleur et le pire, les conséquences des activités du groupe en question, il jouit du pouvoir de contribuer au processus de prise de décision concernant la conduite future du groupe dont il fait partie. C'est ainsi que, rétroactivement, il développe une responsabilité vis-à-vis des conséquences des activités sociales à venir auxquelles il est lié : il agit et décide en fonction des intérêts et des visées inhérents au groupe lui-même, – qu'il ne formerait pas s'il était seul –, il anticipe ces conséquences dans la mesure du possible, et ne s'insurge pas contre les effets imprévus des choix auxquels il a participé.

Il apparaît ainsi que la démocratie comme « mode de vie personnel » est à la fois individuelle et sociale. Ce point est essentiel pour l'éducation, il faut s'y arrêter un moment : cette phase particulière de l'existence consistant à être partie prenante d'une entreprise, quelle qu'elle soit, qui engage autre chose que soi-même (une terre à labourer, un fil à tisser, un enfant à éduquer, des collègues ou des concitoyens, des voisins ou le genre humain), est dotée d'une structure qui n'est pas sujette à des variations considérables. Son contenu, ses objets, ses finalités, le sont. Mais le processus de son déroulement est relativement stable : dès lors que nos habitudes deviennent inopérantes, il faut nous déterminer concernant l'adaptation de notre conduite à des circonstances extérieures qui, inconnues, nous échappent en partie mais n'en laissent pas moins de nous affecter, parfois profondément. C'est sur cette base générale que repose le module à la fois politique, moral et psychologique, qu'on appelle *self-government* : il n'y a de gouvernement qu'en regard de l'adversité, ou du moins de l'épreuve de la pluralité ; se gouverner soi-même, c'est gouverner les diverses parties de son *self* (qui sont souvent antagonistes), et gouverner par soi-même est relatif à un monde pluriel dans lequel coexistent une multitude de *self-governement*. En plagiant Lincoln, on pourrait dire de ce type de gouvernement qu'il est de soi, par soi et pour soi. Cet angle disqualifie la représentation habituelle du *self-government* qui a fini par s'imposer comme liberté négative, illimitée et entrepreneuriale, notamment sous l'effet de la conception du libéralisme comme « laisser-faire », ainsi que de la critique de ce dernier, notamment par Foucault[1]. La tra-

1. Sur la critique du « sujet libéral » et « entrepreneurial », voir M. Foucault, *Naissance de la biopolitique* : cours au Collège de France (1978-1979), Paris, Seuil, 2004.

dition américaine du *self-government* qui a été introduite par les anti-fédéralistes puis diffusée un peu partout, en particulier par la pensée de Jefferson, n'a aucun rapport avec la croyance en une volonté inconditionnée, dont les hommes useraient sans tenir compte des événements. Elle n'envisage pas la liberté à partir de la permanence en l'homme d'un petit noyau qui ne serait jamais affecté par les circonstances, qui persisterait, invariable, tout au long de la vie, et même après la mort ; qui constituerait donc, dans les termes de Richard Rorty, un « substrat » sur lesquels les divers attributs acquis durant la vie viendraient se greffer, et formerait notre essence profonde d'être humain.

Aux États-Unis le *self-government* est devenu l'ingrédient principal non du libéralisme politique et de sa conception de la liberté comme affranchissement à l'égard des contraintes étatiques, mais de la démocratie proprement dite et d'une liberté conçue comme la qualité principale d'une action participative[1]. En bref, se gouverner soi-même, ce n'est pas exercer son « libre arbitre », c'est sélectionner ses finalités, ses orientations, ses pensées ou sa conduite en fonction de l'environnement, et réorienter le tout quand besoin est. Le cultivateur auquel Jefferson était fortement attentif, en tant que membre d'une commune de Nouvelle-Angleterre, ne se pense pas comme un atome séparé de la masse. Sa liberté n'est pas naturelle mais pratique, au sens où elle qualifie l'ajustement délibéré à l'environnement. Telle est, en effet, la condition de la réussite, de la réalisation des buts visés, de l'amplification des idées, des projets et des entreprises.

Toutefois, pour ne pas confondre l'ajustement à l'environnement avec une attitude de soumission aux conditions imposées de l'extérieur, il faut apporter une précision. L'environnement n'est tel qu'à travers la manière dont il nous affecte. La perception particulière que nous avons de notre environnement (humain ou naturel) est relative aux usages que nous en faisons, aux contacts et aux échanges que nous développons, aux activités dont il est le site[2]. Indépendamment de la manière

1. Sur l'importance du *self-government* et de l'anti-fédéralisme pour le développement de la théorie démocratique américaine, voir par exemple Wood, Gordon S., *The Creation of the American Republic, 1776-1787* (1969), The Norton Library, 1972.

2. Sur ce point, je me permets de citer J. Zask, *L'Opinion publique et son double* (2 vol.), Livre II : *John Dewey, philosophe du public*, Paris, l'Harmattan, Collection « La philosophie en commun », 1999 ; ainsi que J. Zask, « Sur la différence entre

dont il nous affecte, l'environnement n'en est pas à proprement un, mais un milieu, les choses « telles qu'elles sont », la Réalité. De cela nous ne savons rien. Ce qui a un sens pour nous est l'ensemble des conséquences de nos activités dans un environnement donné. Il est très important de remarquer que le fait que nous n'ayons jamais affaire qu'aux changements produits dans notre environnement (qui provoquent à leur tour des changements dans notre conduite et nos croyances) n'implique donc ni relativisme ni déréalisation. Les changements sont factuels, et constituent l'objet de notre connaissance. Quant au *self-government*, il consiste précisément en l'ensemble des activités sous-tendues soit par la provocation de tel ou tel changement désirable (comme labourer la terre pour la rendre plus fertile, participer à une élection, faire une expérimentation, etc.), soit par la recherche d'un ajustement aux nouvelles conditions — ce qui bien entendu peut échouer. Comme en un laboratoire de biochimie, plus les changements sont sous contrôle, plus ils dérivent d'activités maîtrisées, plus ils sont des réponses à nos activités organisées (et non des catastrophes, des artefacts ou des accidents), plus ample est le *self-government*.

La finalité éthique de la démocratie et la démocratie comme mode de vie personnel sont donc impliqués l'un par l'autre : de même que l'exploitation brutale de la terre stérilise cette dernière, de même un abus de pouvoir, l'intolérance ou la défiance dissolvent les groupes où chacun participe et jouit d'une fonction spécifique — où chacun compte pour un[1]. Réciproquement, chaque membre à part entière d'un groupe est un partenaire plus fécond qu'un individu isolé ; pour un étudiant par exemple, la fréquentation d'un scientifique cultivé prenant part à divers groupes de recherche dans divers pays sera sans doute plus fructueuse que celle d'un chercheur coupé de la communauté scientifique. La dimension éthique de la participation démocratique se manifeste dans l'objectif de former les nouveaux venus et de mettre à leur disposition les ressources accumulées par les générations successives, ressources qui constituent un environnement. En même temps, cette dimension éthique se révèle à travers l'individuation : si s'engager dans un processus d'ajustement

situation et contexte », *Revue internationale de philosophie*, n° 245 – 2008/3, septembre 2008, p. 313-328.

1. Ce principe éthique se transpose en le principe politique « *one person, one vote* ». Voir l'action judiciaire de Earl Warren, juge de la cour suprême en faveur de l'application et de la défense de ce principe.

vis-à-vis de l'environnement devait condamner à sacrifier son individualité, la démocratie ne serait en rien préférable à d'autres régimes. Sa signification morale réside autant dans les phénomènes d'union sociale libre et volontaire qui en forment le centre, que dans le développement de soi qui en est consécutif. Les actions libres sont des actions dont le sujet « grandit » (*grows*) au fur et à mesure qu'il les accomplit. L'éducation est le moyen terme entre l'individuel et le social. Elle permet de relier le passé au présent et fait le lien entre la participation des individus (assurant ainsi leur croissance et leur maturation) et l'organisation politique (par laquelle seulement une société donnée peut offrir à ses membres les conditions nécessaires à leur développement).

La notion d'expérience

Arrêtons-nous maintenant à la notion d'expérience. On a déjà mentionné que l'expérience est la méthode démocratique par excellence, ou que la démocratie est ce mode de vie acquis au principe du primat de l'expérience, ce qu'il faut préciser quelque peu[1].

L'expérience est une notion qui traverse les deux textes rassemblés dans ce livre, ainsi, de fait, que toute l'œuvre de Dewey. Elle figure dans plusieurs titres d'ouvrages essentiels : *Experience and Education* bien sûr, mais aussi *Experience and Nature* (1925), et *Art as Experience* (1934). Schématiquement, il est clair que faire des expériences n'est en rien spontané. Personne ne possède instinctivement l'art de faire des expériences. Sans doute tout le monde *a*-t-il automatiquement des expériences. Mais alors il ne s'agit pas tout à fait de la même chose. Dewey s'oppose en effet aux empiristes classiques, sensualistes, qui ne s'occupent que d'une partie de ce qui constitue une expérience au vrai sens du terme. Ils retiennent seulement le fait d'être impressionné ou de recevoir passivement des informations par l'intermédiaire des sens. Une telle « expérience » se situe hors du champ de la connaissance et s'avère inutile pour la constitution de cette dernière. En outre elle est le propre d'un être qui est, sinon passif, du moins dépossédé, au niveau de son expérience elle-même, du

1. Sur la question de l'expérience, je me permets de citer, outre le chapitre de *John Dewey, philosophe du public* qui y est consacré, J. Zask, « Anthropologie de l'expérience », in D. Debaise (eds), *Vie et expérimentations. Peirce, James, Dewey*, Paris, Vrin, p. 129-146 ; ainsi que Gérard Deledalle, *L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, PUF, 1967.

pouvoir de faire naître des stimuli, ou de s'engager dans une initiative inédite. Or, selon Dewey, toute théorie où l'individu ne peut lui-même élaborer ses connaissances est radicalement contraire à l'esprit de la démocratie (ainsi qu'à l'esprit scientifique moderne). À l'inverse, l'expérience véritable désigne cette phase durant laquelle une connaissance est constituée par un sujet qui s'engage dans un processus cognitif sans rapport avec la re-présentation, la contemplation ou la re-connaissance d'une idée prétendument déjà là.

Le sens donné à ce terme sort donc de la tradition. L'expérience est une expérimentation, quelque chose qu'on fait, non quelque chose qui nous advient. Dewey explique qu'elle consiste à établir une *connexion* entre le fait de ressentir quelque chose et le fait de s'engager consécutivement dans une activité. Sans l'orientation et la canalisation que lui procure le fait d'être affecté et de ré-agir, une action n'est qu'une agitation. De son côté, la réceptivité inhérente au fait d'être affecté par quelque chose d'extérieur ne constitue que le premier moment de l'expérience proprement dite.

Entre la pure passivité et l'agitation chaotique, il y a lieu de découvrir un équilibre ; celui-ci réside dans l'établissement d'une *interaction.* Dans *Expérience et Éducation*, Dewey développe largement ce point : toute expérience véritable est interactive et consiste à rétablir une continuité, laquelle est (avec l'interaction) le second « principe » de l'expérience. Entendons par là que le sujet et la situation qui l'englobe se redéfinissent l'un l'autre. Héritier en cela de la théorie de Darwin, Dewey étend la relation d'adaptation propre aux vivants dépendants d'un environnement, à la logique de l'enquête, aux relations sociales ou à la sélection des valeurs. L'environnement et l'organisme, explique Dewey, sont interdépendants, comme le recto et le verso d'une feuille. On appelle environnement l'ensemble des conditions qui « entrent » dans la composition d'un organisme et lui permettent de vivre. Réciproquement, l'organisme qui se développe, consomme, s'abrite, se déplace, se reproduit, etc., modifie l'environnement qui est le sien — modification dont l'ampleur est bien sûr extrêmement variable suivant les espèces et les environnements. La capacité humaine à reconstruire son environnement est considérable. Mais, précise Dewey, « même une praire agit sur l'environnement : la conformation complète et passive aux conditions n'existe pas[1] ». Il appa-

1. John Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (1920), *The Middle Works*, vol. 12, chapitre 4.

raît donc que les traits de l'environnement et ceux de l'individu qui en vit sont corrélatifs, sans quoi il y a régression et mort ; ils sont relatifs à la nature des échanges entre les diverses entités en jeu.

Cependant, des espèces disparaissent, des individus restent sans descendance, des environnements sont entièrement détruits ou, comme c'est le cas de nombreuses sociétés (lesquelles sont les environnements humains les plus déterminants), deviennent radicalement contraires aux besoins des individus qui les composent.

L'expérience intervient (ou tente d'intervenir) précisément à ce niveau. Sa finalité est de rétablir l'interaction et la continuité existentielle quand celles-ci sont détériorées. Elle consiste à découvrir un plan d'action capable de restituer à l'individu qui en est l'auteur sa capacité d'initiative et de développement. L'expérience complète suppose donc la découverte d'une activité qui, parce qu'elle s'articule aux conditions subies, est capable de les transformer et ainsi de restaurer l'influence réciproque et la pluralité qui caractérisent les situations paisibles (ou heureuses). Il n'y a donc d'expérience que dans le contexte initial de « situations problématiques » : s'il n'y a aucun trouble, si la continuité existentielle se maintient sans heurt, aucune expérience n'advient ; les habitudes (qui sont pour Dewey des schémas d'expériences et enquêtes antérieures intériorisés) sont alors prédominantes. En revanche, lorsque les événements extérieurs nous affectent de telle manière qu'ils annihilent notre puissance d'agir, détruisent nos plans ou perturbent notre existence, alors nous tentons, à moins que nous soyons tout à fait effondrés, de ré-agir à ce qui nous affecte et de changer la donne. Dewey appelle « enquête » le mode spécifiquement humain, symbolique et communicatif, de l'effort d'adaptation qui est instinctif et inintelligent chez les autres espèces animales. L'expérience accomplie est celle qui nous permet de reprendre le cours de nos activités, même si la direction en a été modifiée. Sans cette action individuelle sur le devenir commun, il n'y a ni développement, ni continuité, ni même signification.

L'impact de cette théorie de l'expérience sur la philosophie sociale est remarquable, et ce d'autant plus que, comme l'affirme Dewey sans sa *Logique*[1], la pensée sociale a tardé à adopter la méthode d'enquêtes

1. John Dewey, *Logic : The Theory of Inquiry* (1938), *The Later Works*, volume 12, 1938. On trouve dans ce livre un exposé complet de la notion de « situation problématique ».

des sciences expérimentales (à l'origine de leur développement vertigineux), qui consiste à soumettre les idées à des tests expérimentaux pour en extraire de nouvelles à partir de leur observation. Plus grave : les pratiques « absolutistes » qui, telles le « socialisme scientifique », le libéralisme comme « laissez-faire » ou encore l'évolutionnisme issu notamment de Comte et de Spencer, qui s'en inspirent directement, minent systématiquement toutes les chances d'assurer des interactions véritables entre les individus et leur environnement. En ce sens, elles sont fondamentalement antidémocratiques.

Questions de philosophie sociale

Plaçons-nous ici au niveau des sociétés modernes. En 1930 comme aujourd'hui, leur complexité ne cesse de croître, l'interdépendance est devenue planétaire et, du fait des technologies, ce qui arrive à un endroit peut affecter des activités et des gens situés à des milliers de kilomètres. Ce sont là des évidences – la pensée de la « mondialisation » date du tout début du XX^e^ siècle, et s'est notamment élaborée à partir de la Première Guerre mondiale. Les risques encourus par chacun d'être affecté par des phénomènes lointains et inconnus sont donc considérables[1]. En d'autres termes, la capacité de mener à terme et d'achever des expériences est menacée, tout comme, par conséquent, les chances de développer pleinement son individualité. En effet, l'accomplissement d'une expérience dépend d'un bon diagnostic de la situation problématique, dont les données doivent être suffisamment connues pour qu'une reprise d'activité soit possible. Si je tombe dans un grand trou, il est vain d'espérer que des ailes me poussent ; en revanche l'examen attentif et méticuleux de la situation peut me conduire à découvrir une solution dans la situation elle-même, c'est-à-dire à utiliser certaines données concrètes pour agir sur la situation et la modifier dans mon intérêt. Or cette opération, qui s'impose d'elle-même dans les cas de ce genre, devient tout à fait improbable dans le contexte de sociétés ramifiées, complexes, traversées de toutes sortes d'influences entremêlées. Si les manières et les occasions d'être passivement et gravement affectés augmentent, il n'en va pas de

1. Sur ces aspects, voir *Le Public et ses problèmes*, chap. 1, « La recherche du public ».

même, Dewey le déplore, des *méthodes* grâce auxquelles nous pensons contrôler le « changement social ». Comme des métaphysiciens, nous croyons ce dernier automatique, inéluctable ou nécessaire, intrinsèquement orienté depuis une origine assignable jusqu'à une fin ultime, et nous nous coupons ainsi de la seule méthode de contrôle du « changement social » possible[1]. Selon Dewey, la tâche fondamentale des sociétés modernes, si elles souhaitent éviter de sombrer dans l'injustice et la guerre, est de promouvoir la méthode de l'expérience dans le champ des affaires sociales et du gouvernement, d'« appliquer la méthode de l'intelligence », c'est-à-dire de l'expérience, à la résolution des situations sociales problématiques. Telle est la tâche fondamentale de l'éducation.

Si l'éducation expérimentale (ou l'éducation à l'expérience) peut être considérée comme la pièce maîtresse de la démocratie, c'est que la citoyenneté en dépend totalement. Alors que l'instruction, le dressage, le conditionnement ou encore la manipulation sont relatifs à diverses formes politiques antidémocratiques, seule l'*éducation* proprement dite assure aux élèves l'accès à une pleine citoyenneté.

Pour expliquer cela, nous devons d'abord considérer que, dans le cas d'une société ultra-complexe, l'exercice effectif de la citoyenneté ne va pas de soi : les conditions sur lesquelles agir pour sortir de la détresse ou surmonter les handicaps se dérobent non seulement au sens commun, mais aussi aux esprits rationnels qui ne sont pas acquis au « principe de l'expérience ». Afin de les découvrir, afin d'identifier les données des problèmes qui nous affectent (comme la pollution atmosphérique, le chômage des jeunes, le phénomène du *fast drinking* ou du web 2.0), il est nécessaire de s'engager dans un travail concrètement expérimental incluant diverses phases, bien connues dans les sciences de la nature : l'observation, la constitution de corpus de données, la théorisation ou la formation d'hypothèses à vérifier, la formulation de conclusions révisables faisant l'objet d'une discussion publique, et ainsi de suite. Ce travail n'est en rien impossible pour les « citoyens ordinaires » ; d'une manière ou d'une autre, suivant des formes d'intérêts et de compétences très variables, chaque individu peut pratiquer des enquêtes sociales. Au minimum peut-il s'exercer à former des jugements à partir des données ren-

1. Cet aspect est l'objet de *Liberalism and Social Action* (1935), *The Later Works*, Vol. 11, ainsi que du chapitre 6 de *Le Public et ses problèmes*, « Le problème de la méthode ».

dues publiques par la presse et les revues, tout en veillant à les mettre à l'épreuve en en débattant avec d'autres, et à les réviser si les circonstances le justifient. C'est à la portée de chacun et, dans une certaine mesure, c'est même un devoir ; car, si ce qui fait naître un public est un ensemble de gens gravement affectés par les conséquences indirectes d'activités menées par d'autres, ce qui le met en mouvement et lui permet de s'organiser, est de s'interroger sur les causes mêmes de son apparition comme public d'abord passif. La pratique des enquêtes sociales n'est autre que le repérage par le public lui-même de ses intérêts. En démocratie, il lui incombe d'identifier les affaires publiques en faveur desquelles le gouvernement, mandataire du public, devrait ensuite agir, et sera désigné à cet effet.

L'école n'est donc pas un ornement de la démocratie. Exercer sa citoyenneté plus sérieusement qu'en allant voter de temps en temps, en s'informant des déclarations des politiciens, ou en réagissant après coup à leurs décisions, exige un apprentissage appropriée. Comme l'analysent amplement les deux textes de Dewey donnés en traduction ici, dans une telle éducation, la fonction des enseignants est de proposer aux élèves des matériaux, des données, des problèmes, qui d'une part soient reliés à ce qu'ils savent penser et faire et, d'autre part, s'insèrent dans une démarche d'enquête dont l'élève est lui-même l'auteur et l'acteur. Les maîtres ne sont ni ignorants ni savants ; s'ils font partie de la communauté scolaire, dont on peut dire qu'elle forme une « petite république », comme en rêvait Jefferson, c'est parce qu'ils sont eux aussi dans cette démarche d'enquête dont ils cherchent à communiquer les méthodes et le goût à leurs élèves. C'est ainsi, précise Dewey, que la connaissance du passé devient utile aux activités du présent, et que s'acquiert la liberté. En dirigeant l'attention des jeunes et en guidant leurs observations, les maîtres ne restreignent pas leur liberté mais, à l'inverse, la rendent possible.

Le citoyen est toujours un élève ; car il ne demeure un citoyen que s'il conserve sa capacité d'initiative et d'action dans un monde complexe qu'il ne comprend pas automatiquement et dont il doit acquérir au fur et à mesure la connaissance. L'institution de la citoyenneté n'a pas d'autre finalité : la participation politique n'est pas l'unique manière pour un humain de se réaliser (comme le pensent les partisans d'une « liberté positive »), mais elle est le moyen de restaurer ses chances d'individuation et d'initiative, publiques puis privées, quand les effets de l'interdépendance accidentelle sont préjudiciables au développement de soi. C'est la

raison pour laquelle elle ne peut être abandonnée à quelqu'un d'autre. La liberté, précise Dewey, ne peut être procurée de l'extérieur. Personne ne peut déléguer à quelque expert, représentant ou mandataire, le soin d'enquêter et de prendre part aux décisions concernant les conditions de sa vie commune avec d'autres. Comme l'indique la structure de l'expérience en général, enquêter sur des conditions problématiques permet de reconstruire un continuum dans les activités qui nous tiennent à cœur, quelles qu'elles soient. Le libre examen des situations problématiques, qui suppose « la liberté d'enquête et la publicité complète de ses résultats », est la limite que la démocratie représentative ne peut franchir, et qui départage cette dernière de la démocratie participative.

Ainsi, la démocratie comme mode de vie personnel, l'expérience et l'éducation à la participation forment l'ensemble dont les sociétés complexes ont un besoin vital. Dewey a déployé pendant plus de soixante-dix ans des efforts considérables pour faire partager sa conviction que le développement d'une science sociale « expérimentale » était une première nécessité. Le fait est que ses efforts ont échoué. Les conceptions sociales et culturelles sont restées amplement « absolutistes ». On peut néanmoins remarquer quelques changements récents. L'attention dont les textes de Dewey font l'objet grandit. Sa philosophie sociale commence à avoir l'influence que sa philosophie de l'éducation a pu exercer par le passé, malheureusement dans le seul milieu des pédagogues. À travers l'héritage des écoles de sociologie de Chicago, de l'interactionnisme et de l'environnementalisme, s'impose peu à peu l'idée que l'enquête est à l'espèce humaine ce que l'adaptation est aux espèces en général, et que cette enquête n'est valide que si les situations problématiques sont activement analysées par ceux qui s'en trouvent affectés. La répartition classique entre savoir et pouvoir s'en trouve renouvelée, pour le plus grand bénéfice de tous.

Présentation

par Gérard Deledalle[1]

I

L'ouvrage de John Dewey, *Démocratie et Éducation*, dont nous présentons la première traduction française, est, comme l'indique son sous-titre, une « introduction à la philosophie de l'éducation ». Il l'est, d'une part, **1)** parce qu'il fournit toutes les données nécessaires à une réflexion pédagogique et, d'autre part, **2)** parce qu'il propose à partir de ces données et à travers une discussion de leurs diverses interprétations historiques, dans le contexte d'une restructuration de l'éducation, une « théorie générale de l'éducation » qui est la définition même, selon Dewey, de la philosophie.

1) *Démocratie et Éducation* est donc, en premier lieu, un traité de pédagogie ou des sciences de l'éducation. C'est un traité et même formellement un manuel puisque chaque chapitre est suivi d'un résumé. C'est le seul ouvrage de pédagogie de ce type que Dewey ait écrit. Tous les autres sont des recueils d'articles ou de conférences portant sur des questions disputées ou constituant des prises de position fondamentales, du *Credo pédagogique*[2] de 1898 à *Expérience et Éducation*[3] de 1938.

Traité et manuel, l'ouvrage de Dewey n'est ni la description d'une expérience pédagogique ni un recueil de recettes à l'usage des ensei-

1. Professeur de philosophie à la Faculté des Sciences humaines, juridiques, économiques et sociales de l'université de Perpignan. Cette présentation est reprise de l'édition de 1990.
2. Trad. fr. *in* Ou Tsuin-Chen, *La Doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris, 1931 ; rééd., Vrin, 1958.
3. Trad. fr. de M.-A. Carroi, Paris, 1947 ; rééd., Colin, 2011.

gnants. Si la théorie de Dewey a bien été mise à l'épreuve dans ce qu'on a appelé l'École-laboratoire de Chicago, l'expérience a été décrite par d'autres[1]. Si le pédagogue peut tirer le plus grand profit pratique de la lecture de *Démocratie et Éducation*, c'est justement parce que, comme nous le verrons, Dewey y traite de l'éducation au niveau des principes. Les problèmes sont abordés d'un point de vue éducatif plutôt que pédagogique. La pédagogie proprement dite ressortit plus à la technique et à la pratique de l'éducation des enfants en milieu scolaire qu'à la formation de l'homme qui est l'objet de l'éducation. Mais, bien entendu, la pédagogie présuppose de la part des enseignants une certaine conception de l'éducation.

On peut diviser le livre de Dewey en six parties : I. Définition de l'éducation (chap. I à VII) ; II. Ses objectifs (chap. VIII et IX) ; III. Ses moyens (chap. X à XII) ; IV. L'enseignement : méthode et contenu (chap. XIII à XVII) ; V. Les valeurs éducatives (chap. XVIII à XXIII) ; VI. La philosophie de l'éducation (chap. XXIV à XXVI). Aucun problème pédagogique de l'éducation n'est négligé et chacun d'eux est traité à la lumière d'un examen critique des grandes options traditionnelles. Ainsi, pour prendre un exemple, dans la deuxième partie, Dewey passe-t-il en revue les objectifs visés par les éducateurs. S'agit-il de laisser l'enfant se développer suivant la nature, comme le veut Rousseau ? Ou faut-il faire de lui un bon citoyen ou un homme cultivé ? Quels moyens adopter pour parvenir à l'objectif choisi ? Susciter chez l'enfant un intérêt artificiel pour cet objectif ou le lui imposer par la contrainte ? Pourquoi l'intérêt et la discipline ne viendraient-ils pas de l'enfant au lieu d'être des stratagèmes utilisés par les adultes pour servir leurs propres idéaux, autrement dit ce qui les arrange le mieux ? Quelle place doit-on, d'autre part, accorder à la réflexion personnelle de l'enfant dans le choix des objectifs et des moyens de les atteindre ? En prenant, partie par partie, l'ouvrage de Dewey, on retrouverait ainsi toutes les têtes de chapitre d'un bon traité des sciences de l'éducation.

2) Dewey propose, en deuxième lieu, une philosophie de l'éducation qui le classe parmi les grands théoriciens de l'éducation aux côtés de Platon et de Rousseau. Sa philosophie diffère de celles de ses illustres prédécesseurs à deux points de vue. D'une part, philosophie sociale, elle

1. Katherine C. Mayhew et Anna C. Edwards, *The Dewey School*, New York, 1936 ; rééd. 1945.

est celle d'une société démocratique dans laquelle l'individu s'insère par le libre jeu de son intelligence. Non d'une intelligence individualiste au sens de « capricieuse » ou de « fantaisiste », mais au sens expérimental qui implique la mise à l'épreuve publique de ses idées. D'autre part, philosophie de la nature, elle est celle d'une nature réfléchie par la science : *Démocratie et Éducation*, c'est l'*Émile* rendu à la raison expérimentale. Elle a pour fondement le principe de continuité : continuité de l'homme et de la nature, de l'individu et du groupe, de l'enfant et de l'adulte, de l'école et de la société. Cette continuité suppose une interaction dans laquelle les termes en présence ne se distinguent pas en fait – sinon par abstraction – les uns des autres. Dewey parlera plus tard avec plus d'exactitude de « transaction » de l'expérience[1]. La continuité a pour lieu d'exercice l'expérience vécue dont la nature ne diffère pas d'être vécue à l'école, dans la rue ou à la maison, dans le jeu ou le travail. C'est pourquoi l'éducation ne consiste pas à transmettre un savoir théorique et moral à un être donné – l'enfant – dans un local donné – l'école – en vue de le préparer à vivre au sortir de l'enfance en dehors de l'école. L'éducation est l'expérience de tous, enfant et adulte, éducateur compris, à tous les instants d'une vie, dans toutes les situations de jeu et de travail ou de loisir. Dans tous les sens du mot « expérience », expérience passive et expérience active, expérience savourée et expérience réfléchie, expérience au repos et expérience en mouvement pour se maintenir en continuité lorsque l'environnement change ou que le sujet se développe. C'est alors que l'éducation est, par excellence, selon la définition de Dewey « la reconstruction continue de l'expérience ».

II

Démocratie et Éducation parut en 1916. Il reprend des idées élaborées et mises à l'épreuve entre 1895 et 1903 et développées en relation avec la psychologie et la logique de la pensée dans *Comment nous pensons*[2] en 1905. On pourrait donc supposer avec vraisemblance qu'un ouvrage américain, vieux de soixante ans, ne risque guère de s'appliquer à la

1. Cf. sur ce sujet notre ouvrage *La Pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité*, Paris, Éditions du Scarabée, 1965.
2. Trad. fr. de O. Decroly, Paris, 1925.

situation présente de l'éducation en France ou dans les pays francophones.

En fait, la pédagogie de Dewey n'a rien perdu de son actualité. Elle est actuelle, parce que la situation dans de nombreux pays francophones ressemble à beaucoup d'égards à celle dans laquelle Dewey conçut sa philosophie de l'éducation à Chicago à la fin du XIX^e siècle. Un pays en plein essor industriel, une population très diversifiée, de cultures et de langues différentes, rarement anglaises, une promotion sociale sans frontières de classe, rendaient caduque tout le système pédagogique hérité de la vieille Angleterre, dont le but unique était la transmission d'une culture pour préparer les enfants à succéder à leurs pères dans les affaires ou les professions libérales. Il s'agissait donc pour l'Amérique et ses théoriciens de l'éducation de former les enfants sans passé d'un siècle nouveau pour un monde dont on ne savait rien puisqu'il était entièrement à faire par eux. La pédagogie ne pouvait plus être une préparation à la vie, mais une vie. Dewey pensa qu'il fallait reproduire à l'école la vie de la nouvelle société industrielle et démocratique, mais sans ses pressions et ses tensions. Introduire l'industrie à l'école signifiait apprendre en faisant. Dewey ne dit pas que tout système pédagogique doit, pour être valable, reprendre le schéma de ce qui se fit à l'École-laboratoire de Chicago de 1897 à 1903. Il dit que toute éducation doit mettre l'enfant dans les conditions sociales qu'il vivra hors de l'école pour qu'il apprenne à s'y mouvoir de lui-même et par lui-même – avec ses capacités d'enfant dans des conditions dégagées des préoccupations des adultes. Que la plupart des sociétés aujourd'hui soient industrialisées ou en voie de l'être est un fait – ce qui n'en rend que plus intéressant le modèle deweyen – mais l'industrialisation n'est qu'un élément de la situation, et encore faut-il distinguer différents types d'industrialisation et tenir compte de l'évolution des méthodes techniques et sociales de l'industrialisation. La cohésion sociale est un autre élément du problème. Il se pose aussi bien à de nombreux pays en voie de développement qu'aux pays qui accueillent une main-d'œuvre étrangère importante. Comment maintenir ou établir la continuité de l'école et de la société ? Limiter la fonction de l'école à la transmission d'une langue et d'une culture étrangères serait reproduire la situation dans laquelle se trouvait l'enseignement en Amérique dans les années 1990. Si tel était le cas, la solution de Dewey serait toujours valable. Car, de toute manière, comme le disait Dewey dans son *Credo pédagogique*, « le vrai centre de corrélation des matières scolaires n'est pas la science ni la littérature ni

l'histoire ni la géographie » – moins encore si ce sont celles d'une culture étrangère – « mais les propres activités sociales de l'enfant ».

Il serait trop long d'insister encore sur l'actualité de la théorie deweyenne de l'éducation dans le détail de ses applications. Il n'est pas inutile cependant, au moment où l'on discute d'une réforme des structures de l'enseignement en France, de suggérer qu'on lise le chapitre que Dewey consacre à l'éducation professionnelle. Car « nombreux sont les professeurs et les auteurs qui prennent la plume pour défendre l'éducation culturelle et humaine contre les empiétements d'une éducation spécialisée et pratique, sans se rendre compte que leur propre éducation, qu'ils appellent libérale, a été justement conçue pour les préparer au métier qu'ils exercent. Ils ont tout simplement pris l'habitude de considérer leur propre métier comme étant essentiellement culturel et de négliger les possibilités culturelles des autres métiers ».

Pour importantes que soient les applications toujours possibles dans notre société industrielle de la théorie de Dewey telle qu'on la pratiqua en Amérique, son actualité profonde n'est pas là. Elle réside tout au contraire dans le fait qu'elle n'est pas un ensemble de pratiques plus ou moins rituelles, mais que, philosophie de la continuité, elle est une *méthode*. Non pas une méthode par opposition à un contenu, une méthode d'enseignement qu'on remplacerait par une autre à la première occasion si la première ne convenait pas, mais une méthode qui sécrète son contenu dans une expérience continue où l'école et la société se réorganisent et se reconstruisent l'une par l'autre, sans qu'il soit possible de dire où commence l'influence de l'une et où finit celle de l'autre. Le remède à la crise de l'éducation, que personne n'a analysée avec autant de pertinence que Dewey, n'est pas dans la suppression des écoles, comme certains le voudraient, ni dans l'imposition d'un idéal *ab extra* quel qu'il soit, mais dans une transformation continue de l'école par la société et de la société par l'école. « L'éducation, disait encore Dewey dans son *Credo pédagogique*, est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société. »

La pédagogie de John Dewey

par Gérard Deledalle

L'idée qui est à la base de tout ce que j'ai entrepris dans le domaine de l'éducation est une idée plutôt abstraite se rapportant à la relation de la connaissance et de l'action. Mon œuvre pédagogique en est une traduction plus vivante. Je suis parvenu relativement tôt dans le développement de mes idées à la conviction qu'il existe un lien intime et indissoluble entre les moyens que l'on utilise et les fins auxquelles on parvient. Les résultats obtenus dans ce domaine confirmèrent des idées qui étaient apparues d'abord sur des bases plus techniques au cours de mes recherches philosophiques. Ma conviction que la fonction essentielle de l'intelligence est de reconstruire d'une manière continue la vie et l'expérience résume assez fidèlement ma propre vie et ma propre expérience.

Cité par Jane M. Dewey dans sa biographie de John Dewey, *The Philosophy of John Dewey*, Paul Arthur Schilpp, ed., New York, Tudor Publishing Co., 1939, 44-45.

Préambule

John Dewey (1859-1952) fut actif de 1882 à la fin de sa vie. Son œuvre est immense. L'édition critique et chronologique de ses écrits, publiée par Southern Illinois University Press, à Carbondale, comprend trente-six volumes de 400 à 500 pages chacun, sans compter les poèmes parus en 1977 et la correspondance encore en grande partie inédite.

Dewey ne fut pas seulement un pédagogue génial ; il innova dans toutes les disciplines qu'il enseigna, quand il n'ouvrit pas des voies nouvelles à la recherche en psychologie et en psycho-sociologie, en morale, en logique, en métaphysique, en esthétique.

Pendant plus d'un demi-siècle, il fut au centre de toutes les discussions et de tous les débats philosophiques de ce qu'on appelle l'âge d'or de la philosophie américaine[1].

Il fut aussi, à la manière européenne, française surtout, un philosophe politiquement engagé (rôle rarement joué en pays anglo-saxons). Il est une exception en Amérique comme le sera, après lui, Bertrand Russell en Angleterre. Le Tribunal de Stockholm, que Russell institua avec Sartre après la Seconde Guerre mondiale, fait pendant au Tribunal de Mexico que Dewey présida en 1938. Seuls les accusés furent différents : Staline et le stalinisme ici, les États-Unis et la guerre du Viêt-nam là. De 1914 à sa mort, Dewey fut aussi bien en politique intérieure qu'en politique étrangère la « conscience de l'Amérique ».

De cette œuvre gigantesque, le lecteur n'a à sa disposition en français que fort peu de chose dont nous donnons la liste à la fin de notre Introduction. Ce sont cependant les traductions des seuls livres ou presque que Dewey ait publiés ; la majeure partie de ses écrits était composée de recueils d'articles de revues et de journaux ou de conférences. Il faudrait traduire deux ou trois de ces recueils pour que le lecteur français ait une bonne bibliothèque deweyenne de base : *L'Expérience et la Nature (Experience and Nature)*, Conférences Paul Carus de 1925, *La Recherche de la certitude (The Quest for Certainty)*, Conférences Gifford de 1929, et *L'Art comme expérience (Art as Experience)*, Conférences William James de Harvard de 1934.

Ne parler que de la pédagogie de Dewey, n'est-ce pas sacrifier beaucoup, et du meilleur, de la pensée de Dewey ? Non. Et c'est ce que nous voudrions montrer dans la présente Introduction à cette nouvelle édition de notre traduction de *Démocratie et Éducation (Democracy and Education)*. D'une part, cet ouvrage est le plus achevé des écrits de Dewey, où il apparaît à l'évidence que la pédagogie est la preuve ou

1. Nous renvoyons le lecteur à deux de nos ouvrages où nous traitons de ce sujet : *L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967.
La Philosophie américaine (1983), 2e édition revue et augmentée, Bruxelles, DeBoeck-Wesmael, coll. « Le Point Philosophique », 1987.

mieux la contre-épreuve de la validité des théories psychologiques, sociologiques, morales, esthétiques, épistémologiques et métaphysiques de son auteur. D'autre part, nous voudrions montrer qu'il n'est pas une exception dans l'œuvre de Dewey et que tout ce que Dewey produisit en fait de théories ne le satisfit jamais, tant qu'il ne l'eut pas soumis à l'épreuve pédagogique.

Nous donnerons tous les titres des articles et des livres de Dewey en français. Nous les ferons suivre du titre anglais original. Toutes nos références aux articles renverront soit au recueil dans lequel ils ont paru du vivant de Dewey, soit à l'édition critique de Carbondale pour les textes qui n'ont pas été rassemblés en volume. Dans ce dernier cas, le premier chiffre romain désignera la série, le second chiffre arabe le volume dans la série et les chiffres suivants précédés de (:) les pages dans le volume.

Nous voudrions montrer dans les pages qui suivent que la pédagogie de John Dewey est une pédagogie de *l'activité spontanée* (1) et *intelligente* (4), centrée sur les *intérêts* (2) de l'enfant dont la *sociabilité* (3) doit s'exercer dans une école reflétant la structure de la société existante, à condition expresse qu'elle soit fondée sur le *principe de continuité* (5).

On peut en fait chronologiquement distribuer ces caractéristiques en cinq étapes : (1) : 1891-1897, (2) : 1895-1897, (3) : 1897-1900, (4) : 1903-1910, (5) : 1925-1940.

Dewey ne sépara jamais la théorie de la pratique, comme il le dit lui-même dans le texte que nous avons cité en épigraphe et comme il apparaîtra dans l'analyse chronologique que nous entreprenons où à chaque découverte théorique psychologique (I), logique (II) ou métaphysique (III) correspond une application pédagogique qui la confirme.

Psychologie et pédagogie de l'activité (1891-1902)

Psychologie

Notons pour commencer que l'idée de continuité fut toujours présente dans la pensée de Peirce. L'apport de Dewey à la psychologie est triple : technique d'abord dans quatre articles où il traite de la « sensation » de 1891 à 1897, deux articles sur « l'intérêt et l'effort » de 1895 et de 1897, et trois autres articles sur le « social » (1897-1900). Dans les articles sur

la sensation, l'idée de continuité est plutôt synonyme de « coordination », mais déjà dans les articles sur l'intérêt et l'effort, et le social, elle est « reconstruction » de l'expérience. Et tout cela apparaît dans les écrits pédagogiques de Dewey (1897-1902) qui ont tous trait directement ou indirectement à l'École-laboratoire qui était attachée au département de Psychologie de l'université de Chicago que dirigeait Dewey et où naquit la pédagogie nouvelle dite progressive.

La sensation

Le premier article que nous retiendrons date de 1891. Il s'intitule : « Comment les concepts naissent des percepts » (« How Do Concepts Arise from Percepts ») (I.3 :142-146). Ce n'est pas la forme et la couleur d'un drapeau que l'on utilise pour avertir d'un danger qui importent. Ce qui importe, c'est sa fonction de signe reconnue sous telle forme et telle couleur : « L'important n'est pas ce que le drapeau *est* en tant qu'existence, l'important est ce que le drapeau *fait* » (143). Et déjà Dewey écrit : « Je ne sais pas s'il me faut tirer des conclusions pédagogiques, mais je ne puis résister à la tentation. Si ce que j'ai dit est vrai, il est évident qu'il n'y a qu'une seule bonne façon de faire passer l'esprit de l'enfant du percept au concept : présenter d'abord le percept dans sa genèse, dans son origine et son développement, dans ses relations propres [...]. Que l'objet soit, pour ainsi dire, *agi* mille et mille fois, que ses relations soient utilisées ; que l'esprit agisse en conformité avec le principe appliqué ; et voilà le point de départ solide d'une future appréhension consciente du concept. D'abord le processus *utilisé* par l'esprit, puis le processus pensé consciemment. Telle est la méthode psychologique normale » (146).

Le second article est de 1894. Il a pour titre : « La Psychologie du langage des petits enfants » (« The Psychology of Infant Language ») (I.4 : 66-69). La question posée est : le concept est-il un *substantif* ? Dewey, qui a étudié le langage de ses propres enfants, répond que, à l'exception des noms propres, tous les noms sont des verbes ou ont une coloration verbale. « Dans la mentalité du petit enfant [...], l'état émotionnel et la tendance à réagir provoqués par un objet doivent, pour ainsi dire, se fondre, et précèdent l'un et l'autre toute claire reconnaissance de l'"objet" en tant que tel ou de toute qualité objective » (68 note 5). L'objet n'est donc pas d'abord objet *d'abstraction*, mais de *réaction*. Le fait psychique ultime, dira Dewey, dans un article de la même année dont nous allons

examiner un autre aspect, est *l'impulsion* : « fait premier au-delà duquel nous ne pouvons psychologiquement aller » (I.4 : 206).

Dans « La Psychologie sociale » (« Social Psychology ») de 1894 (I.4 : 200-214), Dewey insiste sur le fait que la représentation sensorielle n'est pas première. Ce qui est premier, c'est l'impulsion et le désir. Si la sensation est liée au plaisir, elle apparaît comme *mouvement vers* l'objet ; liée à la douleur, comme *mouvement pour fuir* l'objet.

« La terminaison sensorielle est le lieu, non de la réception des sensations ni du départ des notions vers l'esprit, mais le lieu (considéré du point de vue de la nature) de transformation du caractère du mouvement ; le cerveau représente simplement un développement et une modification ultérieure de l'action, et la décharge motrice finale (l'acte propre) l'achèvement de cette transformation de l'action » (204).

L'article que nous allons maintenant examiner a également pour objet la sensation. « L'Arc-réflexe en psychologie » (« The Reflex Arc Concept in Psychology ») qui date de 1897 (I.5 : 96-109) marque une des dates les plus importantes de l'histoire de la psychologie.

La multiplicité des faits psychologiques requiert un principe unificateur et organisateur. L'idée d'arc-réflexe joue ce rôle pour la psychologie moderne. Malheureusement, la manière dont l'arc-réflexe est conçu réintroduit le dualisme pré-scientifique de la vieille psychologie du corps et de l'esprit, sous les apparences scientifiques du stimulus et de la réponse.

L'exemple classique de James est celui de la flamme de la bougie. Il y aurait : 1. une sensation visuelle agissant comme stimulus, 2. le mouvement de la main vers la bougie en réponse au stimulus sensoriel ; puis, 1. la sensation douloureuse de la brûlure agissant comme stimulus et 2. le mouvement de retrait de la main en réponse au stimulus sensoriel douloureux.

En fait, ce n'est pas la sensation lumineuse qui est première, mais « une coordination sensori-motrice optico-musculaire » (97) ; donc, en un sens, ce qui est premier, c'est le mouvement ; et la sensation est seconde. C'est « le mouvement du corps, les muscles de la tête et des yeux qui déterminent la qualité de ce qui est expériencé » (97). Ce qui est premier, c'est *l'acte de voir, de regarder.*

L'idée d'arc-réflexe est défectueuse en ce qu'elle fait « du stimulus sensoriel et de la réponse motrice des existences psychiques distinctes, alors qu'en réalité ils font partie d'une coordination et n'ont de sens qu'en

fonction du rôle qu'ils jouent dans le maintien ou la reconstruction de la coordination » (99).

Par conséquent, rien n'est en soi stimulus, rien n'est en soi réponse. « Tantôt ce seront les activités de tendre et de retirer la main qui seront la sensation parce qu'elles seront cette phase de l'activité qui pose le problème ou crée la demande pour l'acte suivant. Le moment d'après, l'acte de voir précédent fournira la sensation, étant à son tour cette phase de l'activité qui déterminera l'action suivante » (98). Le stimulus et la réponse sont des abstractions et l'arc-réflexe n'est pas un arc, mais un circuit (102).

En résumé, l'expérience psychique forme une unité de comportement indivise et continue, un acte indifférencié parfaitement coordonné. Quand sa coordination est menacée ou qu'une nouvelle coordination devient nécessaire, elle se différencie en stimulus et réponse, mais ceux-ci ne sont pas de nouveaux êtres psychiques intervenant de l'extérieur dans l'acte expérienc é ; ce sont des aspects de l'expérience servant à rétablir ou à créer la coordination ; ce sont des fonctions de l'expérience et, en tant que telles, variant avec elle.

L'intérêt et l'effort

La pédagogie de Dewey est liée à une nouvelle conception psychologique de l'intérêt et de l'effort. Dewey expose sa théorie dans deux articles, l'un de 1895 : « L'intérêt dans sa relation avec la volonté » (« Interest as Related to Will ») (I.5 : 113-150), l'autre de 1897 : « La Psychologie de l'effort » (« The Psychology of Effort ») (I.5 : 151-163).

« Intéresser l'enfant » ne veut pas dire « lui rendre les choses intéressantes pour qu'il n'ait aucun effort à fournir » (120). S'il faut rendre les choses intéressantes, c'est que l'objet ou l'idée dont le moi doit se rendre maître est extérieur au moi de l'enfant.

Le véritable intérêt a sa source dans l'impulsion et ne fait qu'un avec le moi de l'enfant. Il est *la forme de l'activité par laquelle le moi s'exprime*. Quand le moi s'exprime directement, il n'y a pas de séparation entre les moyens et les fins de l'activité. Il n'y a pas place pour le désir et l'effort. Mais *de même que l'émotion apparaît quand il y a conflit dans l'expérience, le désir et l'effort se manifestent quand il y a opposition entre la fin poursuivie et les moyens de l'atteindre*. L'*effort* est la tension de l'impulsion pour adapter les moyens à la fin ; le *désir*, la tension de

l'impulsion sentie comme potentiel énergétique, comme moyen de réaliser cette fin.

Dans « La Psychologie de l'effort », Dewey précise que le sentiment d'effort n'est pas le signe d'une activité spirituelle libre luttant contre une résistance extérieure, mais « le point critique du progrès dans l'action, naissant partout où des habitudes anciennes sont en voie de *reconstruction* ou d'adaptation à de nouvelles conditions » (162). (C'est nous qui soulignons le mot « reconstruction ».)

« Laissons donc, dit Dewey dans le dernier paragraphe de "L'intérêt dans sa relation avec la volonté", à ceux qui croient à l'existence dans l'individu d'une faculté indépendante appelée volonté, bien distincte de l'organisme actif, le soin d'inventer des moyens spéciaux pour éduquer la volonté. Pour nous qui croyons que la volonté est le nom donné à une certaine attitude, à une manière d'être de l'individu tout entier, à son pouvoir d'initiative, à sa capacité d'ajuster intelligemment et constamment les moyens à leurs fins, l'éducation de la volonté comprend tout ce qui favorise l'indépendance et la sûreté de l'action, en même temps qu'une connaissance rationnelle des choses et leur juste appréciation » (146).

Le social

Le social est central chez Dewey. Nous retiendrons trois articles de 1898, 1899 et 1900 où Dewey montre respectivement que la pensée, la conscience et l'expérience sont sociales.

Dans « Les Interprétations sociales et éthiques du développement mental » (« Social and Ethical Interpretations in Mental Development ») (I.5 : 383-422) de 1898, Dewey dit expressément que la pensée est sociale en tant que telle : « Comment une chose (la pensée) qui n'est pas elle-même sociale pourrait-elle devenir sociale par un processus qui lui non plus n'est pas social ? Cela dépasse l'entendement » (389).

Dans « La Psychologie et la méthode philosophique » (« Psychology and Philosophical Method » (II. 1 : 113-130) de 1899, Dewey va plus loin : la conscience et l'expérience sont sociales. La « conscience » n'existe pas. « La conscience n'est qu'un symbole, qu'une anatomie dont la vie est dans les opérations naturelles et sociales » (114).

La psychologie est la vraie méthode philosophique de la société démocratique. L'individu n'y est plus un moi substantivé séparé du cours

des choses expériencées et par conséquent n'entretenant avec elles que des relations mécaniques ou surnaturelles ; il est dans l'expérience. Par lui l'expérience se réalise et par elle il se définit : il est un individu biologique et social.

Dans « Le Développement mental » (« Mental Development ») (II. 1 : 192-221) de 1900, Dewey reprend les idées développées antérieurement sur l'action, la fonction, l'imagination, l'émotion, qu'il applique au développement de l'enfant. Aussi l'intérêt réside-t-il dans autre chose, dans la conception du développement, de la croissance – qui ne consiste pas, à quelque fonction qu'on l'applique, « à ramasser et à mettre ensemble des bouts et des morceaux provenant d'un certain nombre d'expériences décousues, mais dans l'expansion d'une expérience donnée [...], en un tout plus vaste et plus riche » (197).

Et cette expérience n'est jamais individuelle chez l'enfant, mais sociale :

socialité de fait du stade du jeu libre,
socialité construite du stade du jeu organisé,
socialité idéale de toute *reconstruction* de l'expérience.
(Dewey utilise ici la conception du jeu de George H. Mead.)

Pédagogie

Les mises à l'épreuve des théories psychologiques de Dewey sont nombreuses. On peut en lire dans le recueil traduit en français par L.S. Pidoux qui parut chez Delachaux et Niestlé sous le titre *L'École et l'Enfant* dont nous détaillons le contenu dans la bibliographie. Nous citerons d'abord les thèses qui découlent de ces théories et que Dewey publia dans son *Credo pédagogique (My Pedagogic Creed)* de 1897, réédité dans *Education Today* en 1940. Nous décrirons ensuite les articles principaux de *L'École et la Société (The School and Society)*.

« Mon credo pédagogique »

Voici les articles essentiels de ce Credo qui est, à la lettre, la pierre de fondation de la pédagogie moderne. (Bien que ce texte ait été traduit en français, nous en donnons ici une traduction nouvelle.)

L'éducation

« En résumé, je crois que l'individu qu'il faut éduquer est un individu social et que la société est une union organique d'individus. Si nous éliminons de l'enfant le facteur social, il ne nous reste qu'une abstraction ; si nous éliminons de la société le facteur individuel, il ne nous reste qu'une masse inerte et sans vie. C'est pourquoi l'éducation doit commencer par une connaissance psychologique intime des capacités, des intérêts et des habitudes de l'enfant. Elle doit être contrôlée à tout instant par référence à ces mêmes considérations. Ces capacités, intérêts et habitudes doivent être continuellement interprétés – nous devons savoir ce qu'ils signifient. Il nous faut les traduire en termes sociaux équivalents – en fonction de ce en quoi ils peuvent servir la société » (*Education Today*, 6).

L'école

« L'école est en premier lieu une institution sociale. L'éducation étant processus social, l'école est simplement cette forme communautaire dans laquelle sont concentrés tous les moyens d'action qui seront les plus efficaces pour amener l'enfant à tirer parti des biens hérités de la race, et à employer ses propres capacités à des fins sociales » (6).

« L'éducation est un processus de vie et non une préparation à la vie mais à venir » (6).

« L'école doit représenter la vie présente – vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène à la maison, dans son quartier ou sur le terrain de jeu » (6).

L'objet de l'éducation

« Le vrai centre de corrélation des matières scolaires n'est pas la science, littérature, ni l'histoire, ni la géographie, mais les propres activités sociales de l'enfant » (9).

« 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 » (10).

« La seule façon de faire prendre conscience à l'enfant de son héritage est de lui permettre de réaliser ces types fondamentaux d'activité qui font de la civilisation ce qu'elle est » (10).

« Il faut concevoir l'éducation comme une reconstruction continue de l'expérience ; [...] le processus et le but ne sont qu'une seule et même chose » (12).

« Fixer en dehors de l'éducation une fin qui en serait le but et la règle est enlever au processus de l'éducation presque toute sa signification et nous oblige à avoir recours pour intéresser l'enfant à des stimulants artificiels et extérieurs » (12).

La nature de la méthode

« 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 objets d'études est la loi inhérente à la nature propre de l'enfant » (12).

« Le côté actif précède le côté passif dans le développement de la nature de l'enfant ; [...] l'expression vient avant l'impression consciente ; [...] le mouvement musculaire précède le développement sensoriel ; [...] les mouvements viennent avant les sensations conscientes ; [...] la conscience est essentiellement motrice ou impulsive ;[...] les états de conscience tendent à se projeter en action » (12).

« 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 et 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 conséquent, nous présentons à l'enfant des symboles arbitraires. Les symboles sont une nécessité dans le développement mental, mais ils ont leur place comme moyen d'économiser l'effort ; présentés tout seuls, ce sont une masse d'idées sans signification et arbitraires, imposées du dehors » (13).

L'école et le progrès social

« Le devoir moral suprême de la communauté est d'éduquer. Par la loi et les punitions, 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 dans la direction où elle désire aller » (16).

Le rôle de l'enseignant

« L'enseignant a pour tâche non seulement l'éducation des individus, mais la formation de la vie sociale elle-même » (17).

« En ce sens, l'enseignant est toujours le prophète du vrai Dieu et le dignitaire qui introduit les hommes dans le vrai royaume de Dieu » (17).

« L'école et la société »

L'École et la Société eut deux éditions, l'une en 1900 et une autre augmentée en 1915. Nous examinerons deux articles de chacune des deux éditions, tous les quatre de 1900 (nos références renverront au texte de 1915, édition de 1916), auxquels nous ajouterons un article de 1901 publié dans *Education Today*.

1. « L'École et le Progrès social » (« The School and Social Progress » (6-29).

On juge l'école sur les progrès que fait l'enfant. C'est un point de vue étroit. Il faut l'élargir en y incluant ce que la société a fait pour elle-même et mis à la disposition des individus par l'intermédiaire de l'école. Car changer de méthodes et de programmes scolaires n'a de sens que si les nouvelles méthodes et les nouveaux programmes correspondent à des changements dans la société. Le plus grand de ces changements a été *pour l'Amérique du temps de Dewey* le passage de l'ère artisanale à l'ère industrielle avec la naissance de centres de production, l'extension des marchés, l'une et l'autre facilitées par la rapidité des moyens de communication. Toute la vie en fut affectée : physiquement, spirituellement, moralement. Comment peut-on imaginer que seule l'école ne l'aurait pas été ?

À l'ère artisanale, les centres d'activité étaient le foyer et le village. Maintenant l'usine a remplacé le foyer et le village. Le problème est de savoir comment l'école peut se substituer à la vie familiale au sein d'une petite communauté, maintenant détruite, pour en maintenir l'esprit et les valeurs : coopération et autodiscipline.

La réponse de Dewey fut qu'il fallait introduire à l'école de nouvelles matières : non plus seulement apprendre à lire et à écrire, mais à cuisiner, à coudre, à travailler le bois, etc.

Ces nouvelles matières ne sont pas de nouvelles matières à apprendre et à réciter pour juger de capacités individuelles. Ce sont des activités qui engagent les individus les uns envers les autres : entraide, échange d'idées, demande de conseils, acceptation de la critique, etc. L'école n'est plus alors un rassemblement d'individus, mais une communauté,

avec cette différence qu'elle échappe aux pressions économiques et que l'enfant peut s'y développer mentalement et socialement sans contrainte, en toute liberté.

De la simple participation à ces activités, on pourra passer à un niveau supérieur et, tout en tissant, enseigner l'histoire des matériaux tissés et des techniques de tissage. On comparera les fibres du coton à celles du bois, etc., et la manière de les produire, etc. Et l'enfant s'initiera tout naturellement aux diverses sciences, à l'histoire, à l'économie, etc.

Il fut un temps où aller à l'école était le privilège d'une minorité. Aujourd'hui encore, beaucoup quittent l'école dès qu'ils ont l'âge de travailler. Notre société se trouve donc de ce fait divisée en intellectuels et ouvriers. L'introduction à l'école des activités dites manuelles peut changer tout cela et en même temps le rôle que joue l'école dans la société : son influence sur la société sera profonde et durable.

Notre société change. L'école doit changer. On a certes introduit de nouvelles matières : sciences, histoire, arts, et de nouvelles manières d'enseigner. Mais il ne suffit pas d'ajouter. Il faut transformer : faire de l'école « une vie communautaire embryonnaire dont les types d'activités reflètent la vie de la grande société, une vie communautaire qui soit totalement imprégnée de l'esprit de l'art, de l'histoire et de la science » (29).

2. « L'École et la Vie de l'enfant » (« The School and the Life of the Child »)

L'éducation traditionnelle fait de l'enfant un auditeur et non un acteur : bancs fixes, absence d'espace réservé à des activités créatrices et constructives, contenu et méthode de l'enseignement identiques pour tous. Tout dit la passivité de l'élève et la force contraignante du maître et des livres, qui s'exerce de l'extérieur sur l'enfant.

Que l'on permette à l'enfant de se comporter à l'école comme à la maison en lui donnant l'occasion de parler et de jardiner, par exemple, et l'on aura l'image de l'éducation idéale. *L'enfant déborde d'activité. L'école et l'éducation qu'on y dispense doivent pouvoir donner un sens et une direction à cette activité.*

Si un enfant veut faire quelque chose, construire une chose ou une autre, il faut le laisser faire. Sa première impulsion est d'imiter, mais si on le laisse agir seul, il apprendra plus que si on lui montre ce qu'il doit faire. Dans une classe, la leçon portait sur la manière de cuire un œuf. Le maître aurait pu dire qu'il fallait plonger l'œuf dans l'eau bouillante et

attendre trois minutes. Le seul bénéfice de l'opération aurait été la satisfaction d'une impulsion. Mais en laissant les enfants se débrouiller tout seuls, ils tirèrent un plus grand profit de la leçon. Ils apprirent à voir les effets des différentes températures de l'eau sur la consistance des œufs. *L'éducation expérimentale donne un sens et une direction aux impulsions spontanées de l'enfant sans les lui imposer.*

Quelles sont les impulsions qui peuvent s'exercer à l'école ?

1) L'impulsion de parler. C'est l'expression sociale prépondérante chez l'enfant et certainement le meilleur instrument éducatif.

2) L'impulsion de faire quelque chose de constructif.

3) Conséquence de 1 et de 2, l'impulsion de chercher, le désir de connaître les choses, de savoir comment elles sont faites.

4) L'impulsion de s'exprimer par l'art, couronnement des trois premières impulsions.

Puisque le langage est un moyen de communication, une affaire sociale, s'il n'est pas utilisé comme tel, il n'a aucun sens. Si parler à l'école se ramène à réciter des leçons, il n'est pas étonnant que l'enfant n'apprenne jamais à parler correctement. Un enfant doit *pouvoir dire quelque chose qui ait un sens pour lui et non quelque chose qu'on lui a demandé d'apprendre*. L'enfant parlera correctement quand il aura à parler d'une expérience qu'il aura lui-même vécue.

3. « Les Principes pédagogiques de Froebel » (« Froebel's Educational Principles ») (11 6-131).

Dewey reconnaît l'intérêt des principes pédagogiques de Friedrich Froebel (1782-1852) qui fut le premier à fonder un « jardin d'enfants » (Kindergarten). Il souscrit aux trois principes de base :

1) Le premier souci de l'école doit être d'apprendre à l'enfant à coopérer et à s'entraider.

2) L'éducation doit avoir pour base les impulsions naturelles de l'enfant pour le jeu et l'imitation.

3) Les activités de l'enfant doivent être dirigées et organisées de façon à ce que l'enfant prenne conscience de la société des adultes et qu'il puisse *d'une manière constructive* utiliser les connaissances acquises.

Mais Dewey met en garde contre certaines interprétations possibles des idées de jeu, de symbole et d'imitation, comme plus tard il mettra en garde les enseignants contre certaines interprétations de ses propres théories pédagogiques – ce que nous verrons plus loin.

Le jeu n'est pas quelque chose d'extérieur à l'éducation proprement dite. Il en fait partie intégrante.

Les activités doivent être de vraies activités et non des activités symboliques, par exemple substituer du sable aux graines dans le jardinage, faire balayer une salle imaginaire avec un balai imaginaire.

L'imitation doit être une aide, un moyen, non une fin, car les tâches ne se ressemblent pas. Recopier un modèle ne sert à rien : le modèle doit être un moyen, un instrument.

4. « Psychologie des activités scolaires » (« The Psychology of Occupations ») (132-138).

Dewey essaie déjà ici de prévenir l'éducateur contre des contresens possibles relatifs à l'introduction des travaux manuels à l'école qu'il préconise.

Il ne s'agit pas *d'occuper* l'enfant pour qu'il reste tranquille. La base psychologique d'une occupation est l'équilibre des deux aspects intellectuel et pratique de l'expérience. Une occupation est active si elle demande qu'on fasse usage des yeux, des mains et du corps, mais implique en même temps observation, prévision et exécution.

Si le résultat est le seul but de l'occupation, l'occupation est « manuelle » et perd toute valeur éducative. Une occupation est éducative quand elle permet a enfant d'utiliser ses capacités intellectuelles en choisissant lui-même ses matériaux, en planifiant lui-même son projet et en en trouvant lui-même les défauts et les moyens de les corriger.

La psychologie des activités scolaires, de toutes ces activités et pas seulement des activités manuelles, montre encore deux autres choses :

a. qu'il n'y a pensée que lorsqu'il y a une difficulté à résoudre, qu'il faut trouver le meilleur moyen d'y parvenir et décider de la marche à suivre pour ce faire.

b. ce qu'est la place de l'intérêt dans le travail scolaire. Dewey donne trois raisons pour soutenir qu'en appeler aux intérêts spontanés de l'enfant donne des résultats pédagogiques satisfaisants et durables.

1) Tout intérêt naît d'un instinct ou d'une habitude, elle-même fondée sur un instinct. Ces instincts sont fondamentaux et permanents : travailler pour vivre, chercher de la nourriture, de quoi se vêtir, un abri et établir un foyer au sens matériel et spirituel. Toute occupation doit donc être pensée en fonction de la relation que l'homme entretient avec le monde qui l'entoure.

2) L'enfant ne répète pas seulement les activités passées de l'espèce humaine, mais les activités de ses aînés. Les instincts de l'enfant sont donc renforcés par ce qui se passe autour de lui. Il est donc raisonnable de penser que ces intérêts qui font si intimement partie de sa vie sont valables et désirables.

3) On objecte que la multiplicité des intérêts nuit à la continuité de la formation de l'enfant. Il n'en est rien. Ces occupations peuvent s'étendre sur des mois ou des années. Elles renforcent donc la continuité et d'autant plus qu'elles font appel à des impulsions différentes qui s'en trouvent unifiées.

5. Nous conclurons notre analyse des articles réunis dans *L'École et la Société* en répondant à une question qu'on ne peut manquer de se poser après la lecture de ce livre : « Les Écoles font-elles ce que les gens veulent ? » (« Are the Schools Doing What the People Want ? ») *(Education Today*, 36-52).

L'école

« Les écoles ne font pas et ne peuvent pas faire ce que les gens veulent tant que la communauté n'a pas une conscience plus coordonnée et plus précise de ses propres besoins, mais il appartient à l'école de promouvoir cette conception, d'aider les gens à avoir une idée plus claire et plus systématique de leurs besoins et de la manière de les satisfaire » (37).

L'université

Certes la science a transformé l'industrie qui exige de nouvelles professions et donc de nouvelles matières d'enseignement. Mais ce n'est pas en créant des écoles professionnelles à côté et en dehors des universités consacrées à la culture désintéressée qu'on résoudra le problème. « L'université n'a pas le droit de se fermer aux disciplines qu'elle abandonne si volontiers aux écoles professionnelles. Car ce que les gens veulent, c'est peut-être une université détachée des contingences de la vie, mais ce dont la société a besoin, c'est d'une université engagée dans ces contingences, d'une université au service de la société pour l'éclairer et la guider » (49-52).

Logique et pédagogie de la pensée

Logique

La logique instrumentale de John Dewey est une histoire naturelle de la pensée. Dewey l'expose dès 1900 dans « Les étapes de la pensée logique » (« Some Stages of Logical Thought »). Il l'approfondit dans « Études de logique » (« Studies in Logical Theory ») de 1903 d'une manière plus technique en la comparant à la logique de Lotze. Ces deux textes sont réunis avec d'autres dans les *Essais de logique expérimentale (Essays in Experimental Logic*) de 1916, le premier, p. 183-219, le deuxième, p. 75-182. C'est à ce dernier ouvrage que nous renverrons. Dewey reprendra ses théories logiques d'un point de vue pédagogique d'abord dans *Comment nous pensons (How We Think*) que nous examinerons sous la rubrique « Pédagogie », puis dans sa grande logique de 1938 : *Logique : la théorie de l'enquête (Logic : the Theory of Inquiry*).

Nous pouvons considérer l'article de 1900 comme le point de départ de la théorie logique de Dewey. La pensée selon les relations qu'elle entretient avec le doute et la certitude présente quatre aspects dans lesquels on peut voir quatre étapes du développement de la pensée. Ils correspondent aux quatre moments de l'histoire de la recherche scientifique : 1. la croyance, 2. la réflexion, 3. la raison spéculative, 4. l'inférence.

1. La première étape est celle de la *croyance*. Celle-ci est acceptée comme un fait. Elle sert à éliminer les doutes qui peuvent survenir, mais ne l'affectent pas (185). La croyance est une habitude figée en règle de conduite. En tant que règle cependant, elle est une idée puisqu'elle exprime une façon de définir ce qui est douteux et de rétablir la certitude (188). Dans l'enquête scientifique, c'est le stade où il ne se passe rien. Les choses vont leur train, elles ne présentent ni difficulté ni problème (cf. 88).

2. La deuxième étape est celle de la *réflexion*. Elle coïncide avec la multiplication des idées. Lorsqu'une seule idée ne correspond plus à une seule chose, mais que plusieurs idées sont susceptibles de convenir à une même chose, il faut rechercher celle qui conviendra le mieux, en les comparant et parfois composant et en les modifiant (193). C'est l'étape empirique de cours de laquelle le savant collectionne les faits « relativement bruts et inorganisés » parmi lesquels il choisira celui qui résoudra

son problème. La demande intellectuelle est la même dans les deux cas. Les idées de l'homme de la rue comme les faits du savant sont des données. Elles ne sont pas mises en question, mais simplement comparées telles qu'elles sont avec le problème tel qu'il se présente. Il n'y a d'ailleurs que peu de différence ici entre l'idée et le fait, l'idée de l'homme de la rue a la stabilité, la maniabilité et l'extériorité du fait et le fait scientifique n'est, comme le dit Dewey, que « relativement » brut et inorganisé.

3. La troisième étape est celle de la *raison spéculative*. On est en quête d'explication et de preuve, la preuve étant prise ici comme « l'acceptation ou le rejet justifié par le raisonnement » (202) : le fait douteux ou l'idée douteuse, ce qui est douteux est rattaché par le moyen d'une chaîne de raisonnements plus ou moins longue à quelque chose d'indubitable, de certain, de vrai (202). C'est la période scolastique de la science, faite d'intuitions, d'hypothèses, d'idées qui seront rejetées plus tard comme n'étant que des idées (cf. 89).

4. La quatrième étape est celle de *l'inférence*. La pensée ne rend pas certain ce qui est douteux : elle oblige les choses à révéler ce que jusqu'ici elles cachaient. Il ne s'agit pas plus d'éliminer le doute que de le rendre à la certitude. Il s'agit tout au contraire de le susciter, car il est la condition d'une meilleure connaissance et d'une connaissance toujours plus étendue du monde des faits. Le doute n'est plus ce doute malsain que l'on rejette, il est le doute fécond de la recherche. C'est le stade de l'enquête scientifique par excellence « où l'observation est déterminée par des conditions expérimentales dépendant de l'utilisation de certaines conceptions directrices, où la réflexion est dirigée et contrôlée à chaque moment par des données expérimentales et par la nécessité dans laquelle elle se trouve de découvrir une déduction conduisant au développement de nouvelles significations et en fin de compte à l'enquête expérimentale qui met en lumière des faits nouveaux. Dans l'émergence d'une aire de faits plus ordonnée et plus spéculative et d'un système de significations plus cohérent et plus clair, nous avons la limite naturelle du développement de la logique d'une science donnée » (89-90).

Pédagogie de la pensée

La logique fait plus que s'appliquer à la pédagogie : elles sont l'une et l'autre imbriquées dans le livre que nous allons examiner brièvement : *Comment nous pensons* (*How We Think*) dont la première édition de

1910 fut traduite par le pédagogue belge O. Decroly et dans *Démocratie et Éducation* que le lecteur aura tout le loisir d'approfondir et, nous en formons le vœu, de mettre en pratique. Un troisième livre en est, nous l'avons dit, le couronnement : *Logique : la théorie de l'enquête* de 1938 qui en développe les seules idées théoriques à l'intention des logiciens.

Dans *Comment nous pensons*, dont nous suivons la deuxième édition anglaise revue et augmentée de 1933, Dewey distingue non plus quatre, mais cinq étapes dans le processus d'un acte de penser.

1) Reconnaissance d'une difficulté. Prise de conscience d'un problème, le problème consistant à trouver un lien entre ce que l'on sait et les moyens dont on dispose d'une part et, d'autre part, à trouver la solution ou parvenir à la fin recherchée.

2) Définition de la difficulté. Cette étape se confond avec la première. Quand elle ne se confond pas avec la première, il faut suspendre son jugement pour s'assurer de la vraie nature du problème.

3) Suggestion de la solution. Cela implique d'aller au-delà de ce qui est présent vers ce qui est absent : c'est l'inférence qui implique réflexion, hypothèse, théorie, aussi bien qu'examen de suggestions de rechange.

4) Développement des implications de la suggestion. Le raisonnement permet d'examiner les conséquences qu'une suggestion a pour le problème qu'on est en train d'examiner. Cette étape fournit le « moyen terme » entre les observations et les idées.

5) Conclusion vérification expérimentale de la suggestion qui, si elle est vérifiée, devient solution.

Les trois premières étapes constituent, selon Dewey, l'induction ; les quatrième et cinquième étapes, la conclusion. Nous ne discuterons pas de cette répartition, mais nous pensons que Dewey sacrifie ici au dualisme traditionnel. Peirce avait depuis longtemps remplacé le schéma induction-déduction par un schéma triadique : abduction, déduction, induction, dans lequel les étapes du processus deweyen se distribueraient avec plus de bonheur et d'exactitude.

Dans l'édition de 1910 de *Comment nous pensons*, Dewey résume le processus en disant que la pensée part « des faits donnés, partiels et non enchaînés pour aboutir à une situation suggérée compréhensive (ou inclusive) globale » (éd. fr., 108). Il est plus explicite dans l'édition de 1933 : « La fonction de la pensée réflexive est [...] de transformer une situation qui nous semble (que nous expérimentons comme) obscure,

douteuse, conflictuelle, troublée d'une manière ou d'une autre, en une situation qui est claire, cohérente, stable, harmonieuse » (100-101). Ainsi supposons, par exemple, qu'au cours d'une promenade à travers la campagne, nous rencontrions un fossé qui nous barre la route (difficulté). Pouvons-nous le franchir d'un bond (idée) ? Nous l'examinons (observation). Il est trop large, et l'autre rive est glissante (faits, « données »). Ne serait-il pas plus étroit ailleurs (idée) ? Nous examinons le fossé à droite et à gauche (observation) pour nous en assurer (vérification de l'idée par l'observation). Nous ne trouvons pas d'endroit plus étroit. Il faut chercher une autre solution. Nos yeux se posent sur une bûche de bois (fait). Saurons-nous la soulever et la placer en travers du fossé pour nous en servir comme d'un pont (idée) ? (L'idée du pont aurait pu précéder la recherche d'une bûche ; la découverte de cette bûche aurait été la solution d'un problème surgi à l'intérieur du problème principal.) Nous jetons ce pont improvisé, et nous passons (vérification et confirmation par l'action). Si l'action n'avait pas confirmé l'idée, il aurait fallu revenir aux faits et rechercher une nouvelle idée. Dewey donne d'autres exemples différents dans *Comment nous pensons* (95-106). On trouvera encore d'autres exemples dans *Démocratie et Éducation* et *Logique : la théorie de l'enquête*, mais la définition ne changera pas. Dans la *Logique* de 1938, Dewey définira le processus mental à l'œuvre dans la recherche scientifique (l'enquête) comme il définit la pensée, car il n'y a pas, pour lui, de différence de nature entre la pensée de l'homme de la rue et la pensée du savant dans son laboratoire : « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (169).

Quelles sont les implications de cette identité de nature de la pensée de l'homme de la rue et de la pensée scientifique pour l'éducation ? Dewey constate que trop souvent ces deux aspects de la pensée sont indûment séparés. On encombre la mémoire des jeunes d'une foule de détails qui n'ont aucun rapport entre eux ; et l'induction se réduit à amasser des faits sans souci de généraliser ou de conclure. Dans les laboratoires, par contre, les expérimentations se ramènent à des manipulations mécaniques indépendamment de tout raisonnement ou déduction. L'élève apprend par cœur des définitions, des règles, des principes généraux, mais il ne retient rien, car ce n'est qu'en liant raison et fait, en expérimentant que l'on apprend. *Learning by doing* est peut-être

une nouveauté pédagogique, mais elle n'a rien d'original en soi : c'est elle qui est à l'origine de tout savoir, de tout progrès et de toute invention.

De *Démocratie et Éducation* (1916), il n'est pas nécessaire de parler longuement ici. Il est à la fois bilan, synthèse et méthode. Bilan d'une théorie pédagogique, celle de Dewey ; synthèse des théories fondatrices de la pédagogie et de la pratique pédagogique ; méthode prospective : *Démocratie et Éducation* n'est pas un livre de recettes. Il indique certes la direction à suivre, mais les voies sont à créer par le lecteur-éducateur dans la situation socio-historique dans laquelle il se trouve au moment et là où les problèmes se posent, et en tout cas, certainement pas en Amérique au début du XX^e^ siècle. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point. Trois textes résument parfaitement l'ouvrage de Dewey : la pensée est expérience ; toute expérience est éducative ; l'éducation est reconstruction continue de l'expérience.

Expérience et pensée

« Et voilà pour les traits généraux de l'expérience réflexive qui sont : **1)** perplexité, confusion, doute dus au fait que l'on est impliqué dans une situation incomplète dont le caractère n'est pas entièrement déterminé ; **2)** anticipation conjecturale – interprétation d'essai des éléments donnés avec attribution d'une tendance à produire certaines conséquences ; **3)** examen soigneux (inspection, exploration, analyse) de toutes les considérations dont on dispose pour clarifier et définir le problème ; **4)** élaboration en conséquence d'une hypothèse provisoire qui le rend plus précis et plus cohérent, parce qu'étant en accord avec un plus grand nombre de faits ; **5)** s'appuyer sur l'hypothèse projetée comme plan d'action appliqué à l'état de choses existant : faire quelque chose d'effectif pour produire le résultat anticipé et, partant, mettre l'hypothèse à l'épreuve. C'est l'étendue et la précision des étapes 3 et 4 qui distinguent une véritable expérience réflexive d'une expérience d'essais et d'erreurs. Ces étapes font de la pensée elle-même une expérience. Néanmoins, nous ne dépassons jamais complètement le stade des tâtonnements. Notre pensée la plus élaborée et la plus rationnellement cohérente doit être mise à l'essai dans le monde et, partant, soumise à un essai prolongé. Comme elle ne peut jamais tenir compte de toutes les relations, elle ne peut concevoir avec une précision parfaite toutes les conséquences. Cependant, un examen réfléchi des conditions se fait avec tant de soins

et l'anticipation des résultats est si bien contrôlée que nous avons le droit de distinguer l'expérience réflexive des formes les plus grossières de l'action qui résulte d'une série d'essais et d'erreurs » (234-235).

La pensée dans l'éducation

« Bien que nous puissions parler sans nous tromper de la méthode de pensée, il importe de se rappeler que la pensée est la méthode d'une expérience éducative. Les éléments principaux de la méthode sont donc identiques à ceux de la réflexion. Il faut : premièrement, que l'élève soit dans une situation d'expérience authentique, que l'activité à laquelle il s'intéresse pour elle-même soit continue ; deuxièmement, qu'un problème réel se pose dans cette situation pour stimuler la pensée ; troisièmement, que l'élève possède le savoir et fasse les observations nécessaires pour aborder le problème ; quatrièmement, qu'il suggère des solutions qu'il aura la responsabilité de développer de manière méthodique ; cinquièmement, qu'il ait l'occasion de mettre ses idées à l'épreuve en les appliquant pour clarifier leur signification et découvrir lui-même leur validité » (248).

La philosophie de l'éducation

« [...] la philosophie est une forme de pensée qui, comme toute pensée, a pour origine ce qui est incertain dans le contenu de l'expérience, qui vise à déterminer la nature du doute et, pour dissiper celui-ci, à formuler des hypothèses qui devront être mises à l'épreuve dans l'action. La pensée philosophique se caractérise par le fait que les incertitudes qu'elle traite se situent dans des conditions et des objectifs sociaux généraux, consistant en un conflit des intérêts organisés et des droits institutionnels. Puisque la seule façon d'arriver à un rajustement harmonieux des tendances opposées est de modifier les dispositions affectives et intellectuelles, la philosophie est, en même temps, la formulation explicite des divers intérêts de la vie et la proposition de points de vue et de méthodes capables d'instaurer un meilleur équilibre de ces intérêts. Puisque l'éducation est le processus qui permet à la transformation nécessaire de s'accomplir et de ne pas rester une simple hypothèse ayant pour objet ce qui est désirable, nous sommes fondé à dire que la philosophie est la théorie de l'éducation considérée comme une méthode suivie d'une manière délibérée » (426).

L'éducation est donc cette reconstruction ou réorganisation continue de l'expérience « qui accroît la signification de l'expérience et la capa-

cité de diriger l'expérience future ». C'est pourquoi l'éducation, ainsi conçue, ne peut être que démocratique.

Métaphysique et éducation

Métaphysique

C'est dans *L'Expérience et la Nature (Experience and Nature)* de 1929, réédition des Conférences Paul Carus de 1925, que Dewey expose sa métaphysique. La continuité est le tissu du monde de l'homme et de la société en interaction avec les choses. La continuité est la qualité de toute expérience. Par « expérience », Dewey entend toute situation dans laquelle un organisme entre en relation active avec son environnement, soit pour maintenir son équilibre, soit pour créer un nouvel équilibre rendu nécessaire par la croissance de l'organisme ou par les modifications de l'environnement.

L'expérience n'est donc pas quelque chose de général : l'expérience. Il n'y a pas une expérience, mais des expériences.

L'expérience n'est pas non plus quelque chose de subjectif, ni même d'objectif (qu'on opposerait à « subjectif »). L'originalité de la position de Dewey est que la relation de l'organisme et de l'environnement ou du sujet et du milieu n'est pas une interaction de choses données indépendantes de l'interaction. Ce qui est premier est la situation dans laquelle l'organisme ne se distingue pas de l'environnement tant que leur interaction ou, comme Dewey le dira à partir de 1945, pour éviter tout malentendu, leur *transaction*, est harmonieuse, *continue*.

L'organisme ne se distingue de l'environnement que s'il y a conflit ou tension dans une situation, autrement dit quand on y expérience de la discontinuité. Et le rôle de l'intelligence est, nous l'avons vu, de rétablir la continuité, de faire disparaître, de dissoudre ces distinctions – ces abstractions – qui n'ont de raisons d'être qu'en cas de conflit dans une situation qui de ce fait éclate littéralement en morceaux.

L'homme n'est donc pas un être séparé de la nature, un être surnaturel. Il est un être naturel d'une manière certes qui lui est propre, disons mentale ou spirituelle (manière acquise au cours du processus de transaction avec l'environnement physique) d'expériencer l'environnement physique. Son expérience, dit Dewey, est « aussi bien expérience *de*

la nature qu'expérience *au sein* de la nature. Ce n'est pas l'expérience qui est expérimentée, mais la nature – les pierres, les plantes, les animaux, les maladies, la santé, la température, l'électricité, etc. Les choses qui agissent les unes sur les autres de certaines façons *sont* l'expérience ; elles sont ce qui est expériencé. Liées de certaines autres façons à un autre objet naturel – l'organisme humain – elles sont *la manière dont* les choses sont expériencées » (4a).

La philosophie de l'expérience de John Dewey est un *naturalisme* non réductionniste, un naturalisme humaniste.

Philosophie et éducation

Tous les malentendus concernant la pédagogie de Dewey, aussi bien ceux de ses adeptes les plus enthousiastes que de ses opposants les plus acharnés, viennent d'une mauvaise interprétation de l'idée d'expérience. Dewey dut donc se défendre aussi bien contre les attaques des partisans de l'éducation traditionnelle que contre les interprétations abusives, quelles que fussent leurs motivations, de l'éducation progressive. Il le fit en 1938 dans *Expérience et Éducation (Experience and Education*). Nous examinerons d'abord brièvement ce petit livre dans les deux sections qui suivent : « Expérience et éducation » et « Défense de l'éducation progressive ». Nous l'utiliserons ensuite plus longuement dans notre conclusion générale.

« Expérience et éducation »

Dans l'éducation traditionnelle, c'est la continuité de la société telle qu'elle existe qu'il faut préserver. En conséquence, 1. l'éducation consiste à transmettre le savoir de la société d'une génération à l'autre ; 2. l'éducation traditionnelle impose d'autorité aux enfants les principes et règles de conduite de la société ; 3. l'école traditionnelle a sa propre organisation sociale au sein de la société avec sa propre hiérarchie : maîtres qui enseignent – élèves qui apprennent.

L'éducation traditionnelle exige de l'*élève* : réceptivité, soumission et obéissance. Les *livres* sont les principales sources d'information dont le *maître* est l'agent de transmission.

Dans l'éducation progressive, l'enfant est le point de référence. L'école doit lui permettre de : 1. s'exprimer individuellement ; 2. agir librement ; 3. apprendre par expérience ; 4. utiliser ses savoir-faire pour parvenir aux

fins désirées ; 5. tirer le meilleur parti de ce que la vie a à offrir dans le présent ; 6. prendre conscience que le monde change.

Son principe unificateur est qu'il existe une relation étroite et nécessaire entre les processus de l'expérience réelle et ceux de l'éducation.

Défense de l'éducation progressive

1. Ce n'est pas parce que l'éducation traditionnelle *imposait* ses connaissances, ses méthodes et ses règles de conduite que ces dernières doivent être complètement rejetées.

La philosophie de l'éducation ne doit pas être une philosophie du tout ou rien. Ce qu'était peut-être l'éducation traditionnelle, mais que n'est pas l'éducation progressive. Au contraire, l'éducation progressive se fondant sur l'expérience personnelle de l'enfant, les conseils du maître sont plus qu'autrefois nécessaires à l'enfant. D'autre part, la nouvelle philosophie de l'éducation ne résout et ne prétend résoudre aucun des problèmes que pose l'organisation des écoles progressives. Elle pose les problèmes et indique dans quelle voie en chercher les solutions, mais elle ne fournit pas les solutions. Organiser une école en prenant le contrepied de ce qui se faisait dans les écoles traditionnelles serait une attitude purement et simplement négative et parfaitement stupide et non cette nouvelle manière positive et constructive de penser que préconise l'éducation progressive. Abandonner l'ancien n'est pas une fin en soi et de toute manière ne résout rien.

2. Les problèmes qui se posent à l'éducation progressive sont nombreux, mais une chose doit être claire : ils doivent être résolus dans le respect de l'expérience personnelle de l'enfant.

L'éducation traditionnelle ne faisait pas fi des expériences, elle en transmettait même beaucoup trop. Ce n'est donc pas l'absence d'expériences que l'on critique dans l'éducation traditionnelle, mais leur nature. « Le problème central d'une éducation fondée sur l'expérience est de choisir le genre d'expériences présentes qui se perpétuera d'une manière féconde et créatrice dans les expériences ultérieures » (27-28 ; éd. fr. 467).

Ce n'est pas parce que l'éducation traditionnelle se fondait sur des traditions bien établies que l'éducation progressive doit s'en remettre à l'improvisation. Elle doit élaborer une philosophie de l'éducation qui lui soit propre, une philosophie de l'expérience. Faire n'importe quoi,

pourvu que ce soit nouveau et différent n'a rien à voir avec une philosophie *expérimentale* de l'éducation.

Conclusion

Principes d'une théorie de l'éducation fondée sur l'expérience continuité et transaction

1. Le principe de continuité doit pouvoir distinguer les expériences qui sont éducatives de celles qui ne le sont pas. Le *test* est leur valeur *démocratique* – ce qui différencie l'éducation progressive de l'éducation traditionnelle qui est autocratique.

Le principe de continuité repose sur l'habitude. « Le principe de la continuité de l'expérience signifie que toute expérience garde quelque chose des expériences antérieures et modifie d'une manière ou d'une autre la qualité des expériences ultérieures ». Il faut donc tenir compte de la qualité de l'expérience présente. Si elle renforce l'initiative de l'enfant et l'encourage à aller de l'avant, l'expérience est bonne. Mais il appartient à l'enseignant d'en juger et c'est bien plus difficile que de décider si l'élève a bien ou mal appris sa leçon.

2. Le principe d'interaction ou de transaction régit l'expérience externe comme le principe de continuité régit l'expérience interne : « Les deux principes de continuité et d'interaction (transaction) sont inséparables. Ils distinguent et unissent. Ils sont pour ainsi dire les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience. Des situations différentes se succèdent, mais, conformément au principe de continuité, quelque chose des premières passe aux suivantes. De même qu'un individu passe d'une situation à une autre, son monde, son environnement, se dilate ou se contracte. Il ne se trouve pas vivre dans un autre monde mais dans une partie ou un aspect du même monde. Ce qu'il a acquis de savoir et de savoir-faire dans une situation précédente, devient un instrument de compréhension et d'action efficace dans les situations suivantes » (44 ; éd. fr. 479-480). Une expérience est donc ce qu'elle est par l'interaction du sujet de l'expérience et de son environnement, « que cet environnement soit fait de personnes avec lesquelles le sujet parle d'une chose ou d'une autre, lui-même faisant également partie de la situation, ou que ce soient les jouets avec lesquels il joue, le livre qu'il lit (dans lequel l'envi-

ronnement du moment peut être l'Angleterre ou la Grèce ancienne ou un pays imaginaire), ou les matériaux d'une expérience qu'il est en train de réaliser » (43-44 ; éd. fr. 479). Font encore partie de l'environnement et sont donc des éléments de l'interaction, autrement dit sont en transaction « les conditions objectives » de l'éducation : « ce qui est fait par le maître et la manière dont il le fait, non seulement les mots qu'il dit, mais jusqu'à l'intonation qu'il leur donne, [...] l'équipement, les livres, les appareils, les jouets, les jeux, [...] les matériaux avec lesquels un individu est en interaction, et le plus important de tous, tout l'aspect *social* des situations dans lesquelles une personne est engagée » (45 ; éd. fr. 480).

Ici encore l'éducation progressive diffère de l'éducation traditionnelle, Elle impose à l'enseignant de choisir, alors que dans l'éducation traditionnelle on choisissait pour l'enfant et pour lui. Grande est sa responsabilité et subtile doit être son intelligence. Dans l'éducation traditionnelle, il suffisait de plaquer sur une classe un environnement de confection. La connaissance de l'environnement type et son application constituaient le tout de la tâche de l'éducateur. Il n'y avait ni interaction ni continuité entre l'environnement et le sujet. L'éducateur mettait en œuvre de son côté les conditions éducatives idéales et s'en remettait à Dieu pour le succès de l'éducation qu'il donnait. Il en allait de même pour son enseignement, matière première de l'éducation. Les enfants « pour qui les conditions ainsi aménagées se révélaient adaptées, réussissaient à apprendre ; les autres s'en tiraient comme ils pouvaient » (45 ; éd. fr. 481). Dans l'éducation progressive, toutes les conditions doivent être instituées « in concreto » selon l'état de l'environnement existant, les besoins et les aptitudes du sujet. Pour l'éducation progressive, il n'y a pas de valeurs éducatives idéales, c'est la *continuité* et *l'interaction* de l'expérience qui, par leur union active qui constitue à proprement parler la *transaction*, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience.

C'est donc avec raison que l'on définit l'éducation progressive comme « développement, continuité, reconstruction de l'expérience » (47 ; éd. fr. 482), comme le processus de la « reconstruction continue de l'expérience », pour reprendre une expression du *Credo pédagogique* de 1897, comme philosophie de l'expérience continue.

22 avril 1990

Bibliographie

1. Livres de Dewey en traduction française

Mon Credo pédagogique (My Pedagogic Creed, 1897), trad. Ou Tsui Chen, 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.

Expérience et Éducation (Experience and Education, 1938), trad. M.-A. Carroi, Paris, Bourrelier, 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.

2. Livres de Dewey non traduits en français cités dans l'introduction

The Collected Works of John Dewey : I. *The Early Works*, 1882-1898 ; II. *The Middle Works*, 1889-1924 ; III. *The Later Works*, 1925-1953, Southern Illinois University Press.

Education Today, Joseph Ratner, éd., New York, Putnam, 1940.

The Child and the Curriculum and The School and Society, The University of Chicago Press, 1916 ; Phoenix Edition, 1956.

How We Think, « édition de 1910 augmentée, revue, réécrite et clarifiée », Boston, D.C. Heath, 1933.

3. Ouvrages du traducteur sur John Dewey et la pensée américaine

La Pédagogie de John Dewey, Paris, Les Éditions du Scarabée, 1965.

L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey, Paris, Presses Universitaires de France, 1967.

Logique : la théorie de l'enquête, de John Dewey. Présentation, traduction et notes, Paris, Presses Universitaires de France, 1967.

Le Pragmatisme, Paris, Éditions Bordas, 1971.

Écrits sur le signe, de Charles S. Peirce. Rassemblés, traduits et commentés, Paris, Éditions du Seuil, 1978, 2e édition corrigée, 1987, coll. « L'Ordre philosophique ».

Théorie et pratique du signe, Paris, Éditions Payot, 1979, coll. « Langages et Sociétés ».

Charles S. Peirce, phénoménologue et sémioticien, Amsterdam, John Benjamins, 1987, coll. « Foundations of Semiotics ».

La Philosophie américaine, Paris, Nouveaux Horizons / Bruxelles, De Boeck université, 2e édition, revue, corrigée et augmentée, 1987, coll. « Le Point philosophique ».

John Dewey

Démocratie et Éducation

Préface

Les pages qui suivent tentent de dégager et d'exposer les idées contenues implicitement dans une société démocratique et d'appliquer ces idées aux problèmes de l'éducation. Au cours de la discussion, nous tenterons d'indiquer quels sont les objectifs et les méthodes qui conviennent à une éducation publique conçue de cette manière et de porter un jugement critique sur les théories de la connaissance et du développement moral qui ont été formulées dans le passé dans des situations sociales différentes, mais qui gardent toujours leur influence dans les sociétés théoriquement démocratiques pour entraver la réalisation complète de l'idéal démocratique. Comme il ressortira de l'ouvrage, la doctrine exposée dans ce livre associe le développement de la démocratie au développement de la méthode expérimentale dans les sciences, aux idées évolutionnistes en biologie et à la réorganisation industrielle, et entend montrer quels sont, en conséquence, les changements à apporter à l'objet et à la méthode de l'éducation.

Je remercie chaleureusement le Dr Goodsell du *Teachers College* pour ses observations, le professeur Kilpatrick du même établissement pour ses remarques et ses conseils concernant l'ordre des sujets dont je me suis abondamment inspiré et Mlle Elsie Ripley Clapp pour de nombreuses critiques et suggestions. Le Dr Goodsell et le professeur Kilpatrick ont eu aussi l'amabilité de lire les épreuves de mon livre. J'ai également une dette de reconnaissance envers de nombreux étudiants qui se sont succédé à mes cours au fil des ans et dont la liste est trop longue pour que je puisse les citer.

John Dewey
Université Columbia
(août 1915)

I

L'éducation, nécessité biologique

1. Le renouvellement de la vie par transmission. Le fait que les êtres vivants maintiennent leur intégrité par renouvellement est la caractéristique essentielle qui les distingue des objets inanimés. Une pierre que l'on frappe résiste. Si sa résistance est plus grande que la force du coup, la pierre n'en est pas affectée en apparence. Dans le cas contraire, elle éclate en mille morceaux. Jamais la pierre ne tente de réagir de façon à maintenir son intégrité malgré le coup, ni encore moins à utiliser le coup comme un facteur lui permettant de poursuivre son action. Bien que l'être vivant puisse facilement être écrasé par une force supérieure, il n'en essaie pas moins d'utiliser les énergies qui agissent sur lui comme un moyen de promouvoir sa propre existence. S'il ne réussit pas, il n'éclate pas simplement en mille morceaux (du moins dans les formes supérieures de la vie) mais il perd son identité en tant qu'être vivant.

Aussi longtemps qu'il vit, il lutte pour utiliser les énergies environnantes à son profit. Il utilise la lumière, l'air, l'humidité, les matériaux du sol, autrement dit il les transforme et en fait les moyens de sa propre conservation. Aussi longtemps qu'il croît, l'énergie qu'il dépense ainsi à transformer l'environnement est plus que compensée par le profit qu'il en tire : il croît. Si l'on comprend le mot « contrôle » en ce sens, on peut dire qu'un être vivant est un être qui, pour assurer le maintien de son activité, soumet et contrôle les énergies qui, autrement, le dévoreraient. La vie est un processus d'auto-renouvellement par action sur l'environnement.

Dans toutes les formes supérieures, ce processus ne peut pas être maintenu indéfiniment. Après un certain temps, elles succombent et meurent. L'être vivant n'est pas à la hauteur de cette tâche d'auto-renouvellement indéfini. Toutefois, la continuité du processus vital ne dépend pas de la prolongation de l'existence d'un individu, quel qu'il soit. La reproduction des autres formes de vie continue indéfiniment. Bien que, comme le montre la géologie, non seulement les individus mais aussi les espèces meurent, le processus vital continue sous des formes de plus en plus complexes. Alors que certaines espèces disparaissent, on voit naître des formes mieux adaptées à tirer profit des obstacles contre lesquels les premières avaient lutté en vain. La continuité de la vie signifie la réadaptation continue de l'environnement aux besoins des organismes vivants.

Jusqu'à présent nous n'avons parlé que de l'aspect le plus bas de la vie : son aspect physique. Mais le mot « vie », tel que nous l'employons, s'applique à l'expérience vécue dans sa totalité individuelle et raciale. Quand nous feuilletons un livre intitulé *La Vie de Lincoln*, nous ne nous attendons pas à y trouver un traité de physiologie. Nous y cherchons une analyse des antécédents sociaux de Lincoln, la description du milieu dans lequel il a été élevé, de la situation et des occupations de sa famille, des principaux épisodes du développement de sa personnalité, des luttes, marquantes et des réalisations notoires, des espoirs, des goûts, des joies et des souffrances de l'individu. Ainsi parlons-nous de la vie d'une tribu primitive, du peuple athénien, de la nation américaine. Ce terme englobe les coutumes, les institutions, les croyances, les victoires et les défaites, les loisirs et les travaux.

Nous employons le mot « expérience » en lui donnant aussi un sens extrêmement riche. Le principe de continuité par renouvellement s'applique à l'expérience autant qu'à la vie au pur sens physiologique. 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.

Les réalités premières et inéluctables de la naissance et de la mort de chacun des membres constitutifs d'un groupe social déterminent la nécessité de l'éducation. D'une part, il y a le contraste entre l'immaturité des membres nouveau-nés du groupe, ses seuls représentants futurs, et la maturité des membres adultes qui possèdent la connaissance et les coutumes du groupe. D'autre part, il y a la nécessité non seulement de protéger la vie d'un nombre suffisant de ces membres qui ne sont pas encore mûrs, mais encore de les initier aux intérêts, aux objectifs, aux informations, au savoir-faire et aux pratiques des adultes, faute de quoi le groupe cesserait de mener la vie qui le caractérise. Même dans une tribu primitive, les réalisations des adultes sont infiniment supérieures à ce que les membres non encore parvenus à maturité seraient capables de faire s'ils étaient laissés à eux-mêmes. Avec le développement de la civilisation, l'écart entre les capacités originelles de celui qui n'a pas atteint la maturité et les règles et coutumes de ses aînés augmente. La simple croissance physique, la simple maîtrise des nécessités premières de la subsistance ne suffisent pas à reproduire la vie du groupe. Il faut fournir un effort conscient, s'appliquer avec soin à la tâche. Il faut que ces êtres qui, à la naissance, sont non seulement inconscients des objectifs et des habitudes du groupe, mais tout à fait indifférents à leur égard, prennent connaissance de leur existence et s'y intéressent activement. L'éducation, et l'éducation seule, peut combler l'écart dont nous parlons.

La société existe grâce à un processus de transmission tout à fait semblable à celui de la vie biologique : les membres plus âgés de la société communiquent aux plus jeunes leurs façons de faire, de penser et de sentir. Sans cette communication des idéaux, des espoirs, des attentes, des critères, des opinions des membres de la société qui sont sur le point de quitter la vie du groupe à ceux qui y entrent, la vie sociale ne pourrait pas survivre. Si les membres qui composent une société continuaient à vivre indéfiniment, ils pourraient éduquer les membres nouveau-nés, mais ce serait une tâche motivée par l'intérêt personnel plutôt que par le besoin social. Dans ce monde qui est le nôtre, c'est une œuvre indispensable.

Si un fléau emportait tous les membres d'une société à la fois, il est évident que le groupe cesserait totalement d'exister. Pourtant, la mort de chacun de ses membres constitutifs est aussi certaine que si une épidémie les emportait tous à la fois. Mais l'échelonnement des âges, le fait que quelques-uns naissent, alors que d'autres meurent, rend possible

par la transmission des idées et des pratiques le retissage constant du tissu social. Cependant, ce renouvellement n'est pas automatique. Si l'on ne veille pas soigneusement à assurer une transmission authentique et complète, le groupe le plus civilisé retournera à la barbarie, puis à la sauvagerie. En fait, les jeunes êtres humains manquent tellement de maturité que s'ils étaient livrés à eux-mêmes sans l'aide ni le secours de personne, ils ne pourraient pas acquérir les capacités rudimentaires nécessaires à leur simple existence physique. Les enfants des hommes sont si démunis à leur naissance, comparés aux petits de nombreuses espèces animales inférieures, qu'il faut leur enseigner à se nourrir. À plus forte raison sont-ils encore plus démunis en ce qui concerne toutes les réalisations techniques, artistiques, scientifiques et morales de l'humanité.

2. Éducation et communication. La nécessité d'enseigner et d'apprendre pour qu'une société puisse continuer d'exister est si évidente que nous pouvons donner l'impression d'insister indûment sur un truisme. Mais, nous pensons être en droit de le faire, car en insistant ainsi, nous avons le moyen de nous débarrasser d'une notion trop scolaire et formelle de l'éducation. Certes, les écoles constituent un moyen important de transmission qui modèle les dispositions de l'être qui n'a pas encore atteint la maturité. Mais ce n'est qu'un moyen parmi d'autres et, comparé à d'autres, il est relativement superficiel. C'est seulement dans la mesure où nous avons saisi la nécessité de modes d'enseignement plus fondamentaux et plus durables que nous pouvons avoir la certitude de placer les méthodes scolaires dans leur vrai contexte.

Non seulement la société continue-t-elle à exister *par* transmission, *par* communication, mais on peut dire avec raison qu'elle existe *dans* la transmission, *dans* la communication. Le lien qui unit les mots : commun, communiquer, communauté et communication n'est pas seulement verbal. Les hommes vivent dans une communauté en vertu des choses qu'ils ont en commun. La communication est le moyen par lequel ils parviennent à posséder ces choses en commun. Pour former une communauté ou une société, ils doivent avoir en commun les objectifs, les croyances, les aspirations, la connaissance – une compréhension commune – une orientation d'esprit semblable comme disent les sociologues. On ne peut pas se transmettre ces notions comme on se passerait des briques ou tout autre objet matériel. On ne peut pas les partager comme on coupe un gâteau en le divisant en parts. La communication

qui permet la participation à une compréhension commune est celle qui assure des dispositions affectives et intellectuelles semblables, des façons semblables de réagir à ce que l'on attend et à ce qui est requis.

Les individus ne deviennent pas une société du fait qu'ils vivent les uns à côté des autres, pas plus qu'un homme ne cesse de subir l'influence de la société parce qu'il est séparé de ses semblables par quelques mètres ou kilomètres. Un livre ou une lettre peut créer une association plus intime entre des êtres humains séparés par des milliers de kilomètres que celle qui existe entre des êtres habitant sous le même toit. Les individus ne forment même pas un groupe social parce qu'ils travaillent tous en vue d'une fin commune. Les rouages d'une machine travaillent avec un maximum de coopération dans un but commun, pour un résultat commun, mais ils ne constituent pas une communauté. Si, toutefois, ils avaient tous conscience de la fin commune et s'ils s'intéressaient tous à cette fin au point de régler leur activité spécifique en vue de ce but, alors ils formeraient une communauté. Mais ceci impliquerait la communication. Chacun devrait savoir ce que l'autre fait, et devrait avoir un moyen de tenir l'autre informé de son propre but et de son propre progrès. Le consensus exige la communication. Nous sommes donc contraints de reconnaître que même dans le groupe le plus social, il y a de nombreuses relations qui ne sont pas encore sociales. Un grand nombre de relations humaines dans un groupe social sont encore au niveau de la machine. Les individus s'utilisent les uns les autres pour obtenir les résultats qu'ils désirent sans tenir compte des dispositions affectives et intellectuelles de ceux qu'ils utilisent, ni de leur consentement. Cette manière de faire exprime la supériorité physique, la supériorité de position, l'habileté manuelle ou technique et la maîtrise des outils mécaniques ou fiscaux. Dans la mesure où les relations des parents et de l'enfant, du maître et de l'élève, du patron et de l'ouvrier, du gouvernant et du gouverné restent à ce niveau, les individus ne forment pas un vrai groupe social, aussi étroitement que leurs activités respectives puissent les affecter les uns les autres. Le fait de donner et recevoir des ordres modifie l'action et les résultats. Il ne peut pas de lui-même faire que les fins soient partagées, créer une communication d'intérêt.

Non seulement la vie sociale est identique à la communication, mais toute communication, et partant toute vie sociale authentique, est éducative. Recevoir une communication, c'est avoir une expérience élargie et transformée. Nous participons à ce qu'un autre a pensé et senti,

et partant notre propre attitude s'en trouve plus ou moins modifiée ; d'ailleurs, celui qui communique s'en trouve lui-même affecté. Essayez de faire part, avec précision et aussi complètement que possible, d'une expérience à quelqu'un d'autre, surtout si ce que vous avez à communiquer est quelque peu compliqué, et vous découvrirez que votre propre attitude à l'égard de votre expérience en sera changée ; autrement, vous aurez recours à des explétifs et à des exclamations. L'expérience doit être formulée pour être communiquée. Pour la formuler, il faut s'en dégager, la voir comme quelqu'un d'autre la verrait, examiner quel point de contact elle a avec la vie d'un autre, de manière à l'exprimer en permettant à ce dernier d'en apprécier la signification. Sauf s'il s'agit de lieux communs et de clichés, il nous fait assimiler par l'imagination une partie de l'expérience d'un autre pour être en mesure de lui parler intelligemment de notre propre expérience. Toute communication est de l'art. On peut donc dire avec quelque raison que tout dispositif social qui garde son caractère éminemment social ou partagé est éducatif pour ceux qui y participent. C'est seulement quand il devient figé et se répète d'une manière routinière qu'il perd son pouvoir éducatif.

En fin de compte, on s'aperçoit non seulement que l'enseignement et l'acquisition du savoir sont indispensables pour que la vie en société puisse continuer mais que le fait de vivre ensemble est éducatif ; il élargit et illumine l'expérience, il stimule et enrichit l'imagination, il contraint les hommes à penser et à s'exprimer avec vivacité et précision. Un homme qui vivrait réellement seul (mentalement aussi bien que physiquement) n'aurait pas ou pratiquement pas d'occasions de réfléchir à sa propre expérience passée pour en dégager la véritable signification. L'inégalité de réalisation entre la personne mûre et celle qui n'a pas encore atteint sa maturité oblige à dispenser un enseignement aux jeunes ; la nécessité de cet enseignement incite fortement les hommes à ordonner et à formuler leur expérience de manière à la rendre plus facilement transmissible, donc plus utilisable.

3. Place de l'éducation formelle. Il y a, par conséquent, une différence marquée entre l'éducation que chacun reçoit en vivant avec les autres, dans la mesure où il vit réellement, au lieu de continuer simplement à subsister, et l'éducation délibérée des jeunes. Dans le premier cas, l'éducation est fortuite ; elle est naturelle et importante, mais elle ne constitue pas la raison expresse pour laquelle les hommes se groupent,

s'associent. Bien qu'on puisse dire sans exagération que la valeur de toute institution : sociale, économique, domestique, politique, juridique, religieuse, se mesure à l'effet qu'elle exerce sur l'élargissement et l'amélioration de l'expérience, il faut reconnaître que cet effet ne fait pas partie de sa raison d'être initiale qui est limitée et plus immédiatement pratique. C'est ainsi qu'au début les associations religieuses avaient pour but de s'assurer la faveur de pouvoirs souverains et d'éloigner les influences mauvaises ; la vie familiale était motivée par le désir de satisfaire des appétits corporels et de perpétuer la famille ; le travail en tant que système découlait essentiellement du fait que certains hommes étaient les esclaves des autres, etc. Le sous-produit de l'institution – son effet sur la nature et l'étendue de la vie consciente – ne fut remarqué que graduellement ; ce fut beaucoup plus graduellement encore que cet effet en vint à être considéré comme un facteur directeur dans la conduite de l'institution. Même aujourd'hui dans la vie industrielle, bien que l'on reconnaisse les mérites de certains individus laborieux et économes, on attache relativement peu d'importance aux réactions intellectuelles et affectives découlant des modes d'association humaine dans le contexte du travail par rapport au facteur matériel de production.

Mais, lorsqu'il s'agit des jeunes, l'association, en tant que réalité humaine immédiate, gagne en importance. Alors qu'il est aisé d'ignorer dans notre contact avec eux l'effet de nos actes sur leurs dispositions ou de subordonner cet effet éducatif à quelque résultat externe et tangible, ce n'est pas aussi facile qu'avec les adultes. La nécessité de formation est trop évidente, l'urgence qu'il y a à modifier leurs attitudes et leurs habitudes est trop grande pour ne tenir aucun compte de ces conséquences. Puisque notre tâche principale à leur endroit consiste à leur permettre de participer à une vie commune, nous ne pouvons nous empêcher de nous demander si oui ou non nous formons les facultés qui leur donneront la possibilité de le faire. Si l'humanité a accompli quelque progrès en se rendant compte que la valeur ultime de toute institution réside essentiellement dans l'influence qu'elle exerce sur l'homme, sur l'expérience consciente, il nous est permis de croire que cette leçon aura été acquise en grande partie parce qu'il a fallu éduquer les jeunes.

Nous sommes donc amenés à distinguer dans le vaste processus éducatif que nous avons étudié jusqu'ici une forme d'enseignement plus organisé : celle de l'instruction directe ou scolarisation. Dans les groupes sociaux sous-développés, l'enseignement et l'apprentissage

organisés sont pratiquement inexistants. Pour inculquer aux jeunes les dispositions requises, les groupes primitifs comptent essentiellement sur le type d'association qui incite les adultes à demeurer fidèles à leur groupe. Ils n'ont ni technique, ni institution, ni matériel particuliers pour enseigner, à l'exception des cérémonies d'initiation par lesquelles les jeunes deviennent membres à part entière du groupe. Pour l'essentiel, il appartient aux enfants d'apprendre les coutumes des adultes, de constituer leur stock de sentiments et d'idées en participant aux activités de leurs aînés. Cette participation est en partie directe, les enfants prennent part aux occupations des adultes et font ainsi leur apprentissage. Elle est en partie indirecte dans les jeux et mimiques au cours desquels les enfants reproduisent les actions des adultes et apprennent ainsi à les connaître. Pour les primitifs, il semblerait ridicule d'avoir un endroit réservé exclusivement à l'enseignement et où il faudrait aller pour apprendre.

Mais, au fur et à mesure que la civilisation progresse, l'écart entre les capacités des jeunes et les préoccupations des adultes s'élargit. Apprendre par participation directe aux occupations des adultes devient de plus en plus difficile, sauf dans le cas des occupations les moins développées. Une grande partie de ce que font les adultes est si éloignée dans l'espace et si étrangère par sa signification que l'imitation dans le jeu est de moins en moins susceptible d'en reproduire l'esprit. La capacité de participer effectivement aux activités des adultes dépend donc d'un apprentissage préalable donné dans ce but. D'où la création d'organismes institués dans ce but – les écoles – et le choix de matières précises les études – ; en outre, la tâche d'enseigner certaines choses est confiée à un groupe spécial de personnes.

Sans cette éducation organisée, il n'est pas possible de transmettre tous les acquis et toutes les réalisations d'une société complexe. Cette éducation permet également d'acquérir un type d'expérience qui n'aurait pas été accessible aux jeunes si on les avait laissés se former au hasard de leur association fortuite avec les autres, puisque, sans elle, ils n'auraient pas appris à maîtriser les livres et les symboles de la connaissance.

Le passage de l'éducation indirecte à l'éducation organisée présente, néanmoins, des dangers évidents. La participation à des occupations réelles, que ce soit directement ou dans le jeu, présente au moins l'avantage d'être personnelle et vivante. Ces qualités compensent, dans une certaine mesure, l'insuffisance des occasions offertes. L'instruction

organisée, au contraire, devient facilement lointaine et morte, abstraite et livresque pour employer les mots péjoratifs ordinaires. Les connaissances, quelle que soit leur étendue, accumulées par les sociétés inférieures sont au moins mises en pratique ; elles sont totalement assimilées par l'individu pour lequel elles acquièrent un sens profond du fait qu'elles sont liées à des intérêts quotidiens immédiats.

Dans une culture évoluée, une grande partie de ce qu'il faut apprendre est emmagasinée dans des symboles difficilement traduisibles en actes et objets familiers. Ce matériel est relativement technique et superficiel. Si l'on prend pour base de comparaison la réalité, il est artificiel, car la réalité est liée à des occupations pratiques. Il existe dans un monde en soi, sans relation avec les manières ordinaires de penser et de s'exprimer. Il y a le danger constant que le contenu de l'instruction organisée soit une simple matière d'enseignement pour les écoles, isolée de la matière vivante de l'expérience. Les intérêts sociaux permanents risquent fort d'être perdus de vue. L'école valorise les intérêts qui ne sont pas encore entrés dans la structure de la vie sociale, mais qui relèvent essentiellement du domaine de l'information technique et sont exprimés au moyen de symboles. Ainsi parvenons-nous à la conception ordinaire de l'éducation, conception qui méconnaît sa nécessité sociale et son identité avec toute association humaine affectant la vie consciente, et qui fait de l'instruction un processus consistant à fournir des informations sur des objets abstraits et à transmettre les connaissances au moyen de signes verbaux : l'acquisition de l'aptitude à lire et à écrire.

C'est pourquoi l'un des problèmes les plus graves que la philosophie de l'éducation ait à affronter est celui de la méthode à adopter pour parvenir à un équilibre convenable entre les différents modes d'éducation inorganisée et organisée, fortuite et intentionnelle. Quand l'acquisition de l'information et de la culture technique n'influe pas sur la formation d'une disposition sociale, l'expérience vitale ordinaire ne parvient pas à acquérir de signification, et l'instruction ne fait que créer de brillants sujets du savoir, c'est-à-dire des spécialistes égoïstes. Éviter une cassure entre ce que les hommes savent consciemment parce qu'ils sont conscients de l'avoir appris, parce qu'ils ont travaillé pour l'apprendre et ce qu'ils savent inconsciemment parce qu'ils l'ont absorbé au cours de la formation de leur caractère par leurs relations avec autrui devient une tâche de plus en plus délicate à chaque nouvelle étape de la scolarisation.

RÉSUMÉ. Il est de la nature même de la vie de lutter pour se perpétuer. Puisque cette continuité ne peut se maintenir que par de constants renouvellements, la vie est un processus d'auto-renouvellement. L'éducation est à la vie sociale ce que sont la nutrition et la reproduction à la vie physiologique. Cette éducation consiste essentiellement en une transmission par la communication. La communication est un processus de participation à l'expérience jusqu'à ce que celle-ci devienne une possession commune. Elle modifie la disposition des parties qui y participent. Lorsqu'on a affaire à des êtres qui n'ont pas atteint leur maturité, on constate facilement que la véritable signification de tout mode d'association humaine réside dans la contribution qu'elle apporte à l'amélioration de la nature de l'expérience. Autrement dit, bien que toute organisation sociale ait un effet éducatif, cet effet éducatif devient d'emblée un élément important du but de l'association établie entre les aînés et les plus jeunes. Au fur et à mesure que les sociétés deviennent plus complexes dans leur structure et leurs ressources, le besoin d'un enseignement et d'un apprentissage formels ou intentionnels augmente. Mais le développement de l'enseignement et de l'apprentissage organisés présente un danger, celui de créer une cassure dangereuse entre l'expérience acquise dans les associations plus directes et ce qui est appris à l'école. Ce danger n'a jamais été plus grand qu'aujourd'hui étant donné le développement rapide, au cours des derniers siècles, des connaissances et des techniques.

II

L'éducation, fonction sociale

1. Nature et signification de l'environnement. Nous avons vu qu'une communauté ou groupe social se maintient par auto-renouvellement continu et que ce renouvellement s'opère par l'éducation des membres du groupe qui n'ont pas encore atteint leur maturité. Par divers moyens, intentionnels ou non, une société transforme des êtres non initiés et apparemment étrangers, dont elle fait les dépositaires de ses richesses et idéaux. L'éducation est donc un processus de développement, d'enrichissement et de culture ; tous ces mots signifient que l'éducation requiert que l'on fasse attention aux conditions de la croissance. Nous disons aussi que nous « élevons » un enfant – ce mot exprime la différence de niveau que l'éducation a pour objectif de franchir. Étymologiquement le mot « éducation » implique simplement le fait de conduire. Quand nous avons présent à l'esprit la fin de ce processus, nous disons que l'éducation est une activité formatrice, c'est-à-dire qu'elle modèle, qu'elle moule l'activité sociale en lui donnant la forme voulue. Dans ce chapitre, nous traiterons des principaux *moyens* par lesquels un groupe social élève ceux de ses membres qui n'ont pas encore atteint leur maturité de façon à leur faire acquérir la forme sociale qui lui est propre.

Puisque le but recherché est une transformation de la nature de l'expérience pour amener l'individu à partager les intérêts, les objectifs et les idées communément admis par le groupe social, il ne s'agit pas évidemment d'une formation simplement physique. On peut transporter matériellement des choses dans l'espace et le corps participe à cette

action. Par contre, on ne peut pas extraire et introduire de cette façon les convictions et les aspirations. Dans ce cas, comment sont-elles communiquées ? Étant donné l'impossibilité de les inculquer directement ou physiquement, il nous appartient de découvrir la méthode par laquelle les jeunes assimilent le point de vue des anciens ou la méthode par laquelle les anciens amènent les jeunes à penser comme eux-mêmes.

D'une manière générale, on peut répondre en disant : au moyen de l'action de l'environnement qui appelle certaines réactions. On ne peut pas inculquer de force à un individu les croyances requises, on ne peut pas plaquer sur lui les attitudes requises. Mais le milieu particulier dans lequel un individu vit le conduit à voir et à sentir une chose plutôt qu'une autre. Il l'incite à avoir certains comportements afin de pouvoir agir avec succès dans ses relations avec autrui. En outre, en cherchant toujours l'approbation d'autrui, il voit certaines de ses croyances renforcées et d'autres affaiblies. Cette influence l'amène à adopter un certain code de comportement, une tendance à agir d'une façon donnée. Les mots « environnement », « milieu », prennent un sens plus large que le simple cadre qui entoure un individu. Ils indiquent la *continuité* spécifique de l'environnement avec les tendances actives propres à l'individu. Un être inanimé est, bien entendu, en continuité avec son environnement, mais les circonstances environnantes ne constituent pas un environnement sauf au sens métaphorique, car l'être inanimé n'est pas concerné par les influences qui l'affectent.

En revanche, certaines choses qui sont éloignées dans l'espace et le temps par rapport à une créature vivante et particulièrement une créature humaine peuvent constituer encore plus véritablement son environnement que certaines des choses qui sont proches de lui. Les choses en fonction desquelles un homme *varie* constituent son environnement authentique. Ainsi, les activités de l'astronome varient avec les étoiles qu'il contemple ou sur lesquelles il fait porter ses calculs. Parmi les choses qui l'entourent, son télescope est plus intimement son environnement. L'environnement d'un spécialiste de l'antiquité, en tant que tel, comprend l'époque éloignée de la vie humaine qui fait l'objet de ses études et les ruines, les inscriptions, etc., grâce auxquelles il établit des liens avec cette période.

En bref, l'environnement comprend les conditions qui, proches ou lointaines, stimulent ou inhibent les activités *caractéristiques* d'un être humain vivant. L'eau est l'environnement du poisson parce qu'il est

nécessaire aux activités du poisson – à sa vie. Le pôle Nord est un élément important dans l'environnement d'un explorateur de l'Arctique, que ce dernier réussisse ou non à l'atteindre, parce qu'il définit ses activités et fait d'elles ce qu'elles sont. Précisément parce que la vie n'implique pas seulement une existence passive (à supposer qu'une telle chose existe), mais une façon d'agir, l'environnement ou le milieu se définissent comme les éléments qui entrent dans cette activité et la favorisent ou, au contraire, lui nuisent.

2. L'environnement social. Un être dont les activités sont liées à celles d'autrui a un environnement social. Ce qu'il fait, ce qu'il peut faire dépend des attentes, des exigences, des approbations et des condamnations d'autrui. Un être lié à d'autres êtres ne peut pas exercer ses propres activités sans tenir compte de celles d'autrui, car elles sont les conditions indispensables de la réalisation de ses propres tendances. Quand il se meut, il les met en branle et réciproquement. On pourrait aussi bien essayer d'imaginer un homme d'affaires faisant des affaires, achetant et vendant tout seul, que de concevoir la possibilité de définir les activités d'un individu en fonction de ses actions isolées. De plus, les activités d'un industriel sont tout autant et véritablement guidées socialement, quand il dresse des plans dans l'intimité de son bureau que quand il achète son matériel brut ou vend ses produits finis. La pensée et le sentiment qui concernent l'action en association avec autrui sont tout autant des modes de conduite sociaux que l'acte le plus ouvertement coopératif ou hostile.

Ce que nous voulons plus spécialement faire ressortir est la manière dont le milieu social éduque ceux de ses membres qui n'ont pas encore atteint la maturité. Il n'est pas difficile de voir comment il modèle les habitudes d'action extérieures. Même les chiens et les chevaux modifient leur manière d'agir au contact de l'homme. Ils acquièrent des habitudes différentes parce que les êtres humains s'intéressent à ce qu'ils font. L'homme contrôle les animaux en contrôlant les stimuli naturels qui les influencent, autrement dit en créant un certain environnement. La nourriture, les mors et les brides, les bruits et les véhicules sont utilisés pour diriger les réactions naturelles ou instinctives des chevaux. En agissant d'une manière constante pour provoquer certains actes, des habitudes se forment et se reproduisent avec la même uniformité que les stimuli initiaux. Un rat dans un labyrinthe qui ne trouve sa nourriture qu'en faisant

un nombre donné de tours dans un ordre donné modifie son activité peu à peu jusqu'à ce qu'il prenne l'habitude de suivre ce parcours plutôt qu'un autre quand il a faim.

Les actions humaines se modifient de la même manière. Un enfant qui s'est brûlé craint le feu : si le père ou la mère font en sorte que l'enfant se brûle chaque fois qu'il touche un certain jouet, l'enfant apprendra à éviter ce jouet aussi automatiquement qu'il évite de toucher au feu. Jusqu'ici, cependant, nous avons traité de ce que l'on peut appeler l'*apprentissage* par opposition à l'enseignement éducatif. Les modifications dont nous avons parlé concernent l'action extérieure, plutôt que les modes de conduite d'ordre mental et affectif. Toutefois, la distinction n'est pas tranchée. On peut concevoir qu'à la longue une violente antipathie naisse chez l'enfant non seulement à l'égard de ce jouet particulier, mais des jouets qui lui ressemblent. Cette aversion pourrait même persister après qu'il a oublié la manière dont il a été brûlé la première fois. Plus tard, il pourrait même inventer quelque raison pour expliquer son antipathie apparemment irrationnelle. Dans certains cas, le fait de changer le mode d'action extérieur en changeant l'environnement pour déclencher les stimuli modifiera également la disposition mentale impliquée dans l'action. Cependant, ceci ne se produit pas toujours. Une personne entraînée à parer un coup menaçant le fait automatiquement sans y penser ni même en avoir conscience. Il nous faut donc trouver quelques différences spécifiques entre l'apprentissage et l'éducation.

On peut trouver une indication dans le fait que le cheval ne participe pas réellement à l'utilisation sociale que l'on fait de son action. Quelqu'un d'autre utilise le cheval pour obtenir un résultat qui lui est avantageux en le rendant avantageux pour le cheval qui accomplit cet acte : le cheval obtient de la nourriture, etc. Mais on peut présumer que le cheval n'en tire pas un nouvel intérêt. Il reste intéressé par la nourriture, non par le service qu'il rend, il n'est pas un partenaire dans une activité partagée. S'il devenait un co-partenaire, il aurait en s'engageant dans l'activité commune le même intérêt dans son accomplissement que les autres. Il partagerait leurs idées et leurs sentiments.

Or, dans beaucoup de cas – dans trop de cas – on table simplement sur l'activité de l'être humain non encore parvenu à maturité pour lui donner des habitudes qui sont utiles. Il subit un apprentissage comme un animal, plutôt qu'il n'est éduqué comme un être humain. Ses instincts demeurent attachés à leurs objets premiers de peine ou de plaisir. Mais

pour obtenir le bonheur ou pour éviter la douleur de l'échec, il faut qu'il agisse d'une manière qui convienne aux autres. Dans d'autres cas, il prend réellement part, il participe réellement à l'activité commune. Dans ce cas, son impulsion originelle s'en trouve modifiée. Il n'agit plus simplement pour se conformer aux actions des autres, mais, lorsqu'il agit, il éveille en lui-même les mêmes idées, les mêmes sentiments qui animent les autres. Prenons une tribu guerrière, les succès pour lesquels elle lutte, les exploits dont elle se glorifie, sont liés au combat et à la victoire. Cet environnement incite l'enfant à avoir des réactions belliqueuses dans les jeux d'abord, puis dans la réalité quand il est assez fort. S'il combat, on l'approuve et on le promeut, s'il se refuse au combat, on le mésestime, on le ridiculise et on le méprise. Il n'est donc pas surprenant que ses tendances et ses sentiments belliqueux premiers se renforcent au détriment des autres et que ses idées se tournent vers les choses liées à la guerre. C'est seulement ainsi qu'il est admis à part entière comme membre de son groupe. C'est ainsi que, graduellement, ses habitudes mentales s'assimilent à celles de son groupe.

Si nous formulons le principe appliqué dans cet exemple, nous nous apercevrons que le milieu social n'implante pas certains désirs et idées directement et n'inculque pas non plus simplement certaines habitudes d'action purement musculaires comme esquiver ou parer un coup « instinctivement ». La première étape consiste à créer les conditions qui stimulent certaines façons d'agir visibles et tangibles. Dans un deuxième temps, on amène l'individu à devenir un partenaire dans une activité commune de sorte qu'il sente le succès du groupe comme son propre succès, son échec comme son échec propre. Aussitôt qu'il aura acquis l'attitude affective du groupe, il sera prompt à reconnaître les fins spéciales qu'il vise et les moyens employés pour obtenir le succès. En d'autres termes, ses croyances et ses idées prendront une forme semblable à celles des autres membres du groupe. Il acquerra aussi à peu près le même bagage de connaissance, puisque cette connaissance est un élément de ses occupations habituelles.

L'importance du langage dans l'obtention de la connaissance est sans doute à l'origine de la notion généralement répandue que l'on peut faire passer la connaissance directement d'une personne à une autre. Pour transmettre une idée à quelqu'un, il suffit, semble-t-il, d'émettre un son capté par son oreille. Ainsi, le fait d'impartir une connaissance est-il assimilé à un processus purement physique. Mais l'acquisition du savoir par

le langage confirmera, à l'analyse, le principe que nous venons de poser. On admettra probablement sans difficulté qu'un enfant acquiert l'idée d'un chapeau, par exemple, en l'utilisant comme les autres personnes le font en s'en couvrant la tête, en le donnant à d'autres pour le porter, en se le voyant mettre sur la tête par d'autres quand il va sortir, etc. Mais on peut se demander comment ce principe de l'activité partagée s'applique quand il s'agit d'avoir l'idée par la parole ou la lecture d'un casque grec, par exemple, quand aucune utilisation directe d'aucune sorte n'y entre. Quelle activité partagée y a-t-il à apprendre dans les livres à propos de la découverte de l'Amérique ?

Puisque le langage tend à devenir le principal instrument de l'acquisition des connaissances dans de nombreux domaines, voyons comment il fonctionne. Le bébé commencera, bien entendu, par de simples sons, bruits et tons qui n'ont aucune signification, qui, autrement dit, n'expriment aucune idée. Les sons sont simplement une sorte de stimulus à une réaction directe. Certains ont un effet calmant, d'autres tendent à faire sursauter, etc. Les sons « chapeau » auraient aussi peu de signification que des sons en choctaw*, un grognement apparemment inarticulé, s'ils n'étaient pas prononcés en liaison avec une action à laquelle un certain nombre de personnes participent. Quand la mère est sur le point de sortir avec son enfant, elle dit « chapeau » au moment où elle met quelque chose sur la tête du bébé. Sortir devient pour l'enfant quelque chose d'intéressant : la mère et l'enfant non seulement sortent ensemble physiquement, mais ils sont tous deux concernés par la sortie. Ils en tirent du plaisir en commun. En association avec les autres facteurs entrant en jeu dans l'activité, les sons « chapeau » acquièrent très vite pour l'enfant la signification qu'ils ont pour la mère. Ils deviennent le signe de l'activité dans laquelle ils entrent. Le simple fait que le langage consiste en sons qui sont *mutuellement intelligibles* est suffisant en soi pour montrer que sa signification dépend de son rapport avec une expérience partagée.

Bref, les sons « chapeau » acquièrent une signification, exactement de la même manière que la chose *chapeau* en acquiert une en étant utilisée d'une manière donnée. Et ils acquièrent chez l'enfant la même signification que chez l'adulte, parce qu'ils sont utilisés dans une expérience

* Dialecte des Indiens Choctaw.
(Les astérisques renvoient aux notes du traducteur, les chiffres arabes à celles de l'auteur).

commune, par l'un et par l'autre. La garantie qu'ils sont utilisés de la même manière réside dans le fait que la chose et le son sont d'abord employés dans une activité *commune* comme moyen d'établir un lien actif entre l'enfant et l'adulte. Des idées ou significations semblables apparaissent, parce que l'une et l'autre personne sont engagées comme partenaires dans une action où ce que chacun fait est conditionné et influencé par ce que fait l'autre. Si deux hommes appartenant à une tribu primitive étaient engagés dans une partie de chasse commune et si un certain signal signifiait « va à droite » pour celui qui le prononçait et « va à gauche » pour celui qui l'entendait, il est évident qu'ils ne pourraient pas continuer à chasser ensemble avec quelque chance de succès. Se comprendre signifie que les objets, y compris les sons, ont la même valeur pour l'un et pour l'autre en ce qui concerne l'activité poursuivie en commun.

Une fois que les sons ont pris un sens par rapport à d'autres choses employées dans une entreprise commune, ils peuvent être utilisés en combinaison avec d'autres sons semblables pour donner naissance à de nouvelles significations exactement comme les choses qu'ils représentent sont associées. Ainsi, les mots par lesquels un enfant acquiert des connaissances concernant le casque grec, par exemple, ont, à l'origine, acquis une signification (ou ont été compris) par l'usage qu'on en a fait dans une action ayant un intérêt et un but communs. Ils donnent alors naissance à une nouvelle signification en incitant celui qui entend ou lit à répéter en imagination les activités dans lesquelles le casque a son utilisation. Ce faisant, celui qui comprend les mots « casque grec » devient mentalement un partenaire de ceux qui ont utilisé ce casque. Il s'engage en imagination dans une activité partagée. Il n'est pas facile d'acquérir la *pleine* signification des mots. La plupart des gens s'arrêtent vraisemblablement à l'idée que le mot « casque » s'applique à une sorte de couvre-chef bizarre qu'un peuple appelé les « Grecs » portaient autrefois. Nous concluons donc que l'usage du langage pour communiquer et acquérir des idées est une extension et un raffinement du principe que les choses acquièrent une signification par l'utilisation qu'on en fait dans une expérience partagée ou une action commune. En aucun sens, il ne contrevient à ce principe. Quand les mots n'ont pas le rôle de facteurs dans une situation partagée, soit ouvertement soit imaginativement, ils n'ont pas de signification ni de valeur intellectuelle, mais agissent comme de purs stimuli physiques. Ils déclenchent une activité sur une voie prédéterminée, mais sans qu'intervienne une fin ou signification consciente.

Ainsi, par exemple, le signe « plus » peut être un stimulus et inciter à écrire un nombre sous un autre et à additionner ces nombres, mais la personne accomplissant cet acte agira exactement comme un automate si elle ne se rend pas compte de la signification de ce qu'elle fait.

3. Caractère éducatif du milieu social. Ce que nous pouvons dire jusqu'ici est que l'environnement social façonne la disposition mentale et affective de la conduite chez les individus en les engageant dans des activités qui éveillent et renforcent certaines impulsions qui ont certaines fins et comportent certaines conséquences. Un enfant élevé dans une famille de musiciens verra inévitablement les capacités musicales qu'il possède stimulées, et stimulées relativement plus que les autres impulsions qui auraient peut-être été éveillées en lui dans un autre environnement. S'il ne s'intéresse pas à la musique, et n'y acquiert pas une certaine compétence, il est « hors du coup ». Il est incapable de partager la vie du groupe auquel il appartient. Il y a certains modes de participation à la vie de ceux avec qui l'enfant est lié qui sont inévitables ; c'est en ce sens que l'environnement social exerce une influence éducative ou formatrice inconsciemment et en dehors de tout but prédéterminé.

Dans les communautés primitives et barbares, cette participation directe, qui constitue l'éducation indirecte ou fortuite dont nous avons parlé, représente pratiquement le seul moyen d'amener les jeunes aux pratiques et croyances du groupe. Dans les sociétés d'aujourd'hui, elle fournit la formation de base même chez les jeunes les plus fortement scolarisés. En accord avec les intérêts et les occupations du groupe, certaines choses deviennent des objets hautement estimables, d'autres des objets d'aversion. L'association ne crée pas les impulsions ni l'affection et le dégoût, mais elle fournit les objets auxquels ceux-ci s'attachent. La façon dont notre groupe ou notre classe se comporte tend à déterminer les objets propres de l'attention, et partant à prescrire les orientations et les limites de l'observation et de la mémoire. Ce qui est étrange ou étranger (c'est-à-dire en dehors des activités des groupes) tend à être moralement interdit et intellectuellement suspect. Il nous semble presque incroyable, par exemple, que des choses que nous connaissons très bien aient pu passer inaperçues dans le passé. Nous inclinons à expliquer ce fait en attribuant une stupidité congénitale à nos ancêtres et en assumant que nous avons une intelligence innée supérieure. En réalité leur mode de vie n'appelait pas leur attention sur ces faits, mais tenait leur esprit fixé sur d'autres

choses. De même que les sens requièrent des objets sensibles pour les stimuler, de même nos capacités d'observation, de mémoire et d'imagination ne fonctionnent pas spontanément, mais sont mises en mouvement par les sollicitations des occupations sociales courantes. La texture essentielle d'une disposition se forme sous l'action de ces influences, indépendamment de la scolarisation. Ce que l'enseignement conscient et délibéré peut faire tout au plus, est de libérer les capacités ainsi formées pour un exercice plus complet, de les purger d'une partie de leur grossièreté et de fournir des objets qui rendront leur activité plus féconde en signification.

Cette « influence inconsciente de l'environnement » est si subtile et pénétrante qu'elle affecte toutes les fibres de la personnalité et de l'esprit, mais il peut être utile de préciser quelques-unes des directions dans lesquelles son effet se fait le plus sentir. Premièrement, les habitudes du langage : les modes fondamentaux du discours, la majeure partie du vocabulaire s'acquièrent au cours des relations ordinaires de la vie, établies non comme un moyen déterminé d'instruction, mais comme une nécessité sociale. Le bébé acquiert, comme nous le disons fort bien, la langue de sa mère, sa *langue maternelle.* Bien que les habitudes linguistiques ainsi contractées puissent être corrigées ou même modifiées par un enseignement conscient, dans les moments d'excitation les manières de parler acquises intentionnellement s'effacent souvent, et les individus reviennent à leur vraie langue d'origine. Deuxièmement : les manières. Il est notoire que l'exemple est plus puissant que le précepte, avoir de bonnes manières c'est être bien élevé ; la bonne éducation s'acquiert par l'habitude en réponse à des stimuli habituels et non par la communication d'informations. En dépit du jeu incessant de la correction et de l'instruction conscientes, l'atmosphère et l'esprit dans lesquels baigne l'enfant sont, en fin de compte, l'agent principal de la formation des manières ; les manières ne sont que des principes moraux d'importance mineure. Quand on en vient aux grands principes moraux, il est probable que l'instruction consciente ne puisse être efficace que dans la mesure où elle coïncide avec les dires et le comportement de ceux qui constituent l'environnement social de l'enfant. Troisièmement : le bon goût et l'appréciation esthétique. Si l'œil se porte constamment sur des objets harmonieux, élégants de forme et de couleur, il acquerra naturellement un critère du bon goût. L'effet d'un environnement de pacotille, mal agencé ou orné à l'excès, contribue à la détérioration du goût exactement comme un décor pauvre et nu tue le désir de la beauté. Pour pal-

lier ces handicaps, l'enseignement conscient ne peut guère faire plus que communiquer des informations de seconde main se rapportant à ce que les autres pensent. Ce goût ne devient jamais spontané ni personnel, mais reste un aide-mémoire péniblement acquis de ce que pensent ceux auxquels on a appris à s'en remettre. Ensuite, et ce n'est pas tant un quatrième point que la fusion des trois points déjà mentionnés, les critères les plus fondamentaux des jugements de valeur sont façonnés par des situations dans lesquelles une personne se trouve habituellement. Nous nous rendons rarement compte jusqu'à quel point nos estimations conscientes de ce qui vaut la peine et de ce qui ne vaut pas la peine sont dues à des critères dont nous ne sommes pas conscients du tout. Mais, en général, il est possible de dire que les choses que nous tenons pour acquises sans enquête ou réflexion sont justement celles qui déterminent notre pensée consciente et dictent nos conclusions ; les habitudes qui sont au-dessous du niveau de la réflexion sont justement celles qui ont été formées dans le constant échange des relations avec autrui.

4. L'école en tant qu'environnement particulier. L'intérêt essentiel de ce que nous venons de dire du processus éducatif qui se développe, que nous le voulions ou non, est de nous amener à remarquer que la seule façon dont les adultes contrôlent consciemment le type d'éducation que reçoivent les êtres non encore parvenus à maturité consiste à contrôler l'environnement dans lequel ils agissent et partant pensent et sentent. Nous n'éduquons jamais directement, mais indirectement au moyen de l'environnement. Que nous laissions les environnements fortuits faire le travail, ou que nous préparions les environnements dans ce but fait une grande différence. Tout environnement est fortuit en ce qui concerne son influence éducative s'il n'a pas été délibérément organisé en vue d'avoir un effet éducatif. Un foyer intelligent diffère d'un foyer inintelligent principalement en ce que les habitudes de vie et les relations qui prédominent sont des habitudes et des relations choisies ou, à tout le moins, inspirées par la pensée de l'influence qu'ils peuvent exercer sur le développement des enfants. Mais les écoles demeurent, bien entendu, l'exemple-type des environnements formés dans le but exprès d'influencer les dispositions mentales et morales de leurs membres.

D'une manière générale, on crée des écoles quand les traditions de la société sont si complexes qu'une part considérable du bagage social est transcrite par écrit et transmise au moyen de symboles écrits. Les sym-

boles écrits sont encore plus artificiels ou conventionnels que les symboles parlés. On ne peut pas les recueillir au hasard des relations avec autrui. De plus, la forme écrite tend à choisir et à retenir des sujets qui sont comparativement étrangers à la vie de tous les jours. Elle est la dépositaire des réalisations accumulées de génération en génération, même si quelques-unes d'entre elles sont tombées temporairement en désuétude. En conséquence, aussitôt qu'une communauté dépend dans une grande mesure de faits qui échappent à son expérience immédiate dans l'espace et dans le temps, il lui faut avoir recours aux écoles pour assurer la transmission complète de tous ces acquis. Pour donner un exemple, évident, la vie des Grecs et des Romains de l'Antiquité a profondément influencé notre vie. Pourtant les façons dont leur vie nous affecte n'apparaissent pas avec évidence dans nos expériences ordinaires. De même, des peuples toujours vivants, mais éloignés dans l'espace, les Anglais, les Allemands, les Italiens ont un rapport direct avec les affaires de notre société. Mais la nature de cette interaction ne peut être comprise si on n'en parle pas explicitement et si on n'attire pas spécialement l'attention sur elle. Pareillement, nos associations quotidiennes ne suffisent pas pour faire apparaître aux yeux des jeunes le rôle joué dans nos activités par les énergies physiques lointaines et par les structures invisibles. C'est pourquoi un mode particulier de relations sociales est institué pour combler ces lacunes : l'école.

Par rapport aux associations ordinaires de la vie, ce mode d'association a trois fonctions suffisamment spécifiques pour qu'on en fasse état. En premier lieu, une civilisation complète est trop complexe pour être assimilée totalement. Il faut la diviser, pour ainsi dire, en portions et l'assimiler par morceaux d'une façon progressive et graduée. Les relations de notre vie sociale présente sont si nombreuses et si enchevêtrées qu'un enfant placé dans la position la plus favorable ne pourrait pas participer facilement à plusieurs d'entre elles, parmi les plus importantes. S'il n'y participait pas, leur signification ne pourrait lui être communiquée, ne deviendrait pas une partie de sa propre disposition mentale. Les arbres l'empêcheraient de voir la forêt. Les affaires, la politique, les arts, la science, la religion réclameraient tous ensemble son attention, avec pour seul résultat la confusion. La première tâche de cet organe social que nous appelons l'école est de fournir un environnement simplifié. L'école choisit les caractéristiques qui sont suffisamment fondamentales et susceptibles de provoquer chez les jeunes une réaction. Puis, elle établit un

ordre progressif, en utilisant les facteurs qui ont été acquis les premiers, comme moyen de parvenir à saisir ce qui est plus compliqué.

En second lieu, il appartient à l'environnement scolaire d'empêcher, dans la mesure du possible, les mauvais éléments du milieu existant d'exercer une influence sur les habitudes mentales. L'école crée un milieu d'action purifié. Le choix qu'elle fait vise non seulement à simplifier, mais à déraciner ce qui est indésirable. Toute société est encombrée de choses inutiles, de vestiges caducs hérités du passé et d'éléments nettement indésirables. L'école a le devoir de les éliminer de l'environnement qu'elle fournit et, par là, de faire ce qu'elle peut pour contrecarrer leur influence dans l'environnement social ordinaire. En choisissant le meilleur pour son usage exclusif, elle lutte pour renforcer le pouvoir du meilleur. Au fur et à mesure qu'une société devient plus éclairée, elle se rend compte qu'elle a la responsabilité non de transmettre et de conserver toutes ses réalisations, mais seulement celles qui peuvent contribuer à l'amélioration de la société future. L'école est l'agent essentiel de la réalisation de cet objectif.

En troisième lieu, il appartient à l'environnement scolaire d'équilibrer les divers éléments de l'environnement social et de veiller à ce que chaque individu ait l'occasion d'échapper aux restrictions du groupe social dans lequel il est né et d'entrer en contact avec un environnement plus large. Des mots comme « société » et « communauté » peuvent induire en erreur, car ils ont tendance à nous laisser croire qu'il y a une seule chose correspondant à un seul mot. En fait, une société moderne comprend de nombreuses sociétés plus ou moins étroitement liées entre elles. Chaque foyer avec son extension immédiate d'amis forme une société. Le groupe de camarades de jeux, au village ou dans la rue, forme une communauté. Chaque groupe d'affaires, chaque club en est une autre. Au-delà de ces groupes plus restreints, il y a, dans un pays comme le nôtre, une diversité de races, de sectes religieuses, d'intérêts économiques. Dans la cité moderne, en dépit de son unité politique nominale, il y a probablement plus de communautés, plus de coutumes, de traditions, d'aspirations et de formes de gouvernements ou de contrôles différents qu'il n'en existait dans un continent entier à une époque antérieure.

Chacun de ces groupes exerce une influence formatrice sur les dispositions actives de ses membres. Une clique, un club, un gang, une communauté de voleurs, les prisonniers dans leur geôle fournissent des environnements éducatifs à ceux qui entrent dans leurs activités collec-

tives ou communes, tout autant qu'une église, un syndicat, une association commerciale ou un parti politique. Chacun d'eux est un mode de vie associé ou communautaire tout autant qu'une famille, une ville ou un État. Il y a aussi des communautés dont les membres n'ont pas ou pratiquement pas de contact direct les uns avec les autres, comme la société des artistes, la république des lettres, les savants et érudits éparpillés dans le monde entier, car ils ont des objectifs communs et l'activité de chaque membre se trouve directement modifiée par la connaissance qu'il a de ce que les autres font.

Dans les temps anciens, la diversité des groupes était essentiellement affaire de géographie. Il y avait beaucoup de sociétés, mais chacune sur son propre territoire était comparativement homogène. Avec le développement du commerce, des transports, des communications et de l'immigration, des pays comme les États-Unis ont fini par être composés d'un mélange de groupes divers ayant des coutumes traditionnelles différentes. C'est cette situation qui, peut-être plus que toute autre raison, a montré la nécessité d'une institution éducative qui fournisse aux jeunes un environnement homogène et équilibré. C'est seulement ainsi que l'on peut contrebalancer les forces centrifuges mises en œuvre par la juxtaposition de différents groupes au sein d'une même unité politique. Le mélange à l'école de jeunes de races et de religions différentes ayant des coutumes distinctes crée pour tous un environnement nouveau et plus large. Un enseignement commun les accoutume tous à une unité de vue sur un horizon plus large que celui qui est visible pour les membres de n'importe quel groupe tant qu'il est isolé. La force d'assimilation des écoles publiques américaines est un témoignage éloquent de l'efficacité de cet enseignement commun et équilibré.

L'école a également pour fonction de coordonner, dans le cadre des dispositions de chaque individu, les diverses influences des multiples environnements sociaux avec lesquels il est en contact. Un code prévaut dans la famille, un autre dans la rue, un troisième à l'atelier ou au magasin, un quatrième dans l'association religieuse. Quand une personne passe d'un environnement à un autre, elle est soumise à des poussées antagonistes et court le risque d'être divisée en elle-même, de devenir un être qui a des critères de jugement et d'appréciation qui varient suivant les circonstances. Ce risque impose à l'école un devoir de stabilisation et d'intégration.

RÉSUMÉ. Le développement chez les jeunes des attitudes et des dispositions nécessaires à la vie continue et progressive d'une société ne peut pas se faire par transmission directe des croyances, des sentiments et de la connaissance. Il se fait par l'intermédiaire de l'environnement. L'environnement comprend la somme totale des conditions requises pour que s'exerce l'activité caractéristique d'un être vivant. L'environnement social comprend toutes les activités des êtres humains qui sont associés dans l'accomplissement des tâches de chacun de ses membres. Il a un effet vraiment éducatif dans la mesure où un individu prend part ou participe à quelque activité commune. En assumant sa part de l'activité commune, l'individu s'approprie la fin recherchée, se familiarise avec ses méthodes et ses objets, acquiert les savoir-faire nécessaires et s'imprègne affectivement de son esprit.

La formation éducative la plus profonde et la plus intime des dispositions se produit sans intention consciente quand les jeunes prennent part petit à petit aux activités des groupes divers auxquels ils peuvent appartenir. Quand une société devient plus complexe, cependant, il apparaît nécessaire de fournir un environnement social particulier qui sera chargé plus particulièrement de former les capacités des êtres qui n'ont pas atteint leur maturité. Les trois fonctions les plus importantes de cet environnement particulier sont les suivantes : simplification et mise en ordre des facteurs des dispositions que l'on désire développer, purification et idéalisation des coutumes sociales existantes, création d'un environnement plus large et mieux équilibré que celui dont les jeunes subiraient probablement l'influence s'ils étaient livrés à eux-mêmes.

III

L'éducation, moyen de direction

1. L'environnement, moyen de direction. Nous passons maintenant à l'une des formes particulières que revêt la fonction générale de l'éducation, à savoir celle que l'on exprime quand on dit que l'éducateur dirige, contrôle ou guide. De ces trois verbes, diriger, contrôler et guider, c'est le dernier qui exprime le mieux l'idée de l'aide apportée par l'éducateur en coopération avec l'enfant qu'il guide pour lui permettre de développer ses capacités naturelles. Contrôler suggère plutôt l'idée d'une énergie exercée de l'extérieur et à laquelle celui qui est contrôlé oppose quelque résistance. Diriger est un terme plus neutre ; il suggère le fait que les tendances actives de ceux qui sont dirigés suivent un cours continu au lieu de se disperser sans but. La direction exprime la fonction de base qui tend, à un extrême, à devenir une aide qui guide, et, à un autre, une règle. Mais, en tout cas, il nous faut éviter avec soin une signification que l'on attribue parfois au mot « contrôle ». On assume parfois explicitement ou inconsciemment que les tendances d'un individu sont par nature purement individuelles ou égoïstes et par conséquent anti-sociales. Le contrôle dénote alors le processus par lequel l'individu est amené à subordonner ses impulsions naturelles à des fins publiques ou communes. Puisque, par définition, la nature de l'individu est tout à fait étrangère à ce processus et s'y oppose plutôt qu'elle ne l'aide, le contrôle a, de ce point de vue, un relent de coercition ou de contrainte. Des systèmes de gouvernement et des théories de l'État ont été élaborés à partir de cette notion, ce qui n'est pas allé sans affecter sérieusement les idées et les pratiques de

l'éducation. Mais cette conception n'a aucun fondement. Il arrive, certes, que les individus entendent parfois se conduire comme ils l'entendent, et que leur façon de faire aille à l'encontre de celles des autres. Mais, dans l'ensemble, ils sont désireux, pour la plupart, de participer aux activités des autres ; autrement, toute communauté serait impossible. Et l'on ne trouverait même pas un seul individu disposé à subvenir aux besoins d'un policier pour garder un semblant d'harmonie, s'il ne pensait pas pouvoir obtenir ainsi un avantage personnel. Le contrôle, en vérité, n'est que la forme emphatique de la direction des pouvoirs et s'applique à la faculté de diriger qu'acquiert un individu par ses propres moyens tout autant qu'à celle qui est imposée par d'autres quand ces derniers prennent la tête.

En général, tout stimulus dirige l'activité. Il ne se contente pas d'exciter et de stimuler l'activité, mais la dirige vers un objet. Inversement, une réponse n'est pas simplement une réaction, une protestation, pour ainsi dire, contre le fait d'avoir été dérangé. Elle rencontre le stimulus et s'accorde avec lui. Il y a une adaptation réciproque du stimulus et de la réponse. Une lumière stimule l'œil à voir quelque chose et le travail de l'œil *consiste à* voir. Si les yeux sont ouverts et qu'il y ait de la lumière, la vision se produit. Le stimulus n'est qu'une condition de la réalisation de la fonction propre de l'organe, non une interruption extérieure. Dans une certaine mesure donc, toute direction, tout contrôle est un guide de l'activité vers sa propre fin, est une aide apportée à l'organe pour qu'il fasse pleinement ce qu'il tend déjà à faire.

Cet exposé général requiert cependant qu'on le précise sur deux points : en premier lieu, sauf dans le cas d'un petit nombre d'instincts, les stimuli auxquels un être humain non encore parvenu à maturité est soumis ne sont pas suffisamment déterminés pour appeler, au début, des réponses spécifiques. Il y a toujours une grande quantité d'énergie superflue qui est excitée. Cette énergie peut être gaspillée, ne pas atteindre son but, elle peut également aller à l'encontre de la réalisation satisfaisante de l'acte, parce qu'elle entrave son exécution. Comparez le comportement de celui qui apprend à monter à bicyclette avec celui du coureur cycliste. Il ne parvient pas à mobiliser ses énergies dans une direction donnée. Il les disperse dans tous les sens. La direction implique une mise au point et un réglage de l'action pour qu'elle soit vraiment une réponse, ce qui requiert l'élimination des mouvements superflus ou déroutants. En second lieu, bien qu'il ne puisse pas y avoir d'activité dans laquelle la personne ne coopère pas dans une certaine mesure, une réponse peut, néan-

moins, être d'un genre qui ne convient pas à la suite et à la continuité de l'action. Il est possible qu'un boxeur évite avec succès un coup particulier, mais de telle façon qu'il s'expose l'instant suivant à un coup encore plus dur. Le contrôle adéquat signifie que les actes successifs sont coordonnés de façon continue : non seulement chaque acte répond à son stimulus immédiat, mais il aide les actes qui suivent.

En bref, la direction est à la fois simultanée et successive. À un moment donné, elle requiert que, parmi toutes les tendances qui sont partiellement mobilisées, soient choisies celles qui concentrent l'énergie sur le point qui en a besoin. Successivement, elle requiert que chaque acte soit en équilibre avec ceux qui précèdent et ceux qui suivent de façon à réaliser l'ordre de l'activité. *Mettre au point et ordonner sont donc les deux aspects de la direction, l'un spatial, l'autre temporel*. Le premier assure que l'on atteindra le but, le second maintient l'équilibre requis pour l'action ultérieure. Bien entendu, il n'est pas possible de les séparer dans la pratique comme nous les avons distingués conceptuellement. Il faut concentrer l'activité à un moment donné de façon à être prêt pour ce qui viendra ensuite. Le problème de la réponse immédiate se complique du fait qu'il faut prévoir les événements futurs.

Deux conclusions se dégagent de ces énoncés généraux. D'une part, la direction purement externe est impossible. L'environnement ne peut tout au plus que fournir les stimuli pour appeler les réponses. Ces réponses découlent de tendances déjà possédées par l'individu. Même quand une personne est contrainte par la menace à faire quelque chose, la menace n'est efficace que parce que la personne possède l'instinct de peur. Si elle ne l'avait pas ou si, bien que l'ayant, elle le contrôlait, la menace n'aurait pas plus d'influence sur elle que la lumière n'en a pour amener un aveugle à voir. Bien que les coutumes et les règles des adultes fournissent les stimuli qui dirigent aussi bien qu'ils suscitent les activités des jeunes, les jeunes n'en participent pas moins à la direction que leurs actions finissent par prendre. Au sens strict, rien ne peut leur être imposé de force. Négliger ce fait, c'est dénaturer et pervertir la nature humaine. Tenir compte de la contribution qu'apportent les instincts et les habitudes de ceux que l'on dirige, c'est les diriger à peu de frais et avec sagesse. Pour être plus précis, toute direction n'est que *re*-direction. Elle canalise les activités déjà en cours dans une autre direction. Si l'on ne connaît pas les énergies qui sont déjà en action, toute tendance de direction sera presque certainement vouée à l'échec.

D'autre part, il est possible que le contrôle exercé par les coutumes et les réglementations des autres soit à courte vue. Il peut avoir un effet immédiat, mais au prix du déséquilibre des actions ultérieures. Ainsi, on peut, par la menace, empêcher une personne de faire quelque chose à laquelle elle est naturellement portée, en faisant naître en elle la crainte de conséquences désagréables si elle persiste dans cette voie. Mais, ce faisant, on risque de la mettre dans une situation qui l'exposera plus tard à des influences qui la conduiront à faire des choses pires encore. Ses instincts de duplicité et de ruse risquent d'être excités, ce qui l'amènera à tricher et à user de faux-fuyants plus fréquemment qu'elle ne l'eût fait autrement. Ceux qui se chargent de diriger les actions des autres courent toujours le danger de ne pas tenir suffisamment compte des conséquences de leur manière de diriger sur le développement ultérieur de ceux qu'ils dirigent.

2. Les modes de direction sociale. Les adultes sont naturellement pleinement conscients de diriger la conduite des autres quand ils prennent la décision de le faire. En principe, ils prennent cette décision consciemment, quand ils constatent qu'on leur résiste, quand d'autres font des choses qu'ils ne souhaitent pas qu'ils fassent. Mais les modes de contrôle qui sont les plus constants et exercent le plus d'influence, sont ceux qui agissent à chaque moment d'une manière continue sans intention délibérée de notre part.

1) Quand les autres ne font pas ce que nous souhaiterions les voir faire, ou menacent de désobéir, nous sommes pleinement conscients de la nécessité de les contrôler et des moyens à prendre pour les contrôler. Dans ce cas, notre contrôle devient tout à fait direct, et c'est à ce moment-là que nous risquons de commettre les erreurs dont nous venons de parler. Il est même fort probable que nous prenions la force supérieure que nous avons pour du contrôle, en oubliant que, si nous pouvons conduire un cheval à l'abreuvoir, nous ne pouvons pas lui imposer de boire, pas plus que nous ne pouvons contraindre un homme à se repentir en l'enfermant dans un pénitencier. Dans tous ces cas d'action immédiate sur les autres, il nous faut distinguer les résultats matériels des résultats moraux. Il se peut qu'une personne soit dans une situation où l'on est contraint de la nourrir de force ou de l'enfermer contre sa volonté pour son propre bien. Il peut arriver que nous ayons à éloigner brutalement un enfant du feu pour qu'il ne se brûle pas. Mais il ne s'ensuivra pas nécessairement de

progrès dans ses dispositions ni d'effet éducatif quelconque. Un ton sec de commandement peut avoir pour résultat de tenir un enfant à l'écart du feu aussi efficacement que si nous l'avions éloigné nous-mêmes, mais il n'y aura probablement pas d'acte moral d'obéissance de la part de l'enfant dans aucun de ces cas. Il est possible d'empêcher un homme d'entrer par effraction dans la maison d'autrui en l'enfermant, mais le fait de l'enfermer ne peut pas changer sa disposition à commettre des vols. Quand nous confondons un résultat matériel avec un résultat éducatif, nous perdons toujours l'occasion offerte d'utiliser les dispositions spontanées d'une personne à collaborer pour obtenir le résultat désiré et, partant, de développer en elle une tendance intrinsèque et persistante à se diriger dans le droit chemin.

En général, il faudrait limiter les actes de contrôle les plus conscients aux actes qui sont si instinctifs ou impulsifs que celui qui les fait n'a pas les moyens d'en prévoir les résultats. Si un individu ne peut prévoir les conséquences de son acte et n'est pas capable de comprendre ce que lui disent ceux qui ont plus d'expérience concernant ces conséquences, il lui est impossible de guider son acte intelligemment. En l'occurrence, il ne fait pas de différence entre un acte et un autre. Il se laisse guider par ses impulsions, quelles qu'elles soient. Dans certains cas, il est bon de lui permettre d'expérimenter, de découvrir par lui-même les conséquences de ses actes afin qu'il puisse agir intelligemment la fois suivante dans des circonstances semblables. Mais certaines expériences sont trop gênantes, trop déplaisantes pour autrui pour que l'on permette à l'individu de les tenter. Il faut alors avoir recours à la désapprobation directe et user de la honte, du ridicule, de la défaveur, de la réprimande et de la punition, ou bien faire appel aux tendances contraires qui se trouvent également chez l'enfant pour le détourner de la ligne de conduite qu'il avait adoptée et qui provoquait le trouble autour de lui. Il faut utiliser son désir d'approbation, son espoir de gagner la faveur en faisant des actes qui plaisent à autrui, pour l'amener à agir dans une autre direction.

2) Ces méthodes de contrôle sont si évidentes (parce qu'elles ont été choisies à dessein) qu'elles ne mériteraient pas de retenir notre attention si elles ne nous permettaient pas d'illustrer, par opposition, un autre mode de contrôle tout à fait différent, plus important et plus permanent. Cette autre méthode réside dans les manières dont les personnes avec lesquelles l'être non encore parvenu à maturité est associé *utilisent les choses*, les moyens grâce auxquels elles réalisent leurs propres fins. L'exis-

tence même du milieu social dans lequel un individu vit, se meut et a son être est l'agent effectif de la direction de son activité.

C'est pourquoi il nous faut examiner plus minutieusement ce que l'on entend par environnement social. Nous avons tendance à séparer les environnements matériel et social dans lesquels nous vivons. Cette séparation s'explique, d'une part, par l'exagération de l'importance morale que l'on attribue aux modes de contrôle plus directs, plus personnels dont nous avons parlé et, d'autre part, par l'exagération dans la philosophie et la psychologie actuelles des possibilités intellectuelles de contact avec un environnement purement physique. En fait, un être humain ne peut exercer d'influence directe sur un autre s'il ne recourt pas, en guise d'intermédiaire, à l'environnement physique. Un sourire, un froncement de sourcils, une réprimande, un mot d'avertissement ou d'encouragement impliquent tous une modification physique. Sans ce changement, une personne ne pourrait pas communiquer son attitude à une autre afin de l'amener à changer aussi d'attitude. On peut considérer ces modes d'influence comme étant personnels. Le milieu physique se réduit à un simple moyen de contact personnel. À l'opposé de ces méthodes directes d'influence mutuelle se trouvent des associations établies en vue de fins communes impliquant l'usage de choses en tant que moyens et mesures des résultats à obtenir. Même si la mère ne disait jamais à sa fille de l'aider ou ne la réprimandait jamais parce qu'elle ne l'aide pas, l'enfant serait soumise à une direction dans ses activités par le simple fait qu'elle est engagée avec ses parents dans la vie familiale. L'imitation, l'émulation, le besoin de travailler ensemble renforcent le contrôle. Si la mère donne à l'enfant une chose dont il a besoin, il faut que celui-ci tende la main pour la saisir. Donner implique prendre. La façon dont l'enfant manie la chose après l'avoir prise, l'usage qu'il en fait est certainement influencé par le fait que l'enfant a vu sa mère s'en servir. Quand l'enfant voit ses parents chercher quelque chose, il est aussi naturel pour lui de chercher l'objet et de le leur donner quand il l'a trouvé, que ce l'était pour lui dans d'autres circonstances de le recevoir. Si on multiplie cet exemple par les mille détails de la vie de tous les jours, on obtient le tableau de la méthode la plus permanente, la plus constante de donner une direction aux activités des jeunes.

En disant ceci, nous ne faisons que répéter ce que nous avons dit antérieurement de la participation à une activité commune comme principal moyen de former une disposition. Nous avons cependant ajouté

explicitement la reconnaissance du rôle joué dans l'activité commune par *l'utilisation des choses*. La philosophie de l'enseignement a été indûment dominée par une fausse psychologie. On affirme fréquemment qu'une personne apprend simplement par l'impression des qualités des choses dans son esprit au moyen des sens. Lorsqu'elle a reçu un stock d'impressions sensorielles, l'association ou quelque pouvoir de synthèse mentale est supposé les combiner en idées, en choses ayant une *signification*. Un objet : pierre, orange, arbre, chaise, etc., est censé transmettre des impressions différentes de couleur, de forme, de taille, de dureté, de goût, d'odeur, etc., qui, mises ensemble, constituent la signification caractéristique de chaque chose. Mais, en fait, c'est l'usage caractéristique de chaque chose, en fonction de ses qualités, qui fournit la signification avec laquelle on l'identifie. Une chaise est une chose qui a un certain usage, une table une chose qui est employée dans un autre but, une orange est une chose qui coûte tant, qui pousse dans des climats chauds, que l'on mange et qui a une odeur agréable et un goût rafraîchissant, et ainsi de suite.

La différence entre l'adaptation à un stimulus physique et un *acte mental* est que ce dernier implique une réponse à une chose, ce qui n'est pas vrai dans le premier cas. Un bruit peut me faire sursauter sans que mon esprit s'y intéresse. Quand j'entends un bruit et que je me mets à courir pour aller chercher de l'eau pour éteindre un incendie, je réponds, je réagis intelligemment. Le son signifiait le feu et le feu impliquait la nécessité de l'éteindre. Je heurte une pierre et mon coup de pied l'envoie sur le côté de la route : c'est un acte purement physique. Je la mets sur le côté de la route par crainte que quelqu'un ne tombe en la heurtant : j'agis alors intelligemment, je réponds à une signification de la chose. Je sursaute en entendant un coup de tonnerre, que je le reconnaisse pour tel ou non – plus probablement si je ne le reconnais pas. Mais si je dis tout haut ou à moi-même : « c'est le tonnerre », je réponds au bruit en tant que signification. Mon comportement a une qualité mentale. Quand les choses ont une signification pour nous, *nous donnons une signification* (une intention) à ce que nous faisons. Quand elles n'en ont pas, nous agissons aveuglément, inconsciemment, sans utiliser notre intelligence.

Dans l'une et l'autre sorte de réponse adaptative, les activités sont dirigées ou contrôlées. Mais, dans la réponse purement aveugle, la direction est également aveugle. Il peut y avoir apprentissage, mais il n'y a pas éducation. Des réponses répétées à des stimuli répétés peuvent déter-

miner une certaine manière d'agir. Tous autant que nous sommes, nous avons de nombreuses habitudes dont la signification nous échappe parce qu'elles ont été formées sans que nous sachions ce que nous faisions. C'est pourquoi, elles nous possèdent plus que nous les possédons, elles nous conduisent, elles nous contrôlent. Si nous ne prenons pas conscience de ce qu'elles font et si nous ne portons pas un jugement sur la valeur du résultat qu'elles produisent, nous ne les contrôlons pas. On pourrait amener un enfant à saluer chaque fois qu'il rencontrerait une personne donnée en exerçant une pression sur les muscles de son cou. Il finirait ainsi par saluer machinalement. Ce ne serait pas cependant un acte de reconnaissance, ni de déférence de sa part. Tant qu'il ne le ferait pas avec une certaine fin en vue, en lui donnant une signification précise ; tant qu'il ne connaîtrait pas la signification de son acte et ne l'accomplirait pas à cause de cette signification, on ne pourrait pas dire qu'il est « élevé » ou éduqué à agir d'une certaine façon. Avoir une *idée* d'une chose n'est donc pas simplement recevoir certaines sensations ; c'est être capable de répondre, de réagir à la chose en tenant compte de la place qu'elle occupe dans une chaîne d'actions coordonnées ; c'est prévoir la direction et la conséquence probable de l'action de la chose sur nous et de notre action sur elle.

Avoir sur les choses les mêmes idées que les autres, penser comme eux et, partant, être réellement membres d'un groupe social, c'est donc attacher aux choses et aux actes les mêmes significations que les autres. Sans cela, il n'y a pas de compréhension commune, il n'y a pas de vie de communauté. Mais, dans une activité partagée, chaque personne réfère ce qu'elle fait à ce que l'autre fait et *vice versa*. Autrement dit, l'activité de chacun se situe dans la même situation globale. Tirer une corde en même temps que d'autres n'est pas une activité partagée ou commune, sauf si on la tire en sachant que les autres la tirent également et qu'on agisse ainsi soit pour les aider, soit pour les empêcher de faire ce qu'ils font. Au cours de sa fabrication, une épingle peut passer entre les mains de beaucoup de personnes. Mais chacune peut remplir sa tâche sans savoir ce que font les autres, ni se référer à leur travail. Chacune d'elles peut agir simplement pour un résultat séparé – son propre salaire. Il n'y a, dans ce cas, aucune conséquence commune à laquelle les actes séparés se réfèrent et, par conséquent, aucune association authentique, en dépit de la juxtaposition et en dépit du fait que leurs actes respectifs contribuent à un résultat unique. Par contre, si chaque personne considère que les conséquences

de ses propres actes ont une portée sur ce que les autres font et tient compte des conséquences de leur comportement sur elle-même, il y a un esprit commun, une intention commune dans son comportement. Il y a une compréhension qui s'établit entre les différentes personnes associées à la même tâche et qui régit l'action de chacune.

Supposons que les choses soient arrangées de telle façon qu'une personne attrape automatiquement une balle et la lance à une autre personne qui l'attrape et la renvoie automatiquement et que chacune agisse ainsi sans savoir d'où vient la balle et où elle va. Il est clair que cette action serait sans but et sans signification. Elle serait peut-être contrôlée physiquement, mais non pas socialement. Supposons, en revanche, que chacune prenne conscience de ce que l'autre fait et s'intéresse à l'action de l'autre, s'intéressant du même coup à ce qu'elle fait elle-même en liaison avec l'action de l'autre. Le comportement de chacune d'elles serait alors intelligent et, qui plus est, guidé socialement. Prenons un exemple plus concret : un nourrisson a faim, il pleure pendant qu'on prépare son repas devant lui. S'il n'associe pas son propre état avec ce que les autres font, ni ce qu'ils font avec sa propre satisfaction, il réagit simplement avec une impatience croissante à sa faim qui augmente. Il est physiquement dominé par son propre état organique. Mais, quand il établit un rapport entre la préparation du repas et sa propre faim, toute son attitude change. Il s'intéresse à ce qui se passe autour de lui. Il remarque et surveille ce que les autres font. Il ne réagit plus simplement à sa propre faim, mais se conduit en fonction de ce qu'il voit faire aux autres pour lui donner satisfaction. De cette façon, il ne s'abandonne plus à la faim sans le savoir : il note ou reconnaît ou identifie son propre état. La faim devient un objet pour lui. Son attitude envers elle devient dans une certaine mesure intelligente, et en notant ainsi la signification des actions des autres et de son propre état, il est socialement dirigé.

On se rappellera que notre proposition principale avait deux aspects. Nous venons d'en examiner le premier, à savoir que les choses matérielles n'influencent pas l'esprit (autrement dit ne forment pas les idées et les croyances) si ce n'est quand elles sont impliquées dans des actions en vue de conséquences à produire. L'autre aspect est le suivant : les gens ne modifient *les dispositions les uns des autres* que par l'emploi particulier qu'ils font des conditions physiques. Considérons d'abord le cas des mouvements dits expressifs, auxquels les autres sont sensibles : rougir, sourire, froncer les sourcils, serrer les poings, les gestes naturels de toute sorte.

En eux-mêmes, ils ne sont pas expressifs. Ils font organiquement partie de l'attitude d'une personne. On rougit non pas pour montrer à d'autres qu'on est modeste, mais parce que la circulation capillaire se modifie en fonction des stimuli qui l'affectent ; les autres, toutefois, interprètent la rougeur ou une tension à peine perceptible des muscles d'une personne avec laquelle ils sont associés comme un signe de l'état dans lequel cette personne se trouve et une indication de la conduite à tenir à son égard. Un froncement de sourcils signifie une réprimande imminente à laquelle il faut se préparer ou bien un doute et une hésitation qu'il faut, si possible, enlever en disant ou en faisant quelque chose pour rétablir la confiance.

Un homme dans le lointain agite vivement le bras. Il suffit de garder une attitude d'indifférence détachée pour que les mouvements de l'autre personne ne soient plus qu'un changement physique lointain que nous remarquons par hasard. Si nous ne nous en soucions pas, n'y attachons pas d'importance, l'agitation des bras a aussi peu d'importance pour nous que le mouvement des ailes d'un moulin à vent. Mais, si notre intérêt est éveillé, nous commençons à participer à l'action. Nous établissons un rapport entre son action et quelque chose que nous faisons nous-mêmes ou que nous devrions faire. Il nous faut juger de la signification de l'acte de cet homme pour décider ce qu'il faut faire. Appelle-t-il à l'aide ? Nous avertit-il qu'une explosion va se produire pour que nous nous mettions à l'abri ? Dans un cas, son action signifie qu'il faut aller vers lui, dans l'autre cas, qu'il faut fuir. En tout cas, c'est le changement qu'il produit dans l'environnement physique qui est un signe pour nous de la manière dont nous devons nous conduire. Notre action est *socialement* contrôlée parce que nous tentons de rattacher ce que nous avons à faire à la situation dans laquelle cet homme est en train d'agir.

Le langage est, comme nous l'avons déjà vu, un cas où notre propre action et celle de quelqu'un d'autre renvoient à une situation commune. D'où sa portée sans pareille comme moyen de direction sociale. Mais le langage ne serait pas l'instrument efficace qu'il est, s'il ne se situait pas dans le contexte d'un usage plus fruste et plus tangible de moyens matériels en vue d'obtenir des résultats. Un enfant voit les personnes avec qui il vit utiliser de certaines façons des chaises, des chapeaux, des tables, des pelles, des scies, des charrues, des chevaux, de l'argent. Par conséquent, s'il prend part à ce qu'elles font, il est amené à utiliser les objets de la même façon et à se servir des autres choses d'une façon qui ne contredira pas l'usage qu'il fait des premières. Si une

chaise est amenée devant une table, c'est un signe qu'il doit s'asseoir. Si une personne étend le bras droit, c'est un signe qu'il a à étendre le sien, et ainsi de suite en un courant ininterrompu de détails. Les habitudes prédominantes dans l'usage des productions de l'art humain et des matériaux naturels bruts constituent certainement le mode le plus profond et le plus étendu de contrôle social. Quand les enfants vont à l'école, ils ont déjà un « esprit ». Ils ont des connaissances et des aptitudes à juger auxquelles on peut faire appel en utilisant le langage. Mais cet esprit, ce sont les habitudes organisées de réponses intelligentes qu'ils ont acquises précédemment en utilisant les choses en fonction de la manière dont les autres personnes les emploient. Ce contrôle est inévitable, toute disposition en est saturée.

Ce que nous pouvons certainement conclure de la présente discussion est que le moyen de contrôle fondamental n'est pas personnel, mais intellectuel. Il n'est pas « moral » au sens où une personne serait mue par un appel personnel direct d'autrui, aussi importante que soit cette méthode à certains moments critiques. Il réside dans les habitudes de compréhension qui sont contractées en utilisant les objets avec les autres, soit qu'on coopère avec eux et qu'on les aide, soit qu'on lutte contre eux et qu'on rivalise avec eux. L'*esprit* en tant qu'objet concret est précisément le pouvoir de comprendre les choses en fonction de l'usage qu'on en fait. Un esprit socialisé est le pouvoir de les comprendre en fonction de l'usage auquel on les soumet dans des situations communes ou partagées. Et *l'esprit en ce sens est la méthode du contrôle social*.

3. L'imitation et la psychologie sociale. Nous avons déjà noté les défauts d'une psychologie de l'enseignement qui met l'esprit individuel pour ainsi dire tout nu en contact avec les objets matériels et qui croit que la connaissance, les idées, et les croyances découlent de leur interaction. C'est seulement à une époque relativement récente que l'on s'est aperçu de l'influence prédominante de l'association avec les autres êtres humains dans la formation des dispositions mentales et morales. Aujourd'hui encore, on la conçoit d'ordinaire comme une sorte d'adjonction à une prétendue méthode d'enseignement par contact direct avec les choses, venant simplement compléter la connaissance du monde physique par la connaissance des personnes. Le but de notre discussion est de montrer que cette conception établit une séparation absurde et impossible entre les personnes et les choses. Il est possible que l'inter-

action avec les choses soit susceptible de former des habitudes permettant à l'individu de s'adapter au milieu extérieur. Mais elle conduit à une activité ayant une signification et une intention consciente seulement lorsque les choses sont utilisées pour produire un résultat. La seule façon dont une personne puisse modifier l'esprit d'une autre consiste à utiliser les conditions physiques, naturelles ou artificielles, de façon à provoquer une activité de réponse ou de réaction. Telles sont nos deux conclusions principales. Il est souhaitable de les amplifier et de les renforcer en les comparant à la théorie qui fait appel à une psychologie des relations supposées *directes* des êtres humains les uns avec les autres comme un complément à la psychologie de la relation *supposée* directe d'un individu avec les objets physiques. En substance, cette prétendue psychologie sociale a été construite sur l'idée d'imitation. C'est pourquoi nous allons discuter de la nature et du rôle de l'imitation dans la formation des dispositions mentales.

Suivant cette théorie, le contrôle social des individus repose sur la tendance instinctive des individus à imiter ou à copier les actions des autres qui leur servent de modèles. L'instinct d'imitation est si fort que les jeunes se consacrent à se conformer aux modèles établis par autrui et à les reproduire dans leur mode de comportement. Selon notre théorie, ce qu'on appelle ici imitation est un terme impropre pour désigner la participation avec autrui à un usage des choses qui conduit à des conséquences d'intérêt commun.

L'erreur fondamentale de la notion courante d'imitation est qu'elle met la charrue avant les bœufs. Elle prend l'effet pour la cause de cet effet. Il n'y a aucun doute que les individus qui composent un groupe social en viennent à penser de la même manière, qu'ils se comprennent. Dans des circonstances analogues, ils tendent à agir avec les mêmes idées, croyances et intentions dominantes. Lorsqu'on les observe de l'extérieur, on pourrait dire, à juste titre, qu'ils sont occupés à « s'imiter » les uns les autres, car ils font à peu près la même chose pratiquement de la même manière. Mais l'« imitation » ne jette aucune lumière *sur la raison pour laquelle* ils agissent ainsi ; elle répète le fait comme une explication d'elle-même. C'est une explication du même ordre que de dire que l'opium fait dormir parce que c'est un somnifère.

La ressemblance objective des actes et la satisfaction mentale l'on éprouve à être en conformité avec les autres ont reçu le nom d'imitation. Ce fait social est donc pris pour une force psychologique qui produit

la ressemblance. Une part considérable de que l'on a appelé imitation découle simplement du fait que des personnes ayant une constitution semblable réagissent de la même manière à des stimuli semblables. Indépendamment de toute imitation, un homme que l'on insulte se met en colère et attaque celui qui l'a offensé. On peut expliquer cela en citant le fait incontestable que la riposte à une insulte se fait de façon différente dans un groupe où il y a des coutumes distinctes. Dans un groupe, on peut avoir recours à des coups de poings, dans un autre à une provocation en duel, dans un troisième à un regard de mépris. Ceci se produit, dit-on, parce que le modèle à imiter diffère, mais il n'est pas besoin d'en appeler à l'imitation. Le simple fait que les coutumes soient différentes signifie que les stimuli réels qui provoquent le comportement sont différents. L'instruction consciente joue un rôle, les approbations et désapprobations antérieures exercent une grande influence. Plus efficace encore est le fait que si un individu n'agit pas de la manière habituelle à son groupe, il en est littéralement exclu. Il ne peut s'associer avec les autres sur un pied d'intimité et d'égalité que s'il se conduit de la même façon qu'eux. La règle qui veut que l'on soit admis à participer à l'activité du groupe en agissant d'une certaine façon et exclu en agissant autrement ne souffre pas d'exception. Ce que l'on appelle l'effet de l'imitation est principalement le produit de l'instruction consciente et de l'influence sélective exercée par les confirmations et ratifications inconscientes de ceux avec qui l'on est associé.

Supposons que quelqu'un envoie une balle à un enfant en la faisant rouler sur le sol, celui-ci l'attrape et la renvoie, et le jeu continue. Ici le stimulus n'est pas déclenché seulement par la vue de la balle ou la vue de celui qui l'envoie ; c'est la *situation*, le jeu lui-même. Il ne s'agit pas simplement de renvoyer la balle, il faut la renvoyer de telle sorte que l'autre puisse l'attraper et la lancer à nouveau pour que le jeu puisse continuer. Le « modèle » n'est pas l'action de l'autre. La situation globale requiert que chacun adapte son action à ce que l'autre a fait et va faire. L'imitation peut y trouver sa place, mais son rôle est secondaire. L'enfant a un intérêt qui lui est propre, il veut que le jeu continue. Il peut alors remarquer la manière dont l'autre attrape et tient la balle pour améliorer sa technique. Il imite la manière d'agir, non la fin à atteindre ou la chose à faire, et ce, parce qu'il désire de lui-même, de sa propre initiative, jouer un rôle effectif dans le jeu. Il suffit de considérer à quel point, dès son plus jeune âge, l'enfant est tributaire pour la réalisation de ses intentions, de l'adaptation de ses actes à ceux d'autrui pour comprendre l'importance

de se comporter comme les autres et d'arriver à les comprendre pour se conduire comme il faut. La pression qui s'exerce sur lui pour qu'il se conduise comme tout le monde est si forte dans ce domaine qu'il est tout à fait superflu d'en appeler à l'imitation.

En fait, l'imitation des fins, distincte de l'imitation des moyens qui aident à atteindre les fins, est une affaire superficielle et transitoire qui a peu d'effets sur les dispositions. Les idiots sont particulièrement doués pour ce type d'imitation qui affecte les actes extérieurs, mais non la signification de leur réalisation. Quand nous voyons des enfants occupés à ce genre de mimique, au lieu de les encourager comme nous le ferions si ceci était un important moyen de contrôle social, il est probable que nous leur reprochions de se conduire comme des singes, comme des perroquets. L'imitation des moyens de réalisation est, au contraire, un acte intelligent, requérant une observation minutieuse et un choix judicieux de ce qui permettra de mieux réussir ce que nous essayons déjà de faire. Utilisé dans ce but, l'instinct imitatif peut, comme tout autre instinct, devenir un facteur dans le développement de l'action efficace.

Cette digression devrait avoir pour effet de renforcer la conclusion à laquelle nous étions parvenus, à savoir que le contrôle social authentique se traduit par la formation d'une certaine disposition mentale, une façon de *comprendre* les objets, les événements et les actes qui permet de participer effectivement aux activités communes. Seules les frictions qui naissent de la résistance que l'on peut rencontrer chez autrui conduisent à la conception que le contrôle social se fait en imposant une ligne de conduite contraire aux inclinations naturelles. C'est seulement quand on ne tient pas compte des situations dans lesquelles les personnes se trouvent engagées les unes par rapport aux autres (ou ont intérêt à agir les unes par rapport aux autres) que l'on est amené à considérer l'imitation comme le principal moyen de promouvoir le contrôle social.

4. Quelques applications à l'éducation. Pourquoi un groupe de primitifs perpétue-t-il des coutumes primitives, et un groupe civilisé la civilisation ? Sans doute, la première réponse qui vient à l'esprit est que les primitifs sont des primitifs, qu'ils ont une intelligence inférieure et peut-être même un sens moral imparfait. Mais une étude attentive permet de douter que leurs capacités naturelles soient sensiblement inférieures à celles des civilisés. Elle nous permet d'affirmer avec certitude que les différences naturelles ne sont pas suffisantes pour expliquer la différence

de culture. En un sens, l'esprit des peuples primitifs est un effet plutôt qu'une cause du retard de leurs institutions. Leurs activités sociales sont telles qu'elles limitent les objets de leur attention et de leur intérêt et, par conséquent, les stimuli qui permettent le développement mental. Même en ce qui concerne les objets qui entrent dans le champ de l'attention, les coutumes sociales primitives tendent à fixer l'observation et l'imagination sur les qualités qui ne sont pas fécondes mentalement. L'absence de contrôle des forces naturelles signifie qu'un nombre insuffisant d'objets naturels entrent dans les comportements communs. Seule une petite quantité des ressources naturelles est utilisée et on n'en tire pas tout ce qu'on pourrait en tirer. Le progrès de la civilisation signifie qu'un plus grand nombre de forces et d'objets naturels sont transformés en instruments d'action, en moyens pour atteindre des fins. Au départ, nous avons non pas des qualités supérieures mais plutôt des stimuli supérieurs pour éveiller et diriger nos capacités. Les stimuli qui font agir le primitif sont frustes, alors que les nôtres sont *réfléchis*.

Les efforts humains antérieurs ont transformé les conditions naturelles. À l'origine, ces conditions étaient indifférentes aux entreprises humaines. Les plantes cultivées, les animaux domestiqués, les outils, ustensiles, instruments et articles fabriqués par l'homme, les décorations esthétiques, les œuvres d'art sont le fruit d'une évolution qui a permis de transformer un environnement autrefois hostile ou indifférent aux activités humaines caractéristiques en un milieu accueillant et favorable. Aujourd'hui, du fait que les activités des enfants sont contrôlées par ces stimuli puissants et choisis, ils sont capables de parcourir en un temps très court les étapes que la race humaine a mis des générations et des générations à atteindre par des voies lentes et tortueuses. Les dés ont été pipés par tous les succès précédents.

Les stimuli qui nous amènent à trouver des solutions économiques efficaces comme notre système routier, nos moyens de transport, notre maîtrise instantanée de la chaleur, de la lumière et de l'électricité, les machines et les appareils destinés à toute sorte d'usage ne constituent pas seuls ou ensemble la civilisation, mais les usages que l'homme en fait sont la civilisation et, sans ces choses, leur utilisation serait impossible. Elles libèrent le temps qui, sans elles, serait consacré à lutter pour vivre contre un environnement hostile et à s'assurer une protection précaire contre les inclémences de la nature. Un ensemble de connaissances se transmet, dont l'authenticité est garantie par le fait que le support matériel par

lequel il se manifeste conduit à des résultats qui correspondent aux autres faits de la nature. Ainsi, ces dispositifs ingénieux fournissent-ils une protection, notre principale protection peut-être, contre une recrudescence de ces croyances superstitieuses, de ces mythes délirants, de ces fantasmagories stériles ayant pour objet la nature, dans lesquels le meilleur de notre puissance intellectuelle s'est épuisé dans le passé. Si nous ajoutons un autre facteur, à savoir que ces dispositifs ne sont pas simplement utilisés, mais *utilisés dans l'intérêt d'une vie vraiment partagée ou commune*, alors ils deviennent les ressources *véritables* de notre civilisation. Si la Grèce qui ne disposait que d'une petite partie de ressources naturelles a eu une histoire intellectuelle et artistique si digne et si noble, elle le doit au fait qu'elle a utilisé à des fins sociales les ressources qu'elle possédait.

Mais quelle que soit la situation, que ce soit le règne de la barbarie ou de la civilisation, que l'homme exerce un contrôle limité sur les forces physiques ou soit partiellement soumis à un mécanisme qui n'est pas encore tributaire d'une expérience partagée, les choses, par leur participation à l'action, fournissent les conditions éducatives de la vie quotidienne et dirigent la formation des dispositions morales ou mentales.

L'éducation intentionnelle signifie, comme nous l'avons déjà vu, un environnement choisi de propos délibéré, le choix étant fait sur la base des matériaux et de la méthode les mieux adaptés à promouvoir la croissance dans la direction désirée. Puisque le langage représente les conditions matérielles qui ont subi le plus de transformations dans l'intérêt de la vie sociale – objets matériels ayant perdu leur nature première en devenant des outils sociaux – il convient que le langage joue un rôle plus important que d'autres dispositifs. Par lui, nous sommes amenés à participer, par personne interposée si l'on peut dire, à l'expérience humaine passée, élargissant et enrichissant ainsi l'expérience présente. Ce qui nous permet, par le symbole et l'imagination, d'anticiper des situations. De multiples façons, le langage condense les significations qui sont autant les archives des résultats sociaux que les prévisions des attitudes sociales. Le langage s'identifie à tel point à la possession de ce qui est le plus précieux dans la vie que les termes « illettré » et « sans éducation » sont devenus presque synonymes.

L'accent mis dans les écoles sur cet outil particulier présente cependant des dangers qui n'ont pas un caractère théorique mais qui se manifestent dans la pratique. Comment expliquer que l'enseignement par absorption passive, qui est universellement condamné, soit toujours si

profondément enraciné dans la pratique ? Que le principe suivant lequel l'éducation n'est pas un état passif dans lequel l'un enseigne et l'autre apprend, mais un processus actif et constructif, soit violé presque aussi généralement dans la pratique qu'admis en théorie ? Cette situation déplorable n'est-elle pas due au fait que la doctrine est elle-même simplement enseignée et prêchée ? On en fait l'objet de conférences, d'articles ou de livres, mais sa mise en pratique requiert que l'environnement scolaire soit doté de moyens d'action, d'outils et de matériaux à un degré rarement atteint. Elle requiert que les méthodes d'instruction et d'administration soient modifiées pour permettre et proposer des occupations qui mettent l'enfant en contact direct et continu avec les choses. Cela ne signifie pas que l'emploi du langage comme instrument de l'éducation doive diminuer, mais que son usage devienne plus vivant et plus fréquent en retrouvant ses liens normaux avec les activités partagées. « Vous auriez dû faire ces choses sans omettre de faire les autres. » Dans le contexte de l'école, « ces choses » signifient les moyens permettant l'activité coopérative ou commune.

En effet, lorsque les écoles abandonnent les conditions éducatives qui ont cours dans l'environnement extra-scolaire, elles substituent nécessairement un esprit livresque et pseudo-intellectuel à un esprit social. Sans doute, les enfants vont-ils à l'école pour apprendre, mais il reste encore à prouver que l'acquisition du savoir intervienne dans de meilleures conditions quand on en fait une activité consciente et distincte des autres. Lorsqu'on conçoit l'enseignement de cette manière et que, par conséquent, on empêche l'élève d'acquérir le sens social qui résulte de la participation à une activité d'importance et d'intérêt communs, l'effort isolé d'acquisition du savoir va à l'encontre du but recherché. Nous pouvons préserver l'activité motrice et l'excitation sensorielle en maintenant un individu dans l'isolement, mais nous ne pouvons pas, ce faisant, l'amener à comprendre la signification que les choses ont dans la vie à laquelle il participe. Nous pouvons lui inculquer des connaissances techniques spécialisées en algèbre, en latin ou en botanique, mais non la forme d'intelligence qui oriente les capacités vers des fins utiles. C'est seulement en s'engageant vers une activité commune dans laquelle l'usage que l'on fait des matériaux et des outils renvoie consciemment à l'usage que les autres font de leurs capacités et de leurs instruments, que l'on peut parvenir à diriger socialement les dispositions d'un individu.

RÉSUMÉ. Les impulsions naturelles ou innées des jeunes ne correspondent pas aux us et coutumes du groupe dans lequel ils naissent. En conséquence, il faut les diriger, les guider. Ce contrôle n'a rien d'une contrainte physique ; il consiste à concentrer les impulsions agissant à un moment donné sur une fin spécifique et à introduire un ordre de continuité dans la suite des actes. On influence toujours l'action des autres en décidant des stimuli qui les feront agir. Mais, dans certains cas (ordres, interdits, approbations et désapprobations), les stimuli proviennent de personnes qui cherchent directement à influencer l'action. Étant donné que, dans ces cas-là, nous sommes pleinement conscients du contrôle que nous exerçons sur l'action d'autrui, il est probable que nous exagérions l'importance de ce type de contrôle au détriment d'une méthode plus durable et plus efficace. Le contrôle fondamental réside dans la nature des situations auxquelles les jeunes participent. Dans des situations sociales, les jeunes doivent agir en se référant à ce que les autres font et adapter leur façon d'agir à celle des autres. C'est ce qui dirige leur action vers un résultat commun et donne une compréhension commune à tous ceux qui participent à l'action, car tous *ont la même intention*, même quand ils accomplissent des actes différents. Cette compréhension commune des moyens et des fins de l'action est l'essence du contrôle social. Elle est indirecte ou affective et intellectuelle, non directe ni personnelle. De plus, elle est inhérente aux dispositions de la personne, non pas extérieure ni imposée par la contrainte.

Réaliser ce contrôle interne par unification de l'intérêt et de la compréhension est l'affaire de l'éducation. Bien que les livres et la conversation puissent faire beaucoup en ce sens, on s'appuie d'ordinaire trop exclusivement sur ces moyens. Pour être pleinement efficaces, les écoles doivent offrir davantage d'occasions d'activités communes auxquelles participent ceux qui reçoivent l'instruction, afin qu'ils puissent acquérir un sens *social* de leurs propres capacités et des matériaux et instruments qu'ils utilisent.

IV

L'éducation, facteur de croissance

1. Les conditions de la croissance. En dirigeant les activités des jeunes, la société détermine son propre avenir en déterminant celui des jeunes. Puisque ceux qui sont jeunes à un moment donné formeront, à une date ultérieure, la société de cette période, la nature de cette dernière prendra en grande partie la direction que l'on aura donnée aux activités des jeunes à une période antérieure. Ce mouvement d'action cumulatif vers une fin future est ce que l'on entend par croissance.

La condition première de la croissance est l'immaturité. Cela peut paraître n'être qu'un truisme, puisque l'on dit qu'un être ne peut se développer que dans un domaine où il n'est pas développé. Mais le préfixe « im » dans le mot « immaturité » signifie quelque chose de positif, non pas simplement un vide ou un manque. Cela vaut la peine de noter que les termes « capacité » et « potentialité » ont une double signification. Dans l'une, ils sont négatifs, dans l'autre positifs. La capacité peut dénoter la simple réceptivité, comme la capacité d'une mesure d'un litre, par exemple. On peut entendre par potentialité un simple état de quiétude, de passivité – une capacité à devenir quelque chose de différent sous des influences externes. Mais « capacité » peut également avoir le sens d'aptitude, de pouvoir, « potentialité » celui de puissance, de force. Or, quand nous disons que l'immaturité signifie la possibilité de croissance, nous ne faisons pas allusion à l'absence de pouvoir qui peut exister à une période ultérieure : nous exprimons une force réellement présente – l'aptitude à se développer.

La tendance à considérer l'immaturité comme un simple manque et la croissance comme quelque chose qui remplit le vide existant entre l'immaturité et l'état de maturité est due au fait que l'on considère l'enfance *comparativement* et non intrinsèquement. Nous la traitons simplement comme un état de privation, parce que nous la comparons au modèle fixe de l'adulte. Ce qui attire l'attention sur ce que l'enfant n'a pas et n'aura pas avant de devenir un homme. Ce point de vue comparatif se justifie assez bien dans certains cas, mais si nous le considérons comme ultime, la question se pose de savoir si nous n'agissons pas avec une outrecuidance coupable. Les enfants, s'ils pouvaient s'exprimer clairement et sincèrement, nous présenteraient la situation tout autrement ; d'ailleurs il ne manque pas de témoignages autorisés pour affirmer que, pour atteindre certaines fins morales et intellectuelles, il serait bon que les adultes deviennent comme les jeunes enfants.

Les dangers de l'hypothèse attribuant un caractère négatif aux possibilités de l'immaturité apparaissent quand nous réfléchissons au fait qu'il érige une fin statique en idéal et règle. Le but ultime de la croissance devient la *croissance accomplie* : c'est-à-dire un état où l'on ne croît plus. La futilité de cette supposition apparaît dans le fait que tout adulte répugne à penser qu'il n'a plus de possibilités de croissance ; quand il constate qu'elles lui sont effectivement fermées, il ressent cet état comme une perte évidente et ne considère pas ses réalisations comme une manifestation suffisante de ses capacités. Pourquoi se servir d'une mesure différente pour l'enfant et pour l'homme ?

Comprise dans un sens absolu et non comparatif, l'immaturité désigne une force ou une capacité positive, – le *pouvoir* de croître. Nous n'avons pas à tirer ni à extraire d'un enfant des activités positives, comme le voudraient certaines doctrines éducatives. Là où il y a vie, il y a déjà des activités ardentes et passionnées. La croissance n'est pas quelque chose qu'on leur fait subir, mais quelque chose qu'elles font. Cet aspect positif et constructif de la possibilité permet de comprendre les deux traits essentiels de l'immaturité, la dépendance et la malléabilité. **1)** Il semble absurde de parler de la dépendance comme d'un élément positif et plus encore comme d'un pouvoir. Cependant, s'il n'y avait qu'incapacité totale dans la dépendance, aucun développement ne serait possible. Un être totalement incapable doit être pris en charge à tout jamais par les autres. Le fait que la dépendance s'accompagne d'une croissance des capacités, et non d'un penchant de plus en plus marqué au parasitisme, indique

qu'elle est déjà quelque chose de constructif. Le fait d'être simplement protégé par les autres ne favoriserait pas la croissance, car **2)** il défendrait simplement l'incapacité. Par rapport au monde matériel, l'enfant est sans défense. À sa naissance et pour de longues années, il est dans l'incapacité de se débrouiller par lui-même et d'assurer sa subsistance ! S'il devait subvenir à ses propres besoins, il ne survivrait pas une heure. De ce point de vue, il est presque complètement sans défense. Les petits des animaux lui sont immensément supérieurs. Il est physiquement faible et incapable d'utiliser la force qu'il possède pour faire face à son environnement matériel.

1. Il est si complètement sans défense qu'on est amené à penser qu'il possède quelque pouvoir de compensation. La capacité relative qu'ont les petits des animaux sauvages de s'adapter assez bien au milieu physique dès leur naissance suggère que leur vie n'est pas intimement liée à la vie de ceux qui les entourent. Ils sont, pour ainsi dire, condamnés à avoir des dons physiques parce qu'ils manquent de dons sociaux. Les petits des hommes, par contre, peuvent s'en tirer malgré leur incapacité physique justement parce qu'ils ont une capacité sociale. Nous parlons quelquefois comme si leur présence dans l'environnement social n'était que *physique*, comme si les forces sociales existaient exclusivement chez les adultes qui en ont la charge, les enfants étant de récepteurs passifs. Si l'on disait que les enfants sont eux-mêmes merveilleusement dotés du *pouvoir* d'attirer l'attention coopérative des adultes, on penserait que c'est une façon détournée de dire que les adultes sont merveilleusement attentifs aux besoins des enfants. Mais l'observation montre que les enfants sont dotés d'un équipement de premier ordre pour les relations sociales. Peu d'adultes gardent toute la capacité qu'ont les enfants de vibrer à l'unisson des attitudes et des actions de ceux qui les entourent. Leur inattention à l'égard des choses matérielles (qui va avec l'incapacité de les contrôler) s'accompagne d'une intensification correspondante de l'intérêt et de l'attention qu'ils portent aux actions des gens. Les mécanismes naturels de l'enfant et ses impulsions tendent tous à faciliter ses réactions sociales. Dire qu'avant l'adolescence les enfants sont égocentriques, même si c'était vrai, ne contredirait pas la vérité de ce que nous venons d'affirmer. Cela indiquerait simplement que leur réaction sociale est employée à leur propre profit, non qu'elle n'existe pas. Mais en fait cela est faux. Les faits que l'on cite pour étayer le prétendu égoïsme pur des enfants démontrent en réalité la manière intense et directe avec laquelle

ils vont au but. Si les adultes jugent les fins qui constituent le but étroites et égoïstes, c'est uniquement parce que (après avoir, dans leur enfance, été tout aussi préoccupés par des fins semblables), ils les ont maîtrisées et, par conséquent, elles ont cessé de les intéresser. Une grande partie de ce qui reste du prétendu égoïsme naturel des enfants est simplement un égoïsme qui va à l'encontre de celui de l'adulte. Pour un adulte qui est trop absorbé par ses propres affaires pour s'intéresser aux affaires des enfants, les enfants semblent, sans aucun doute, irraisonnablement attachés à *leurs* propres affaires.

D'un point de vue social, la dépendance dénote un pouvoir plutôt qu'une faiblesse ; elle implique interdépendance. Il y a toujours un danger que la trop grande indépendance personnelle diminue la capacité sociale d'un individu. En amenant un individu à compter davantage sur lui-même, l'indépendance peut l'inciter à se suffire à lui-même et à se passer des autres ; elle peut conduire au dédain et à l'indifférence. Elle rend souvent un individu si insensible à ses relations avec les autres qu'elle développe en lui l'illusion d'être réellement capable d'exister et d'agir seul – ce qui est une forme non reconnue de la folie, en grande partie responsable des souffrances du monde auxquelles il serait possible de remédier.

2. La capacité spécifique d'adaptation à la croissance d'un être non encore parvenu à maturité constitue sa *malléabilité*. C'est une propriété tout à fait différente de la plasticité du mastic ou de la cire. Ce n'est pas la capacité de changer de forme suivant les pressions extérieures. Elle s'apparente à l'élasticité par laquelle certaines personnes prennent l'aspect de leur environnement tout en gardant leur propre penchant. Mais c'est quelque chose de plus profond que cela. C'est essentiellement la capacité d'apprendre par expérience : le pouvoir de retenir d'une expérience quelque chose qui sera utile pour faire face aux difficultés de situations ultérieures. Cela signifie le pouvoir de modifier les actions sur la base des résultats d'expériences antérieures, le pouvoir *d'acquérir des dispositions*, sans lequel l'acquisition des habitudes est impossible.

C'est un fait connu que les petits des animaux supérieurs, tout particulièrement les enfants des hommes, doivent *apprendre* à utiliser leurs réactions instinctives. L'être humain est doté à la naissance d'un plus grand nombre de tendances instinctives que les autres animaux. Toutefois, les instincts des animaux inférieurs se perfectionnent en vue d'actions appropriées presque aussitôt après leur naissance, alors que ceux

des enfants des hommes sont fort peu utiles tels qu'ils sont. Un pouvoir d'adaptation spécialisé originel a une efficacité immédiate, mais comme un billet de chemin de fer il n'est valable que pour un parcours donné. Un être qui, pour utiliser ses yeux, ses oreilles, ses mains et ses jambes, doit expérimenter en combinant de diverses manières leurs réactions parvient à un contrôle qui est souple et varié. Un poussin, par exemple, picore très adroitement un morceau de nourriture quelques heures après son éclosion. Cela signifie que les coordinations déterminées des activités de ses yeux pour voir et de son corps et de sa tête pour frapper le sol s'effectuent parfaitement après quelques essais. Un nourrisson a besoin d'environ six mois pour être capable de coordonner approximativement ses gestes et ses capacités visuelles, savoir, par exemple s'il peut atteindre un objet aperçu et comment il faut tendre la main pour le saisir. En conséquence, le poussin est limité par la perfection relative de ses dons originels. L'enfant a l'avantage de pouvoir essayer une *multitude* de réactions instinctives et de bénéficier des expériences qui les accompagnent, même s'il est temporairement en état d'infériorité parce qu'elles sont en opposition. Si, au lieu de bénéficier d'une action toute faite, on apprend à l'accomplir, on apprend nécessairement à en varier les éléments, à varier leur combinaison, en fonction de l'évolution des circonstances. On a ainsi la possibilité de réaliser des progrès constants du fait que, en apprenant à accomplir une action, on acquiert des méthodes qui seront utiles dans d'autres situations. Plus important encore est le fait que l'être humain acquiert l'habitude d'apprendre. Il apprend à apprendre.

L'importance pour la vie humaine de ces deux faits, la dépendance et le contrôle variable, a été résumée dans la doctrine qui souligne l'importance de l'enfance prolongée[1]. Cette prolongation est significative du point de vue des membres adultes du groupe, aussi bien que de celui des jeunes. La présence d'êtres dépendants et qui apprennent est un stimulant pour les adultes qui leur prodiguent soins constants et affection. Le besoin de soins continus constants a probablement été un élément essentiel de la transformation des cohabitations temporaires en unions permanentes. Il a certainement exercé une influence capitale sur la formation des habitudes de sollicitude affectueuse et compréhensive : cet

1. De nombreux auteurs ont insisté sur son importance, mais on attribue à John Fiske le premier exposé systématique de cette théorie dans ses *Excursions of an Evolutionist*.

intérêt constructif porté au bien-être des autres qui est essentiel à la vie commune. Sur le plan intellectuel, cette évolution morale se traduisait par l'introduction de nombreux objets nouveaux d'attention : elle stimulait la prévoyance et la planification du futur. Il y a donc une influence réciproque. La complexité croissante de la vie sociale requiert un prolongement de l'enfance pour acquérir les pouvoirs nécessaires ; cette prolongation de la dépendance signifie la prolongation de la malléabilité ou pouvoir d'acquérir des modes de contrôle variables et nouveaux. Par conséquent, elle favorise le progrès social.

2. Les habitudes en tant qu'expressions de la croissance. Nous avons déjà remarqué que la malléabilité est la capacité de garder et de maintenir, à partir de l'expérience antérieure, des facteurs qui modifient les activités subséquentes. Autrement dit, c'est la capacité d'acquérir des habitudes ou de développer des dispositions déterminées. Il nous faut maintenant considérer les traits saillants des habitudes. En premier lieu, une habitude est une forme d'habileté d'exécution, d'efficacité dans l'action. C'est l'aptitude à utiliser les conditions naturelles comme moyens pour atteindre des fins. C'est un contrôle actif de l'environnement au moyen du contrôle des organes de l'action. On a peut-être tendance à mettre l'accent sur le contrôle du corps aux dépens du contrôle de l'environnement. Nous pensons aux actions de marcher, de parler, de jouer du piano, aux savoir-faire spécialisés caractéristiques du dessinateur, du chirurgien, de l'ingénieur, comme s'ils étaient simplement de l'aisance, de la dextérité et de la précision de la part de l'organisme. Ils le sont, assurément, mais c'est en fonction du contrôle économique et efficace de l'environnement qu'elles assurent que l'on juge de la valeur de ces qualités. Être capable de marcher, c'est avoir certaines propriétés de la nature à sa disposition, et il en va de même pour toutes les autres habitudes.

Il n'est pas rare qu'on définisse l'éducation comme l'acquisition des habitudes par lesquelles un individu s'adapte à son environnement. Cette définition exprime une phase essentielle de la croissance. Mais il est indispensable de comprendre l'adaptation en son sens actif de *contrôle* de moyens en vue de réaliser des fins. Si nous pensons qu'une habitude est simplement un changement produit dans l'organisme, en ne tenant pas compte du fait que ce changement consiste dans la capacité de produire des changements subséquents dans l'environnement, nous serons amenés à penser que l' « adaptation » est une manière de se conformer

à l'environnement comme la cire se conforme au sceau qui la presse. On pense à l'environnement comme à quelque chose de fixe qui fournit dans sa fixité la fin et le modèle des changements qui doivent se produire dans l'organisme ; l'adaptation est le moyen de nous conformer à cette fixité des conditions externes[1]. L'habitude en tant qu'*habituation* est certainement quelque chose de relativement passif ; nous nous habituons à notre environnement, à nos habits, à nos chaussures, à nos gants, à l'atmosphère aussi longtemps qu'elle est à peu près stable, à nos associations quotidiennes, etc. La conformité à l'environnement, un changement produit dans l'organisme sans référence à la capacité de modifier l'environnement, est un trait marquant de ces habituations. En dehors du fait qu'il ne nous appartient pas de transformer les traits de ces adaptations (qu'on pourrait bien appeler *accommodations* pour les distinguer des adaptations actives) en habitudes d'utilisation active de notre environnement, deux traits des habituations sont dignes d'être soulignés. En premier lieu, nous nous habituons aux choses *d'abord* en les utilisant.

Voyons comment nous nous habituons à une ville étrangère. En premier lieu, il se produit une stimulation excessive et une réponse excessive et mal adaptée. Peu à peu certains stimuli sont choisis parce qu'ils conviennent mieux et d'autres sont abandonnés. Nous pouvons dire ou que nous ne réagissons plus à ces derniers ou plus exactement, que nous avons fourni une réponse permanente à leur excitation – un équilibre d'adaptation. Cela signifie, en second lieu, que l'adaptation durable fournit le fond de décor sur lequel de nouvelles adaptations spécifiques se feront quand l'occasion se présentera. Nous ne cherchons jamais à changer *tout* l'environnement ; nous tenons pour acquis une grande partie de l'environnement et nous l'acceptons comme il est. Sur ce fond de décor, nos activités se concentrent en certains points pour tenter d'introduire les changements nécessaires. L'habituation est donc notre adaptation à un environnement que, pour un temps, nous ne cherchons pas à modifier et qui fournit un levier à nos habitudes actives.

L'adaptation, est en fin de compte, autant une adaptation de l'environnement à nos propres activités que de nos activités à l'environne-

1. Cette conception est, bien entendu, un corrélat logique des conceptions de la relation externe du stimulus et de la réponse, examinées dans le dernier chapitre et des conceptions négatives de l'immaturité et de la malléabilité que nous avons signalées dans le précédent chapitre.

ment. Une tribu primitive parvient à vivre dans une plaine déserte. Elle s'adapte. Mais cette adaptation implique un maximum d'acceptation, de tolérance des choses comme elles sont, un maximum d'accords passifs et un minimum de contrôle actif, de soumission à l'usage. Un peuple civilisé entre en scène ; lui aussi s'adapte. Il introduit l'irrigation ; il cherche dans le monde des plantes, des animaux qui se développeront dans de telles conditions ; il améliore par sélection attentive celles qui croissent sur place. En conséquence, le désert fleurit comme une rose. Le primitif s'est simplement habitué ; l'homme civilisé possède des habitudes qui transforment l'environnement.

La signification de l'habitude ne s'épuise pas cependant dans sa phase d'exécution. Elle s'accompagne aussi de la formation de dispositions intellectuelles et affectives, aussi bien que d'une augmentation de l'aisance, de l'économie, de l'efficacité de l'action. Toute habitude marque une *inclination* – une préférence active et un choix des conditions nécessaires à sa pratique. Une habitude n'attend pas – tel Mr. Micawber* – qu'un stimulus se présente pour entrer en jeu : elle cherche activement des occasions de passer pleinement à l'action. Si son expression est indûment bloquée, l'inclination se manifeste dans l'insatisfaction et le désir intense. Une habitude marque aussi une disposition intellectuelle. Là où il y a habitude, il y a connaissance des matériaux et des instruments auxquels l'action s'applique. Il y a une façon définie de comprendre les situations dans lesquelles l'habitude opère. Des modes de penser, d'observer et de réfléchir entrent sous la forme d'aptitudes et de désirs dans les habitudes qui font qu'un homme devient ingénieur, architecte, médecin ou commerçant. Dans les formes non spécialisées du travail, les facteurs intellectuels sont à leur minimum précisément parce que les habitudes impliquées ne sont pas d'un haut degré. Mais il y a des habitudes de juger et de raisonner, aussi bien qu'il y a des habitudes de manier un outil, de peindre un tableau, de mener une expérience.

Tout ce que nous venons de dire, cependant, est insuffisant. Les habitudes mentales participant aux habitudes de l'œil et de la main fournissent à ces dernières leur signification ; par-dessus tout, l'élément intellectuel dans une habitude fixe la relation de cette habitude avec ses usages variés et multiples et, partant, avec la croissance continue. Nous parlons d'habitudes *enracinées*. Cette expression peut se rapporter à des

* Personnage de Charles Dickens.

capacités si bien établies que ceux qui les possèdent les ont toujours en réserve quand ils en ont besoin. Mais cette expression est aussi utilisée pour indiquer des manières routinières de faire, avec perte de fraîcheur, d'ouverture et d'originalité. La fixité de l'habitude peut signifier que quelque chose exerce une emprise permanente sur nous au lieu que ce soit nous qui ayons une libre emprise sur les choses. Ce fait explique deux points de l'idée que l'on se fait communément des habitudes : leur identification avec les modes d'action mécaniques et externes au détriment des attitudes mentales et morales, et la tendance à leur donner une signification péjorative, à les identifier avec les « mauvaises habitudes ». Beaucoup de gens seraient surpris si on appelait « habitudes » les aptitudes requises par la profession qu'ils ont choisie et penseraient naturellement à l'usage du tabac, des liqueurs ou d'un langage peu châtié comme étant typiques de la signification de l'habitude. Une habitude est pour eux quelque chose qui a prise sur eux, quelque chose dont on ne peut pas se débarrasser facilement bien que le jugement le condamne.

Les habitudes se réduisent à des façons routinières d'agir ou dégénèrent en façons d'agir dont nous sommes les esclaves dans l'exacte mesure où elles perdent leur lien avec l'intelligence. Les habitudes routinières sont des habitudes non pensées : les mauvaises habitudes sont des habitudes si éloignées de la raison qu'elles sont opposées aux conclusions du raisonnement et de la décision conscients. Comme nous l'avons vu, l'acquisition des habitudes est due à une malléabilité originelle de notre nature, à une capacité de varier les réponses jusqu'à ce que nous trouvions une façon d'agir appropriée et efficace. Les habitudes routinières et les habitudes qui nous possèdent au lieu que nous les possédions sont des habitudes qui mettent fin à la malléabilité. Elles marquent le terme de notre pouvoir de changer. Il est indubitable que la malléabilité organique tend physiologiquement à diminuer avec les années de croissance. L'action instinctivement variée de l'enfance, le désir de nouveaux stimuli et d'événements neufs passent trop facilement lorsqu'on « s'installe » dans la vie, ce qui signifie que l'on craint le changement en se contentant de ses réalisations passées. Seul un environnement qui assure le plein usage de l'intelligence dans le processus de la formation des habitudes peut contrecarrer cette tendance. Bien entendu, le même durcissement des conditions organiques affecte les structures physiologiques qui sont impliquées dans la pensée. Mais ce fait indique seulement qu'il faut veiller constamment à ce que soit uti-

lisée à son maximum la possibilité de la fonction de l'intelligence. La méthode à courte vue qui s'appuie sur la routine mécanique et la répétition pour assurer l'efficacité externe de l'habitude, l'habileté motrice sans accompagnement de pensée marque un étouffement délibéré de la croissance par l'environnement.

3. Portée éducative de la conception du développement. Nous avons, jusqu'ici, dit fort peu de chose concernant l'éducation. Nous nous sommes surtout occupés des conditions et des conséquences de la croissance. Si les conclusions sont justifiées, elles impliquent cependant des conséquences éducatives définies. Quand on dit que l'éducation est développement, tout dépend de *la manière* dont le développement est conçu. Pour nous, la vie est développement, et se développer, croître, c'est la vie. Traduit dans ses équivalents éducatifs, cela signifie **1)** que le processus éducatif n'a pas de fin en dehors de lui-même ; il est sa propre fin ; et **2)** que le processus éducatif est un processus de réorganisation, de reconstruction et de transformation continues.

1. Le développement interprété en termes *comparatifs*, c'est-à-dire par rapport aux traits particuliers de la vie d'un enfant et de l'adulte, implique l'orientation des capacités dans des voies particulières : la formation des habitudes requérant l'habileté d'exécution, la détermination de l'intérêt et les objets spécifiques de l'observation et de la pensée. Mais le point de vue comparatif n'est pas ultime. L'enfant a ses capacités particulières ; ignorer ce fait, c'est atrophier ou déformer les organes dont sa croissance dépend. L'adulte utilise ses capacités pour transformer son environnement, occasionnant par là de nouveaux stimuli qui réorientent ses capacités et leur permettent de continuer à se développer. Ne pas tenir compte de ce fait signifie un arrêt du développement, une adaptation passive. En d'autres termes, l'enfant normal et l'adulte normal sont l'un et l'autre en pleine croissance. La différence qui les distingue n'est pas une différence entre croissance et non-croissance, mais entre des modes de croissance appropriés à leurs conditions différentes. Par rapport au développement des capacités mises en œuvre pour faire face aux problèmes spécifiques, tant scientifiques qu'économiques, nous pouvons dire que l'enfant devrait croître comme un homme. Par rapport à la curiosité bienveillante, à la réaction sans préjugés, et à l'ouverture d'esprit, nous pouvons dire que l'adulte devrait croître comme un enfant. La première affirmation est aussi vraie que la seconde.

Trois idées que nous avons critiquées, à savoir la nature purement restrictive de l'immaturité, l'adaptation statique à un environnement fixe et la rigidité de l'habitude, sont toutes liées à une fausse conception de la croissance ou du développement considéré comme un mouvement vers un but fixe. On considère la croissance non comme *étant* une fin, mais comme *ayant* une fin. Dans le domaine de l'éducation, ces idées fallacieuses ont les conséquences suivantes. Premièrement, on néglige les capacités instinctives ou naturelles des jeunes. Deuxièmement, on omet de développer l'initiative pour faire face à de nouvelles situations. Troisièmement, on donne trop d'importance à la répétition et autres inventions du même genre pour faire acquérir des savoir-faire automatiques au détriment de la perception personnelle. Dans tous les cas, l'environnement adulte est accepté comme un modèle pour l'enfant. Il faut élever l'enfant *jusqu'à* lui.

Les instincts naturels sont soit négligés, soit considérés comme des obstacles – comme des traits nuisibles à supprimer ou, en tout cas, à mettre en conformité avec les modèles externes. Puisque la conformité est le but, tout trait nettement personnel chez le jeune est mis de côté ou considéré comme une source de mal ou d'anarchie. « Conformité » devient synonyme d' « uniformité ». En conséquence, on encourage à penser que la nouveauté manque d'intérêt, qu'il faut éviter le progrès et se méfier de ce qui est ni sûr ni connu. Puisque la fin de la croissance est en dehors et au-delà du processus de croissance, des agents extérieurs sont requis pour y conduire. Chaque fois qu'on stigmatise une méthode d'éducation parce qu'elle est mécanique, on peut être sûr qu'une pression extérieure est exercée pour atteindre une fin extérieure.

2. Puisque, en réalité, il n'y a rien à quoi la croissance soit relative sinon plus de croissance, il n'y a rien à quoi l'éducation doive être subordonnée sinon plus d'éducation. C'est un lieu commun de dire que l'éducation ne devrait pas cesser à la sortie de l'école. Ce qui est important dans ce lieu commun est que le but de l'éducation scolaire est d'assurer la continuité de l'éducation en organisant les capacités qui assurent la croissance. Le penchant à apprendre à partir de la vie elle-même et à rendre les conditions de vie telles que tous apprennent en vivant est le meilleur résultat de la scolarisation.

Quand nous abandonnons la tentative de définir l'immaturité par comparaison avec les réalisations des adultes, nous sommes contraints de cesser de la considérer comme l'absence de qualités qu'il serait souhaitable d'acquérir.

Si nous abandonnons cette notion, nous sommes également forcés d'abandonner notre habitude de concevoir l'instruction comme une méthode pour suppléer à ce manque en versant la connaissance dans un trou mental et moral qui attend d'être rempli. Puisque la vie signifie croissance, une créature vivante vit aussi réellement et positivement à un stade qu'à un autre avec la même plénitude intrinsèque et les mêmes exigences absolues. Par conséquent, l'éducation est l'entreprise qui procure les conditions assurant la croissance ou permettant de mener une vie satisfaisante, indépendamment de l'âge. Nous sommes tout d'abord agacés par l'immaturité en estimant qu'il faut s'en débarrasser le plus rapidement possible. Puis, l'adulte formé par ces méthodes éducatives se retourne sur son passé et considère avec un regret agacé son enfance et sa jeunesse comme étant le lieu des occasions perdues et des capacités gâchées. Cette situation ironique durera tant que l'on ne reconnaîtra pas que le fait de vivre possède sa propre qualité intrinsèque et que la tâche de l'éducation porte précisément sur cette qualité.

Le fait de se rendre compte que la vie est croissance protège contre cette prétendue idéalisation de l'enfance qui n'est, en fait, rien de plus qu'un abandon à la paresse. Il ne faut pas identifier la vie avec tout acte et intérêt superficiels. Même s'il n'est pas toujours facile de savoir si ce qui paraît être une simple fantaisie n'est pas le signe de quelque aptitude naissante non encore formée, il faut se rappeler que les manifestations ne doivent pas être considérées comme des fins en elles-mêmes. Elles indiquent la possibilité de croissance. Elles doivent être transformées en moyen de développement, en moyen de faire progresser une capacité, et non cultivées pour elles-mêmes. L'attention excessive aux phénomènes de surface (même sous la forme de réprimande ou d'encouragement) peut conduire à leur fixation et, partant, arrêter le développement de l'enfant. C'est la direction vers laquelle tendent les impulsions, non ce qu'elles ont été qui compte pour les parents et les enseignants. Le vrai principe du respect de l'immaturité ne peut trouver de meilleure expression que dans les paroles d'Emerson : « Respectez l'enfant. Ne jouez pas trop à être ses parents. Ne violez pas sa solitude. J'entends les cris de protestation qui répondent en écho à cette suggestion : Abandonneriez-vous vraiment les rênes de la discipline publique et privée ; laisseriez-vous le jeune enfant donner libre cours à ses passions et à ses caprices et appelleriez-vous cette anarchie le respect de la nature de l'enfant ? Je réponds : respectez l'enfant, respectez-le jusqu'au bout, en gardant aussi

le respect de vous-même… Les deux principes essentiels de la formation d'un enfant sont premièrement de garder son *naturel*, mais deuxièmement d'éliminer tout le reste ; de garder son *naturel*, mais de l'empêcher de crier, de faire l'imbécile et de se livrer à des jeux de mains ; de garder sa nature et de l'*armer de la connaissance nécessaire pour qu'elle poursuive son chemin dans la direction vers laquelle elle tend* ». Comme Emerson le montre par là suite, ce respect de l'enfance et de la jeunesse, au lieu d'ouvrir un chemin facile pour les enseignants, « implique tout à la fois des exigences immenses qui accaparent le temps, la pensée, la vie de l'éducateur. Il requiert temps, expérience, intuition, événements, toutes les grandes leçons et aides de Dieu ; le simple fait de penser à l'utiliser implique personnalité et profondeur ».

RÉSUMÉ. La capacité de croître dépend de la malléabilité et du besoin que l'on a des autres. L'une et l'autre de ces conditions sont à leur maximum durant l'enfance et l'adolescence. La malléabilité, ou faculté d'apprendre par expérience, permet l'acquisition des habitudes. Les habitudes permettent de maîtriser l'environnement, de l'utiliser à des fins humaines. Les habitudes prennent la forme, soit de l'habituation ou équilibre général et constant des activités organiques avec l'environnement, soit de capacités effectives de réadaptation de l'activité à de nouvelles conditions. La première fournit l'arrière-plan de la croissance ; la dernière constitue la croissance. Les habitudes actives font appel à la pensée, à l'invention et à l'initiative dans l'application des capacités à de nouvelles fins. Elles s'opposent à la routine qui marque un arrêt de la croissance. Puisque la croissance est la caractéristique de la vie, l'éducation ne fait qu'un avec la croissance ; elle n'a pas de fin en dehors d'elle-même. C'est dans la mesure où l'éducation scolaire crée un désir de croissance continue et fournit les moyens permettant à ce désir de se réaliser effectivement que l'on juge de sa valeur.

V

Préparation, actualisation et discipline formelle

1. L'éducation, moyen de préparation. Nous avons dit que le processus éducatif est un processus continu de croissance, ayant pour objectif à tous les niveaux l'augmentation de la capacité de croissance. Cette conception s'oppose nettement à d'autres idées qui ont exercé une influence sur la pratique pédagogique. En explicitant cette opposition, nous ferons ressortir avec plus de clarté la signification de notre conception. La première opposition se rapporte à l'idée que l'éducation est un processus de préparation. Il s'agit, bien entendu, de préparer aux responsabilités et aux privilèges de la vie adulte. On ne considère pas les enfants comme des membres à part entière de la société. Ce ne sont que des candidats qu'on a placés sur une liste d'attente. On ne fait que pousser un peu plus loin cette conception quand on considère que la vie des adultes n'a pas de sens en soi, mais constitue une épreuve préparatoire à « une autre vie ». Cette idée n'est qu'une autre forme de la notion du caractère négatif et privatif de la croissance que nous avons déjà critiquée ; nous ne reviendrons donc pas sur ces critiques, mais passerons aux conséquences néfastes qui découlent d'une telle conception de l'éducation.

En premier lieu, elle supprime tout stimulant. On ne fait pas appel à la motivation. On dit généralement que les enfants vivent dans le présent ; non seulement ce n'est pas un fait qu'il faut écarter, mais c'est une qualité. Le futur en tant que tel manque d'urgence et de consistance. Se préparer à quelque chose que l'on ne connaît pas et sans savoir pourquoi c'est abandonner les moyens d'action dont on dispose en laissant la motivation au

hasard. En second lieu, dans ces circonstances, on valorise l'indécision et l'habitude de remettre au lendemain. Le futur auquel on prépare est fort loin ; beaucoup de temps se passera avant qu'il ne devienne présent. Pourquoi se presser à s'y préparer ? La tentation de remettre au lendemain est d'autant plus forte que le présent offre de si nombreuses, de si merveilleuses occasions et invite continuellement à l'aventure. Évidemment, l'attention et l'énergie s'y trouvent mobilisées ; l'éducation en découle naturellement, mais c'est une éducation inférieure à celle qui en résulterait si l'on avait consacré tous les efforts à rendre les conditions aussi éducatives que possible. Un troisième résultat indésirable est l'adoption d'un modèle moyen conventionnel de ce que l'on attend et requiert, au lieu d'établir un critère en fonction des aptitudes spécifiques de l'individu que l'on forme. Au lieu de porter un jugement strict et précis en se fondant sur les points forts et faibles de l'individu, on émet un avis vague et hésitant sur les résultats que l'on peut s'attendre à obtenir, en moyenne, des jeunes dans un avenir plus ou moins lointain : à la fin de l'année, par exemple, quand les passages d'une classe à une autre auront lieu, ou au moment où les élèves seront prêts à entrer au collège ou à entrer dans ce que, par opposition à ce stage probatoire, on considère comme l'affaire sérieuse de la vie. Il est impossible de surestimer la perte qui résulte du fait de détourner l'attention de ce point stratégique pour la faire porter sur un point comparativement improductif. C'est justement là où l'on pense réussir que l'échec est le plus flagrant, c'est-à-dire dans la préparation à l'avenir.

Enfin, le principe de la préparation oblige à recourir, sur une grande échelle, à l'usage de mobiles accessoires comme la souffrance et le plaisir. L'avenir, n'ayant pas de pouvoirs stimulants et directeurs quand il est séparé des possibilités du présent, doit être rattaché à ce dernier pour devenir opérant. On emploie des promesses de récompense et des menaces de punition. Le travail sain fait pour des raisons actuelles et s'intégrant à la vie s'accomplit presque inconsciemment. Le stimulant réside dans la situation à laquelle on est réellement confronté. Mais, quand on omet de tenir compte de cette situation, il faut dire aux élèves que, s'ils ne suivent pas le cours prescrit, ils encourront des châtiments, alors que, s'ils le suivent, ils peuvent s'attendre à des récompenses futures pour leurs sacrifices présents. Tout le monde sait quelle place tiennent les punitions dans les systèmes éducatifs qui négligent les possibilités présentes au bénéfice de la préparation à l'avenir. Ensuite, lorsqu'on est dégoûté par la

dureté et l'inefficacité de cette méthode, on tombe dans l'autre extrême et l'on s'ingénie à présenter aux élèves avec le plus de ménagement possible les connaissances qui leur seront nécessaires à l'avenir, mais qu'ils trouvent rébarbatives, ce qui revient, en somme, à leur dorer la pilule.

Ce qui est en question, bien entendu, n'est pas de savoir si l'éducation doit préparer à l'avenir. Si l'éducation est croissance, elle doit progressivement réaliser les possibilités présentes et, par conséquent, rendre les individus plus aptes à faire face à ce qu'on exigera d'eux plus tard. La croissance n'est pas quelque chose qui se réalise d'une manière sporadique ; c'est un mouvement continu vers l'avenir. Si l'environnement à l'école et en dehors de l'école fournit les conditions qui utilisent correctement les capacités présentes de l'être non encore parvenu à maturité, l'avenir qui se dégage du présent est assuré. L'erreur n'est pas d'attacher de l'importance à la préparation en vue de besoins futurs, mais d'en faire le mobile, le ressort de l'effort présent. Comme le besoin de préparation à une vie qui se développe continuellement est grand, il est indispensable que toutes les énergies soient mobilisées en vue de rendre l'expérience présente aussi riche et significative que possible. Alors quand le présent se confond peu à peu avec l'avenir, l'avenir est assuré.

2. L'éducation, moyen d'actualisation. Il y a une conception de l'éducation qui prétend se fonder sur l'idée de développement. Mais elle reprend d'une main ce qu'elle donne de l'autre. Le développement y est conçu, non comme une croissance continue, mais comme l'actualisation de puissances latentes dans une direction déterminée. Le but à atteindre est conçu comme quelque chose de complet et de parfait. Considérée à n'importe quel stade, avant que l'on atteigne le but, la vie n'est qu'un processus d'actualisation qui y tend. Logiquement cette doctrine n'est qu'une variante de la théorie de la préparation. En pratique, elles diffèrent l'une de l'autre en ce que les partisans de celle-ci insistent davantage sur les devoirs pratiques et professionnels auxquels on prépare, tandis que celle-là parle des qualités idéales et spirituelles du principe en cours d'actualisation.

La conception suivant laquelle la croissance et le progrès ne sont que des étapes vers un but fixe ultime trahit la dernière faiblesse de l'esprit dans son passage d'une compréhension statique à une compréhension dynamique de la vie. Elle simule le style de cette dernière. Elle rend hommage en paroles au développement, au processus, au progrès. Mais,

d'après cette conception, toutes ces opérations n'ont qu'un caractère transitoire ; elles n'ont pas de signification propre. Elles ne possèdent de signification que comme mouvement *vers* quelque chose qui est fort loin de ce qui se passe actuellement. Puisque la croissance n'est qu'un mouvement vers un être achevé, l'idéal ultime est immobile. C'est le règne d'un avenir abstrait et indéfini, avec tout ce que cela implique, c'est-à-dire la dépréciation des capacités et des occasions présentes.

L'idéal de perfection, modèle du développement, est si éloigné de nous qu'à proprement parler il est inaccessible. En conséquence, afin qu'il puisse servir de guide dans le présent, il faut le traduire en quelque chose qui en tienne lieu. Sans quoi, nous serions contraints de regarder toute manifestation de l'enfant comme une actualisation de l'intérieur et par conséquent comme quelque chose de sacré. Si nous n'établissons pas un critère déterminé représentant la fin idéale, grâce auquel nous puissions juger si une attitude ou un acte donné se rapproche ou s'éloigne de cette fin, notre seule ressource est de supprimer toutes les influences de l'environnement de peur qu'elles ne nuisent au développement correct de l'enfant. Puisque c'est impossible, en pratique, il faut trouver une solution efficace de remplacement. D'ordinaire, bien entendu, c'est une idée que l'adulte aimerait voir l'enfant acquérir. En conséquence, par des « questions suggestives » ou par toute autre technique pédagogique, l'enseignant s'efforce de « tirer » de l'élève ce qu'il désire. S'il réussit, c'est la preuve que l'enfant s'actualise comme il faut. Mais, comme généralement l'élève n'a pas d'initiative propre dans ce domaine, le résultat est en effet un hasard et il prend l'habitude de dépendre des réponses fournies par les autres. Du fait que ces méthodes simulent un principe vrai et se réclament de son autorité, elles peuvent faire plus de mal qu'une politique franche d'« inculcation » qui, au moins, laisse l'enfant libre de retenir ce qu'il est capable de retenir.

Dans le domaine de la pensée philosophique, on a essayé de deux manières caractéristiques de fournir des substituts fonctionnels du but absolu. L'une et l'autre partent de la conception d'un « tout » – d'un absolu – qui est « immanent » à la vie humaine. L'idéal parfait ou complet n'est pas un simple idéal ; il agit ici et maintenant. Mais il n'est présent qu'implicitement, potentiellement ; il est, pour ainsi dire, « enveloppé ». Ce que l'on appelle développement est l'explication et l'expression progressive de ce qui est ainsi « enveloppé ». Froebel et Hegel, les auteurs des deux systèmes philosophiques auxquels nous faisions allusion, ont

différentes idées quant à la voie permettant la réalisation ou la manifestation progressive du principe complet. Suivant Hegel, il se réalise à travers une série d'institutions historiques qui incarnent les différents facteurs de l'Absolu. Suivant Froebel, la force d'actualisation est la présentation de symboles, en grande partie mathématiques, correspondant aux traits essentiels de l'Absolu. Quand ceux-ci sont présentés à l'enfant, le tout, la perfection qui dort en lui s'éveille. Un seul exemple permettra d'indiquer en quoi consiste cette méthode. Tous ceux qui connaissent les jardins d'enfants savent que les enfants s'y rassemblent en cercle. Le cercle n'est pas seulement un moyen commode de grouper les enfants. Il faut l'utiliser « parce qu'il est un symbole de la vie collective de l'humanité en général ».

En reconnaissant l'importance des capacités naturelles de l'enfant, en s'intéressant affectueusement à eux et en amenant les autres à les étudier, Froebel est peut-être l'un des théoriciens de l'éducation moderne qui contribua le plus à faire admettre l'idée de croissance. Mais la manière dont il formula la notion de développement et organisa les moyens de le promouvoir a beaucoup souffert de sa façon de concevoir le développement comme l'actualisation d'un principe préétabli latent. Il n'a pas compris que croître est croissance, développer est développement, ce qui l'amena à mettre l'accent sur le produit fini. Il proposa donc un idéal, un but qui ne pouvait signifier que l'arrêt de la croissance, et un critère inapplicable à la direction immédiate des aptitudes non traduites en formules abstraites et symboliques.

Un but lointain de totale actualisation est, pour l'exprimer en un langage philosophique technique, transcendantal. C'est-à-dire qu'il est quelque chose en dehors de l'expérience et de la perception directe. En ce qui concerne l'expérience, il est vide ; il représente une vague aspiration sentimentale plutôt que quelque chose susceptible d'être saisi et énoncé intelligemment. Il faut donc compenser le vague de son caractère par quelque formule *a priori*. Froebel établit le lien entre les faits concrets de l'expérience et l'idéal transcendantal du développement en considérant ceux-là comme les symboles de celui-ci. Considérer les choses comme des symboles selon quelque formule *a priori* arbitraire – et toute conception *a priori* est nécessairement arbitraire – c'est inviter l'imagination fantaisiste à se saisir de toutes les analogies qui la séduisent et à les traiter comme des lois. Une fois arrêté le schéma du symbolisme, il faut inventer des techniques grâce auxquelles la signification intime des

symboles sensibles utilisés puisse être transmise aux enfants. Les adultes étant les formulateurs du symbolisme sont naturellement les auteurs et les contrôleurs de ces techniques. Par suite, la passion de Froebel pour le symbolisme abstrait étant souvent plus forte que ses intuitions, il en vint à remplacer le développement par un schéma autoritaire, le plus arbitraire et le plus imposé de l'extérieur que l'histoire de l'enseignement ait jamais connu.

Avec Hegel, la nécessité de trouver une contrepartie concrète, pratique, à l'inaccessible Absolu prit une forme institutionnelle plutôt que symbolique. Sa philosophie, comme celle de Froebel, apporte par un de ses aspects une contribution indispensable à une conception valable du processus de la vie. Les faiblesses d'une philosophie individualiste abstraite étaient évidentes à ses yeux. Hegel vit qu'il était impossible de se débarrasser des institutions historiques, de les traiter comme des despotismes procréés dans l'artifice et nourris de mensonges. Dans sa philosophie de l'histoire et de la société, culminent les efforts d'une longue lignée d'écrivains allemands – Lessing, Herder, Kant, Schiller, Goethe – pour apprécier l'influence des grandes créations institutionnelles collectives de l'humanité. Pour ceux qui avaient appris la leçon de ce mouvement, il était dès lors impossible de concevoir les institutions ou la culture comme étant artificielles. C'eût été ruiner complètement – intellectuellement sinon pratiquement – la psychologie qui considérait « l'esprit » comme la propriété immédiatement disponible d'un individu sans défense, en montrant le rôle que joue l'« esprit objectif » – langage, gouvernement, art, religion, – dans la formation des esprits individuels. Mais, étant donné que Hegel était hanté par la conception d'un but absolu, il fut obligé d'attribuer à chaque institution telle qu'elle existe concrètement une place le long d'une échelle montant par degrés vers ce but absolu. Chacune en son temps et à sa place est absolument nécessaire parce qu'elle est une étape dans le processus d'auto-réalisation de l'esprit absolu. Considérée comme une étape ou un degré, son existence est la preuve de sa complète rationalité, car elle est un élément intégral du tout qui est la Raison. Par rapport aux institutions telles qu'elles sont, les individus n'ont pas de droits spirituels. Le développement et la formation personnels consistent en une assimilation passive de l'esprit des institutions existantes. La conformité, non la transformation, est l'essence de l'éducation. Les institutions changent comme l'histoire le montre, mais leur changement, la grandeur et la décadence des États, est l'œuvre de

l'esprit « universel ». Les individus, à l'exception des grands « héros » qui sont les organes choisis de l'esprit universel, n'y ont pas de part. À la fin du XIX^e siècle, ce type d'idéalisme fut amalgamé à la doctrine de l'évolution biologique. L'« évolution » était une force progressant d'elle-même vers sa propre fin. Contre elle ou par comparaison avec elle, les idées conscientes et les préférences des individus sont impuissantes. Ou plutôt, elles ne sont que les moyens par lesquels l'évolution progresse. Le progrès social est une « croissance organique », non une sélection expérimentale. La raison est toute-puissante, mais seule la Raison Absolue a un pouvoir.

Le fait que l'on se rendit compte (ou plutôt que l'on redécouvrît, car l'idée était familière aux Grecs) que les grandes institutions historiques sont des facteurs actifs dans la formation intellectuelle de l'esprit contribua beaucoup aux progrès de la philosophie de l'éducation. Elle marquait un progrès réel sur Rousseau qui a en grande partie diminué la valeur de sa conception de l'éducation comme développement naturel et non comme quelque chose d'imposé aux individus de l'extérieur, en soutenant que les conditions sociales ne sont pas naturelles. Mais la théorie hégélienne engloutissait les individualités concrètes dans sa notion d'une fin du développement englobant toute chose, bien qu'elle magnifiât l'Individu dans l'abstrait. Quelques-uns des disciples de Hegel essayèrent de réconcilier les impératifs du tout et de l'individualité en proposant la conception que la société est un tout organique, un organisme. Il n'est pas douteux que l'exercice complet des capacités individuelles présuppose une organisation sociale. Mais l'organisme social, interprété sur le modèle de la relation des organes du corps les uns avec les autres et avec le corps entier, signifie que chaque individu a une certaine place et une certaine fonction limitées, requérant d'être complétées par la place et les fonctions des autres organes. De même qu'une partie du tissu organique se différencie de telle sorte qu'elle peut être la main et la main seulement, une autre partie l'œil et ainsi de suite, toutes constituant ensemble l'organisme, de même, suppose-t-on, l'individu se différencie, l'un pour exercer les fonctions mécaniques de la société, un autre celles d'un homme d'État, un troisième celles d'un savant, etc. La notion d'« organisme » est ainsi utilisée pour donner une sanction philosophique à des distinctions de classe dans l'organisation sociale – notion qui, appliquée à l'éducation implique également une pression externe en lieu et place de la croissance.

3. L'éducation, facteur de formation des facultés. Une théorie qui a eu une grande vogue et qui est apparue avant que la notion de croissance n'exerçât son influence est connue sous le nom de théorie de la « discipline formelle ». Elle vise un idéal correct, à savoir qu'un des buts de l'éducation est de créer des capacités d'action spécifiques. Une personne formée est celle qui sait exécuter les principales tâches qui lui incombent mieux qu'elle ne pourrait le faire sans formation : « mieux » signifiant avec plus d'aisance, d'efficacité, d'économie, de rapidité, etc. Que ceci soit un des *résultats* de l'éducation est apparu dans ce que nous avons dit concernant les habitudes en tant que produits du développement éducatif. Mais la théorie en question prend, pour ainsi dire, un chemin de traverse : elle considère certaines capacités (à préciser) comme les *objectifs* directs et conscients de l'enseignement, et non simplement comme les *résultats* de la croissance. Il y a un certain nombre de capacités à former, de même qu'il y a un certain nombre de coups de main que le golfeur doit posséder parfaitement. En conséquence, la première tâche de l'éducation est de former ces capacités. Cela implique néanmoins que ces capacités soient déjà là virtuellement, sans quoi leur création devrait être le produit indirect d'autres activités. Étant déjà là sous forme rudimentaire, tout ce qui reste à faire est de les exercer par des répétitions constantes et graduées et, ainsi, inévitablement elles s'affineront et se perfectionneront. Dans l'expression « discipline formelle » appliquée à cette conception, « discipline » renvoie à la fois au résultat de la capacité formée et à la méthode de formation par exercices répétés.

Les formes des capacités en question sont les facultés de percevoir, de retenir, de se souvenir, d'associer, de faire attention, de vouloir, de sentir, d'imaginer, de penser, etc., et qui sont alors modelées en s'exerçant sur les matériaux présentés. Sous sa forme classique, cette théorie fut exposée par Locke. D'une part, le monde extérieur présente les matériaux de la connaissance par le moyen de sensations reçues passivement. D'autre part, l'esprit possède certaines capacités innées : l'attention, l'observation, la mémoire, la comparaison, l'abstraction, la combinaison, etc. Si l'esprit distingue et combine les choses telles qu'elles sont unies et divisées dans la nature elle-même, il en résulte la connaissance. Mais ce qui importe pour l'éducation est l'exercice ou la pratique des facultés de l'esprit jusqu'à ce qu'elles deviennent des habitudes parfaitement établies. L'analogie que l'on emploie constamment est celle d'un joueur de billard ou d'un gymnaste qui, par l'exercice répété de certains muscles

d'une façon uniforme finit par acquérir une habileté automatique. Même la faculté de penser pouvait être formée par des exercices répétés consistant à faire et à combiner des distinctions simples – les exercices de mathématiques étant, de loin, les meilleurs à cet égard, selon Locke.

Les conceptions de Locke convenaient bien au dualisme de son temps. Elles semblaient rendre justice à la fois à l'esprit et à la matière, à l'individu et au monde. L'un fournissait la matière de la connaissance et l'objet sur lesquels l'esprit devait travailler. L'autre fournissait les capacités mentales définies qui étaient peu nombreuses et pouvaient être formées par des exercices déterminés. Ce système semblait donner suffisamment de poids à l'objet de la connaissance, tout en insistant sur le fait que la fin de l'éducation ne consiste pas uniquement à recevoir et à emmagasiner l'information, mais qu'elle doit assurer la formation des capacités personnelles d'attention, de mémoire, d'observation, d'abstraction et de généralisation. Il était réaliste dans son insistance à soutenir que tout matériel, quel qu'il soit, est reçu de l'extérieur ; il était idéaliste dans l'accent ultime qu'il mettait sur la formation des capacités intellectuelles. Il était objectif et impersonnel dans son affirmation que l'individu ne peut posséder ni engendrer de vraies idées de lui-même ; il était individualiste dans sa conception de la fin de l'éducation qu'il considérait comme le perfectionnement de certaines facultés possédées au départ par l'individu. Cette sorte de distribution des valeurs exprimait très bien l'état de l'opinion des générations qui ont suivi Locke. Cette thèse devint, sans référence explicite à Locke, un bien commun de la théorie éducative et de la psychologie. D'un point de vue pratique, les tâches des éducateurs apparurent claires et définies et non plus vagues et obscures. L'élaboration d'une technique de l'enseignement devint relativement aisée. Il suffisait simplement de fournir une pratique suffisante à chacune des capacités. Cette pratique consistait en *des actes répétés* d'attention, d'observation, de mémorisation, etc. En graduant les difficultés de ces actes, en rendant chaque série de répétitions un peu plus difficile que la précédente, un système complet d'enseignement s'élaborait.

Il y a différentes façons également concluantes de critiquer cette conception, à la fois dans ses fondements supposés et dans son application à l'éducation. **1)** Peut-être le mode d'attaque le plus direct consiste-t-il à faire remarquer que les facultés d'observation, de mémoire, de volonté, de pensée, etc., imparties à l'individu à sa naissance sont un mythe. Il n'y a pas de capacités innées attendant de s'exercer et, partant, de se former.

Il y a, il est vrai, un grand nombre de tendances naturelles originelles, de modes d'action instinctifs, dépendant des connexions originelles des neurones dans le système nerveux central. Il y a les tendances impulsives des yeux à suivre et à fixer la lumière ; des muscles du cou à se tourner vers la lumière et le son ; des mains à attraper et saisir, et à tourner, à tordre et à frapper ; de l'appareil vocal à émettre des sons ; de la bouche à recracher des substances désagréables, à faire la moue et ainsi de suite, en nombre presque indéfini. Mais ces tendances : ***a***) au lieu d'être peu nombreuses et bien distinctes les unes des autres sont en nombre indéfini et d'une très grande variété, liées les unes aux autres de toutes sortes de façons subtiles. ***b***) Au lieu d'être des capacités intellectuelles latentes requérant seulement l'exercice pour leur perfectionnement, ce sont des tendances à réagir de certaines façons aux changements de l'environnement, de manière à provoquer de nouveaux changements. Quelque chose dans la gorge fait tousser ; la tendance est de rejeter la particule qui fait tousser et modifier ainsi les stimuli subséquents. La main touche une chose brûlante ; elle se retire immédiatement d'une manière impulsive et sans faire aucunement intervenir l'intellect. Mais ce retrait change les stimuli en jeu et tend à les rendre plus conformes aux besoins de l'organisme. C'est par des changements spécifiques de cette sorte des activités organiques en réponse à des changements spécifiques intervenus dans le milieu que le contrôle de l'environnement dont nous avons parlé (voir plus haut, p. 104) s'effectue. Or, toutes nos premières sensations visuelles, auditives, tactiles, olfactives et gustatives sont de ce type. Elles ne peuvent aucunement être qualifiées de « mentales », d' « intellectuelles » ou de « cognitives », car ces qualités leur font défaut et aucun nombre d'exercices de répétition ne pourrait leur conférer les propriétés intellectuelles d'observation, de jugement, ou d'action (volition) intentionnelle.

2) En conséquence, la *formation* de nos activités impulsives originelles n'est pas un raffinement et un perfectionnement réalisés par l' « exercice » comme on pourrait renforcer un muscle par la pratique. Elle consiste plutôt : ***a***) à *choisir* dans les réponses diffuses qui sont suscitées à un moment donné celles qui sont spécialement adaptées à *l'utilisation* de ce stimulus. Autrement dit, parmi les réactions du corps en général[1] et de la

1. En fait, les interrelations sont si grandes, il y a tant de manières de construire un comportement, que tous les stimuli apportent quelque changement dans tous les organes de réaction. Nous avons l'habitude cependant de ne pas tenir

main en particulier qui se produisent instinctivement lorsque l'œil est stimulé par la lumière, toutes, sauf celles qui sont spécifiquement adaptées à atteindre, saisir et manipuler l'objet effectivement, sont éliminées peu à peu. Sans cette élimination, aucune formation n'est possible. Comme nous l'avons déjà noté, les réactions premières, à peu d'exceptions près, sont trop diffuses et générales pour être de grande utilité pratique dans le cas de l'enfant de l'homme. D'où l'identification de la formation avec la réponse *sélective*. (Comparez à ce qui est dit p. 105). ***b***) Également importante est la *coordination* spécifique des différents facteurs de la réponse qui intervient. Le choix porte non seulement sur les réactions de la main qui effectuent la saisie de l'objet, mais aussi sur les stimuli visuels particuliers qui appellent justement ces réactions et aucune autre, et il s'établit une connexion entre les deux. Mais la coordination ne s'arrête pas là. Des réactions caractéristiques à la température peuvent avoir lieu quand l'objet est saisi. Celles-ci seront aussi introduites ; plus tard, la réaction à la température peut être liée *directement* au stimulus optique, la réaction de la main étant supprimée, comme lorsqu'une flamme brillante fait reculer quelqu'un, même s'il n'y a pas de contact avec l'objet. Ou bien, l'enfant en manipulant un objet l'écrase ou s'en sert pour taper et un son se produit. La réponse auditive est alors introduite dans le système de réponses. Si un certain son (le nom qu'on donne à la chose) est produit par quelqu'un d'autre et accompagne l'activité, la réponse de l'oreille et de l'appareil vocal liée à la stimulation auditive deviendra également un facteur associé dans la réponse complexe [1].

3) Plus l'adaptation de la réponse et du stimulus l'un à l'autre est spécialisée (car, si l'on tient compte de la suite des activités, les stimuli sont adaptés aux réactions aussi bien que les réactions aux stimuli) plus la formation obtenue est rigide et plus sa portée est limitée. En d'autres termes, cette formation est qualitativement moins éducative et intellectuelle. La manière habituelle d'énoncer ce fait consiste à dire que, plus la réaction est spécialisée, moins l'habileté acquise en la pratiquant et en la perfectionnant est transférable à d'autres modes de comportement. Sui-

---

compte de la plupart de ces modifications de l'activité organique totale et de nous concentrer sur celle qui s'adapte le mieux au stimulus le plus urgent du moment.

1. Ceci renvoie à ce qui a été dit de l'ordre séquentiel des réponses (p. 105). Ce n'est qu'une façon plus explicite de dire de quelle manière cet arrangement séquentiel se produit.

vant la théorie orthodoxe de la discipline formelle, un élève qui apprend sa leçon d'orthographe acquiert, outre la connaissance de l'orthographe de ces mots particuliers, une plus grande capacité d'observation, d'attention et de mémoire qui peut être employée quand ce genre de capacité est requise. En fait, plus il se limite à noter et à fixer les formes des mots sans relation avec d'autres choses (telles que la signification des mots, le contexte dans lequel on les utilise habituellement, la dérivation et la classification des formes verbales, etc.), moins il est probable qu'il puisse acquérir une habileté susceptible d'être utilisée pour autre chose que pour la simple observation des formes visuelles verbales. Il se peut même qu'il n'augmente pas son habileté à faire des distinctions correctes parmi les formes géométriques, sans parler de l'aptitude à observer en général. Il choisit simplement les stimuli fournis par les formes des lettres et les réactions motrices de la reproduction orale ou écrite. La portée de la coordination (pour utiliser notre terminologie antérieure) est extrêmement limitée. Les rapports établis dans d'autres observations et souvenirs (ou reproduction) sont délibérément éliminés quand l'élève s'exerce simplement sur les formes des lettres et des mots. Du fait de leur exclusion, ils ne peuvent pas être réintroduits quand l'élève en a besoin. L'habileté acquise en observant et en se souvenant des formes verbales ne lui permet pas de percevoir et de se souvenir d'autres choses. Pour parler plus simplement, cette habileté n'est pas transférable. Mais plus le contexte est large – c'est-à-dire plus les stimuli et les réponses coordonnées sont variés – plus l'habileté acquise est disponible pour la réalisation efficace d'autres actes, non pas parce qu'il y a transfert au sens strict, mais parce que l'étendue des facteurs employés dans cet acte spécifique équivaut à une vaste gamme d'activités, à une coordination flexible et non étroite et rigide.

4) Pour aller au fond des choses, l'erreur fondamentale de cette théorie réside dans son dualisme, c'est-à-dire la séparation qu'elle établit entre les activités et les capacités, d'une part, et l'objet, d'autre part. Il n'existe pas une habileté à voir ou à entendre ou à se souvenir en général, il n'y a que l'habileté à voir, ou à entendre, ou à se rappeler *quelque chose*. Parler de la formation d'une capacité mentale ou physique en général en dehors de l'objet impliqué dans son exercice est un non-sens. L'exercice physique peut réagir sur la circulation, la respiration et la nutrition de façon à développer la vigueur et les forces d'un individu, mais cette réserve de puissance n'est disponible pour des fins spécifiques que si on l'utilise en

liaison avec les moyens matériels qui les réalisent. La vigueur permettra à un homme de jouer au tennis ou au golf ou de faire de la voile mieux qu'il ne le ferait s'il était faible. Mais c'est seulement en employant une balle et une raquette, une balle et un club, une voile et un gouvernail de façons bien déterminées qu'il deviendra un expert dans l'un ou l'autre sport ; l'adresse dans l'un d'eux ne garantit la réussite dans un autre que si elle indique l'aptitude à de bonnes coordinations musculaires, ou s'il s'agit dans les deux cas du même type de coordination. De plus, la différence entre deux modes d'apprentissage de l'orthographe, l'un qui prend les formes visuelles dans un contexte étroit et l'autre qui les prend en liaison avec les activités requises pour en saisir la signification, comme le contexte ou la dérivation des mots, est comparable à la différence entre les exercices que l'on fait au gymnase avec des poids tenseurs pour développer certains muscles et un jeu ou un sport. Ceux-là sont uniformes et mécaniques ; ils sont strictement spécialisés. Ceux-ci varient d'un moment à un autre ; ils ne comportent pas deux actes tout à fait semblables ; des problèmes nouveaux doivent être résolus ; les coordinations qui se forment doivent être maintenues souples ou élastiques. En conséquence, la formation est beaucoup plus « générale », c'est-à-dire qu'elle couvre un territoire plus grand et inclut davantage de facteurs. Il en va exactement de même pour l'éducation particulière et générale de l'esprit.

Un exercice uniforme et monotone peut, avec la pratique, donner une grande habileté dans un acte particulier donné. Mais cette habileté est limitée à cet acte, qu'il s'agisse de comptabilité, de calcul des logarithmes ou d'expériences sur les hydrocarbures. On peut être une autorité dans un domaine particulier et pourtant manquer plus qu'il n'est normal de jugement dans des matières qui ne sont pas étroitement associées à ce domaine, si la formation dispensée ne s'est pas étendue à d'autres domaines.

5) En conséquence, des capacités comme l'observation, la mémoire, le jugement, le goût esthétique représentent les *résultats organisés* de l'exercice des tendances spontanées et naturelles pratiqué sur certains objets. Un homme n'observe pas d'une manière précise et complète en pressant un bouton pour mettre la faculté d'observation en marche (en d'autres termes, en « voulant » observer) ; mais s'il a quelque chose à faire qui ne peut se réaliser que par l'utilisation intensive et extensive de l'œil et de la main il observe naturellement. L'observation est un résultat,

une conséquence de l'interaction de l'organe sensoriel et de l'objet. Elle variera donc avec l'objet employé.

Par conséquent, il est vain de prévoir même le développement ultérieur des facultés d'observation, de mémoire, etc., tant que nous n'avons pas d'abord déterminé quelles sortes de sujets nous souhaitons que l'élève devienne habile à observer et à se rappeler et dans quel but. Nous ne faisons que répéter sous une autre forme ce que nous avons déjà dit en déclarant qu'en l'occurrence le critère doit être social. Nous voulons que l'individu note, se rappelle et juge les choses qui en font un membre compétent et efficace du groupe dans lequel il est associé avec les autres. Sinon, on pourrait aussi bien obliger l'élève à observer avec beaucoup de soin les fissures dans un mur ou lui faire apprendre des listes de mots sans signification dans une langue inconnue – ce qui est à peu près ce que nous faisons en réalité quand nous appliquons la doctrine de la discipline formelle. Si les habitudes d'observation d'un botaniste, d'un chimiste ou d'un ingénieur sont de meilleures habitudes que celles qui sont ainsi formées, c'est parce qu'elles ont des objets qui ont plus de signification dans le contexte de la vie.

En concluant cette partie de la discussion, nous noterons que la distinction entre l'éducation générale et l'éducation spécialisée n'a rien à voir avec la transférabilité de la fonction ou de la capacité. Au sens littéral, tout transfert est miraculeux et impossible. Mais certaines activités sont larges ; elles impliquent la coordination de nombreux facteurs. Leur développement demande des changements et des rajustements continuels. Au fur et à mesure que les conditions changent, certains facteurs prennent un intérêt secondaire et d'autres qui avaient une importance mineure passent au premier plan. Le centre de l'action évolue constamment, comme on le voit dans l'exemple du jeu, par comparaison avec l'exercice qui consiste à tirer sur des poids en une série de mouvements uniformes. On est ainsi exercé à établir rapidement de nouvelles combinaisons en fonction du changement du centre d'activités pour faire face aux modifications qui se produisent dans l'objet. Chaque fois qu'une activité a une vaste portée (c'est-à-dire qu'elle implique la coordination d'une grande diversité d'activités secondaires) et est constamment et de manière inattendue forcée de changer de direction dans son développement progressif, l'éducation générale ne peut manquer d'en résulter. Car c'est ce que « général » signifie large et flexible. En pratique, l'éducation remplit ces conditions et, partant, est générale dans la mesure où elle

tient compte des relations sociales. Une personne peut devenir experte en philosophie technique et en philologie, en mathématiques, en mécanique ou en finances et être inepte et mal avisée dans ses actions et ses jugements en dehors de sa spécialité. Si cependant son intérêt pour ces sujets techniques s'est trouvé lié à des activités humaines ayant une dimension sociale, la portée des réponses actives mises enjeu et harmonieusement intégrées est beaucoup plus large. Le fait d'isoler un sujet du contexte social constitue, en pratique, le principal obstacle à la formation générale de l'esprit. Lorsque la littérature, l'art, la religion sont ainsi dissociés du social ils aboutissent tout autant à l'étroitesse d'esprit que les sujets techniques auxquels les professionnels de l'éducation générale s'opposent avec tant de force.

RÉSUMÉ. La conception suivant laquelle le résultat du processus éducatif est la capacité de continuer à s'éduquer va à l'encontre de quelques autres idées qui ont exercé une profonde influence sur la pratique pédagogique. La première conception qui s'oppose à celle que nous avons exposée est celle qui soutient que l'éducation est la préparation à quelque devoir ou privilège futur. Nous avons montré les effets nocifs propres à cette thèse, qui découlent du fait que cet objectif détourne l'attention du maître et de l'élève du seul point sur lequel leur attention devrait se porter pour donner des résultats, c'est-à-dire du moyen de tirer parti des besoins et des possibilités du présent immédiat. Par conséquent, cette doctrine va à l'encontre du but qu'elle se propose d'atteindre. La notion suivant laquelle l'éducation est une actualisation de l'intérieur ressemble davantage, semble-t-il, à la conception de la croissance que nous avons développée. Mais, telle qu'elle fut élaborée, dans les théories de Froebel et de Hegel, elle implique que l'on ne tienne pas compte de l'interaction des tendances organiques présentes avec l'environnement présent, exactement comme la notion de préparation. Elle part de l'idée que nous possédons au départ un tout implicite, et la croissance n'a plus qu'une valeur transitoire ; elle n'est plus une fin en soi, mais simplement un moyen de rendre explicite ce qui est déjà implicite. Puisqu'on ne peut faire un usage déterminé de ce qui n'est pas explicite, il faut trouver quelque chose pour le représenter. Suivant Froebel, la valeur symbolique mystique de certains objets et de certains actes (en grande partie mathématiques) représente le Tout Absolu qui est en cours d'actualisation. Suivant Hegel, les institutions existantes sont

ses représentants réels et effectifs. L'accent mis sur les symboles et les institutions tend à détourner la perception de la croissance directe de l'expérience qui acquiert un sens plus riche. Une autre théorie erronée qui a exercé une certaine influence est celle qui soutient que l'esprit possède, à sa naissance, certaines capacités mentales telles que les facultés de percevoir, de se souvenir, de vouloir, de juger, de généraliser, de faire attention, etc., et que l'éducation s'emploie à former ces facultés par des exercices répétés. Cette théorie traite l'objet comme étant comparativement externe et indifférent, sa valeur résidant simplement dans le fait qu'il peut être l'occasion de l'exercice de ces capacités générales. Nous avons fait porter principalement notre critique sur la séparation de ces capacités supposées les unes par rapport aux autres et par rapport au matériel sur lequel elles agissent. Nous avons montré que les résultats pratiques de cette théorie étaient de mettre indûment l'accent sur la formation de modes d'habileté technique étroits et spécialisés au détriment de l'initiative, de l'invention et de la réadaptabilité – qualités qui dépendent de l'interaction dans le temps et l'espace des activités spécifiques les unes avec les autres.

VI

L'éducation conservatrice et l'éducation progressive

1. L'éducation, en tant que formation. Nous en venons maintenant à une théorie qui nie l'existence des facultés et met l'accent sur le rôle unique de la matière à enseigner dans le développement des dispositions mentales et morales. Selon cette théorie, l'éducation n'est ni un processus d'actualisation de l'intérieur ni la formation de facultés résidant dans l'esprit lui-même. C'est plutôt la formation de l'esprit par établissement d'associations ou de liaisons de contenu au moyen d'une matière d'enseignement présentée de l'extérieur. L'éducation procède par instruction au sens strictement littéral, c'est-à-dire en meublant l'esprit de l'extérieur. Nous ne mettons pas en question le fait que l'éducation forme l'esprit, nous proposons nous-même cette conception. Mais la formation a, ici, une signification technique liée à l'idée d'un facteur agissant de l'extérieur.

Historiquement, Herbart est le meilleur représentant de ce type de théorie. Il nie absolument l'existence de facultés innées. L'esprit est simplement doté du pouvoir de produire diverses qualités en réaction à diverses réalités qui agissent sur lui. Il appelle présentations ces réactions qualitativement différentes (*Vorstellungen*). Toute présentation, dès qu'elle apparaît, persiste indéfiniment ; elle peut être rejetée au-dessous du « seuil » de la conscience par des présentations nouvelles et plus fortes produites par la réaction de l'esprit à un nouveau matériel. Mais son activité continue, entraînée qu'elle est par sa propre force inhérente, au-dessous de la surface de la conscience. Ce que l'on appelle

facultés – l'attention, la mémoire, la pensée, la perception, même les sentiments – sont des arrangements, des associations et des complications formées par l'interaction de ces présentations sous-jacentes les unes avec les autres et avec les nouvelles présentations. La perception, par exemple, est la complication de présentations résultant de la montée de vieilles présentations qui viennent au-devant des nouvelles pour se combiner avec elles ; la mémoire est l'évocation d'une ancienne présentation au-dessus du seuil de la conscience, parce qu'elle s'est trouvée associée à une autre présentation, etc. Le plaisir est le résultat du renforcement de diverses activités de présentations ; la douleur, le résultat de leur antagonisme, etc.

Le caractère concret de l'esprit se ramène donc entièrement aux divers arrangements formés par les diverses présentations selon leurs différentes qualités. Le « mobilier » de l'esprit *est* l'esprit. L'esprit est entièrement une affaire de « contenus ». Du point de vue de l'éducation, cette doctrine implique trois choses. **1)** Tel ou tel type d'esprit se forme en utilisant les objets qui suscitent telle ou telle réaction et qui produisent tel ou tel arrangement des réactions ainsi provoquées. La formation de l'esprit est entièrement une affaire de présentation des matières d'enseignement qui conviennent. **2)** Puisque les présentations antérieures constituent les « organes aperceptifs » qui contrôlent l'assimilation des nouvelles présentations, leur caractère est très important. L'effet des nouvelles présentations est de renforcer le groupement antérieurement formé. La tâche de l'éducateur consiste, d'abord, à choisir le matériel qui convient, afin de fixer la nature des réactions originelles, puis, d'ordonner la séquence des présentations suivantes en se servant des idées obtenues grâce aux transactions antérieures. Le contrôle s'effectue à partir de ce qui précède, du passé, au lieu de se faire comme dans la conception de l'actualisation, dans le but ultime. **3)** On peut poser certaines étapes formelles de toute méthode d'enseignement. La présentation de nouveaux sujets d'étude est évidemment l'élément capital, mais puisque la connaissance réside dans la manière dont la nouvelle présentation réagit avec le contenu des présentations déjà enfouies dans la conscience, la première étape est celle de la « préparation », c'est-à-dire celle qui consiste à remettre en activité et à faire réapparaître au-dessus du niveau de la conscience les anciennes présentations qui doivent assimiler la nouvelle. Après cette présentation, suivent les processus d'interaction du nouveau et de l'ancien, puis vient l'application du contenu nouvellement formé à la réalisation d'une tâche.

Toute chose doit suivre ce cours ; c'est pourquoi, il y a une méthode parfaitement uniforme d'enseignement pour toutes les matières, pour tous les élèves de tous âges.

Le grand service que rendit Herbart fut de faire sortir la tâche de l'enseignement du domaine de la routine et du hasard. Il l'introduisit dans la sphère de la méthode consciente ; elle devint une affaire consciente avec un objectif et des procédés définis, au lieu d'être un mélange d'inspiration fortuite et de soumission à la tradition. De plus, dans l'enseignement et la discipline, il était possible de définir chaque chose, au lieu d'avoir à se contenter de généralités vagues et plus ou moins mystiques concernant les idéaux ultimes et les symboles spirituels et spéculatifs. Il rejeta l'idée de facultés toutes faites, susceptibles d'être formées par l'exercice à partir de n'importe quelle sorte de matériel, et porta son attention sur les matières concrètes, le « contenu » dont l'importance était capitale. Il est hors de doute que Herbart, plus qu'aucun autre philosophe de l'éducation, a contribué à mettre au premier plan les problèmes liés aux matières d'enseignement. Il énonça les problèmes de méthode du point de vue de leur liaison avec les matières enseignées, la méthode ayant affaire avec la manière et l'ordre à suivre pour présenter les nouveaux sujets d'enseignement afin d'assurer leur interaction correcte avec les anciens.

Le défaut théorique fondamental de cette conception réside dans le fait qu'elle ne tient pas compte de l'existence dans un être vivant de fonctions actives et spécifiques qui se développent au cours des processus de réorientation et d'association qui interviennent au contact de l'environnement. Cette théorie fait ressortir l'importance du Maître dans l'acception pleine du terme. C'est ce qui fait à la fois sa force et sa faiblesse. La thèse suivant laquelle l'esprit consiste en ce qui a été enseigné et l'importance de ce qui a été enseigné réside dans sa disponibilité pour des enseignements ultérieurs reflète la conception qu'a le pédagogue de la vie. Cette doctrine est éloquente quant au devoir de l'enseignant d'instruire les élèves ; elle est presque muette en ce qui concerne son privilège d'apprendre. Elle met l'accent sur l'influence de l'environnement intellectuel sur l'esprit ; elle glisse sur le fait que l'environnement implique une participation personnelle à des expériences communes. Elle exagère au-delà du raisonnable les possibilités des méthodes consciemment formulées et utilisées et sous-estime le rôle des attitudes vitales inconscientes. Elle insiste sur l'ancien, le passé et glisse avec légèreté sur l'influence de ce qui est authentiquement nouveau et imprévisible. En résumé, elle tient

compte de tout ce qui est éducatif sauf de son essence, à savoir l'énergie vitale qui cherche l'occasion de s'exercer efficacement. Toute éducation forme le caractère, sur le plan mental et moral, mais la formation consiste dans la sélection et la coordination des activités naturelles pour que ces dernières puissent utiliser la matière de l'environnement social. De plus, la formation ne consiste pas seulement à former les activités naturelles, mais elle se produit *par leur intermédiaire*. C'est un processus de reconstruction, de réorganisation.

2. L'éducation, récapitulation et rétrospection. Une combinaison particulière des idées de développement et de formation de l'extérieur a donné naissance à la théorie de la récapitulation biologique et culturelle. L'individu se développe, mais son propre développement consiste à reproduire, par étapes ordonnées, l'évolution passée de la vie animale et de l'histoire humaine. La première récapitulation se produit physiologiquement ; la dernière devrait se faire par l'éducation. La vérité biologique supposée, d'après laquelle l'individu au cours de sa croissance, de son état de simple embryon à sa maturité, répète l'histoire de l'évolution de la vie animale, des formes les plus simples aux formes les plus complexes (ou, en termes techniques, que l'ontogenèse reproduit la phylogenèse) ne nous concerne pas, sauf dans la mesure où elle est censée fournir le fondement scientifique de la récapitulation culturelle du passé. D'après la récapitulation culturelle, les enfants, à un certain âge, sont dans la situation morale et mentale du primitif ; leurs instincts sont ceux du nomade et du pillard, parce que leurs ancêtres, à une époque donnée, ont connu ce genre de vie. En conséquence (c'est la conclusion que l'on tire) le sujet d'étude qui convient le mieux à leur éducation à ce moment-là est le matériel – spécialement le matériel littéraire des mythes, des légendes et des chants – produit par l'humanité à l'étape analogue. Puis, l'enfant passe à un stade qui correspond, disons, à l'âge pastoral, et ainsi de suite jusqu'au moment où, quand il est prêt à participer à la vie contemporaine, il arrive à l'époque culturelle actuelle.

Sous cette forme détaillée et cohérente, la théorie, en dehors d'une petite école en Allemagne (disciples de Herbart pour la plupart), s'est fort peu répandue. Mais l'idée qui la sous-tend est que l'éducation est essentiellement rétrospective, qu'elle se tourne d'abord vers le passé et particulièrement vers la production littéraire du passé et que l'esprit peut être considéré comme parfaitement formé dans la mesure où il prend pour

modèle l'héritage spirituel du passé. Cette idée a exercé une immense influence sur l'enseignement supérieur en particulier. C'est pourquoi il mérite qu'on l'examine ici dans son expression extrême.

En premier lieu, son fondement biologique est erroné. La croissance embryonnaire de l'enfant conserve sans doute quelques-uns des traits des formes inférieures de la vie. Mais elle n'est nullement la répétition exacte des étapes passées. S'il existait une stricte loi de répétition, il est clair que le développement évolutif n'aurait pas pu se faire. Chaque nouvelle génération aurait simplement répété l'existence de la génération précédente. Bref, le développement a eu lieu grâce à l'introduction de raccourcis et de changements dans le schème antérieur de la croissance. Ceci suggère que l'objectif de l'éducation est de faciliter cette croissance raccourcie. Le grand avantage de l'immaturité, du point de vue de l'éducation, est qu'elle nous permet de libérer les jeunes du besoin de s'attarder dans un passé périmé. La tâche de l'éducation consiste à libérer les jeunes de l'obligation de revivre et de retraverser le passé, plutôt qu'à les amener à le répéter. L'environnement social des jeunes est constitué par la présence et l'action des habitudes de penser et de sentir des hommes civilisés. Ignorer l'influence directrice de cet environnement présent sur les jeunes, c'est tout simplement abdiquer la fonction éducatrice. Un biologiste a dit : « L'histoire du développement des différents animaux… nous offre… une série d'efforts originaux, déterminés et variés pour échapper, avec plus ou moins de succès, à la nécessité de récapituler et pour substituer à la méthode ancestrale une méthode plus directe. » Il serait évidemment stupide de la part de l'éducateur de ne pas tenter délibérément de faciliter des efforts semblables dans l'expérience consciente, afin qu'ils soient de plus en plus couronnés de succès.

Dans cette conception, on peut facilement dégager deux facteurs qui sont justes, mais qui, placés dans un contexte erroné, sont dénaturés. Du point de vue biologique, c'est simplement le fait que tout enfant naît doté précisément d'un ensemble d'activités impulsives qui lui sont imparties ; certaines sont aveugles et nombre d'entre elles sont antagonistes, ont un caractère fortuit, sporadique et inadapté à l'environnement immédiat. L'autre point qu'il convient de souligner est qu'il est sage d'utiliser les produits de l'histoire du passé dans la mesure où ils peuvent être utiles à l'avenir. Puisqu'ils représentent les résultats de l'expérience antérieure, leur valeur pour l'expérience future peut, bien entendu, être infiniment grande. Dans la mesure où les hommes les possèdent et les utilisent, les

littératures produites dans le passé font maintenant partie de l'environnement *présent* des individus ; mais il y a une énorme différence entre se servir de ces littératures en tant que ressource *présente* et les prendre comme règle et modèle en raison de leur caractère rétrospectif.

1) D'ordinaire, on dénature le premier point par une interprétation erronée de la notion d'hérédité. On assume que l'hérédité signifie que la vie passée a, d'une manière ou d'une autre, prédéterminé les traits principaux d'un individu et qu'ils sont fixés de telle sorte qu'il n'est guère possible d'y introduire des changements importants. De ce point de vue, l'influence de l'hérédité s'oppose à celle de l'environnement et l'efficacité de ce dernier s'en trouve diminuée. Mais à des fins éducatives, l'hérédité signifie ni plus ni moins que les dons originels d'un individu. L'éducation doit prendre l'être comme il est ; qu'un individu particulier possède tel ou tel assortiment d'activités naturelles est un fait de base. La façon dont ces activités ont été produites, le fait qu'elles proviennent d'une ascendance donnée (détails importants pour le biologiste) comptent moins, pour l'éducateur, que le fait que ces activités existent maintenant. Supposons que l'on ait à conseiller ou à diriger une personne concernant une propriété qu'elle vient d'hériter. L'erreur qui consisterait à supposer que l'utilisation future de cette propriété est prédéterminée par le fait qu'elle est un héritage, est évidente. Le conseiller doit indiquer le meilleur usage qu'il est possible de faire de ce qui existe, en le faisant fructifier dans les conditions les plus favorables. Il est évident qu'on ne peut utiliser ce qui n'existe pas ; l'éducateur ne le peut pas non plus. En ce sens, l'hérédité restreint la portée de l'éducation. Reconnaître ce fait évite le gaspillage des énergies et l'agacement qui découle de l'habitude trop fréquente qui consiste à essayer au moyen de l'enseignement, de faire d'un individu ce qu'il n'est pas naturellement apte à devenir. Mais cette doctrine ne détermine pas l'usage qu'il faut faire des capacités existantes. Sauf dans le cas des idiots, la diversité et les potentialités qu'offrent ces capacités innées, même dans le cas des plus stupides, dépassent largement les possibilités d'utilisation que nous connaissons actuellement. En conséquence, bien qu'il soit indispensable de procéder au préalable à une étude minutieuse des aptitudes et des déficiences naturelles d'un individu, la deuxième mesure à prendre, d'une grande importance, consiste à fournir un environnement qui conviendra quelles que soient les activités présentes.

La relation de l'hérédité et de l'environnement apparaît fort bien dans le cas du langage. Si un être n'avait pas d'organe vocal pour émettre

des sons articulés, s'il n'avait pas de récepteur auditif ou sensoriel et s'il n'existait pas de lien entre les deux organes, ce serait une pure perte de temps que d'essayer de lui enseigner à parler. Il serait né déficient sur ce point et l'éducation devrait accepter cette carence. Mais, s'il est doté du bagage naturel voulu, le fait qu'il le possède ne garantit en aucune façon qu'il parlera jamais une langue ni le type de langue qu'il parlera. C'est l'environnement dans lequel ces activités se produisent, et par lequel elles s'accomplissent, qui y pourvoit. S'il vit dans un environnement asocial muet, où les hommes refusent de se parler et utilisent seulement le minimum de gestes indispensables à la vie, il n'acquerra pas plus de langage vocal que s'il était dépourvu des organes nécessaires. S'il émet des sons dans un milieu où les gens parlent chinois, ce sont les activités se rapportant à des sons semblables qui seront choisies et coordonnées. Cet exemple peut s'appliquer à tout le champ de l'éducabilité de n'importe quel individu. Il situe l'héritage du passé dans sa relation exacte avec les besoins et les occasions du présent.

2) La théorie suivant laquelle l'objet propre de l'enseignement se trouve dans les produits culturels des âges passés (soit en général, soit plus spécifiquement dans les littératures particulières produites à l'époque culturelle censée correspondre à l'étape du développement auquel sont parvenus les élèves) fournit un autre exemple du divorce entre le processus et le produit de la croissance que nous avons critiqué. Maintenir le processus vivant, en faisant en sorte qu'il soit plus facile de le maintenir vivant à l'avenir, telle est la fonction de l'objet de l'éducation. Mais un individu ne peut vivre que dans le présent. Le présent n'est pas simplement une chose qui vient après le passé, encore moins une chose produite par le passé. C'est ce qu'est la vie quand elle laisse le passé derrière elle. L'étude des *produits* passés ne nous aidera pas à comprendre le présent, parce que le présent n'est pas le résultat de ces produits, mais le résultat de la vie dont ils furent les produits. La connaissance du passé et de son héritage a une très grande importance quand le passé entre dans le présent, mais non autrement. Et si c'est une erreur de faire des archives et des dépôts du passé le matériel principal de l'éducation, c'est parce que, ce faisant, on coupe le lien vital qui unit le présent au passé, et que l'on tend à faire du passé un rival du présent, et du présent une imitation plus ou moins futile du passé. Dans ces circonstances, la culture devient un ornement et une consolation, un refuge et un asile. Les hommes fuient les vulgarités du présent pour vivre dans ses raffinements imagi-

nés, au lieu d'utiliser ce que le passé offre comme moyen de raffiner ces vulgarités.

Bref, le présent engendre les problèmes qui nous conduisent à rechercher des suggestions dans le passé, qui fournit alors la signification de ce que nous trouvons quand nous cherchons. Le passé est le passé précisément parce qu'il n'inclut pas ce qui caractérise le présent. Le présent qui va de l'avant inclut le passé à condition d'utiliser celui-ci pour diriger son propre mouvement. Le passé est une grande ressource pour l'imagination ; il ajoute une nouvelle dimension à la vie, mais à condition qu'on le considère comme le passé *du* présent et non comme un autre monde séparé. Le principe qui fait peu de cas de l'acte présent de vivre et de l'opération de croître, la seule chose *toujours* présente, se tourne naturellement vers le passé parce que le but futur qu'il se propose est éloigné et vide. Mais, ayant tourné le dos au présent, il n'a plus aucun moyen d'y retourner chargé des dépouilles du passé. Un esprit tout à fait sensible aux besoins et aux occasions de l'actualité présente aura toutes sortes de raisons de s'intéresser vivement à l'arrière-plan du présent et n'aura pas à chercher un moyen d'y revenir puisqu'il n'aura jamais perdu le contact avec lui.

3. L'éducation-reconstruction. Par opposition aux idées de révélation des capacités latentes de l'intérieur et de formation de l'extérieur soit par la nature physique soit par les produits culturels du passé, l'idéal de croissance aboutit à la conception que l'éducation est une réorganisation ou une reconstruction constante de l'expérience. Il a tout le temps une fin immédiate, et dans la mesure où l'activité est éducative il atteint cette fin – la transformation directe de la nature de l'expérience. L'enfance, la jeunesse, la vie adulte – toutes se tiennent sur le même plan éducatif en ce sens que ce qui est réellement *appris* à tous les stades de l'expérience constitue la valeur de cette expérience, et en ce sens que la vie a pour mission essentielle, à chaque moment, de faire en sorte que le fait de vivre contribue ainsi à l'enrichissement de sa propre signification perceptible.

Nous parvenons ainsi à une définition technique de l'éducation : c'est la reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure. **1)** L'augmentation de signification correspond à la perception accrue des liaisons et des continuités des activités dans lesquelles nous sommes engagés. L'activité commence sous une forme

impulsive ; autrement dit, elle est aveugle. Elle ne sait pas sur quoi elle porte ; elle ignore ses interactions avec les autres activités. Une activité qui est éducative ou instructive fait prendre conscience de quelques-unes des liaisons qui n'avaient pas encore été perçues. Pour recourir à notre exemple simple, un enfant qui essaie d'atteindre une lumière brillante se brûle. Il *sait* par conséquent qu'un certain acte de toucher en liaison avec un certain acte de vision (et *vice versa*) signifie chaleur et douleur ; ou qu'une certaine lumière signifie une source de chaleur. Les actes par lesquels un homme de science, dans son laboratoire, apprend davantage de choses concernant une flamme ne diffèrent pas le moins du monde de cet acte, en principe. En faisant certaines choses, il rend perceptibles certaines liaisons de la chaleur avec d'autres choses, que l'on n'avait pas remarquées antérieurement. Ainsi, les actes qu'il accomplit en relation avec ces choses acquièrent une plus grande signification ; il sait mieux ce qu'il fait ou ce à quoi il doit s'attendre quand il a à faire avec elles ; il peut *vouloir* les conséquences, au lieu de les laisser simplement se produire – autant de manières synonymes de dire la même chose. Du même coup, la flamme a gagné en signification ; tout ce que l'on sait concernant la combustion, l'oxydation, la lumière et la température peut faire partie intrinsèque de son contenu intellectuel.

2) Par ailleurs, une expérience éducative permet d'acquérir un pouvoir accru de direction et de contrôle pour l'avenir. Dire que l'on sait à quoi s'attendre ou que l'on peut vouloir obtenir certaines conséquences, c'est dire, bien entendu, que l'on est mieux à même d'anticiper sur ce qui va se produire ; que l'on peut, par conséquent, être prêt, se préparer à l'avance de façon à obtenir les conséquences bénéfiques et à éviter celles qui sont indésirables. Une expérience authentiquement éducative, une expérience au cours de laquelle un enseignement est fourni et une capacité accrue, se distingue donc d'une activité routinière, d'une part, et d'une activité capricieuse, de l'autre. ***a***) Dans la dernière, on ne se soucie pas de ce qui peut se produire ; on se laisse simplement aller et l'on évite de lier les conséquences de son acte (les preuves de ces liaisons avec les autres choses) avec l'acte. On désapprouve d'ordinaire cette activité sans but, désordonnée et on la considère comme de la méchanceté délibérée, de la négligence, voire de la licence. Mais il y a une tendance à rechercher la cause de ces activités sans but dans les propres dispositions des jeunes et à les isoler de toute autre chose. Mais en fait cette activité est explosive et due à la mauvaise adaptation à l'environnement. Les indivi-

dus agissent d'une manière capricieuse chaque fois qu'ils agissent sous une pression externe ou quand on leur dit d'agir d'une certaine manière sans qu'ils aient un but qui leur est propre ni qu'ils perçoivent la portée de leur action sur d'autres actes. On peut apprendre en faisant quelque chose que l'on ne comprend pas ; même dans l'action la plus intelligente, nous faisons beaucoup de choses que nous n'avons pas l'intention de faire parce que la plus grande partie des liaisons de l'acte que nous faisons consciemment n'est ni perçue ni anticipée. Nous apprenons seulement parce qu'après que l'acte est posé nous remarquons des résultats que nous n'avions pas remarqués auparavant. Une grande partie du travail effectué à l'école consiste à ériger des règles que les élèves doivent appliquer, mais ces règles sont de telle nature que, même après leur intervention, les élèves ne sont pas amenés à voir la liaison entre le résultat – disons la réponse – et la méthode utilisée. En ce qui les concerne, tout se ramène à des trucs et à une sorte de miracle. Cette action est essentiellement capricieuse et produit des habitudes capricieuses. ***b***) L'action routinière, l'action qui est automatique peut accroître l'habileté à faire une chose *particulière*. De ce point de vue, on pourrait dire qu'elle a un effet éducatif. Mais elle ne conduit pas à des nouvelles perceptions de rapports et de liaisons ; elle limite plus qu'elle n'élargit l'horizon de la signification. Comme l'environnement change et qu'il nous faut modifier notre façon d'agir pour pouvoir maintenir une liaison équilibrée avec les choses, une façon d'agir uniforme et isolée devient désastreuse au moment critique. L' « habileté » vantée devient grossière inaptitude.

La différence essentielle entre l'éducation conçue comme une reconstruction continue et les autres théories partiales que nous avons critiquées dans le présent chapitre et l'antérieur vient du fait qu'elle identifie la fin (le résultat) et le processus. Il y a apparemment contradiction dans les termes, mais la contradiction n'est que verbale. Elle signifie que l'expérience en tant que processus actif occupe du temps et que sa dernière période complète sa première partie ; elle met en lumière les liaisons sous-entendues et, partant, non perçues. Le dernier résultat révèle donc la signification du premier, tandis que l'expérience dans sa totalité établit un penchant ou une disposition vers les choses possédant cette signification. Toute expérience ou activité continue de ce genre est éducative, et toute éducation consiste à avoir des expériences de cette sorte.

Il ne reste qu'à faire remarquer (ce que nous ferons plus longuement ultérieurement) que la reconstruction de l'expérience peut être

sociale aussi bien que personnelle. Dans un but de simplification, nous avons parlé dans les chapitres précédents un peu comme si l'éducation des êtres non encore parvenus à maturité, éducation qui leur inculque l'esprit du groupe social auquel ils appartiennent, était une sorte de rattrapage par l'enfant des aptitudes et des ressources du groupe des adultes. Cette conception s'applique en général dans les sociétés statiques, où le maintien des coutumes établies est considéré comme l'étalon de valeur, mais ce n'est pas le cas dans les communautés progressives. Ces dernières tendent, en effet, à façonner les expériences des jeunes de sorte qu'au lieu de reproduire les habitudes courantes ils contractent de meilleures habitudes et que, par conséquent, la société adulte soit en progrès par rapport à la leur. Les hommes ont depuis longtemps compris confusément qu'ils pouvaient utiliser consciemment l'éducation pour éliminer les maux sociaux patents, en orientant les jeunes vers des voies ne conduisant pas à ces maux et qu'ils pourraient faire de l'éducation l'instrument de la réalisation des meilleurs espoirs des hommes. Mais nous sommes sans doute loin de nous rendre compte de l'efficacité potentielle de l'éducation comme instrument constructif de l'amélioration de la société, de comprendre qu'elle représente non seulement un développement des enfants et de la jeunesse mais aussi celui de la société future dont ils seront les éléments constitutifs.

RÉSUMÉ. L'éducation peut être conçue soit rétrospectivement soit prospectivement. Autrement dit, elle peut être traitée comme un processus d'adaptation du futur au passé ou comme un moyen d'utiliser le passé au profit d'un futur en développement. Le premier système trouve ses règles et ses modèles dans ce qui a eu lieu antérieurement. L'esprit peut être regardé comme étant un groupe de contenus provenant du fait que certaines choses lui ont été présentées. Dans ce cas, les présentations antérieures constituent le matériel auquel les dernières doivent être assimilées. L'accent mis sur la valeur des expériences premières des êtres non encore parvenus à maturité est fort important, spécialement du fait de la tendance à les regarder comme ayant peu d'importance. Ces expériences ne consistent pas en matériel présenté extérieurement, mais en interaction d'activités naturelles avec l'environnement – qui modifie progressivement les activités et l'environnement. Le défaut de la théorie herbartienne de la formation par les présentations consiste en ce qu'elle méprise cette interaction, ce changement constant.

Le même type de critique s'adresse aux théories qui voient dans les produits culturels – spécialement les produits littéraires – de l'histoire de l'homme l'objet d'étude essentiel. Coupés de l'environnement présent dans lequel les individus ont à agir, ils deviennent une sorte d'environnement rival et opposé. Leur valeur réside dans l'usage qu'on en fait pour augmenter la signification des choses avec lesquelles nous avons activement affaire au moment présent. L'idée de l'éducation avancée dans ces chapitres se résume formellement dans l'idée de la reconstruction continue de l'expérience, idée qui se distingue des autres théories de l'éducation : préparation à un futur lointain, actualisation des capacités, formation de l'extérieur et récapitulation du passé.

VII

La conception démocratique dans l'éducation

Nous nous sommes, jusqu'ici, occupés essentiellement de l'éducation telle qu'elle peut exister dans n'importe quel groupe social. Nous allons maintenant expliciter les différences d'esprit, de matériel et de méthode de l'éducation dans les différents types de vie communautaire. Dire que l'éducation est une fonction sociale, qui assure la direction et le développement des êtres non encore parvenus à maturité en les faisant participer à la vie du groupe auquel ils appartiennent, c'est dire, en effet, que l'éducation variera suivant le genre de vie qui prévaut dans un groupe. En particulier, il est vrai qu'une société qui non seulement change, mais dont l'idéal est le changement pour le progrès, aura des idéaux et des méthodes d'éducation qui différeront de ceux d'une société qui vise simplement à perpétuer ses propres coutumes. Pour pouvoir appliquer ces idées générales à notre propre pratique éducative, il nous faut donc nous pencher sur la nature de la vie sociale actuelle.

1. Les conséquences de l'association humaine. La société est un mot, mais beaucoup de choses. Les hommes s'associent de différentes manières et pour toutes sortes de raisons. Un homme entre dans une multitude de groupes divers où ses associés peuvent être tout à fait différents les uns des autres. Il semble souvent que ces groupes n'ont de commun que le fait d'être des modes de vie en groupes. À l'intérieur de

toute organisation sociale plus vaste, il y a de nombreux groupes plus petits : non seulement des subdivisions politiques, mais des associations industrielles, scientifiques, religieuses. Il y a des partis politiques avec différents objectifs, des ensembles sociaux, des cliques, des gangs, des corporations, des associations, des groupes liés étroitement par les liens du sang et ainsi de suite en une variété sans fin. Dans beaucoup d'États modernes, et dans quelques États anciens, il y a une grande diversité de populations, de langues, de religions, de codes moraux et de traditions. De ce point de vue mainte unité politique mineure, une de nos grandes villes, par exemple, est un conglomérat de sociétés aux liens très lâches plutôt qu'une communauté d'action et de pensée (voir, plus haut, p. 100).

Les termes société, communauté, sont donc ambigus. Ils ont à la fois un sens normatif et un sens descriptif ; une signification *de jure* et une signification *de facto*. En philosophie sociale, le premier sens est presque toujours dominant. On y conçoit la société comme étant une de par sa nature même. On y valorise les qualités qui accompagnent cette unité, la communauté des fins et le souci du bien public, le dévouement à la société, la compréhension mutuelle. Mais, quand nous considérons les faits que le terme *évoque* au lieu de nous contenter de prêter attention à sa *connotation* intrinsèque nous ne trouvons pas une unité, mais une pluralité de sociétés bonnes et mauvaises. On y trouve même des hommes associés dans des entreprises criminelles, des groupements d'affaires qui dépouillent le public, sous le prétexte de le servir, des machines politiques unies par le seul désir de piller les fonds publics. Si l'on objecte que ces organisations ne sont pas des sociétés parce qu'elles ne remplissent pas les conditions idéales qu'implique la notion de société, on peut répondre, d'une part, que cette conception de la société est si « idéale » qu'elle n'est d'aucune utilité puisqu'elle n'a pas de rapport avec les faits ; et, d'autre part, que chacune de ces organisations, quelle que soit la manière dont elle s'oppose aux intérêts des autres groupes, possède quelques-unes des qualités que l'on attribue à la « société » et qui maintiennent l'unité. Les voleurs ont leur honneur et une bande de voleurs a le souci de l'intérêt commun de ses membres. Les gangs se caractérisent par un sentiment fraternel et les petites cliques par un loyalisme intransigeant envers les codes qu'elles ont édictés. Il arrive que les membres d'une famille fassent preuve d'un sentiment exclusif et se montrent méfiants et jaloux à l'égard de ceux qui n'en font pas partie, tout en donnant l'exemple l'amitié et de l'entraide à l'intérieur. Toute éducation donnée par un groupe tend à

socialiser ses membres, mais la nature et la valeur de cette socialisation dépendent des habitudes et des objectifs du groupe.

Nous constatons donc, une fois de plus, la nécessité d'un étalon pour déterminer la valeur de tout mode particulier de vie sociale. Dans la recherche de ce critère, il nous faut éviter deux extrêmes. Nous ne pouvons inventer quelque chose que nous considérons comme étant la société idéale. Nous devons fonder notre conception sur des sociétés qui existent réellement, pour être certains que notre idéal est réalisable en pratique. Mais, comme nous venons de le voir, l'idéal social ne peut pas simplement reproduire les traits que nous avons réellement trouvés. Il s'agit d'extraire les traits désirables des formes de vie communautaires qui existent réellement et de les utiliser pour critiquer les traits indésirables et suggérer des améliorations. Or, dans n'importe quel groupe social, même dans une bande de voleurs, nous trouvons un intérêt partagé par tous les membres et nous constatons un certain degré d'interaction et de coopération avec les autres groupes. De ces deux traits nous tirons notre critère. Quel est le nombre et la diversité des intérêts qui sont partagés consciemment ? Les échanges avec les autres formes d'associations sont-ils complets et libres ? Si nous appliquons ces considérations à une bande de criminels par exemple, nous constatons que les liens qui unissent consciemment ses membres sont peu nombreux, et se ramènent pratiquement au seul intérêt commun pour le pillage ; en outre, ces liens sont de nature à isoler le groupe des autres groupes en ce qui concerne le libre échange des valeurs de la vie. Partant, l'éducation qu'une société de ce genre donne est partielle et déformée. Si nous prenons par contre le genre de vie familiale qui illustre notre critère, nous constatons qu'il y a, dans ce cas, des intérêts matériels, intellectuels, esthétiques auxquels tous les membres de la famille participent, que le progrès de l'un de ses membres a une valeur pour l'expérience des autres membres – il est communicable – que la famille n'est pas un tout isolé, mais entre intimement en relation avec les groupes d'affaires, avec les écoles, avec tous les organismes culturels, aussi bien qu'avec d'autres groupes semblables, qu'elle joue un rôle dans l'organisation politique et en reçoit en retour aide et support. Bref, il y a de nombreux intérêts communiqués et partagés consciemment ; et il y a des points de contact divers et libres avec d'autres modes d'association.

1) Appliquons le premier élément de ce critère à un État gouverné despotiquement. Il n'est pas vrai qu'il n'y ait pas d'intérêts communs dans cette organisation entre gouvernés et gouvernants. Les autorités au pou-

voir doivent faire appel aux activités naturelles de leurs sujets et mettre en jeu leurs capacités. Talleyrand disait qu'un gouvernement pouvait tout faire avec des baïonnettes, sauf s'asseoir dessus. Cette déclaration cynique reconnaît au moins que le lien qui les unit n'est pas simplement une force de coercition. On peut dire, cependant, que les activités auxquelles il est fait appel sont indignes et dégradantes et qu'un gouvernement de ce genre transforme en capacité d'action la simple capacité d'avoir peur. D'une certaine façon, cette assertion est vraie mais elle néglige le fait que la peur n'est pas forcément un facteur indésirable dans l'expérience. La précaution, la circonspection, la prudence, le désir de prévoir les événements futurs pour éviter ce qui est dangereux, ces traits désirables sont autant le produit de l'impulsion de peur qui a été déclenchée que la lâcheté et la soumission abjecte. La vraie difficulté vient du fait que l'appel à la peur est *isolé*. En suscitant la terreur et l'espoir d'une récompense tangible spécifique – le confort et la tranquillité, par exemple – beaucoup d'autres capacités ne sont pas affectées. Ou plutôt, elles sont affectées, mais de telle façon qu'elles sont dénaturées. Au lieu d'agir pour leur propre compte, elles ne jouent qu'un rôle subalterne, contribuant à procurer le plaisir et à éviter la douleur

Cela revient à dire qu'il n'y a pas un nombre indéfini d'intérêts communs ; il n'y a pas grande liberté d'action entre les membres du groupe social. La stimulation et la réponse ont un caractère extrêmement unilatéral. Pour posséder un grand nombre de valeurs en commun, tous les membres du groupe doivent avoir une chance égale de prendre et de recevoir, de partager des entreprises et des expériences très diverses. Autrement, les influences qui feront de certains des maîtres, réduiront les autres au rang d'esclaves. Et l'expérience de chaque partie perd en signification quand le libre échange des modes divers d'expérience vitale s'arrête. La séparation en classe privilégiée et classe soumise empêche l'endosmose sociale. Les maux qui affectent alors la classe supérieure sont moins matériels et moins perceptibles, mais tout aussi réels. Leur culture tend à être stérile, à demeurer en vase clos, leur art devient ostentatoire et artificiel ; leur richesse luxueuse ; leur connaissance hyperspécialisée ; leurs manières dédaigneuses et inhumaines.

L'absence de ce commerce libre et équitable qui naît de la diversité des intérêts partagés déséquilibre l'émulation intellectuelle. La diversité des stimulants crée la nouveauté, et la nouveauté stimule la pensée. Plus l'activité se restreint à quelques fonctions définies – comme c'est le cas

quand il y a des séparations rigides entre les classes qui empêchent le libre échange des expériences – plus l'action tend à devenir routinière de la part de la classe désavantagée, et capricieuse, stérile et provocatrice de la part de la classe qui a la position matériellement la plus fortunée. Platon définit l'esclave comme étant celui qui accepte d'un autre les fins qui contrôlent sa propre conduite. Cette condition existe même quand il n'y a pas d'esclavage au sens juridique. On la trouve chaque fois que les hommes exercent des activités qui sont utiles à la société, mais dont ils ne comprennent pas l'utilité et pour lesquelles ils ne manifestent pas d'intérêt personnel. On parle beaucoup de l'organisation scientifique du travail. C'est une conception étroite qui restreint la science qui permet aux mouvements des muscles d'être efficaces. La science devrait surtout contribuer à faire découvrir les relations existant entre l'homme et son travail – y compris les relations avec les autres hommes qui y participent – qui mobiliseront intelligemment son intérêt pour bien faire ce qu'il fait. L'efficacité de la production exige souvent la division du travail. Mais cette dernière se réduit à une routine mécanique, si les ouvriers ne voient pas les relations techniques, intellectuelles et sociales qui sont impliquées dans ce qu'ils font et n'accomplissent pas leur travail, poussés par la motivation que ces perceptions leur fournissent. La tendance à considérer l'efficacité de l'activité et l'organisation scientifique du travail comme des facteurs externes purement techniques montre la stimulation unilatérale de la pensée chez les dirigeants de l'industrie – ceux qui en déterminent les objectifs. Du fait de l'absence d'un intérêt social complet et équilibré, il n'y a pas d'incitation suffisante pour prêter attention aux relations et aux facteurs humains dans l'industrie. L'intelligence se réduit aux facteurs concernant la production technique et la commercialisation des biens. Sans doute une intelligence très aiguë et vive peut-elle se développer dans ces limites étroites, mais l'incapacité de tenir compte des facteurs sociaux importants n'en signifie pas moins une absence de l'esprit et une déformation correspondante de la vie affective.

2) Cet exemple (dont il faut étendre la portée à toutes les associations où la réciprocité d'intérêts fait défaut) nous amène à notre second point. L'isolement et le caractère exclusif d'une bande ou d'un clan mettent en relief son esprit antisocial. Mais ce même esprit se rencontre partout où un groupe a des intérêts qui lui sont propres et qui l'excluent de la pleine interaction avec les autres groupes, si bien que son but prédominant est la protection de ce qu'il possède, au lieu d'être la réorganisation

et le progrès par extension et élargissement de ces relations. Il caractérise les nations isolées les unes des autres, les familles qui vivent leurs problèmes domestiques comme s'ils n'avaient aucun lien avec une vie plus large, les écoles quand elles ne prêtent aucun intérêt à la famille et à la communauté, les divisions des riches et des pauvres, des savants et des ignorants. Le point essentiel est que l'isolement instaure la rigidité et l'institutionnalisation formelle de la vie, les idéaux statiques et égoïstes au sein des groupes. Ce n'est pas par accident que les tribus primitives considèrent l'étranger comme un ennemi. Cette attitude découle du fait que leur expérience vécue s'identifie avec l'adhésion rigide à leurs coutumes passées. Dans ce contexte, il est tout à fait logique de craindre les rapports avec les autres, car ces contacts pourraient faire disparaître les coutumes. Ils provoqueraient certainement leur reconstruction. C'est un lieu commun de dire qu'une vie intellectuelle active et ouverte dépend d'un élargissement des contacts avec l'environnement physique. Mais ce principe s'applique davantage encore dans un domaine où nous avons tendance à le méconnaître – la sphère des contacts sociaux.

Dans l'histoire de l'humanité, toute ère de progrès a coïncidé avec la mise en œuvre de facteurs qui tendaient à supprimer les distances entre des peuples et des classes autrefois séparés les uns des autres. Même les prétendus bienfaits des guerres, si tant est qu'il y en ait, découlent du fait que les peuples qu'oppose un conflit sont, du moins, obligés d'entrer en relation les uns avec les autres, ce qui leur permet, par hasard, de se connaître et, partant, d'élargir leurs horizons. Les voyages, les tendances économiques et commerciales ont contribué beaucoup de nos jours à briser les barrières extérieures, à rapprocher les peuples et les classes plus étroitement et d'une manière plus perceptible. Il reste pour l'essentiel à assurer la portée intellectuelle et affective de cette suppression matérielle de l'espace.

2. L'idéal démocratique. Les deux éléments de notre critère conduisent l'un et l'autre à l'idée de démocratie. Le premier implique non seulement l'accroissement et la diversification des intérêts partagés en commun, mais aussi l'attribution d'un rôle plus important aux intérêts mutuels dans la conduite de la vie sociale. Le second implique non seulement une interaction plus libre entre les groupes sociaux (autrefois isolés dans la mesure où une intention pouvait maintenir une séparation), mais un changement dans les habitudes sociales – leur rajustement continu provoqué par l'obligation de faire face à de nouvelles situations

créées par la diversification des relations. Et ces deux traits sont précisément ceux qui caractérisent la société démocratiquement constituée.

Du côté éducatif, nous remarquons d'abord que la réalisation d'une forme de vie sociale dans laquelle les intérêts s'interpénètrent et où le progrès (ou rajustement) tient une place importante, fait qu'une communauté démocratique s'intéresse plus que les autres communautés n'ont de raison de le faire à l'éducation délibérée et systématique. Le dévouement de la démocratie à l'éducation est un fait bien connu. L'explication superficielle consiste à dire qu'un gouvernement reposant sur le suffrage populaire ne peut réussir que si ceux qui élisent les gouvernants et qui leur obéissent sont éduqués. Puisqu'une société démocratique rejette le principe de l'autorité externe, il lui faut trouver un substitut à cette autorité dans la disposition et l'intérêt volontaire ; ceux-ci ne peuvent être créés que par l'éducation. Mais il y a une explication plus profonde. Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées. L'extension dans l'espace du nombre des individus qui participent à une entreprise, de sorte que chacun doit rapporter son action à celle des autres et tenir compte de l'action des autres pour donner une direction à la sienne, équivaut à briser ces barrières de classe, de race et de territoire national qui empêchaient les hommes de percevoir la portée entière de leur activité. Ces points de contact plus nombreux et plus variés dénotent une plus grande diversité des stimuli auxquels un individu doit réagir ; ils confèrent par conséquent une valeur particulière aux variations de son action. Ils assurent la libération des capacités qui restent inexprimées aussi longtemps que les incitations à l'action sont partielles, comme elles doivent l'être dans un groupe qui, parce qu'il est fermé sur lui-même, limite de propos délibéré le nombre de ses intérêts.

L'élargissement du champ des activités partagées et la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles qui caractérisent une démocratie, ne sont pas bien entendu le produit d'une délibération et d'un effort conscient. Au contraire, ils ont pour cause le développement de l'industrie, du commerce, des voyages, des migrations et de tous les modes de communication, qui s'est produit aussitôt que la science a maîtrisé les énergies naturelles. Mais une fois qu'existent une plus grande individualisation, d'une part, et une communauté d'intérêt plus large, d'autre part, il faut un effort délibéré pour les soutenir et les étendre. Il est évident qu'une société pour laquelle la stratification en classes séparées

serait fatale doit faire en sorte que tous ses membres aient les mêmes chances intellectuelles sur un pied de stricte égalité. Une société divisée en classes doit être particulièrement attentive à n'éduquer que les seuls éléments dirigeants. Une société qui est mobile et où le changement passe par mille canaux et se produit n'importe où, doit faire en sorte que ses membres soient formés, par l'éducation, à l'initiative et à l'adaptabilité personnelle. Sans quoi, ils seront écrasés par les changements dans lesquels ils sont pris et dont ils ne perçoivent ni la portée ni les rapports. Le résultat sera une confusion dans laquelle quelques-uns s'approprieront pour eux-mêmes les résultats des activités des autres, activités aveugles et dirigées de l'extérieur.

3. La philosophie platonicienne de l'éducation. Les chapitres suivants seront consacrés à expliciter les implications des idées démocratiques pour l'éducation. Dans le reste du présent chapitre nous allons examiner les théories éducatives qui ont été élaborées à trois époques où l'importance sociale de l'éducation était particulièrement évidente. Nous allons d'abord étudier celle formulée par Platon. On ne pourrait exprimer mieux qu'il ne le fit le fait qu'une société est organisée d'une manière stable quand chaque individu fait ce pour quoi il a une aptitude naturelle de telle façon qu'il est utile aux autres (ou apporte sa contribution à l'ensemble auquel il appartient) et qu'il incombe à l'éducation de découvrir ces aptitudes et de les former progressivement pour qu'elles soient utiles à la société. Une grande partie de ce qui a été dit jusqu'ici est emprunté à ce que Platon, le premier, enseigna consciemment au monde. Mais les circonstances qui échappaient à l'emprise de son intelligence le conduisirent à restreindre l'application de ses idées. Il ne conçut jamais la pluralité indéfinie des activités qui peuvent caractériser un individu et un groupe social et, en conséquence, limita sa conception à un nombre limité de *classes* de capacités et d'organisations sociales.

Platon part du fait que l'organisation de la société dépend en dernière analyse de la connaissance de la fin de l'existence. Si nous ne connaissons pas sa fin, nous serons à la merci du hasard et du caprice. Si nous ne connaissons pas la fin, le bien, nous n'aurons pas de critère pour décider rationnellement des possibilités qui doivent être réalisées, ni de la manière dont les organisations sociales doivent être ordonnées. Nous n'aurons aucune conception des limites propres et de la distribution des activités – ce qu'il appelait la justice – considérée comme trait caracté-

ristique de l'organisation individuelle et sociale. Mais comment parvenir à la connaissance du bien final et permanent ? En traitant de cette question, nous butons sur un obstacle apparemment insurmontable, à savoir que cette connaissance n'est pas possible sauf dans un ordre social juste et harmonieux. Partout ailleurs, l'esprit est déchiré et est égaré par de fausses appréciations et de fausses perspectives. Une société en proie au désordre et aux factions érige un certain nombre de modèles et d'idéaux différents. Dans ces conditions, il est impossible à l'individu d'avoir l'esprit logique. Seul un ensemble complet est d'une parfaite logique. Une société qui repose sur la suprématie d'un facteur sur un autre, sans avoir comparé les mérites de l'un et de l'autre, ne peut inévitablement qu'égarer la pensée. Elle accorde un prix à certaines choses et en déprécie d'autres et crée un esprit dont l'apparente unité est forcée et déformée. L'éducation procède, en dernière analyse, des modèles fournis par les institutions, les coutumes et les lois. Ce n'est que dans un État juste que ces dernières pourront donner l'éducation qui convient ; seulement ceux qui auront l'esprit correctement formé seront capables de reconnaître la fin et le principe ordonnateur des choses. Nous semblons pris dans un cercle vicieux. Cependant, Platon suggère un moyen d'en sortir. Quelques hommes, des philosophes et des amants de la sagesse – et de la vérité – peuvent, par l'étude, apprendre, du moins dans ses traits généraux, les modèles appropriés de la vraie existence. Si un souverain puissant formait un État suivant ces modèles, alors ses édits pourraient être conservés. Une éducation pourrait être donnée, qui sélectionnerait des individus en découvrant quelles sont leurs aptitudes et en fournissant une méthode pour assigner à chacun le travail que sa nature le rend apte à faire dans la vie. Chacun jouant son propre rôle avec une fidélité intransigeante, l'ordre et l'unité de l'ensemble seraient maintenus.

Il serait impossible de trouver dans un autre système de pensée philosophique une reconnaissance plus complète, d'une part, de la portée éducative des organisations sociales, et, d'autre part, du fait que ces organisations dépendent des moyens utilisés pour éduquer les jeunes. Il serait impossible de donner un sens plus profond à l'éducation qu'en lui confiant la tâche de découvrir et de développer des capacités personnelles et de les former en vue de les relier aux activités des autres. Malheureusement, la société dans laquelle la théorie fut proposée était si peu démocratique que Platon ne pouvait pas trouver une solution au problème dont il voyait si clairement les données.

Alors qu'il affirmait avec force que la place de l'individu dans la société ne devrait pas être déterminée par la naissance et la richesse, ni par un statut conventionnel, mais par sa propre nature, telle qu'elle apparaîtrait dans le processus de l'éducation, il ne percevait pas le caractère unique des individus. Pour lui, ils entraient par nature dans des classes et dans un très petit nombre de classes. En conséquence, la fonction de l'éducation en matière d'épreuve et de sélection consistait uniquement à montrer à laquelle des trois classes un individu appartenait. Comme il ne reconnaissait pas que chaque individu constituait lui-même sa propre classe, il ne pouvait pas reconnaître la diversité infinie des tendances actives et des combinaisons de tendance dont un individu est capable. Il n'y avait que trois types de facultés ou capacités dans la constitution de l'individu. Partant, l'éducation parvenait très vite à une limite statique dans chaque classe, car seule la diversité permet le changement et le progrès.

Chez quelques individus, les appétits dominent naturellement ; on assigne ces individus à la classe des travailleurs et des commerçants qui pourvoient aux besoins humains. D'autres révèlent au cours de leur éducation qu'en plus des appétits ils ont une disposition à la générosité, à l'initiative, au courage, à l'affirmation de soi. Ils deviennent les sujets citoyens de l'État ; ses défenseurs en cas de guerre ; ses gardiens à l'intérieur en temps de paix. Mais leur limite est fixée par leur manque de raison qui est la capacité de saisir l'universel. Ceux qui possèdent cette capacité sont capables du genre le plus élevé d'éducation et deviennent avec le temps les législateurs de l'État – car les lois sont les universaux des particularités de l'expérience. Ainsi, il n'est pas vrai de dire qu'intentionnellement Platon subordonna l'individu au tout social. Par contre, il est vrai d'affirmer que, n'ayant pas la perception du caractère unique de l'individu, de son incommensurabilité par rapport aux autres et ne reconnaissant pas, par conséquent, qu'une société puisse changer tout en demeurant stable, sa doctrine des capacités et des classes limitées revient pratiquement à l'idée de la subordination de l'individualité.

Nous ne pouvons renchérir sur les thèses de Platon lorsqu'il affirme qu'un individu est heureux et la société bien organisée quand chaque individu exerce les activités pour lesquelles il est naturellement doué, ni lorsqu'il déclare que c'est le devoir premier de l'éducation de révéler ces dons à son propriétaire et de l'entraîner à les utiliser efficacement. Toutefois, les progrès de la connaissance nous ont rendus conscients du caractère superficiel du classement platonicien des individus et de

leurs capacités originelles en quelques classes nettement distinctes les unes des autres ; nous avons appris que les capacités originelles sont infiniment nombreuses et variables. Ce n'est que montrer l'autre face du même fait que de dire que, dans la mesure où la société est devenue démocratique, l'organisation sociale implique l'utilisation des qualités spécifiques et variables des individus, non la stratification en classes. Bien que sa philosophie de l'éducation fût révolutionnaire, elle n'en était pas moins liée à des idéaux statiques. Il pensait que le changement ou l'altération était la preuve d'un courant déréglé, que la vraie réalité était immuable. C'est pourquoi, alors qu'il voulait changer radicalement la société existante, son but était de construire un État dans lequel le changement n'aurait plus aucune place. La fin de la vie est fixée ; étant donné un État formé avec cette fin en vue, même les détails les plus minimes ne peuvent plus être changés. Bien que ces changements puissent ne pas être importants en soi, s'ils étaient autorisés, ils habitueraient l'esprit des hommes à l'idée de changement et, partant, les inciteraient à la dissolution et à l'anarchie. L'échec de sa philosophie apparaît dans le fait que Platon ne pouvait pas espérer voir des améliorations progressives de l'éducation, instaurer une société meilleure qui aurait alors fait progresser l'éducation et ainsi de suite indéfiniment. L'éducation correcte ne pouvait pas naître avant que n'existe un État idéal que l'éducation aurait eu simplement pour tâche de conserver ensuite. Pour l'existence de cet État, il était contraint de s'en remettre à quelque hasard heureux, grâce auquel la sagesse philosophique coïnciderait avec la possession du pouvoir au sein de l'État.

4. L'idéal « individualiste » du XVIII^e^ siècle. Dans la philosophie du XVIII^e^ siècle, nous nous trouvons en présence d'idées très différentes. La « nature » signifie toujours quelque chose d'antithétique à l'organisation sociale existante ; Platon a exercé une grande influence sur Rousseau. Mais la voix de la nature parle maintenant en faveur de la diversité du talent individuel et du besoin de libre développement de l'individualité sous tous ses aspects. L'éducation, en accord avec la nature, fournit le but et la méthode de l'enseignement et de la discipline. De plus, les dons naturels ou originels sont conçus dans les cas extrêmes comme non sociaux ou même comme antisociaux. On conçoit les organisations sociales comme de simples expédients externes grâce auxquels ces individus non sociaux peuvent s'assurer une plus grande quantité de bonheur privé.

Ces formules ne donnent cependant qu'une idée inexacte de la vraie portée du mouvement. En réalité, il s'intéressait essentiellement au progrès et au progrès social. Sa philosophie apparemment antisociale était un masque quelque peu transparent, cachant un désir profond d'une société plus large et plus libre – d'un véritable cosmopolitisme. Son idéal positif était l'humanité. En tant que membre de l'humanité, et non plus de l'État, l'homme verrait ses capacités se libérer, alors que dans les organisations politiques existantes, ses capacités étaient réprimées et déformées pour satisfaire les exigences et les intérêts égoïstes des dirigeants de l'État. La doctrine de l'individualisme extrême n'était que la contrepartie, l'opposé des idéaux de la perfectibilité indéfinie de l'homme et d'une organisation sociale ayant une portée aussi grande que l'humanité. L'individu émancipé devait devenir l'organe et l'agent d'une vaste société progressive.

Les hérauts de cet évangile étaient vivement conscients des maux de la société dans laquelle ils se trouvaient. Ils attribuaient ces maux aux restrictions imposées aux libres capacités de l'homme. Ces restrictions étaient à la fois déformantes et corruptrices. Leur dévouement passionné à la cause de l'émancipation de la vie, qu'ils voulaient libérer du carcan extérieur qui lui était imposé à l'exclusif avantage de la classe qui assumait le pouvoir en vertu d'un système féodal passé, trouvait son expression intellectuelle dans le culte de la nature. Donner à la « nature » la première place, c'était remplacer un ordre social artificiel, corrompu et inique par un nouveau et meilleur royaume de l'humanité. La foi illimitée en la Nature comme modèle et comme pouvoir actif était renforcée par les progrès des sciences de la nature. La recherche exempte des préjugées et des contraintes artificielles imposées par l'Église et l'État avait révélé que le monde obéit à des lois. Le système solaire newtonien qui exprimait le règne de la loi naturelle offrait le spectacle d'une harmonie merveilleuse où toutes les forces s'équilibraient. La loi naturelle accomplirait le même résultat dans les relations humaines si seulement les individus se débarrassaient des restrictions coercitives artificielles imposées par l'homme.

L'éducation suivant la nature était conçue comme la première étape de l'instauration de cette société plus sociale. On voyait clairement que les limites économiques et politiques dépendaient en fin de compte des limites de la pensée et du sentiment. Cette première étape, en libérant les hommes de leurs chaînes extérieures, devait faire tomber les chaînes intérieures des fausses croyances et des idéaux trompeurs. On ne pouvait pas confier cette tâche à ce que l'on appelait la vie sociale, à ses insti-

tutions existantes fausses et corrompues. Comment espérer qu'elle puisse entreprendre une œuvre qui signifiait sa propre destruction ? Seule la « nature » pouvait donc être la puissance capable de mener l'entreprise à bien. La théorie sensualiste extrême de la connaissance qui était si courante dérivait elle-même de cette conception. Insister sur l'idée que l'esprit est originellement passif et vide, était une façon de glorifier les possibilités de l'éducation. Si l'esprit était une tablette de cire sur laquelle les objets devaient s'imprimer, il n'y avait pas de limite à la possibilité de l'éducation par les moyens de l'environnement naturel. Puisque le monde naturel des objets est une scène de « vérités » harmonieuses, cette éducation produirait infailliblement des esprits remplis de cette vérité.

5. Éducation nationale et éducation sociale. Aussitôt que le premier enthousiasme pour la liberté se dissipa, la faiblesse de la théorie, du point de vue constructif, devint évidente. Laisser simplement tout à la nature n'était après tout que nier l'idée même d'éducation ; c'était s'en remettre au hasard des circonstances. Il fallait non seulement une méthode, mais aussi un organe positif, une organisation administrative liée au processus de l'enseignement. Le « développement complet et harmonieux de toutes les capacités », ayant comme contrepartie sociale une humanité éclairée et progressiste, requérait une organisation déterminée pour sa réalisation. Des individus pouvaient, ici et là, proclamer l'évangile à titre privé ; ils ne pouvaient pas exécuter le travail. Un Pestalozzi pouvait tenter des expériences et exhorter des philanthropes ayant richesse et pouvoir à suivre son exemple. Mais même Pestalozzi se rendit compte que toute poursuite efficace du nouvel idéal éducatif requérait l'aide de l'État. La mise en œuvre de la nouvelle éducation destinée à produire une nouvelle société dépendait après tout des activités des États existants. Le mouvement en faveur de l'idée démocratique prenait inévitablement l'aspect d'un mouvement en faveur de la direction et de l'administration des écoles par l'État.

En ce qui concerne l'Europe, la situation historique a confondu le mouvement en faveur d'une éducation étatique avec un mouvement politique nationaliste – fait dont la portée fut incalculable pour les mouvements ultérieurs. Sous l'influence de la pensée allemande, en particulier, l'éducation devint une fonction civique, et la fonction civique s'identifia avec la réalisation de l'idéal de l'État national. On substitua l'État à l'humanité ; le cosmopolitisme céda au nationalisme. Former le citoyen et non

l'homme, devint le but de l'éducation[1]. La situation historique à laquelle nous faisons allusion est celle des conséquences des conquêtes napoléoniennes en Allemagne en particulier. Les États allemands eurent le sentiment (et les événements ultérieurs démontrèrent qu'ils avaient vu juste) qu'une attention systématique portée à l'éducation était le meilleur moyen de reconquérir et de maintenir leur intégrité et leur puissance politiques. Extérieurement, ils étaient faibles et divisés. Sous la conduite des hommes d'État prussiens, ils firent de cet état de choses le point de départ du développement d'un système d'éducation publique complet aux fondements solides.

Ce changement pratique amena nécessairement un changement théorique. La théorie individualiste fut reléguée à l'arrière-plan. L'État fournissait non seulement les moyens de l'éducation publique, mais aussi son but. Quand la pratique réelle était telle que le système scolaire des classes élémentaires à l'université produisait des citoyens patriotes et des soldats, ainsi que les futurs cadres et administrateurs de l'État, et fournissait les moyens d'une défense et d'une expansion militaire, industrielle et politique, il n'était pas possible à la théorie de ne pas mettre l'accent sur l'efficacité sociale. Étant donné l'immense importance attachée à l'État nationaliste, entouré d'autres États rivaux et plus ou moins hostiles, il était également impossible d'interpréter l'efficacité sociale en fonction d'un vague humanisme cosmopolite. Puisque le maintien d'une souveraineté nationale particulière requérait la subordination des individus aux intérêts supérieurs de l'État dans la défense militaire et dans la lutte pour la suprématie nationale dans le commerce, on interpréta l'efficacité sociale comme indiquant une subordination semblable. On considéra le processus éducatif comme une formation à la discipline plutôt qu'au développement personnel. Cependant, comme on continuait à concevoir la culture comme le développement complet de la personnalité, la philosophie de l'éducation tenta de concilier ces deux idées. Cette tentative prit la forme de la conception du caractère « orga-

1. Il y a chez Rousseau une tendance que l'on néglige souvent et qui va intellectuellement dans cette direction. Rousseau s'opposait à l'état de choses existant pour la raison qu'il ne formait ni le citoyen ni l'homme. Dans ces conditions, il préféra essayer de former l'homme plutôt que le citoyen. Mais il y a beaucoup de passages où il dit qu'il est théoriquement préférable de former le citoyen : le projet qu'il a esquissé dans l'*Émile* était la meilleure solution de rechange qu'il pouvait proposer étant donné la corruption de son époque.

nique » de l'État. L'individu isolé n'est rien, c'est seulement dans et par l'absorption des objectifs et de la signification des institutions organisées qu'il atteint sa vraie personnalité. Ce qui semble être sa subordination à l'autorité politique et l'exigence de sacrifice de soi aux ordres de ses supérieurs, n'est en réalité que sa propre appropriation de la raison objective manifestée dans l'État – le seul moyen par lequel il peut vraiment devenir rationnel. La notion de développement dont nous avons vu qu'elle caractérise l'idéal institutionnel (comme dans la philosophie hégélienne) n'était qu'un effort délibéré pour combiner les deux idées de la réalisation complète de la personnalité et de la subordination « disciplinaire » totale aux institutions existantes.

L'étendue de la transformation de la philosophie de l'éducation qui se produisit en Allemagne, dans la génération engagée dans la lutte contre Napoléon pour l'indépendance nationale, peut être saisie chez Kant qui exprime fort bien le premier idéal cosmopolite individuel. Dans son traité de pédagogie qui consiste en conférences données dans les dernières années du XVIII^e siècle, il définit l'éducation comme le processus par lequel l'homme devient homme. L'Humanité commence son histoire submergée dans la nature – non en tant qu'Homme, créature dotée de raison, alors que la nature ne fournit que les instincts et les appétits. La nature offre simplement les germes que l'éducation doit développer et perfectionner. La particularité de la vie vraiment humaine est que l'homme doit se créer lui-même par ses propres efforts volontaires ; il doit faire de lui-même un être vraiment moral, rationnel et libre. Cet effort créateur prend beaucoup de temps : il est le fait des activités éducatives de nombreuses générations. Son accélération dépend d'hommes luttant consciemment pour éduquer leurs successeurs, non en vue de l'état de choses existant, mais afin d'instaurer une humanité future meilleure. Mais il y a une grande difficulté. Chaque génération est portée à éduquer ses enfants de manière à leur permettre de se tirer d'affaire dans le monde présent au lieu de viser la véritable fin de l'éducation qui consiste à encourager l'humanité à prendre conscience le plus possible de son humanité. Les parents éduquent leurs enfants pour qu'ils aient une situation ; les princes éduquent leurs sujets pour qu'ils soient des instruments de leurs propres desseins.

Qui donc conduira l'éducation de telle sorte que l'humanité puisse progresser ? Il nous faut dépendre des efforts d'hommes éclairés agissant de leur propre chef. « Toute culture commence avec des particuliers, se développe et s'étend à partir d'eux. C'est seulement grâce aux efforts de

personnes aux vastes inclinations, qui sont capables de saisir l'idéal d'une condition future meilleure, que la nature humaine peut approcher peu à peu de sa fin propre. Les gouvernants s'intéressent seulement à l'enseignement et à la formation qui feront de leurs sujets le meilleur outil pour réaliser leurs propres intentions. » Les écoles privées doivent même se garder avec soin d'accepter les subsides que leur accordent les gouvernants. Car l'intérêt que portent les gouvernants au bien-être de leur nation, et non à ce qui est meilleur pour l'humanité, fera que, s'ils donnent de l'argent aux écoles, ils désireront avoir un droit de regard sur l'organisation de celles-ci. Cette conception exprime en tous points les traits caractéristiques du cosmopolitisme individualiste du XVIII^e siècle. Le plein développement de la personnalité privée s'identifie avec les objectifs de l'humanité dans sa totalité et avec l'idée de progrès. De plus, apparaît la crainte explicite de l'influence contraignante d'une éducation dirigée par l'État et organisée par lui sur la réalisation de ces idées. Mais, moins de vingt ans après, les successeurs de Kant, Fichte et Hegel, développaient l'idée que la fonction principale de l'État est éducative, qu'en particulier la régénération de l'Allemagne doit se faire par une éducation donnée dans l'intérêt de l'État et que l'individu privé est nécessairement un être égoïste et irrationnel, esclave de ses appétits et des circonstances s'il ne se soumet pas volontairement à la discipline éducative des institutions et des lois de l'État. Dans cet esprit, l'Allemagne fut le premier pays à mettre sur pied un système d'éducation public, universel et obligatoire, s'étendant de l'école primaire à l'université, et à soumettre à la réglementation et au contrôle jaloux et pointilleux de l'État toutes les entreprises éducatives libres.

Deux points devraient ressortir de ce bref exposé historique. Le premier est que les conceptions individuelles et sociales de l'éducation sont tout à fait dénuées de sens, prises au sens large ou en dehors de leur contexte. Platon nourrissait l'idéal d'une éducation qui devait équilibrer la réalisation individuelle, ainsi que la cohésion et la stabilité sociales. La situation dans laquelle il se trouvait, le contraignit à traduire son idéal sous la forme d'une société organisée en classes stratifiées, l'individu se perdant dans la classe. Formellement, la philosophie éducative du XVIII^e siècle était hautement individualiste. Mais cette forme était inspirée par un idéal social, noble et généreux : celui d'une société organisée pour inclure l'humanité et contribuant à la perfectibilité indéfinie de l'humanité. La philosophie idéaliste allemande du début du XIX^e siècle essaya de nouveau de mettre en parallèle les idéaux d'un développe-

ment libre et complet de la personnalité privée, d'un côté, et la discipline sociale et la subordination politique, de l'autre. En conséquence, il est également possible d'énoncer son principe directeur avec une égale vérité en utilisant, soit les termes classiques du « développement harmonieux de toutes les capacités de la personnalité », soit la terminologie plus récente de « l'efficacité sociale ». Tout ceci confirme ce que nous avons dit au début de ce chapitre : la conception de l'éducation, en tant que processus social et fonction sociale, n'a pas de sens précis si nous ne définissons pas le genre de société à laquelle nous pensons.

Ces considérations nous conduisent à notre seconde conclusion. L'un des problèmes fondamentaux de l'éducation, dans et pour la société démocratique, est posé par le conflit entre l'objectif nationaliste et un objectif social plus vaste. La première conception cosmopolite et « humanitaire » souffrait à la fois du vague de son expression et du manque d'organes d'exécution et d'agents d'administration définis. En Europe, dans les États continentaux en particulier, la nouvelle idée de l'importance de l'éducation pour le bien-être et le progrès de l'homme fut accaparée par les intérêts nationaux et utilisée pour faire un travail dont l'objectif social était nettement étroit et exclusif. On identifia l'objectif social de l'éducation et son objectif national, ce qui eut pour résultat de faire perdre de vue la signification de ce qu'est un objectif social.

Cette confusion correspond à la situation existante des relations humaines. D'une part, la science, le commerce et l'art transcendent les frontières nationales. Qualitativement et méthodologiquement, elles sont en grande partie internationales. Elles impliquent l'interdépendance et la coopération de gens habitant des pays différents. En même temps, l'idée de souveraineté nationale n'a jamais été plus forte en politique qu'elle ne l'est maintenant. Chaque nation vit dans un état d'hostilité larvée et de guerre froide avec ses voisins. Chacune est supposée être le juge suprême de ses propres intérêts, et l'on assume comme allant de soi que chacune a des intérêts qui lui appartiennent en propre. Mettre cela en doute, c'est mettre en doute l'idée même de souveraineté nationale que l'on considère comme étant la base de la science et de la pratique politiques. Cette contradiction (car ce n'est rien de moins qu'une contradiction) entre la vaste sphère de la vie sociale faite de relations d'entraide et d'association et la sphère étroite des fins et des buts exclusifs, donc potentiellement hostiles, oblige la théorie de l'éducation à préciser plus que jamais la signification de la fonction et du critère « sociaux » de l'éducation.

Est-il possible qu'un système éducatif soit placé sous la direction d'un État national sans qu'aucune des fins sociales du processus éducatif ne soit limitée, imposée et dénaturée ? À l'intérieur, il faut tenir compte des tendances découlant des conditions économiques présentes qui divisent la société en classes dont certaines sont utilisées uniquement comme les instruments permettant aux autres d'avoir une culture supérieure. À l'extérieur, il faut concilier le loyalisme national, le patriotisme et le dévouement supérieur aux biens qui unissent les hommes dans la poursuite des fins communes, indépendamment des frontières politiques nationales de leur pays. Ou ne peut traiter aucun des deux aspects du problème par des moyens simplement négatifs. Il ne suffit pas de veiller à ce que l'éducation ne soit pas activement utilisée comme instrument pour faciliter l'exploitation d'une classe par une autre. Il faut garantir des équipements scolaires suffisamment étendus et efficaces pour supprimer, en fait et non simplement verbalement, les effets des inégalités économiques et garantir à tous une égale préparation à leur carrière future. Pour atteindre cette fin, il ne faut pas seulement que l'État fournisse des équipements scolaires suffisants et complète les ressources familiales pour permettre aux jeunes d'en profiter, il faut aussi modifier les idéaux traditionnels de la culture, les sujets traditionnels d'étude et les méthodes traditionnelles d'enseigner et d'imposer la discipline pour maintenir tous les jeunes sous l'influence de l'éducation jusqu'au moment où ils auront acquis un bagage suffisant pour devenir les maîtres de leur carrière économique et sociale. La réalisation de cet idéal peut paraître lointaine, mais l'idéal démocratique de l'éducation demeurera une illusion grotesque mais tragique tant que cet idéal ne dominera pas de plus en plus notre système public d'éducation.

Le même principe s'applique aux considérations se rapportant aux relations d'une nation avec une autre. Il ne suffit pas d'enseigner les horreurs de la guerre et d'éviter tout ce qui peut provoquer la jalousie et l'animosité internationales. Il faut mettre l'accent sur ce qui unit les peuples, à savoir les recherches et les résultats obtenus par les hommes œuvrant en coopération, indépendamment des frontières géographiques de leur pays respectif. On doit faire comprendre à l'individu, de manière à ce qu'il en soit intimement convaincu, que la souveraineté nationale n'a qu'une importance secondaire et provisoire par rapport au commerce et aux liens d'association beaucoup plus riches, plus libres et plus féconds qu'entretiennent tous les êtres humains. Si ces applications

semblent fort éloignées d'un examen de la philosophie de l'éducation, l'impression montre que la signification de l'idée d'éducation antérieurement développée n'a pas encore été tout à fait bien comprise. Cette conclusion est liée à l'idée même que l'éducation libère la capacité individuelle au moyen d'une croissance progressive dirigée vers des objectifs sociaux. Sans cela, un critère démocratique de l'éducation ne peut s'appliquer que d'une manière incohérente.

RÉSUMÉ. Puisque l'éducation est un processus social et qu'il y a beaucoup de sortes de sociétés, le critère de la critique et de la construction éducatives implique un idéal social *particulier*. Pour apprécier la valeur d'une forme de vie sociale, on a choisi deux critères : il s'agit d'abord de savoir dans quelle mesure les intérêts d'un groupe sont partagés par tous ses membres, puis de déterminer le degré d'interaction et de liberté existant entre ce groupe et les autres groupes. En d'autres termes, une société indésirable est celle qui, intérieurement et extérieurement, dresse des barrières contre la libre relation et communication de l'expérience. Une société qui permet à tous ses membres d'avoir une part égale à ses bienfaits et qui assure souplement le rajustement de ses institutions par interaction des différentes formes de vie communautaire est par là même démocratique. Cette société doit avoir un type d'éducation qui amène les individus à s'intéresser personnellement aux relations sociales et à la conduite de la société et leur donne les dispositions qui garantissent l'évolution sociale sans avoir recours au désordre.

On a considéré de ce point de vue trois types historiques de philosophie de l'éducation. On a constaté que la philosophie platonicienne avait un idéal fort semblable par la forme à celui que nous avons énoncé ; toutefois sa formation aboutit à un compromis parce que l'unité sociale proposée était celle d'une classe plutôt que d'un individu. On a constaté que le prétendu individualisme du siècle des lumières impliquait la notion d'une société aussi vaste que l'humanité où l'individu était l'organe du progrès. Mais il lui manquait le moyen d'assurer le développement de son idéal comme le prouve son recours à la nature. Les philosophies idéalistes institutionnelles du XIX^e^ siècle ont pallié ce manque en faisant de l'État national l'agent de ce développement, mais elles ont ainsi restreint la conception de l'objectif social en se limitant à ceux qui étaient membres de la même unité politique et réintroduit l'idée de la subordination de l'individu à l'institution.

VIII

Les objectifs de l'éducation

1. La nature d'un objectif. L'exposé concernant l'éducation que nous avons fait dans les chapitres précédents anticipait virtuellement sur les résultats auxquels on parvient lorsque l'on dispute de la place de l'éducation dans une communauté démocratique. Car il assumait que l'objectif de l'éducation est de permettre aux individus de continuer leur éducation – ou que l'objet et la récompense de l'enseignement est la capacité de croitre continuellement. Mais cette idée ne peut pas s'appliquer à *tous* les membres d'une société, sauf quand les relations humaines sont réciproques et quand il y a d'amples moyens à la disposition des hommes pour reconstruire les habitudes et les institutions sociales largement stimulées par les intérêts équitablement répartis. Et c'est ce qu'on entend par société démocratique. En recherchant les objectifs de l'éducation, il ne s'agit donc pas pour nous de trouver une fin en dehors du processus de l'éducation auquel l'éducation est subordonnée. Toute notre conception l'interdit. Il s'agit plutôt de l'opposition qui existe quand les objectifs font partie du processus dans lequel ils fonctionnent et quand ils sont proposés de l'extérieur. Et ce dernier état de choses doit se rencontrer quand les relations sociales ne sont pas équitablement équilibrées. Car, dans ce cas, certaines parties du groupe social verront leurs objectifs dictés de l'extérieur : leurs objectifs ne naîtront pas du libre développement de leur propre expérience, et leurs objectifs nominaux ne seront que des moyens pour des fins ultérieures fixées par d'autres plutôt que des objectifs vraiment personnels.

Notre première question est de définir la nature d'un objectif de telle sorte qu'il entre dans une activité, au lieu d'être apporté de l'extérieur. Nous approchons de la définition si nous opposons les simples *résultats* aux *fins*. Toute manifestation d'énergie a des résultats. Le vent disperse le sable du désert en soufflant ; la position des grains de sable change. Voilà un *résultat*, un effet mais non une *fin*. Car il n'y a rien dans le résultat qui complète ou accomplit ce qui a précédé. Il y a une simple redistribution spatiale. Un état de choses est tout aussi bon qu'un autre. Par conséquent, il n'y a rien qui permette de choisir un état de choses premier comme commencement et un état de choses dernier comme fin et de considérer ce qui se passe entre les deux comme un processus de transformation et de réalisation.

Considérons, par exemple, les activités des abeilles par comparaison avec les changements qui se produisent dans le sable quand le vent souffle. On peut dire que les résultats des actions des abeilles sont des fins, non parce qu'elles sont réfléchies ou voulues consciemment, mais parce qu'elles sont de vrais achèvements ou accomplissements de ce qui a précédé. Quand les abeilles recueillent le pollen, font de la cire et bâtissent des cellules, chaque étape prépare la voie pour la prochaine étape. Quand les cellules sont construites, la reine y pond des œufs ; quand les œufs sont pondus les cellules sont scellées et les abeilles les couvent et les gardent à la température requise pour permettre l'éclosion. Quand les œufs éclosent les abeilles nourrissent les petits jusqu'à ce qu'ils soient capables de prendre soin d'eux-mêmes. Ces faits nous sont si familiers que nous sommes portés à les négliger, sous le prétexte que la vie et l'instinct sont, de toutes manières, une sorte de chose miraculeuse. C'est pourquoi nous ne remarquons pas la caractéristique essentielle de cet événement, à savoir la portée de la place et de l'ordre temporel de chaque élément ; la façon dont chaque événement antérieur conduit à celui qui le suit, tandis que ce dernier prend ce qui lui est ainsi fourni et l'utilise pour un stage ultérieur jusqu'à ce que nous arrivions à la fin qui, pour ainsi dire, résume et achève le processus.

Puisque les objectifs renvoient toujours au résultat, la première chose à chercher quand il est question d'objectif est de déterminer si le travail assigné possède une continuité intrinsèque. Ou bien est-ce un simple agrégat sériel d'actes faisant d'abord une chose puis une autre ? Parler d'un objectif de l'éducation quand à peu près tous les actes d'un élève sont dictés par l'instituteur, quand le seul ordre dans la suite de ses

actes provient de leçons imposées et d'ordres donnés par un autre, c'est parler d'une manière absurde. Il est également fatal pour un objectif de permettre des actions capricieuses ou discontinues au nom de l'expression spontanée de soi. Un objectif implique une activité ordonnée, une activité dans laquelle l'ordre consiste dans la réalisation progressive d'un processus. Étant donné une activité se déroulant pendant un certain temps et se développant d'une manière cumulative pendant ce temps, un objectif signifie la prévision à l'avance de la fin ou de l'achèvement possible. Si les abeilles anticipaient sur les conséquences de leur activité, si elles percevaient leur fin, qu'elles prévoiraient en imagination, elles posséderaient l'élément premier d'un objectif. Il est donc absurde de parler de l'objectif de l'éducation – ou de n'importe quelle entreprise – quand les conditions ne permettent pas la prévision des résultats et ne poussent pas une personne à regarder en avant pour voir quel peut être le résultat d'une activité donnée.

Ensuite, l'objectif considéré comme fin prévue fournit à l'activité sa direction ; ce n'est pas une vue gratuite d'un simple spectateur, mais il influence les étapes parcourues pour atteindre la fin. La prévision fonctionne de trois manières. En premier lieu, elle implique l'observation attentive des conditions existantes, pour voir quels sont les moyens dont on dispose pour atteindre la fin et pour découvrir les obstacles qui peuvent se dresser sur le chemin. En second lieu, elle suggère l'ordre ou la suite propre dans l'usage des moyens. Elle facilite un choix et une organisation économique. En troisième lieu, elle rend possible le choix de solutions de remplacement. Si nous pouvons prévoir le résultat, si nous agissons d'une manière ou d'une autre nous pouvons alors comparer la valeur de ces deux cours d'action ; nous pouvons juger de leurs avantages relatifs. Si nous savons que l'eau stagnante favorise l'éclosion des moustiques qui, en toute probabilité, seront porteurs de germes de maladies, nous pouvons, étant donné que nous ne désirons pas ce résultat que nous anticipons, prendre des mesures pour l'éviter. Puisque nous n'anticipons pas sur les résultats en qualité de simples observateurs intellectuels, mais comme personnes concernées par le résultat, nous participons au processus qui produit le résultat. Nous intervenons pour obtenir tel ou tel résultat.

Bien entendu, ces trois points sont étroitement liés entre eux. Nous ne pouvons prévoir d'une manière déterminée les résultats que si nous analysons avec soin les conditions existantes et l'importance du résultat fournit la motivation des observations. Plus nos observations seront

complètes, plus le champ des conditions et des obstacles qui se présentent sera varié et plus nombreuses seront les solutions entre lesquelles un choix pourra être fait. À leur tour, plus nombreuses seront les possibilités reconnues de la situation ou les choix, plus l'activité choisie possédera de signification et plus facilement elle sera contrôlable. Lorsqu'on n'a envisagé qu'un seul résultat, l'esprit n'a rien d'autre à penser : la signification attachée à l'acte est limitée. Il suffit d'aller de l'avant vers le but. Parfois, ce chemin étroit peut être efficace. Mais si des difficultés inattendues se présentent, on ne dispose pas d'autant de ressources que si l'on avait choisi la même ligne d'action après une enquête plus vaste des possibilités du champ. On ne peut pas alors procéder facilement au rajustement nécessaire.

En conclusion, agir avec un objectif est synonyme d'agir intelligemment. Prévoir le terme d'un acte, c'est avoir une base à partir de laquelle on peut observer, choisir et ordonner les objets et nos propres capacités. Faire ces choses signifie avoir un esprit – car l'esprit est précisément l'activité intentionnelle contrôlée par la perception des faits et leur relation les uns avec les autres. Désirer faire une chose, c'est prévoir une possibilité future ; c'est avoir un plan pour sa réalisation ; c'est noter les moyens qui permettront l'exécution du plan et les obstacles qui se présenteront – ou s'il s'agit réellement d'un *désir* de faire une chose et non d'une vague aspiration, c'est avoir un plan qui tienne compte des ressources et des difficultés. C'est avoir la capacité de relier les conditions présentes au résultat futur et les conséquences futures aux conditions présentes. Et ces traits sont exactement ce que l'on entend par avoir un objectif ou un but. Un homme est stupide ou aveugle ou inintelligent – il manque d'esprit – dans la mesure où, dans une activité, il ne voit pas ce dont il s'agit, à savoir les conséquences probables de ses actes. Un homme est imparfaitement intelligent quand il se contente de deviner vaguement, plus vaguement qu'il ne convient, le résultat, s'en remettant à la chance, ou quand il forme des plans sans étudier les conditions réelles de la situation, y compris ses propres capacités. Cette absence relative d'esprit signifie que l'on laisse aux sentiments le soin d'apprécier ce qui va arriver. Pour être intelligent il nous faut « nous arrêter, regarder et écouter », quand on planifie une activité.

Pour montrer la valeur de l'action, sa fonction dans l'expérience, il suffit de l'identifier avec un objectif, une activité intelligente. Nous ne sommes que trop portés à faire une entité du nom abstrait « conscience »,

nous oublions qu'il vient de l'adjectif « conscient ». Être conscient, c'est être au courant de ce que nous allons faire ; conscient signifie que l'activité est délibérée, observatrice et planificatrice. La conscience n'est pas quelque chose que nous avons, qui regarde paresseusement le monde qui l'entoure ou qui reçoit des impressions des choses matérielles ; c'est le nom de la qualité intentionnelle d'une activité, du fait qu'elle est dirigée pur un objectif. Autrement dit, avoir un objectif c'est agir d'une manière significative, non comme une machine automatique ; c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention.

2. Les critères des bons objectifs. Nous pouvons appliquer les résultats de notre discussion à l'examen des critères impliqués dans une élaboration correcte des objectifs. **1)** L'objectif proposé doit découler des conditions existantes. Il doit reposer sur l'examen de ce qui est déjà en train de se faire, sur les ressources et les difficultés de la situation. Les théories se rapportant à la fin propre de nos activités – théories éducatives et morales – violent souvent ce principe. Elles assument des fins situées *en dehors de* nos activités, des fins étrangères au contexte réel, des fins qui proviennent d'une source extérieure. Il s'agit alors de faire en sorte que nos activités influencent la réalisation de ces fins fournies de l'extérieur. Elles sont quelque chose pour lequel nous *devons* agir. En tout cas, ces « objectifs » limitent l'intelligence ; ils ne sont pas l'expression de l'esprit chargé de prévoir, d'observer et de choisir la meilleure solution possible. Ils limitent l'intelligence parce qu'ils sont fournis tout prêts et doivent être imposés par une autorité étrangère à l'intelligence, ne laissant à cette dernière que le choix mécanique des moyens.

2) Nous avons parlé comme si les objectifs pouvaient être formés complètement avant tout essai en vue de les réaliser. Il nous faut maintenant préciser ce que nous avons dit. L'objectif, tel qu'il apparaît d'abord, a un caractère provisoire et schématique. Le fait de lutter pour le réaliser en éprouve la valeur. S'il suffit de diriger l'activité avec succès rien de plus n'est requis, puisque toute sa fonction est de fixer à l'avance un but ; et parfois une simple allusion peut suffire. Mais d'ordinaire – au moins dans les situations compliquées – le fait d'agir ainsi met en lumière des conditions qui étaient passées inaperçues. Ce qui exige la révision de l'objectif originel ; il faut lui ajouter quelque chose ou lui ôter quelque chose. Un objectif doit donc être *flexible* ; il doit pouvoir être changé suivant

les circonstances. Une fin établie en dehors du processus de l'action est toujours rigide. Lorsqu'elle est introduite ou imposée de l'extérieur, on ne suppose pas qu'elle ait une relation fonctionnelle avec les conditions concrètes de la situation. Ce qui arrive au cours de l'action ne permet pas de la confirmer ni de la réfuter ni de la modifier. On ne peut qu'insister sur cette fin. L'échec qui résulte du fait qu'elle n'est pas adaptée à la situation est simplement attribué aux mauvaises conditions qui prédominent, non au fait que la fin n'est pas raisonnable dans les circonstances présentes. La valeur d'un objectif légitime, au contraire, réside dans le fait que nous pouvons l'utiliser pour changer les conditions. C'est une méthode pour agir sur les conditions, de façon à y effectuer les changements désirables. Un fermier qui accepterait les choses passivement, comme elles se présentent, commettrait une erreur aussi grande que s'il s'adonnait à l'agriculture sans considération aucune pour la nature du sol, les conditions climatiques, etc. L'un des défauts d'un objectif extérieur, abstrait ou éloigné en éducation est que son inapplicabilité même dans la pratique réagira probablement au petit bonheur sur les conditions immédiates. Un objectif valable tient compte du niveau de connaissances des élèves et, élaborant un plan d'action provisoire, garde ce plan constamment en vue et le modifie suivant l'évolution des conditions. Bref, l'objectif est expérimental et, partant, évolue constamment au fur et à mesure qu'il est éprouvé dans l'action.

3) L'objectif doit toujours représenter une libération des activités. Le terme *fin en vue* est suggestif à cet égard, car il fait bien comprendre que la fin est l'achèvement ou la conclusion d'un processus. La seule manière dont nous pouvons définir une activité est de présenter les objets auxquels elle aboutit – comme l'objectif du tir est la cible. Mais il nous faut nous souvenir que *l'objet* n'est qu'une marque ou un signe par lequel l'esprit détermine *l'activité* que l'on désire mener à bien. À proprement parler, ce n'est pas la cible, mais *frapper* la cible qui est la fin en vue ; on *vise* au moyen de la cible, mais aussi par le cran de mire du fusil. Les différents objets auxquels nous pensons sont les moyens de *diriger* cette activité. Ainsi, par exemple, on prend comme objectif un lapin : ce que l'on veut, c'est viser juste : une certaine sorte d'activité. Ou, si c'est le lapin que l'on veut, ce n'est pas le lapin séparé de l'activité que l'on entreprend, mais comme facteur dans cette activité ; on veut manger le lapin ou prouver qu'on vise bien – on veut faire quelque chose avec lui. Faire quelque chose avec la chose, non la chose isolément est la fin que l'on

vise. L'objet n'est qu'une phase de la fin active – prolongement heureux de cette activité. C'est ce que l'on entend par l'expression citée plus haut « libérer l'activité ».

Le déroulement d'un processus qui permet à l'activité de se poursuivre s'oppose au caractère statique d'une fin qui est imposée en dehors de l'activité. Cette fin est toujours conçue comme étant fixe ; c'est *quelque chose* à atteindre et à posséder. Quand on soutient cette idée, l'activité est un simple moyen inévitable pour quelque chose d'autre, elle n'a pas en soi de signification ni d'importance. Comparée à la fin, elle n'est qu'un mal nécessaire ; quelque chose par quoi il faut passer avant d'atteindre l'objet qui seul vaut la peine. En d'autres termes, l'idée externe de l'objectif conduit à la séparation des moyens et des fins alors qu'une fin qui se développe dans une activité en lui imprimant sa direction est toujours à la fois fin et moyen, la distinction n'étant qu'une affaire de commodité. Tout moyen est une fin temporaire tant qu'elle n'a pas été atteinte. Toute fin est un moyen de poursuivre l'activité aussitôt que la fin a été atteinte. Nous l'appelons fin quand elle caractérise la direction future de l'activité dans laquelle nous sommes engagés, moyen quand elle caractérise la direction présente. Tout divorce de la fin et des moyens diminue d'autant la portée de l'activité et tend à la réduire à une corvée dont on se passerait si on le pouvait. Un fermier doit utiliser des plantes et des animaux pour mener ses activités agricoles. Sa vie est certainement différente selon qu'il les aime ou qu'il les considère comme de simples moyens qu'il doit employer pour obtenir quelque chose d'autre qui seul l'intéresse. Dans le premier cas, le cours complet de son activité est significatif ; chacune de ses phases a sa valeur propre. Il fait l'expérience de la réalisation de sa fin à chaque état, l'objectif différé ou la fin en vue étant simplement ce qui apparaît au loin et qui fait que son activité se déroule pleinement et librement. Car, s'il ne regarde pas au loin, il est fort probable qu'il se trouvera bloqué sur le chemin. L'objectif est aussi nettement un *moyen* d'action que n'importe quelle partie de l'activité.

3. Applications à l'éducation. Il n'y a rien de particulier concernant les objectifs de l'éducation. Ce sont simplement des objectifs semblables à ceux de n'importe quelle occupation dirigée. L'éducateur, comme le fermier, a certaines choses à faire, certaines ressources dont il dispose et certains obstacles avec lesquels il lui faut lutter. Les conditions auxquelles est confronté le fermier, que ce soient des obstacles ou des ressources,

ont leur propre structure et mode opératoire indépendamment de ses propres intentions. Les semences germent, la pluie tombe, le soleil brille, les insectes dévorent, la maladie survient, les saisons changent. Son objectif est simplement d'utiliser ces diverses conditions, de faire que ses activités et ces forces extérieures aillent de pair, au lieu de s'opposer. Il serait absurde que le fermier se propose de faire de l'agriculture sans s'occuper des conditions du sol, du climat, des caractéristiques de la croissance des plantes, etc. Il se propose simplement de prévoir les conséquences de ses efforts liés aux énergies des choses autour de lui, prévisions utilisées pour diriger ses activités au jour le jour. La prévision des conséquences éventuelles conduit à une observation plus soigneuse et plus complète de la nature et des comportements des choses auxquelles il a affaire et conduit à établir des plans – c'est-à-dire à prévoir un certain ordre dans les actions à accomplir.

Il en va de même avec l'éducateur, qu'il soit parent ou enseignant. Il est aussi absurde, pour ce dernier, de proposer ses « propres » objectifs comme les objectifs appropriés de la croissance des enfants, que pour le fermier d'élaborer une théorie de l'agriculture indépendamment des conditions. Les objectifs impliquent l'acceptation de la responsabilité pour les observations, les anticipations et les démarches requises pour mener à bien une fonction, qu'il s'agisse de cultiver la terre ou d'éduquer un enfant. Tout objectif a une valeur, dans la mesure où il facilite l'observation, le choix et la planification de l'activité d'un moment à un autre et d'une heure à une autre ; s'il gêne le bon sens de l'individu (comme il le fera certainement s'il est imposé de l'extérieur ou accepté d'autorité), il est nocif.

Il est bon de se rappeler que l'éducation en tant que telle n'a pas d'objectif. Seules les personnes, les parents, les enseignants, etc., ont des objectifs, ce n'est pas le cas pour une idée abstraite comme l'éducation. En conséquence, leurs buts sont infiniment variés, différents suivant les enfants, changeant au fur et à mesure que les enfants grandissent et avec le développement de l'expérience de celui qui enseigne. Même les objectifs les plus valables que l'on peut exprimer par des mots feront, parce qu'ils sont des mots, plus de mal que de bien si l'on ne reconnaît pas qu'ils ne sont pas des objectifs, mais plutôt des suggestions faites aux éducateurs sur la manière d'observer, de prévoir, de choisir, pour libérer et diriger les énergies des situations concrètes dans lesquelles ils se trouvent. Comme le disait récemment un auteur : « Amener ce garçon à lire les

romans de Scott au lieu des histoires du vieux Sleuth* ; enseigner à cette fille à coudre ; faire perdre à John son habitude de faire le matamore ; préparer cette classe à l'étude de la médecine – ce sont autant d'exemples parmi des millions d'objectifs qui se présentent réellement à nous dans l'œuvre concrète de l'éducation. »

En gardant ces réserves présentes à l'esprit, nous allons énoncer quelques-unes des caractéristiques que l'on trouve dans tous les bons objectifs éducatifs. **1)** Un objectif éducatif doit se fonder sur les activités et les besoins (y compris les instincts originels et les habitudes acquises) intrinsèques de l'individu à éduquer. La tendance de cet objectif, en tant que préparation, est, comme nous l'avons vu, d'omettre les capacités existantes et de situer l'objectif dans quelque réalisation ou responsabilité lointaine. On est enclin en général à prendre des considérations qui sont chères aux cœurs des adultes et à les ériger en fins indépendamment des capacités de ceux qu'il faut éduquer. On est également enclin à proposer des objectifs qui sont si uniformes qu'ils négligent les capacités et les besoins spécifiques de l'individu, oubliant que tout enseignement est quelque chose qui arrive à un individu à un moment et en un lieu donnés. Le vaste champ de perception de l'adulte a une très grande valeur quand il s'agit d'observer les aptitudes et les faiblesses des jeunes pour décider de leur importance. Ainsi, les capacités artistiques de l'adulte montrent ce que certaines tendances de l'enfant peuvent produire ; si nous n'avions pas les réalisations des adultes, nous ne pourrions pas être sûrs de l'intérêt du dessin, du modelage, du coloriage de l'enfance. Sans le langage de l'adulte, nous ne serions donc pas capables de voir la portée du babil de l'enfant. Toutefois, c'est une chose d'utiliser les réalisations des adultes comme contexte pour placer et examiner les actions des enfants et des adolescents, et c'est une tout autre chose de les ériger en objectif fixe sans considération aucune des activités concrètes de ceux qu'on éduque.

2) Un objectif doit pouvoir se traduire en méthode permettant la coopération avec les activités de ceux qui reçoivent l'enseignement. Il doit suggérer le genre d'environnement requis pour libérer et organiser *leurs* capacités. Si l'objectif ne permet pas la reconstruction de procédés spécifiques et si ces procédés ne mettent pas à l'épreuve, ne corrigent pas et ne développent pas l'objectif, ce dernier n'a aucune valeur. Au lieu

* Détective.

d'être une aide pour la tâche spécifique de l'enseignement, il empêche l'utilisation du jugement normal dans l'observation et l'évaluation de la situation. Il contribue à exclure tout ce qui ne cadre pas avec la fin qui a été fixée. Tout objectif rigide, justement parce qu'il est proposé d'une manière rigide, fait qu'il n'est pas nécessaire d'accorder son attention aux conditions concrètes. Puisque, de toute façon, il *faut* l'appliquer, à quoi servirait-il de prêter attention à des détails qui ne servent pas ?

Cette conception erronée des fins imposées de l'extérieur a des racines profondes. Les enseignants les reçoivent des autorités supérieures ; ces autorités les acceptent parce qu'elles sont couramment admises dans la communauté. Les enseignants les imposent aux enfants. La première conséquence est que l'intelligence de l'enseignant n'est pas libre, elle se limite à recevoir les objectifs imposés par les supérieurs. Il n'est que trop rare pour un enseignant d'être suffisamment libre vis-à-vis des directives des autorités supérieures, des manuels concernant les méthodes, d'un programme d'enseignement prescrit, etc., pour avoir la possibilité d'être, intellectuellement parlant, en contact étroit avec l'esprit de l'élève et l'objet des études. Cette méfiance pour l'expérience de l'enseignant se reflète ensuite dans le manque de confiance qui transparaît dans les réactions des élèves. Ces derniers reçoivent leurs objectifs à travers deux ou trois autorités externes et sont constamment déchirés entre les objectifs qui découlent naturellement de leur expérience personnelle du moment et ceux qu'on leur enseigne à accepter. Tant que nous n'admettrons pas le critère démocratique de la valeur intrinsèque de toute expérience de croissance, l'obligation qui nous est faite de nous adapter à des objectifs externes sera une source de confusion intellectuelle.

3) Les éducateurs doivent se méfier des fins soi-disant générales et ultimes. Toute activité aussi spécifique soit-elle est, bien entendu, générale dans ses ramifications, car elle conduit indéfiniment à d'autres choses. Dans la mesure où une idée générale nous rend plus sensible à ces ramifications, elle ne peut jamais être trop générale. Mais « générale » signifie aussi « abstraite » ou détachée de tout contexte spécifique. Et cette abstraction signifie distanciation et nous ramène une fois de plus à l'enseignement considéré simplement comme le moyen de se préparer à une fin dissociée des moyens. Que l'éducation soit constamment et au sens littéral sa propre récompense, signifie qu'aucune prétendue étude ou discipline n'est éducative que si elle vaut la peine qu'on s'y adonne *hic et nunc*. Un objectif vraiment général élargit les perspectives ; il incite à tenir

compte d'un nombre accru de conséquences (liaisons), ce qui implique une observation plus large et plus flexible des moyens. Plus le fermier, par exemple, tiendra compte des forces influant les unes sur les autres, plus variées seront ses ressources immédiates. Il verra un nombre accru d'initiatives éventuelles à prendre et un plus grand nombre de façons de réaliser ce qu'il veut faire. Plus riche est la conception des réalisations futures éventuelles, moins l'activité présente est liée à un petit nombre de solutions. Si l'on avait assez de connaissances, on pourrait commencer presque n'importe où et maintenir ses activités d'une manière continue et féconde.

En donnant à l'expression « objectif général », ou « global », simplement le sens de vaste tour d'horizon des activités présentes, nous étudierons quelques-unes des fins les plus importantes qui ont cours dans les théories de l'éducation aujourd'hui et nous examinerons quelle lumière elles jettent sur les objectifs immédiats, concrets et divers qui constituent toujours le souci réel de l'éducateur. Nous posons en prémisse (ce qui, en fait, découle directement de ce que nous avons dit) qu'il n'est pas nécessaire de faire un choix parmi elles ou de les considérer comme des rivales. Quand nous en venons à agir d'une manière concrète, il nous faut choisir un acte particulier à un moment particulier, ce qui n'empêche pas un certain nombre de fins générales d'exister sans entrer en conflit puisqu'elles représentent simplement différentes façons de regarder la même scène. On ne peut pas escalader plusieurs montagnes différentes en même temps, mais les images que l'on a quand on a escaladé plusieurs montagnes se complètent les unes les autres ; elles ne constituent pas des mondes incompatibles et compétitifs. En présentant les choses d'une manière légèrement différente, on peut dire que l'exposé d'une fin peut suggérer certaines questions et observations, alors que celui d'une autre fin évoquera un autre ensemble de questions appelant d'autres observations. Par conséquent, plus les fins générales seront nombreuses, mieux nous nous en trouverons. L'exposé d'une fin pourra mettre l'accent sur ce qu'une autre néglige. Une pluralité d'hypothèses est au chercheur scientifique ce qu'une pluralité d'objectifs est à l'enseignant.

RÉSUMÉ. Un objectif se définit comme le résultat de tout processus naturel devenu conscient et intervenant dans la détermination de l'observation présente et du choix des manières d'agir. Il signifie qu'une activité est devenue intelligente. Spécifiquement, il signifie prévision des diverses

conséquences découlant des différentes façons d'agir dans une situation donnée et utilisation des prévisions pour diriger l'observation et l'expérimentation. Un véritable objectif s'oppose donc en tout point à un objectif qui est imposé à un processus d'action de l'extérieur. Ce dernier est fixe et rigide ; il ne stimule pas l'intelligence dans la situation donnée, c'est un ordre dicté de l'extérieur intimant de faire telle ou telle chose. Au lieu de se rattacher directement aux activités présentes, il est lointain, séparé des moyens par lesquels il faut l'atteindre. Au lieu de suggérer une activité plus libre et mieux équilibrée, c'est une limite imposée à l'activité. Dans l'éducation, ces fins imposées de l'extérieur sont courantes. Ce sont elles qui sont responsables de l'accent que l'on met sur la notion de préparation à un avenir lointain et qui donnent un caractère mécanique et servile au travail de l'enseignant et de l'élève.

IX

Trois objectifs de l'éducation : le développement naturel, l'efficacité sociale et la culture

1. L'objectif fourni par la nature. Nous venons de faire remarquer qu'il serait vain d'essayer de fixer l'objectif de l'éducation – un objectif ultime auquel tous les autres seraient subordonnés. Nous avons indiqué que, puisque les objectifs généraux ne sont que des points de vue prospectifs permettant d'examiner les conditions existantes et d'estimer leurs possibilités, nous pourrions en avoir autant que nous voudrions, tous compatibles les uns avec les autres. En fait, on en a proposé un grand nombre, à des époques différentes, et ils avaient tous une grande valeur sur le plan local. En effet, l'*exposé* d'un objectif est le fait de mettre l'accent sur un point de vue à une époque donnée. Et nous ne mettons pas l'accent sur des choses qui n'en ont pas besoin, c'est-à-dire celles qui ne posent pas de problème. Nous avons plutôt tendance à former nos objectifs à partir des défauts et des besoins de la société contemporaine : nous tenons pour acquis ce qui va bien ou à peu près bien, sans expliciter nos raisons, ce qui serait inutile. Nous formons nos objectifs explicites en fonction de changement à apporter. Il va donc de soi que, dans ses projets consciem-

ment élaborés, une époque ou une génération donnée tend à mettre l'accent sur les choses justement qui lui font réellement le plus défaut. Une époque dominée par l'autorité insistera sur l'opportunité d'une plus grande liberté individuelle ; une époque d'activité individuelle désordonnée soulignera la nécessité d'un contrôle social plus strict. Leurs objectifs éducatifs varieront donc en conséquence.

La pratique réelle et implicite et l'objectif conscient ou exprimé s'équilibrent donc. À des époques différentes, on a choisi des objectifs tels que vivre totalement sa vie, introduire de meilleures méthodes pour l'étude du langage, substituer les choses aux mots, favoriser l'efficacité sociale, la culture personnelle, le service social, le plein épanouissement de la personnalité, la connaissance encyclopédique, la discipline, la contemplation esthétique, l'utilité, etc. Nous allons examiner trois objectifs qui ont exercé récemment une certaine influence ; nous en avons évoqué d'autres incidemment dans les chapitres précédents et nous en étudierons d'autres plus tard quand nous discuterons de la connaissance de la valeur des études. Nous commençons par l'objectif suivant lequel l'éducation est un processus de développement naturel tel que le concevait Rousseau qui opposait la nature au social (voir plus haut, p. 168) ; puis nous passerons à la conception antithétique de l'efficacité sociale qui oppose souvent le social au naturel.

1) Les réformateurs de l'éducation, dégoûtés du caractère conventionnel et artificiel des méthodes scolastiques, font facilement de la nature leur idéal. La nature est supposée fournir la loi, la fin du développement ; la suivre et nous conformer à ses voies est notre lot. La valeur positive de cette conception réside dans la force avec laquelle elle attire l'attention sur le caractère erroné des objectifs qui ne tiennent pas compte des dons naturels des êtres à éduquer. Sa faiblesse est la facilité avec laquelle elle confond naturel au sens de *normal* avec physique. Elle ne reconnaît donc pas l'usage constructif de l'intelligence dans la prévision et l'invention ; nous devons donc nous effacer et laisser la nature faire son travail. Puisque personne, mieux que Rousseau, n'a vu à la fois la vérité et la fausseté de cette doctrine, nous allons lui donner la parole.

« Cette éducation, nous dit-il, nous vient de la nature ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre existence sur les objets qui nous affectent est l'éducation des

choses. Chacun de nous est donc formé par trois maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé et ne sera jamais d'accord avec lui-même. Celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points et tendent aux mêmes fins va seul au but et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé… Quel est ce but ? C'est celui même de la nature : cela vient d'être prouvé. Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres. » Il définit alors la nature comme étant les facultés et les dispositions internes avant qu'elles ne soient « contraintes par nos habitudes » et « qu'elles s'altèrent plus ou moins par nos opinions* ».

Il sera fort utile d'analyser d'abord les termes mêmes utilisés par Rousseau. Ce texte contient plus de vérités fondamentales concernant l'éducation qu'on n'en a jamais énoncées, bien que Rousseau en dénature curieusement le sens. Il serait impossible de dire mieux que lui ce qu'il dit dans les premières phrases. Les trois facteurs du développement de l'éducation sont : ***a***) la structure naturelle de nos organes corporels et leurs activités fonctionnelles ; ***b***) les usages que l'on fait des activités de ces organes sous l'influence d'autres personnes ; ***c***) leur interaction directe avec l'environnement. Cette définition résume certainement toute la question. Les deux autres propositions sont également fondées, à savoir : ***a***) que c'est seulement lorsque les trois facteurs de l'éducation sont compatibles et complémentaires que le développement complet de l'individu est possible ; ***b***) que les activités naturelles des organes étant innées sont à la base de cette compatibilité.

Mais il suffit simplement de lire entre les lignes et de se référer à d'autres textes de Rousseau pour s'apercevoir qu'au lieu de considérer ces trois choses comme des facteurs qui *doivent* aller ensemble dans une certaine mesure afin que chacune d'elles ait une fonction véritablement éducative, Rousseau les considère comme des opérations séparées et indépendantes. Il croit, en particulier, qu'il y a un développement indépendant et, comme il dit, « spontané » des organes et des facultés naturelles. Il pense que ce développement peut se poursuivre indépendamment de l'usage que l'on fait des organes et des facultés. C'est à ce développement séparé qu'il faut subordonner l'éducation qui a pour origine les rapports sociaux. Or, il y a une différence immense entre l'exer-

* *Émile*, livre 1, La Pléiade, *Œuvres complètes*, tome IV, pp. 247-248.

cice des activités naturelles en accord avec ces activités elles-mêmes – par opposition au fait de les imposer et de les dénaturer – et le fait de supposer qu'elles ont un développement normal indépendamment de tout usage, lequel développement fournit l'idéal et la règle de toute acquisition du savoir par l'usage. Pour revenir à notre exemple antérieur, le processus par lequel on acquiert le langage est un modèle pratiquement parfait de ce développement éducatif. Au point de départ, il y a les activités naturelles de l'appareil vocal, des organes de l'audition, etc. Mais il est absurde de supposer que ceux-ci se développent indépendamment et que, laissés à eux-mêmes, ils produiraient un langage parfait. Pris au pied de la lettre, le principe de Rousseau signifierait que les adultes devraient accepter et répéter les babillements des enfants non seulement comme étant la première phase du développement du langage articulé – ce qu'ils sont – mais comme fournissant le langage lui-même – le *critère* de tout enseignement du langage.

On peut résumer ceci en disant que Rousseau avait raison, en introduisant une réforme fort nécessaire dans l'éducation, de soutenir que la structure et les activités des organes fournissent les *conditions* de tout enseignement de l'utilisation des organes ; mais qu'il avait entièrement tort de donner à entendre qu'ils fournissent non seulement les conditions, mais aussi les *fins* de leur développement. En fait, les activités naturelles se *développent* non pas au hasard et suivant des exercices capricieux, mais par le moyen des utilisations auxquelles on les soumet. La fonction du milieu social est, comme nous l'avons vu, de diriger la croissance en utilisant le mieux possible les capacités. On peut dire métaphoriquement que les activités instinctives sont spontanées en ce sens que les organes favorisent fortement certains types d'opérations – au point qu'en essayant de nous y opposer, nous risquons de les dénaturer, de les amoindrir et de les corrompre. Mais l'idée d'un développement normal, spontané, de ces activités relève de la pure mythologie. Les capacités naturelles fournissent les forces qui sont requises au point de départ de toute éducation et en marquent les limites ; elles ne fournissent pas les fins ni les objectifs de l'éducation. Tout enseignement commence avec les capacités innées, mais l'enseignement n'est pas une affaire d'expression spontanée des capacités innées. Le fait que Rousseau ait pensé le contraire est probablement dû à ce que Rousseau identifia Dieu avec la nature ; selon lui, les capacités originelles sont entièrement bonnes, puisqu'elles viennent directement d'un créateur sage et bon. Pour paraphraser le

vieux dicton concernant la campagne et la ville, Dieu fit les organes et les facultés humaines originelles, l'homme fait les usages auxquels on les soumet. En conséquence, le développement des premiers fournit l'idéal auquel il faut subordonner ces derniers. Quand les hommes tentent de déterminer les usages qu'il faut faire des activités originelles, ils vont à l'encontre d'un plan divin. L'ingérence des organisations sociales dans la nature qui est l'œuvre de Dieu est la source première de la corruption des individus. L'affirmation passionnée de Rousseau suivant laquelle toutes les tendances naturelles sont intrinsèquement bonnes, était une réaction contre la notion en vogue à l'époque soulignant le caractère totalement dépravé de la nature humaine, et elle contribua grandement à modifier l'attitude des adultes à l'égard des thèmes d'intérêt des enfants. Il est à peine nécessaire de dire que les impulsions primitives ne sont en elles-mêmes ni bonnes ni mauvaises, mais deviennent l'une ou l'autre suivant les objets pour lesquels on les emploie. Il est absolument certain que le fait de négliger, de réprimer et de contraindre à exercer prématurément certains instincts aux dépens des autres, est responsable de beaucoup de maux susceptibles d'être évités. Toutefois, la morale ne consiste pas à les laisser suivre seuls leur propre développement spontané, mais à fournir un environnement qui les organise.

Pour revenir aux éléments de vérité contenus dans les affirmations de Rousseau, nous constatons que le développement naturel considéré en tant qu'objectif lui permet d'indiquer les moyens de corriger les nombreux défauts que l'on rencontre dans la pratique courante et de suggérer un grand nombre d'objectifs spécifiques désirables. **1)** Le développement naturel, considéré en tant qu'objectif, fixe l'attention sur les organes corporels et le besoin de santé et de vigueur corporelle. L'objectif du développement naturel impose aux parents et aux enseignants de faire de la santé des enfants un objectif ; le développement moral ne peut pas se faire sans tenir compte de la vigueur du corps – fait suffisamment évident qui, pourtant, si on en tenait compte, transformerait presque automatiquement de nombreuses pratiques pédagogiques. Le terme « nature » est, en fait, vague et métaphorique, mais il signifie au moins une chose, à savoir qu'il y a des conditions à l'efficacité de l'éducation et que tant que nous n'avons pas appris ce que sont ces conditions et que nous n'avons pas réussi à mettre nos pratiques en accord avec elles, le plus noble et le plus idéal de nos objectifs ne peut manquer d'en pâtir, en demeurant au stade des paroles et des sentiments sans avoir grande efficacité

2) L'objectif du développement naturel se traduit en objectif du respect pour le mouvement physique. Comme le dit Rousseau : « Les enfants sont toujours en mouvement : ... une vie sédentaire les empêche de croître et de profiter. » Quand il dit que « l'intention de la nature est que le corps se fortifie avant que l'esprit s'exerce* », il n'exprime pas tout à fait exactement ce fait. Mais s'il avait dit que l' « intention » de la nature (pour adopter sa façon poétique de parler) est de développer l'esprit spécialement par l'exercice des muscles du corps, il aurait exprimé un fait positif. En d'autres termes, l'objectif qui consiste à suivre la nature signifie concrètement : considération pour la part réelle jouée par l'utilisation des organes corporels dans l'exploration, dans le maniement des objets, dans le jeu et le sport.

3) L'objectif général se traduit dans l'objectif qui consiste à tenir compte des différences individuelles existant entre les enfants. On ne peut tenir compte du principe de la considération des capacités naturelles sans être frappé par le fait que ces capacités diffèrent chez les différents individus. La différence s'applique non seulement à leur intensité, mais même davantage leur nature et à leur organisation. Comme le disait Rousseau : « Chacun apporte en naissant un tempérament particulier ... ; qu'en exerçant indistinctement aux mêmes choses tant de talents divers on efface l'un par les autres, on les confond tous ; qu'après bien des soins perdus à gâter dans les enfants les vrais dons de la nature, on voit bientôt ternir cet éclat passager et frivole qu'on leur préfère, sans que le naturel étouffé revienne jamais**. »

Enfin l'objectif qui consiste à suivre la nature implique la nécessité de tenir compte de l'origine de la montée et du déclin des préférences et des intérêts. Les capacités bourgeonnent et florissent irrégulièrement ; il n'y a pas de développement régulier ni simultané. Il nous faut battre le fer pendant qu'il est chaud. Les premières apparitions de la capacité sont particulièrement précieuses. Plus que nous ne l'imaginons, les façons dont sont traitées les tendances de la prime enfance fixent les dispositions fondamentales et conditionnent le tour que prendront les capacités qui se manifesteront plus tard. Le souci éducatif concernant les premières années de la vie – distinct de l'enseignement des activités utiles – date presque entièrement de l'époque où Pestalozzi et Froebel, se ralliant

* *La Nouvelle Héloïse*, la Pléiade, *Œuvres complètes*, tome II, p. 562
** *Ibid.*, pp. 563-567.

aux thèses de Rousseau, mirent l'accent sur les principes naturels de la croissance. L'irrégularité de la croissance et sa signification apparaissent dans le passage suivant, d'un spécialiste du développement du système nerveux. « Alors que la croissance se poursuit, les choses corporelles et mentales sont, pour ainsi dire, déjetées, car la croissance n'est jamais générale, mais s'accentue à un moment en un point, à un autre moment à un autre point… Les méthodes qui reconnaîtront, en présence de ces énormes différences de dons, les valeurs dynamiques, les inégalités naturelles de croissance et les utiliseront, préférant accepter l'irrégularité plutôt qu'arrondir les contours en élaguant, suivront de très près ce qui se passe dans le corps et exerceront ainsi une action fort efficace[1]. »

Observer les tendances naturelles est difficile dans des conditions contraignantes. Ces tendances se manifestent plus volontiers dans les paroles et les actions spontanées de l'enfant – c'est-à-dire quand on ne lui impose pas de tâches déterminées et quand il n'est pas conscient d'être observé. Il ne s'ensuit pas que ces tendances soient toutes désirables parce qu'elles sont naturelles ; mais il s'ensuit que puisqu'elles sont là, elles sont opérantes et qu'il faut en tenir compte. Nous devons veiller à ce que les tendances désirables aient un environnement qui les maintienne en activité, que leur activité contrôle la direction que les autres prennent et partant, provoque l'abandon de ces dernières parce qu'elles ne conduisent à rien. Beaucoup de tendances qui troublent les parents quand elles apparaissent, sont probablement transitoires, et, parfois, le fait d'y attacher trop d'importance ne fait qu'attirer l'attention de l'enfant sur elles. En tout cas, les adultes prennent trop facilement pour idéal leurs propres habitudes et désirs et considèrent toutes les déviations des impulsions enfantines comme des maux à éliminer. Cette artificialité, contre laquelle se dresse le mouvement qui soutient qu'il faut suivre la nature, est le résultat de tentatives faites pour forcer les enfants à entrer directement dans le moule des idéaux des adultes.

En conclusion, notons qu'au début la thèse suivant laquelle il faut suivre la nature combinait deux facteurs qui n'avaient pas de lien propre l'un avec l'autre. Avant l'époque de Rousseau, les réformateurs de l'éducation avaient tendance à insister sur l'importance de l'éducation, en lui accordant pratiquement un pouvoir illimité. Toutes les différences entre les peuples et entre les classes et les personnes dans un même peuple

1. Donaldson, *Growth of Brain*.

étaient considérées comme la conséquence des différences de formation, d'exercice et de pratique. À l'origine, l'esprit, la raison, l'entendement étant en pratique identiques pour tous, cette thèse proclamait l'égalité fondamentale de tous et la possibilité pour chaque individu d'accéder au même niveau. Parce qu'elle était une protestation contre cette théorie, la doctrine de l'accord avec la nature proposait une conception de l'esprit et de ses capacités beaucoup moins formelle et abstraite. Elle substituait des instincts, des impulsions et des capacités physiologiques spécifiques, différents d'un individu à un autre (exactement comme ils étaient différents, ainsi que Rousseau le faisait remarquer, même chez les chiens d'une même portée), aux facultés abstraites de discernement, de mémoire et de généralisation. De ce côté, la doctrine d'une éducation en harmonie avec la nature a été étayée par le développement de la biologie, de la physiologie et de la psychologie modernes. Elle signifie en effet, qu'aussi grande que soit la portée de la formation, de la modification et de la transformation que l'on doit directement l'éducation, la nature – ou les capacités innées – est le fondement et l'instrument ultimes de cette formation.

D'autre part, la doctrine suivant laquelle il faut suivre la nature était un dogme politique. Elle signifiait qu'on se rebellait contre les institutions, les coutumes et les idéaux sociaux (voir, plus haut, p. 173). L'affirmation de Rousseau, suivant laquelle tout est bon au sortir des mains du Créateur, n'a de sens qu'en opposition avec la conclusion de la même phrase : « Tout dégénère entre les mains de l'homme », et il dit encore : « L'homme *naturel* est tout pour lui : il est l'unité numérique, l'entier absolu et n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier qui est le corps social. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme*. »

C'est sur cette conception du caractère artificiel et nuisible de la vie sociale organisée comme elle existe maintenant[1], qu'il faisait reposer la notion que la nature ne fournit pas simplement les forces premières qui amorcent la croissance, mais aussi son plan et son but. Il n'est que

* *Émile*, livre 1, La Pléiade, tome IV, pp. 245 et 249.

1. N'oublions pas que Rousseau envisageait une société radicalement différente, une société fraternelle dont les fins s'identifiaient avec le bien de tous ses membres. Il jugeait qu'elle serait meilleure que les États existants puisque ceux-ci étaient pires que l'état de nature.

trop vrai de dire que les institutions et les coutumes mauvaises œuvrent presque automatiquement pour donner une mauvaise éducation que l'enseignement scolaire le plus attentif ne peut compenser. Toutefois, il ne faut pas conclure à la nécessité d'éduquer en dehors de l'environnement, mais il faut fournir un environnement dans lequel les capacités naturelles trouvent à mieux s'employer.

2. L'objectif de l'efficacité sociale. Une conception suivant laquelle la nature fournit la fin d'une vraie éducation et la société la fin d'une mauvaise ne pouvait manquer de soulever des protestations. Celles-ci prirent la forme d'une doctrine suivant laquelle il appartient à l'éducation de fournir précisément ce que la nature ne peut procurer, à savoir soumettre l'individu au contrôle social, subordonner les capacités naturelles aux règles sociales. Il n'est pas surprenant de constater que la valeur de l'idée d'efficacité sociale réside essentiellement dans sa critique des erreurs de la doctrine du développement naturel : elle est condamnable, toutefois, lorsqu'elle omet de mentionner ce qu'il y a de vrai dans cette conception. C'est un fait qu'il nous faut prêter attention aux activités et aux réalisations de la vie en groupe pour découvrir la signification du développement des capacités, autrement dit leur efficacité. L'erreur consiste à insister sur la notion de subordination et non d'utilisation pour assurer l'efficacité. La doctrine devient acceptable quand on reconnaît que l'on parvient à l'efficacité sociale, non par la contrainte négative, mais par l'usage positif des capacités individuelles naturelles dans des occupations ayant une signification sociale.

1) Traduite en objectifs spécifiques, l'efficacité sociale montre l'importance de la capacité professionnelle. Les gens ne peuvent vivre sans moyens de subsistance; les manières dont ces moyens sont employés et utilisés ont une influence profonde sur toutes les relations des êtres humains les uns avec les autres. Si un individu n'est pas capable de gagner sa vie et celle de ses enfants, il vit en parasite aux dépens des activités des autres. Il lui manque une des expériences les plus éducatives de la vie. S'il n'a pas été formé à utiliser correctement les produits du travail, il court le grave danger, s'il possède des richesses, de se corrompre et de nuire à autrui. Aucun système d'éducation ne peut se permettre de négliger ces considérations fondamentales. Pourtant, au nom d'idéaux plus élevés et plus spirituels, les établissements d'enseignement supérieur les ont souvent non seulement négligées, mais considérées avec mépris

comme étant indignes de l'éducation. En passant d'une société oligarchique à une société démocratique, il est naturel que l'on mette l'accent sur l'importance d'une éducation dont le résultat serait de permettre à l'homme de réussir sur le plan économique dans le monde et de gérer rationnellement les ressources dont il dispose au lieu de les réserver au luxe et à l'apparat.

En insistant sur cette fin, on court cependant un grave danger, car les conditions et les règles économiques existantes risquent d'être acceptées comme des fins en soi. Un critère démocratique exige que nous développions la capacité de l'individu pour lui permettre de choisir de mener à bien la carrière qu'il souhaite. On viole ce principe chaque fois que l'on tente de préparer les individus à des tâches professionnelles déterminées, choisies non en se fondant sur leurs capacités naturelles, mais sur la richesse ou le statut social des parents. En fait, de nos jours, l'apparition de nouvelles inventions fait subir à l'industrie des changements rapides et brutaux. De nouvelles industries surgissent, et les anciennes se transforment. En conséquence, lorsqu'on essaie de donner une formation trop spécifique à des individus, on va à l'encontre du but recherché. Quand les méthodes changent, ces individus sont laissés pour compte et sont moins aptes à se réadapter que s'ils avaient reçu une formation moins spécialisée. Mais, qui plus est, la structure du travail dans la société actuelle comporte de nombreuses injustices, comme dans toutes les sociétés qui ont jamais existé. L'objectif de l'éducation progressive est de contribuer à la correction des privilèges et des pertes injustes et non de les perpétuer. Chaque fois que le contrôle social équivaut à subordonner les activités individuelles au pouvoir d'une classe, on court le risque que l'éducation professionnelle soit dominée par l'acceptation du *statu quo*. Les différences dans les chances économiques dictent alors ce que devront être les professions futures des individus. C'est réintroduire inconsciemment les défauts du système platonicien sans sa méthode éclairée de sélection.

2) L'efficience civique ou la qualité de bon citoyen. Il est bien entendu arbitraire de séparer la capacité professionnelle de la capacité d'être un bon citoyen. Mais on peut utiliser ce dernier terme pour indiquer un certain nombre de qualités qui sont plus vagues que l'aptitude professionnelle, car, outre la citoyenneté au sens politique, il englobe tous les traits qui font qu'un individu est un compagnon plus agréable. Ce mot dénote la capacité de juger avec sagesse les hommes et leurs aptitudes et de prendre une part déterminante tant dans l'élaboration que dans le

respect des lois. L'objectif de l'efficacité civique a au moins le mérite de nous préserver de la notion de formation d'une faculté mentale en général. Il attire l'attention sur le fait qu'une capacité doit se rapporter à une action à accomplir et sur le fait que les choses qui ont le plus besoin d'être réalisées sont celles qui nous amènent à avoir des relations avec autrui.

Là encore, il faut prendre garde à ne pas comprendre l'objectif dans un sens trop étroit. Une interprétation trop précise aurait, à certaines époques, exclu les découvertes scientifiques, qui pourtant sont, en fin de compte, le gage du progrès social. En effet, on aurait taxé les savants de simples rêveurs théoriques manquant totalement d'efficacité sociale. Il faut garder présent à l'esprit qu'en fin de compte l'efficacité sociale signifie ni plus ni moins que la capacité de participer à une expérience partagée. Elle couvre tout ce qui fait que notre propre expérience a plus de valeur pour les autres et tout ce qui nous permet de participer d'une manière plus riche aux expériences valables des autres. La capacité de produire et de jouir des arts, la capacité de se distraire, l'utilisation significative du loisir sont des éléments plus importants que les éléments traditionnels le plus souvent associés à la citoyenneté.

Au sens le plus large, l'efficacité sociale n'est rien de moins que la socialisation de l'*esprit* qui s'efforce activement de donner un caractère plus communicable aux expériences, de supprimer les barrières de la stratification sociale qui rend les individus insensibles aux intérêts des autres. Quand on restreint l'efficacité sociale du service rendu aux seuls actes qui le constituent, on en omet l'élément constitutif essentiel (qui en est la seule garantie) – la sympathie intelligente ou la bonne volonté. Car la sympathie, en tant que qualité désirable, est quelque chose de plus que le simple sentiment ; c'est l'idée que l'on se fait de ce que les hommes ont en commun et un sentiment de révolte contre tout ce qui les divise inutilement. Ce qu'on appelle parfois un intérêt bienveillant pour autrui peut n'être qu'une tentative inconsciente déguisée pour lui dicter ce que nous pensons être son bien, au lieu de tenter de le libérer de telle sorte qu'il puisse chercher et trouver le bien de son propre choix. L'efficacité sociale, le service social même sont durs et froids comme l'acier si l'on ne tient pas vraiment compte de la diversité des biens que la vie peut fournir à des personnes différentes et si l'on ne croit pas socialement utile d'encourager tous les individus à faire en sorte que leur propre choix soit intelligent.

3. L'objectif de la culture. La question de savoir si l'efficacité sociale est un objectif compatible avec la culture appelle des considérations du même genre. Culture signifie en tout cas quelque chose de cultivé, quelque chose de mûr ; elle s'oppose à brut et cru. Quand on donne ce sens à « naturel », la culture s'oppose à ce qu'on appelle le développement naturel. La culture est aussi quelque chose de personnel ; c'est la culture qui se rapporte à l'appréciation des idées, des arts et des intérêts humains au sens large. Quand on identifie l'efficacité avec un nombre restreint d'*actes*, au lieu de l'identifier avec l'esprit et la signification de l'*activité*, la culture s'oppose à l'efficacité. Qu'on l'appelle culture ou développement complet de la personnalité, le résultat est identique à la vraie signification de l'efficacité sociale chaque fois qu'on accorde une attention particulière à ce qui est unique dans un individu – l'individu ne serait pas un individu s'il n'y avait pas en lui quelque chose d'incommensurable. Son opposé est médiocre, moyen. Chaque fois qu'une qualité distincte se développe, elle a pour résultat une distinction de la personnalité, ce qui laisse espérer un service social qui va bien au-delà d'un effort quantitatif de biens matériels. Comment, en effet, une société serait-elle réellement digne qu'on la serve si elle n'était pas constituée d'individus ayant de grandes qualités personnelles ?

Le fait est que l'opposition entre la grande valeur de la personnalité et l'efficacité sociale est le produit d'une société organisée d'une manière féodale comportant une séparation rigide entre les inférieurs et les supérieurs. Ceux-ci sont supposés avoir le temps et la possibilité de se développer humainement et ceux-là se contenter de produire des biens matériels. Lorsqu'on évalue l'efficacité sociale en fonction de la production et qu'on la propose comme idéal à une société prétendue démocratique, cela signifie que l'on accepte et perpétue le mépris pour les masses qui caractérise une communauté aristocratique. Mais, pour que la démocratie ait une signification morale et idéale, il faut que tous assument leurs obligations sociales et que tous aient la possibilité de développer leurs propres capacités. Séparer ces deux objectifs dans l'éducation est fatal à la démocratie ; adopter la signification étroite de l'efficacité la prive de sa justification essentielle.

L'objectif de l'efficacité (comme tout objectif éducatif) doit faire partie du processus de l'expérience. Quand on l'évalue en fonction de résultats matériels tangibles et non en fonction de la réalisation d'une expérience particulièrement valable, il devient matérialiste. Les résultats,

sous forme de biens qui sont peut-être obtenus par une personnalité efficace sont, au sens strict, des sous-produits de l'éducation : sous-produits qui sont inévitables et importants, mais n'en sont pas moins des sous-produits. Prendre pour objectif quelque chose d'externe renforce par réaction la fausse conception de la culture identifiée à quelque chose de purement « interne ». L'idée de perfectionner une personnalité interne est un signe certain de divisions sociales. Ce qu'on appelle « interne » est simplement ce qui ne lie pas à autrui – ce qui n'est pas capable de libre et pleine communication. Ce qu'on appelle culture spirituelle a le plus souvent été futile, avec quelque chose de corrompu en elle, justement parce qu'on la concevait comme une chose que l'homme devrait avoir intérieurement et par conséquent exclusivement. Ce que l'on est en tant que personne est ce que l'on est en tant qu'associé avec les autres dans un libre échange de relations. Ceci transcende et l'efficacité qui consiste à fournir des produits aux autres et la culture qui est un raffinement et un vernis réservés à une élite.

Tout individu, fermier, médecin, enseignant, étudiant, rate sa vocation s'il ne comprend pas que le fait d'obtenir des résultats utiles aux autres accompagne tout processus d'expérience qui a une valeur intrinsèque. Pourquoi penser qu'il faille choisir entre se sacrifier à faire des choses utiles pour les autres et sacrifier les autres à la poursuite exclusive de ses propres fins, qu'il s'agisse d'assurer le salut de son âme, sa vie spirituelle ou la formation de sa personnalité ? Comme aucune de ces choses n'est possible d'une manière suivie, nous tentons d'arriver à un compromis, de les essayer à tour de rôle. Il n'y a rien de plus tragique que de voir en ce monde la pensée qui se prétend spirituelle et religieuse mettre si souvent l'accent sur les deux idéaux de l'abnégation et de la perfection spirituelle, au lieu de jeter tout son poids dans la lutte contre ce dualisme de la vie. Le dualisme est trop profondément ancré pour qu'on puisse le renverser facilement ; c'est pourquoi, la tâche essentielle de l'éducation aujourd'hui est de lutter pour un objectif qui unit l'efficacité sociale et la culture personnelle, au lieu de les opposer.

RÉSUMÉ. Les objectifs généraux ou compréhensifs sont des points de vue utilisés pour examiner les problèmes propres à l'éducation. En conséquence, si une fin en général s'exprime facilement et logiquement par des procédés qu'une autre fin suggère, c'est la preuve que le mode d'expression est valable. Nous avons appliqué ce test à trois objectifs

généraux : le développement naturel, l'efficacité sociale et la culture ou enrichissement mental personnel. Dans chaque cas, nous avons vu que les objectifs entrent en conflit si on ne les exprime pas complètement. L'expression partielle du développement naturel prend pour fin les capacités primitives dans leur développement supposé spontané. De ce point de vue, la formation qui les rend utiles aux autres est une contrainte anormale ; une contrainte qui les modifie profondément en imposant délibérément l'éducation les dénature. Mais, quand nous reconnaissons que les activités naturelles signifient les activités spontanées qui ne se développent que par les applications qu'on leur enseigne, le conflit disparaît. De même, une efficacité sociale qui se définit en termes de services extérieurs rendus aux autres, s'oppose nécessairement à l'objectif de l'enrichissement de la signification de l'expérience, alors qu'une culture qui est considérée comme un raffinement interne de l'esprit s'oppose à une disposition socialisée. Mais l'efficacité sociale en tant que fin éducative devrait signifier la culture de la capacité de participer librement et pleinement à des activités communes. Ceci est impossible sans la culture qui reçoit en retour sa récompense, parce qu'on ne peut participer à des échanges avec autrui sans apprendre – sans élargir son point de vue, sans percevoir des choses qu'autrement on n'aurait pas connues. Et peut-être n'y a-t-il pas de meilleure définition de la culture que la capacité d'étendre constamment le champ et la précision de notre perception des significations.

X

Intérêt et discipline

1. Signification des termes. Nous avons déjà noté la différence d'attitude entre celui qui assiste à une action, qui en est le spectateur et celui qui y participe, qui en est l'acteur ou l'agent. Le spectateur est indifférent à ce qui se passe : un résultat en vaut un autre, puisque l'un et l'autre ne sont que des spectacles. L'agent est lié à l'action dont le résultat l'affecte. Son sort est pour ainsi dire enjeu. Il fait donc tout ce qu'il peut pour influencer la marche des événements. L'un est comme un prisonnier dans sa cellule qui regarde avec indifférence la pluie tomber. L'autre est comme un homme qui a prévu de sortir à la campagne le lendemain et dont la pluie va contrecarrer le projet. Il ne peut pas, bien sûr, agir pour modifier le temps qu'il fera, mais il peut prendre des dispositions qui affecteront les événements, ne serait-ce que le report du pique-nique prévu. Si un homme voit une voiture venir sur lui et qui va le renverser s'il ne bouge pas, il peut, à tout le moins, se jeter sur le côté s'il prévoit à temps ce qui va se passer. Dans de nombreux cas, l'agent peut intervenir de manières plus directes encore. L'attitude de celui qui participe à une action est donc double. Elle est faite de souci, d'inquiétude concernant les conséquences et tend à agir de façon à produire des conséquences bonnes et à en éviter de mauvaises.

Il y a des mots qui dénotent cette attitude : souci, intérêt. Ces mots suggèrent qu'une personne est liée aux possibilités inhérentes aux objets, qu'elle est par conséquent sur le qui-vive pour savoir en quoi ces derniers peuvent l'affecter et que, en se fondant sur ses espoirs ou ses prévisions, elle est prête à agir de façon à donner aux choses une tournure plutôt qu'une autre. Intérêt et objectif, souci et projet sont nécessairement liés. Des mots comme objectifs, intention, fin mettent l'accent

sur les *résultats* désirés ; ils tiennent pour acquis l'attitude personnelle d'intérêt et de souci. Des mots comme intérêt, penchant, inquiétude, motivation mettent l'accent sur le contrecoup de l'action envisagée sur le sort de l'individu et sur le ferme désir de cet individu d'agir pour obtenir le meilleur résultat possible. Ils tiennent pour acquis les changements objectifs. Mais la différence n'est qu'une différence d'accent ; la signification qui est estompée dans un groupe de mots apparaît en pleine lumière dans l'autre. *Ce qui* est anticipé est objectif et impersonnel : la pluie de demain, la possibilité d'être renversé par une voiture. Mais pour un être actif, un être qui participe aux conséquences de ses actes, au lieu de s'en laver les mains, il y a en même temps une réponse personnelle. Le changement que l'imagination prévoit produit un changement présent qui s'exprime dans le souci de l'effort. Bien que des mots comme penchant, souci et mobile indiquent une attitude de préférence personnelle, ce qu'ils indiquent est toujours des attitudes à l'égard d'*objets* – à l'égard de ce qui est prévu. Nous pouvons appeler la phase de la prévision objective, la phase intellectuelle, et la phase du souci personnel, la phase affective et volontaire, mais il n'y a pas de séparation dans les faits.

Il ne pourrait y avoir séparation que si les attitudes personnelles s'exprimaient dans un monde à part. En fait, elles sont toujours des réponses à ce qui se passe dans la situation dont elles font partie et leur expression, plus ou moins heureuse, dépend de leur interaction avec les autres changements. Les activités de la vie s'épanouissent ou s'étiolent selon les changements de l'environnement. Elles sont littéralement enchaînées à ces changements ; nos désirs, nos émotions et nos affections ne sont que les diverses manières dont nos actions sont liées à celles des choses et des personnes qui nous entourent. Au lieu de caractériser un domaine purement personnel ou subjectif, par opposition à un domaine objectif et impersonnel, elles montrent qu'un monde séparé de cette sorte ne peut exister. Elles fournissent la preuve convaincante que les changements qui se produisent dans les choses ne sont pas étrangers aux activités du moi et que la carrière et le bien-être du moi sont liés aux mouvements des personnes et des choses. Intérêt, souci signifient que le moi et le monde sont engagés l'un avec l'autre dans une situation en développement.

Le mot « intérêt », dans son usage courant, exprime : **1)** l'état du développement actif dans son ensemble, **2)** les résultats objectifs prévus et désirés et **3)** une inclination affective personnelle. **1)** On parle souvent d'une occupation, d'un emploi, d'un travail, d'une affaire comme d'un

intérêt. C'est ainsi que nous disons que l'intérêt d'un homme est la politique, le journalisme, la philanthropie, l'archéologie, les collections d'estampes japonaises ou la Bourse. **2)** Par « intérêt », nous entendons aussi le point où un objet touche ou engage un homme ; le point où il l'influence. Dans certaines transactions légales, un homme doit prouver qu'il y va de son « intérêt » pour pouvoir être entendu en justice. Il doit montrer que la démarche proposée intéresse bien ses propres affaires. Un commanditaire a un intérêt dans une affaire, bien qu'il ne prenne pas une part active à sa conduite, parce que sa prospérité ou son déclin affecte ses profits et pertes. **3)** Quand nous disons qu'un homme s'intéresse à ceci ou cela, nous mettons directement l'accent sur son attitude personnelle. S'intéresser, c'est être absorbé, enthousiasmé, entraîné par un objet. Prendre intérêt, c'est être sur le qui-vive, vigilant, attentif. Nous disons d'une personne intéressée, à la fois qu'elle se perd dans une affaire et qu'elle s'y trouve. Les deux termes expriment l'absorption du moi dans un objet.

Quand on parle en termes péjoratifs du rôle de l'intérêt dans l'éducation, c'est qu'on insiste trop sur la seconde signification d'abord en l'isolant ensuite. Intérêt ne signifie plus que l'effet exercé par un objet : avantage ou désavantage personnel, succès ou échec. Séparés du développement objectif des choses, ces effets se réduisent à de purs états personnels de plaisir ou de souffrance. Du point de vue de l'éducation, cela implique donc qu'attacher de l'importance à l'intérêt signifie rendre séduisant ce qui autrement serait indifférent, obtenir l'attention et l'effort en offrant le pot-de-vin du plaisir. On stigmatise avec raison ce procédé en le qualifiant de pédagogie des « mous », de théorie « soupe populaire » de l'éducation.

Mais l'objection se fonde sur le fait – ou le présupposé – que les formes d'aptitude qu'il faut acquérir et l'objet qu'il faut s'approprier n'ont aucun intérêt par eux-mêmes ; en d'autres termes, on les suppose sans rapport avec les activités normales des élèves. Le remède n'est pas de s'en prendre à la doctrine de l'intérêt, pas plus qu'il n'est dans la recherche d'un appât agréable à accrocher au sujet rebutant. Il est de découvrir des objets et des modes d'action qui soient liés aux capacités présentes. La fonction du sujet en engageant l'activité et en la menant d'une manière cohérente et continue *est* son intérêt. Si le sujet opère de cette manière, il n'est besoin ni de se mettre en quête de stratagèmes pour le rendre intéressant ni d'en appeler à l'effort arbitraire et semi-imposé.

Le mot « intérêt » suggère étymologiquement ce qui est *entre*, ce qui unit deux choses par ailleurs éloignées l'une de l'autre. Dans l'éducation,

la distance parcourue peut être considérée comme étant temporelle. Le fait qu'un processus prenne du temps pour se développer est si évident que nous ne prenons pas la peine de le faire remarquer le plus souvent. Nous négligeons le fait que, dans la croissance, il y a une distance à couvrir entre un stade initial du processus et la période d'aboutissement, qu'il y a un intervalle. Dans l'acquisition des connaissances, les capacités présentes de l'élève sont le stade initial ; l'objectif de l'enseignant représente la limite lointaine. Entre les deux se trouvent les *moyens* – c'est-à-dire les conditions intermédiaires – actes à accomplir, difficultés à surmonter, instruments à utiliser. Ce n'est qu'*en passant par* eux, au sens temporel et littéral, que les activités initiales parviennent à leur fin d'une manière satisfaisante.

Ces conditions intermédiaires sont intéressantes précisément parce que le développement des activités existantes vers une fin prévue et désirée dépend d'elles. Lorsqu'on parle de moyens de réaliser les tendances présentes, d'être « entre » l'agent et sa fin, d'être intéressant on ne fait que donner des noms différents à une même chose. Quand il faut rendre un sujet intéressant, cela veut dire que, tel qu'il est présenté, il n'est pas lié aux projets et capacités du moment ; ou, s'il y a bien liaison, celle-ci n'est pas perçue. Rendre un sujet intéressant en amenant quelqu'un à se rendre compte de la liaison existante est du simple bon sens ; le rendre intéressant en faisant appel à des moyens extérieurs et artificiels mérite toutes les critiques que l'on a formulées contre la doctrine de l'intérêt appliquée à l'éducation.

Nous avons suffisamment insisté sur la signification du mot « intérêt » pour pouvoir maintenant passer à la définition du mot « discipline ». Quand une activité prend du temps, quand de nombreux moyens et obstacles s'interposent entre son début et sa fin, il faut réfléchir et persévérer. Il est évident qu'une très grande part de la signification courante de la volonté est précisément la disposition délibérée ou consciente de persévérer dans une ligne de conduite projetée en dépit de difficultés et de sollicitations contraires. Un homme ayant une forte personnalité, au sens courant de ces termes, est un homme qui ne balance ni n'hésite quand il s'agit de réaliser des fins par lui choisies. Son habileté est toute d'exécution, c'est-à-dire qu'il fait des efforts opiniâtres et énergiques pour réaliser ses objectifs. Une volonté faible est fluide comme l'eau.

Il y a deux facteurs évidents dans la volonté. L'un se rapporte à la prévision des résultats, l'autre à l'emprise qu'exerce sur la personne le résultat projeté. **1)** L'obstination est opiniâtre, mais n'est pas force de

volonté. Elle peut être simple inertie et insensibilité animale. Un homme peut continuer à faire une chose pour la simple raison qu'il a commencé à la faire, non parce qu'il a un projet clairement réfléchi. En fait, l'homme obstiné refuse généralement (bien qu'il puisse ne pas être tout à fait conscient de son refus) de clarifier pour lui-même la fin qu'il se propose ; il éprouve le sentiment que, s'il s'autorisait à en avoir une idée claire et complète, elle pourrait ne pas valoir la peine qu'il se donne pour y parvenir. L'entêtement se manifeste même davantage dans la répugnance à critiquer les fins qui se présentent que dans l'opiniâtreté et l'énergie dans l'usage des moyens pour parvenir à la fin. Le véritable homme d'action est un homme qui réfléchit aux fins qu'il se propose d'atteindre, qui clarifie les idées qu'il a des résultats de ses actions et en fait le tour avec le plus de précision possible. Les gens dont nous disons qu'ils ont une volonté faible ou qu'ils s'écoutent, se leurrent toujours sur les conséquences de leurs actes. Ils choisissent ce qui leur est agréable et négligent les circonstances qui en sont inséparables. Quand ils commencent à agir, les résultats désagréables qu'ils ne voulaient pas voir commencent à se montrer. Ils se découragent ou se plaignent que le destin se met en travers de leurs bonnes intentions et adoptent une nouvelle ligne de conduite. On ne peut insister assez sur le fait que la différence essentielle entre une volonté forte et une volonté faible est intellectuelle ; elle consiste en effet dans la plus ou moins grande opiniâtreté avec laquelle nous réfléchissons fermement et pleinement aux conséquences de nos actes.

2) Il y a, bien entendu, une esquisse conjecturale des résultats. On projette des fins, mais ces dernières n'exercent pas une contrainte très forte sur l'individu. Ce sont des objets de curiosité avec lesquels on joue plutôt que des choses à accomplir. On ne réfléchit jamais assez, mais on peut réfléchir à un aspect seulement de la question. Une personne « s'escrime », comme on dit, à considérer les conséquences d'une ligne de conduite qu'elle se propose d'adopter. Mais une certaine mollesse de caractère l'empêche d'être passionnée par l'objectif et de passer à l'action. Et la plupart des gens abandonnent facilement la ligne de conduite qu'ils se proposent dès que se dressent des obstacles imprévus ou qu'une action directement plus agréable excite tout à coup leur intérêt.

Une personne habituée à réfléchir avant d'agir et à entreprendre une action de propos délibéré est une personne disciplinée. Si l'on ajoute à cela la capacité de s'en tenir à une ligne de conduite choisie de manière réfléchie en dépit de sollicitations, embarras et difficultés de toutes

sortes, on a l'essence même de la discipline. La discipline signifie la capacité d'exécuter immédiatement et la maîtrise des moyens disponibles pour mener à bien l'action entreprise. Savoir ce que l'on a à faire et le faire promptement en utilisant les moyens requis, c'est être discipliné, qu'il s'agisse d'une armée ou d'un esprit. La discipline est positive. Subjuguer l'esprit, dompter les inclinations, forcer l'obéissance, mortifier la chair pour obliger un subordonné à accomplir une tâche désagréable, c'est ou ce n'est pas de la discipline suivant que cela tend ou ne tend pas au développement de la capacité de reconnaître ce que l'on doit faire et à l'opiniâtreté de l'exécution.

Il n'est guère nécessaire d'insister sur le fait que l'intérêt et la discipline ne s'opposent pas, mais vont de pair. **1)** Même la phase la plus purement intellectuelle de la formation de la capacité – appréhension de ce que l'on fait dans les conséquences de l'action – est impossible sans intérêt. Une réflexion sans intérêt est de pure forme et superficielle. Les parents et les enseignants se plaignent souvent – et à juste titre – que les enfants « ne veulent pas entendre ou ne veulent pas comprendre ». Ils n'ont pas l'esprit au sujet, précisément parce qu'il ne les touche pas ; il n'entre pas dans la sphère de leurs intérêts. C'est un état de choses auquel il faut porter remède, mais le remède n'est pas dans l'emploi de méthodes qui renforceront l'indifférence ou la répugnance. Même le fait de punir un enfant pour son inattention est une façon d'essayer de lui faire comprendre que la chose *n'est pas* complètement dénuée d'intérêt ; c'est une façon de faire naître l'« intérêt », de donner le sens des rapports. À la longue, sa valeur se mesure à ses résultats, suivant qu'il ne fournit qu'une simple excitation physique à agir de la façon désirée par les adultes ou qu'il conduit l'enfant à « penser » – c'est-à-dire à réfléchir à ses actes et, si l'on peut dire, à les imprégner d'objectifs. **2)** Il est encore plus évident que l'intérêt est requis pour persévérer dans l'action. Les patrons n'embauchent pas des ouvriers qui ne s'intéressent pas à ce qu'ils vont faire. Si l'on consultait un avocat ou un médecin, il ne viendrait à l'esprit de personne de penser que l'avocat ou le médecin ferait d'autant plus consciencieusement son travail qu'il trouverait sa tâche désagréable et ne la ferait que par devoir. L'intérêt est la mesure de l'emprise ou plutôt est l'emprise qu'exerce la fin projetée sur celui qui la projette pour le pousser à agir pour la réaliser.

2. Importance de l'idée d'intérêt dans l'éducation. L'intérêt représente la force motrice des objets – perçus ou imaginés – dans toute

expérience ayant une fin. Concrètement, s'il est important que nous reconnaissions la place dynamique de l'intérêt dans le développement éducatif, c'est que de cette façon il est possible de nous consacrer aux enfants pris individuellement en tenant compte de leurs capacités, besoins et préférences spécifiques. Celui qui reconnaît l'importance de l'intérêt ne risque pas de supposer que tous les esprits fonctionnent de la même manière sous le prétexte qu'ils se trouvent avoir le même instituteur et le même manuel. Les attitudes et méthodes d'approche et de réaction varient suivant l'attrait particulier que le même sujet suscite, cet attrait lui-même variant avec la diversité des aptitudes naturelles, des expériences passées, des cadres de vie, etc. Mais les faits d'intérêt permettent aussi des considérations qui ont une valeur générale pour la philosophie de l'éducation. Bien compris, ils nous mettent en garde contre certaines conceptions de l'esprit et du sujet d'étude, conceptions qui ont eu une grande vogue en philosophie dans le passé et qui influent négativement sur la manière de conduire l'enseignement et la discipline. L'esprit est trop fréquemment considéré comme existant dans un monde à part dominant le monde des choses et des faits à connaître et dont les états et les opérations auraient une existence indépendante. La connaissance est alors considérée comme l'application externe d'existences purement mentales à des choses à connaître, ou bien comme le résultat des impressions de l'objet à étudier sur l'esprit, ou bien comme la combinaison des deux. Le sujet d'étude est alors considéré comme quelque chose de complet en soi, quelque chose à apprendre ou à connaître, soit en y appliquant volontairement son esprit, soit en recevant les impressions qu'il fait sur l'esprit.

Les faits d'intérêt montrent que ces conceptions sont mythiques. L'esprit apparaît dans l'expérience comme la capacité de réagir à des stimuli présents en anticipant des conséquences futures possibles et avec l'intention de contrôler le genre de conséquences qui se produira. Les choses, l'objet connu consistent en tout ce qui est reconnu comme ayant une portée sur le cours prévu des événements, qu'ils l'aident ou le contrarient. Ces affirmations sont trop formelles pour être très intelligibles. Un exemple en clarifiera le sens.

Vous êtes occupé à un travail, disons à taper à la machine. Si vous êtes un expert, l'habitude se charge des mouvements physiques et vous laisse libre de vous concentrer sur le sujet. Supposons cependant que vous ne soyez pas très habile ou que, si vous l'êtes, votre machine ne marche pas

bien. Il vous faut alors utiliser votre intelligence. Vous ne désirez pas frapper les touches au hasard, quelles que soient les conséquences ; vous désirez taper certains mots dans un ordre donné pour qu'ils aient un sens. Vous faites attention aux touches, à ce que vous avez écrit, à vos mouvements, au ruban ou au mécanisme de la machine. Mais vous ne faites pas attention indifféremment à n'importe quel détail ou à tous les détails d'une manière désordonnée. Vous concentrez votre attention sur ce qui a de l'importance pour la poursuite effective de votre tâche. Vous prévoyez et vous prenez soin de noter les faits existants parce qu'ils contribuent à la réalisation du résultat projeté. Vous devez déterminer les moyens dont vous disposez, les conditions données et les difficultés et obstacles. Cette prévision et cet examen en relation avec ce qui est prévu constituent l'intelligence. Une action qui ne comporte pas cette prévision des résultats et cet examen des moyens et des obstacles est ou habituelle ou aveugle. Elle n'est en aucun cas intelligente. Être vague et indécis sur ce que l'on a l'intention de faire et négligent dans l'observation des conditions de réalisation, c'est être relativement stupide ou peu intelligent.

Si nous revenons au cas où l'esprit n'a rien à voir avec la manipulation physique des instruments, mais avec ce que l'on a l'intention d'écrire, le cas est le même. Il y a une activité en cours ; on est pris par le développement d'un thème. Sauf si l'on écrit comme un phonographe parle, il y a intervention de l'intelligence, c'est-à-dire vigilance dans la prévision des diverses conclusions vers lesquelles les données et les considérations présentes tendent, en même temps qu'observation et mémorisation continuellement renouvelées pour saisir le sujet qui porte sur les conclusions à atteindre. Toute cette attitude est empreinte du souci de ce qui va être et de ce qui est, dans la mesure où ceci entre dans le mouvement qui va vers la fin. Si l'on élimine la direction qui dépend de la prévision des résultats futurs possibles, il n'y a pas d'intelligence dans le comportement présent. S'il y a prévision imaginative, mais aucune attention aux conditions dont la réalisation dépend, il y a illusion, rêve creux – intelligence avortée.

Si cet exemple est typique, l'intelligence ne désigne pas quelque chose de complet en soi ; elle désigne une ligne de conduite dans la mesure où elle est suivie intelligemment, c'est-à-dire dans la mesure où les objectifs, les fins y ont une part, avec choix des moyens permettant de les réaliser. L'intelligence n'est pas un bien particulier que possède une personne ; une personne est intelligente dans la mesure où les activités auxquelles elle prend part ont les qualités mentionnées. Les activités qu'exerce une

personne, intelligemment ou non, ne sont pas non plus sa propriété exclusive ; il s'agit d'actions dans lesquelles *elle s'engage* et auxquelles *elle participe*. D'autres choses, les changements indépendants des autres choses et des autres personnes, interviennent pour aider ou entraver ces actions. L'acte d'un individu peut être le point de départ d'une suite d'événements, mais le résultat dépend de l'interaction de sa réaction avec les énergies fournies par d'autres moyens. Si l'on conçoit l'intelligence comme autre chose qu'un facteur parmi d'autres participant à la production de conséquences, elle perd toute signification.

Le problème de l'enseignement est donc de trouver les sujets qui amèneront une personne à se livrer à des activités particulières ayant un objectif ou une fin qui soit pour elle important ou intéressant et considérant les choses non comme des instruments d'exercice, mais comme des conditions pour atteindre des fins. Il ne faut pas chercher le remède aux maux découlant de la doctrine de la discipline formelle dont nous avons parlé antérieurement dans une autre doctrine des disciplines spécialisées, mais dans la réforme de la conception de l'intelligence et de sa formation. Le remède réside dans la découverte de modes d'activité typiques, jeux ou occupations utiles, auxquels les individus s'intéressent en se sentant concernés par le résultat, et qui peuvent être menés à bien seulement si la réflexion ou l'usage du jugement interviennent pour choisir le matériel d'observation et de mémorisation. Bref, la racine de l'erreur qui prévalut longtemps dans la conception de la formation de l'esprit consiste à ne pas tenir compte des mouvements des choses en relation avec les résultats futurs auxquels l'individu participe et à la direction desquels l'observation, l'imagination et la mémoire contribuent. Elle consiste à considérer l'esprit comme achevé en lui-même, prêt à s'appliquer directement à un matériel présent.

Historiquement, cette erreur a pris deux formes. D'une part, elle a empêché toute critique intelligente et toute révision nécessaire des études et des méthodes traditionnelles d'enseignement. Parce qu'on disait qu'elles étaient une « discipline », on se gardait de les analyser. Il ne suffisait pas de montrer qu'elles étaient parfaitement inutiles à la vie ou qu'elles ne contribuaient pas le moins du monde à la culture personnelle. Qu'elles fussent une discipline faisait taire toute question, étouffait tout doute et plaçait le sujet en dehors du domaine de la discussion rationnelle. Par nature, cette prétention était invérifiable. Même quand elles ne formaient pas à la discipline, quand l'élève était de moins en moins appli-

qué et perdait la capacité de se conduire intelligemment, c'était sa faute et non celle des études ou des méthodes d'enseignement. Son échec était même la preuve qu'il avait besoin de plus de discipline, ce qui était une raison supplémentaire de garder les vieilles méthodes. La responsabilité passait de l'éducateur à l'élève parce qu'on n'avait pas à soumettre le matériel à des tests particuliers ; on n'avait pas à montrer qu'il répondait à un besoin ou servait une fin particulière. L'objectif était la discipline en général et, en cas d'échec, la faute en incombait à l'individu qui refusait de se laisser discipliner.

D'un autre côté, on avait tendance à concevoir la discipline d'une manière négative, au lieu de l'identifier au développement d'une capacité constructive et réalisatrice. Comme nous l'avons déjà montré, la volonté est une attitude à l'égard du futur, de la réalisation de conséquences possibles, attitude impliquant un effort pour prévoir d'une manière claire et compréhensible les résultats probables des manières d'agir et une identification active avec certaines conséquences prévues. On identifie la volonté avec le seul effort imposé quand on dote l'esprit de capacités s'appliquant purement et simplement à un matériel existant. Une personne s'appliquera ou ne s'appliquera pas au sujet. Il suffira de le constater. Plus le sujet est indifférent, moins il répond aux habitudes et préférences de l'individu, et plus il devient nécessaire de faire effort pour obliger l'esprit à s'y consacrer – et, partant, plus il requiert de discipline de la volonté. S'adonner à un sujet parce qu'il y a quelque chose à faire qui nous intéresse ne requiert *aucune* discipline de ce point de vue ; pas même si cela conduit à augmenter notre capacité constructive. L'application pour l'application, pour la formation, relève seule de la discipline. C'est ce qui risque fort probablement de se produire si le sujet présenté est peu attrayant, car il n'y a alors aucun motif (du moins le suppose-t-on) de s'y adonner, sauf à reconnaître la réalité du devoir et la valeur de la discipline. Un humoriste américain a défini le résultat logique auquel on aboutit en disant que « peu importe ce qu'on enseigne à un garçon tant qu'il ne l'aime pas ».

Isoler l'esprit des activités ayant trait à des objets en vue de réaliser des fins a pour contrepartie l'isolement du sujet à apprendre. Dans les systèmes pédagogiques traditionnels, une matière inscrite au programme implique un certain nombre de choses à apprendre. Les diverses branches des études représentent autant de branches indépendantes, ayant chacune ses propres principes d'organisation. L'histoire est un groupe de faits de ce genre, l'algèbre en est un autre, la géographie un troi-

sième, et ainsi de suite pour chaque matière du programme. Puisqu'elles ont une existence propre, leur relation avec l'esprit se limite à ce qu'elles lui fournissent. Cette idée correspond à la pratique traditionnelle où le programme du travail scolaire pour la journée, le mois et les années à venir consiste en « études » séparées les unes des autres et supposées complètes en elles-mêmes – dans un but éducatif, en tout cas.

Nous consacrerons plus tard un chapitre à la signification du contenu de l'enseignement. Pour l'instant, il nous suffit de dire, par opposition à la théorie traditionnelle, que tout ce que l'intelligence étudie représente les choses dans le rôle qu'elles jouent dans le développement de lignes d'intérêt actives. Comme on « étudie » sa machine à écrire afin de l'utiliser pour obtenir des résultats, on doit « étudier » n'importe quel fait, n'importe quelle vérité. Les faits ou vérités deviennent des sujets d'étude – c'est-à-dire de recherche et de réflexion – quand ils entrent comme facteurs dont on doit tenir compte dans le déroulement d'un cours d'événements dans lequel nous sommes engagés et dont le résultat nous affectera. Les nombres ne sont pas des sujets d'étude simplement parce qu'ils sont des nombres constituant déjà une branche du savoir dit mathématique, mais parce qu'ils représentent des qualités et des relations du monde dans lequel notre action se déroule, parce qu'ils sont des facteurs dont la réalisation de nos projets dépend. Exprimé ainsi d'une manière générale, tout cela peut paraître abstrait. Traduit en détail, cela signifie que l'acte d'apprendre ou d'étudier est artificiel et inefficace dans la mesure où l'on se contente de donner aux élèves une leçon à apprendre. L'étude est efficace dans la mesure où l'élève se rend compte de l'usage qu'il peut faire de la vérité numérique qu'il étudie pour mener à bien des activités qui le concernent. Ce rapport d'un objet et d'un sujet d'étude avec le développement d'une activité ayant une finalité est le début et la fin d'une véritable théorie de l'intérêt dans le domaine de l'éducation.

3. Quelques aspects sociaux de la question. Alors que les erreurs théoriques dont nous avons parlé apparaissent dans la manière de conduire les écoles, elles sont elles-mêmes le résultat des conditions de la vie sociale. Un changement qui se limite à convaincre théoriquement les éducateurs ne supprimera pas les difficultés, bien qu'il puisse rendre plus efficaces les efforts faits pour modifier les conditions sociales. La portée et les qualités des activités auxquelles les hommes participent fixent leurs attitudes fondamentales à l'égard du monde. L'idéal de l'inté-

rêt a une valeur exemplaire dans l'attitude artistique. L'art n'est ni purement interne ni purement externe, ni purement mental ni purement physique. Comme tout mode d'action, il produit des changements dans le monde. Les changements produits par certaines actions (ceux que par opposition on peut appeler mécaniques) sont externes ; ils modifient des objets. Aucune récompense de l'esprit, aucun enrichissement affectif et intellectuel ne les accompagne. D'autres contribuent au maintien de la vie et à son apparence et à sa parure extérieures. Aujourd'hui, nombre de nos activités sociales, industrielles et politiques, tombent dans l'une ou l'autre de ces catégories. Ni les gens qui les exercent ni ceux qui en sont directement affectés ne peuvent s'intéresser pleinement et librement à leur travail. Parce qu'ils n'ont aucun but ou parce que leur objectif est limité, leur intelligence n'y joue aucun rôle. C'est pourquoi beaucoup de gens se replient sur eux-mêmes. Ils se réfugient dans les jeux intérieurs du sentiment et de l'imagination. Ce sont des esthètes, mais non des artistes, puisque leurs sentiments et leurs idées ont eux-mêmes pour objet, au lieu d'être des méthodes pour accomplir des actions qui modifient la situation dans laquelle ils se trouvent. Leur vie mentale est sentimentale, pure jouissance d'un paysage intérieur. La recherche scientifique elle-même peut servir de refuge contre la dureté de la vie, au lieu de n'être qu'une retraite temporaire pour récupérer et pour clarifier les actions futures à entreprendre dans le monde. Le mot même d'art peut se trouver associé, non avec une transformation spécifique des choses, ce qui les rendrait plus significatives pour l'esprit, mais avec des phantasmes extravagants et des complaisances affectives. Le fossé qui sépare l'homme « pratique » de l'homme de la théorie ou de la culture et le mépris qu'ils ont l'un pour l'autre, le divorce des beaux-arts et des arts industriels révèlent cet état de choses. C'est ainsi que l'on diminue la portée de l'intérêt et de l'intelligence, ou bien on les dénature. Nous renvoyons à ce que nous avons dit dans un chapitre précédent des significations unilatérales qui sont venues s'attacher aux idées d'efficacité et de culture.

Cet état de choses ne peut manquer de se maintenir tant que la société sera organisée sur la base de la division en classe oisive et en classe laborieuse. L'intelligence de ceux qui agissent s'endurcit dans la lutte sans répit qu'ils mènent contre les choses, celle de ceux qui sont exempts de la discipline d'un emploi se féminise et devient exubérante. De plus, à la plupart des êtres humains la liberté économique fait toujours défaut. Leurs occupations leur sont imposées par le hasard et la

nécessité ; elles ne sont pas l'expression normale de l'interaction de leurs capacités avec les besoins et les ressources de l'environnement. Les conditions économiques qui sont les nôtres maintiennent toujours beaucoup d'hommes dans un état de servitude. En conséquence, l'intelligence de ceux qui contrôlent la situation pratique n'est pas libérale. Au lieu d'agir librement pour soumettre le monde aux fins de l'homme, elle se consacre à manipuler d'autres hommes à des fins qui ne sont pas humaines dans la mesure où elles excluent certains individus.

Cette situation explique beaucoup de choses concernant les traditions historiques de l'éducation. Elle jette une lumière crue sur l'antagonisme des objectifs qui se manifeste dans les différentes sections du système scolaire, le caractère étroitement utilitaire de l'éducation élémentaire et le caractère étroitement disciplinaire ou culturel de l'éducation supérieure. Elle explique qu'on ait tendance à mettre de côté les questions intellectuelles jusqu'à ce que la connaissance devienne scolastique, académique et technique et que l'on soit convaincu en général que l'éducation libérale s'oppose aux exigences d'une éducation qui inclurait les professions du monde de la vie.

Mais elle aide aussi à définir le problème particulier de l'éducation d'aujourd'hui. L'école ne peut pas échapper immédiatement aux idéaux imposés par les conditions sociales antérieures. Mais elle devrait contribuer, par le type de disposition intellectuelle et affective qu'elle forme, à améliorer ces conditions. Et, ici, l'intérêt et la discipline bien compris ont tout leur sens. Ce seront les personnes dont les intérêts se seront élargis et dont l'intelligence se sera formée au contact des choses et des faits dans des occupations actives ayant une fin (dans le jeu ou le travail) qui auront le plus de chances d'échapper au dilemme d'une connaissance académique et éthérée et d'une pratique dure, étroite et purement « pratique ». Organiser l'éducation de telle sorte que les tendances actives naturelles soient pleinement mises à contribution dans l'action, tout en veillant à ce que l'action requière l'observation, l'acquisition des connaissances et l'usage d'une imagination créatrice est le facteur essentiel qui permettra d'améliorer les conditions sociales. Osciller entre des exercices mécaniques qui s'efforcent à l'efficacité dans l'action extérieure sans utiliser l'intelligence et une accumulation de connaissances qui est supposée être une fin ultime en soi, signifie que l'éducation accepte les conditions sociales présentes comme définitives et, partant, assume la responsabilité de les perpétuer. Réorganiser l'éducation de telle sorte que

l'enseignement se fasse en liaison avec le déroulement intelligent d'activités projetées est une tâche qui demande beaucoup de temps. Elle ne peut se faire que petit à petit par étapes. Mais ce n'est pas une raison d'accepter en parole une philosophie de l'éducation et de s'accommoder d'une autre en pratique. C'est un défi qui nous est lancé pour que nous entreprenions courageusement la tâche de réorganiser l'enseignement et de nous y tenir avec opiniâtreté.

RÉSUMÉ. L'intérêt et la discipline sont les aspects corrélatifs d'une activité ayant un objectif. L'intérêt signifie que l'on s'identifie aux objets qui définissent l'activité et qui fournissent les moyens (et les obstacles) de sa réalisation. Toute activité ayant un objectif implique une distinction entre une phase antérieure incomplète et une phase ultérieure d'accomplissement ; elle implique aussi des étapes intermédiaires. Avoir un intérêt, c'est prendre les choses comme entrant dans une situation en développement continu, au lieu de les prendre isolément. L'intervalle entre l'état de choses incomplet donné et la réalisation désirée exige un effort de transformation, une attention et une patience constantes. Cette attitude est ce qu'on entend pratiquement par volonté. La discipline, ou développement de la capacité d'attention constante, en est le fruit.

L'importance de cette doctrine pour la théorie de l'éducation est double. D'une part, cette doctrine nous préserve de penser que l'intelligence et les états mentaux sont quelque chose de complet en soi, qui se trouve alors s'appliquer à des objets et des sujets d'étude tout faits dont résulte la connaissance. Elle montre que l'esprit et l'engagement intelligent ou intentionnel dans une ligne de conduite où entrent des choses sont identiques. Par suite, développer et former l'esprit, c'est fournir un environnement qui favorise une activité de ce genre. D'autre part, cette doctrine nous préserve de penser que le sujet d'étude est, de son côté, quelque chose d'isolé et d'indépendant. Elle montre que le sujet du savoir ne fait qu'un avec les objets, les idées et les principes qui entrent comme moyens ou obstacles dans la poursuite intentionnelle continue d'une ligne de conduite. La ligne de conduite qui se développe et dont on perçoit la fin et les conditions est le facteur qui unit ce que l'on divise souvent en un esprit indépendant, d'un côté, et un monde indépendant d'objets et de faits, de l'autre.

XI

Expérience et pensée

1. Nature de l'expérience. On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une manière particulière. Du côté actif, l'expérience *éprouve* – signification que le terme *expérimentation* explicite plus nettement. Du côté passif, elle *subit*. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière. La fécondité, la valeur de l'expérience se mesure à la manière dont ces deux phases sont liées. L'activité pour l'activité ne constitue pas l'expérience. Elle est dans ce cas dispersée, centrifuge, dissipée. L'expérience-épreuve implique changement, mais le changement est un passage sans signification, s'il n'est pas lié consciemment au reflux des conséquences qu'il provoque. Quand une activité se prolonge, se continue en conséquences subies, quand le changement que l'action produit se réfléchit dans un changement qui se produit en nous, le simple flux est chargé de sens. Nous apprenons quelque chose. Le simple fait pour un enfant de mettre son doigt dans le feu n'est pas une expérience. C'est une expérience quand le mouvement qu'il fait est lié à la douleur qu'il ressent en conséquence. Dorénavant, mettre le doigt dans le feu *signifie* se brûler. Se brûler est un simple changement comme brûler un morceau de bois, s'il n'est pas perçu comme étant la conséquence d'une autre action.

Les impulsions aveugles et capricieuses nous poussent à l'étourdie, d'une chose à l'autre. Quand les choses se passent ainsi, tout est écrit sur

le sable. Rien ne participe à cette croissance cumulative qui constitue l'expérience dans un des sens essentiels de ce terme. Par ailleurs, beaucoup de choses nous arrivent, agréables et pénibles, que nous ne rattachons pas à nos activités antérieures. Ce ne sont pour nous que de purs accidents. Ces expériences n'ont pas d'avant ni d'après, pas de passé ni de futur et, par conséquent, elles n'ont aucune signification. Nous n'en tirons rien que nous puissions utiliser pour prévoir ce qui arrivera probablement plus tard et nous n'en devenons pas plus habiles à nous adapter à ce qui surviendra – notre capacité de contrôle n'y gagne rien. Ce n'est que par politesse que l'on peut appeler expérience, une expérience de ce genre. « Apprendre par expérience », c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions. Dans ces conditions, faire devient une mise à l'épreuve, une expérimentation avec le monde pour découvrir à quoi il ressemble, subir devient enseignement – découverte des liaisons entre les choses.

Il découle de cela deux conclusions importantes pour l'éducation.

1) L'expérience est surtout une affaire active-passive : elle n'est pas essentiellement cognitive. Mais **2)** le critère de la *valeur* d'une expérience réside dans la perception des relations ou des continuités auxquelles elle conduit. L'expérience implique la connaissance dans la mesure où elle est cumulative ou revient à quelque chose ou à une signification. À l'école, on n'a que trop coutume de considérer ceux que l'on instruit comme des spectateurs, acquérant la connaissance grâce à l'énergie directe de l'intellect. Le mot « élève » lui-même en est presque venu à signifier non pas un être qui participe à des expériences fécondes, mais un être qui absorbe directement des connaissances. Quelque chose que l'on appelle esprit ou conscience est coupé des organes physiques de l'activité. On conçoit alors le premier comme étant purement intellectuel ou cognitif et les seconds comme étant des facteurs physiques n'ayant aucun rapport avec le premier quand ils ne le perturbent pas. L'union intime de l'activité et du fait que l'on subit les conséquences de cette activité, est brisée. À sa place, nous avons deux fragments : d'un côté, une simple action corporelle et, de l'autre, une signification saisie directement par une activité « spirituelle ».

Il serait impossible de donner le compte exact des maux imputables au dualisme de l'esprit et du corps et, plus encore, de les exagérer. On peut cependant en énumérer les aspects les plus frappants. ***a)*** L'acti-

vité corporelle devient en partie importune. N'ayant soi-disant rien à faire avec l'activité mentale, elle devient un facteur de distraction, un mal qu'il faut combattre. Car l'élève a un corps qu'il amène à l'école, en même temps que son esprit. Et le corps est nécessairement une source d'énergie ; il faut qu'il fasse quelque chose. Mais ses activités sont condamnables, car elles ne portent pas sur des occupations qui produisent des résultats importants. Elles distraient l'« esprit » de l'élève de la leçon qui devrait l'occuper ; elles sont la source de méfaits. La cause principale du « problème de la discipline » dans les écoles est que le maître doit souvent passer le plus clair de son temps à réprimer les activités corporelles qui détournent l'esprit de son objet. On encourage le calme physique, le silence, l'uniformité rigide des postures et des mouvements, la simulation mécanique des attitudes indiquant l'intérêt de l'intelligence. La tâche du maître est d'obliger les élèves à respecter ces impératifs et de punir les infractions qui ne peuvent manquer de se produire.

La fatigue nerveuse qui en résulte pour le maître et pour l'élève est la conséquence inéluctable du caractère anormal de cette situation, dans laquelle l'activité corporelle est séparée de la perception de la signification des choses. L'indifférence têtue et les sursauts de révolte se succèdent. Le corps n'ayant pas de moyens organisés de libérer son énergie, éclate sans savoir ni pourquoi ni comment en actes de violence sans signification, ou s'installe dans la dissipation également sans signification – ce qui, dans un cas comme dans l'autre, est différent du jeu normal des enfants. Physiquement, les enfants actifs deviennent agités et indisciplinés ; les plus tranquilles, les enfants prétendument consciencieux, consacrent ce qu'ils ont d'énergie à la tâche négative de réprimer leurs instincts et leurs tendances actives, au lieu de les consacrer à une tâche positive de conception créatrice et d'exécution. Leur éducation leur inculque l'obligation non de l'utilisation valable et élégante de leurs capacités corporelles, mais du devoir strict d'empêcher de leur donner libre cours. On peut soutenir sérieusement qu'une des causes principales des résultats remarquables de l'éducation grecque fut qu'elle ne commit pas l'erreur de tenter de séparer l'esprit du corps.

b) Cependant, même pour les leçons à apprendre qui ne requièrent que l'application de « l'esprit », il y a des activités où le corps joue un rôle. Il faut faire appel aux sens et particulièrement à la vue et à l'ouïe – pour savoir ce que le livre, la carte, le tableau, le maître disent. Il faut faire usage des lèvres et des organes vocaux et des mains pour reproduire par

la parole et l'écrit ce qui a été emmagasiné. On considère alors les sens comme une sorte de conduit mystérieux par lequel les informations du monde extérieur sont introduites dans l'esprit. On dit qu'ils sont les portes et les chemins de la connaissance. En gardant les yeux fixés sur le livre et les oreilles ouvertes aux paroles du maître on s'abreuve à la source mystérieuse de la grâce intellectuelle. De plus, la lecture, l'écriture, le dessin – qui sont des arts scolaires importants – demandent un apprentissage musculaire ou moteur. Il faut donc former les muscles des yeux, des mains et des organes vocaux à agir comme des conduits qui déversent dans l'action externe la connaissance emmagasinée dans l'esprit. Car il se trouve qu'utiliser les muscles d'une façon répétée, de la même manière, crée en eux une tendance automatique à la répétition.

Le résultat évident est un emploi mécanique des activités corporelles dont (en dépit du caractère généralement encombrant et gênant du corps dans l'action mentale) il faut plus ou moins faire usage. Car les sens et les muscles sont utilisés non comme des participants organiques dans l'acte de vivre une expérience instructive, mais comme des orifices d'admission et d'émission de l'esprit. Avant que l'enfant n'aille à l'école, il apprend avec ses mains, ses yeux et ses oreilles parce que ce sont les organes grâce auxquels il peut faire quelque chose dont le résultat aura un sens. Le garçon qui fait voler un cerf-volant doit avoir l'œil sur le cerf-volant et noter les diverses tractions que la corde exerce sur sa main. Ses sens sont les chemins de la connaissance, non parce qu'ils « transmettent » d'une façon ou d'une autre des faits externes à son cerveau, mais parce qu'ils sont utilisés pour faire intentionnellement une chose. Les qualités des choses vues et touchées ont une influence sur ce que l'on fait et on les perçoit aussitôt : elles ont une signification. Mais quand on attend des enfants qu'ils utilisent leurs yeux pour noter la forme des mots indépendamment de leur signification, afin qu'ils les reproduisent par écrit ou oralement, la formation qui en résulte est celle des seuls organes sensoriels et des muscles. Et c'est parce qu'on sépare l'acte de sa fin qu'il devient mécanique. Les instituteurs ont coutume d'exhorter les enfants à lire les textes avec expression pour en faire ressortir la signification. Mais si, au début, ils ont appris la technique sensorimotrice de la lecture – la faculté de reconnaître les formes et de reproduire les sons qu'ils représentent – par des méthodes qui n'exigeaient pas qu'on fît attention à la signification, l'habitude qu'ils ont prise est mécanique et n'aide pas à lire avec intelligence par la suite. Comme les organes vocaux ont été

entraînés à fonctionner seuls automatiquement, on ne peut, à volonté, rajouter un sens à l'exercice qu'ils accomplissent. On peut enseigner de la même façon mécanique à dessiner, chanter et écrire, car, répétons-le, *est* mécanique toute façon d'enseigner qui limite ou réduit l'activité corporelle de telle sorte que le corps se trouve séparé de l'esprit – autrement dit, de la conscience de la signification. Les mathématiques, même supérieures, quand on met indûment l'action sur la technique du calcul et la science, quand les expériences de laboratoire sont à elles-mêmes leurs propres fins, souffrent du même mal.

c) Intellectuellement, la séparation de l'« esprit » de la manipulation directe des choses met l'accent sur les *choses* aux dépens des relations ou liaisons. Il n'est que trop courant de séparer les perceptions et même les idées d'avec les jugements. On pense que ceux-ci viennent après celles-là pour les comparer. On prétend que l'esprit perçoit les choses indépendamment de leurs relations, qu'il s'en forme des idées indépendamment de leurs liaisons – avec ce qui se passe avant et ce qui vient après. On fait alors appel au jugement ou à la pensée pour combiner ces éléments de « connaissance » séparés pour mettre en lumière leur ressemblance ou leur liaison causale. En fait, toute perception, toute idée est conscience de la portée, de l'utilisation et de la cause d'une chose. Nous ne savons pas vraiment ce qu'est une chaise, nous n'en avons pas idée en inventoriant et énumérant ses diverses qualités isolées, mais seulement en liant ces qualités à quelque chose d'autre – la finalité qui en fait une chaise et non une table, les différences qui permettent de la distinguer du type des chaises que nous connaissons ou l'« époque » qu'elle représente et ainsi de suite. On ne perçoit pas une charrette quand on additionne toutes ses parties constitutives. C'est la liaison caractéristique de ces parties qui en fait une charrette. Et ces liaisons ne consistent pas en de simples juxtapositions matérielles. Elles impliquent la liaison avec l'animal qui la tire, les choses transportées, etc. La perception requiert le jugement ; sans le jugement, la perception n'est qu'une simple excitation sensorielle ou la reconnaissance du résultat d'un jugement antérieur, comme c'est le cas pour les objets familiers.

Pourtant, l'on prend facilement les mots, ces substituts des idéaux, pour des idées. Et, dans la mesure où l'activité mentale est séparée de l'intérêt actif pour le monde, de l'acte de faire quelque chose et de lier l'action à ce qui est subi, les mots, les symboles en viennent à prendre la place des idées. La substitution est d'autant plus subtile que l'on admet

qu'ils ont *une certaine signification*. Mais nous pouvons très facilement nous habituer à nous contenter d'un minimum de signification et à ne pas voir combien est limitée notre perception des relations qui confèrent une signification aux choses. Nous nous habituons si complètement à une sorte de pseudo-idée, à une demi-perception, que nous n'avons pas conscience que notre action mentale est à demi-morte et que nos observations et nos idées seraient beaucoup plus fines et plus étendues si nous les formions dans les conditions d'une expérience vivante qui nous obligerait à utiliser notre jugement, à chercher les liaisons des choses auxquelles nous avons affaire.

Il n'y a pas de divergence d'opinion quant à la théorie du sujet. Tous les experts sont d'accord pour dire que le discernement des relations est une affaire authentiquement intellectuelle et donc une affaire éducative. L'erreur vient de ce que l'on suppose que les relations sont perceptibles sans *expérience* – sans cette épreuve imposée et subie dont nous avons parlé. On suppose que « l'esprit » peut les saisir s'il leur prête attention – ce qu'il peut faire à volonté quelle que soit la situation. D'où le déluge de demi-observations, d'idées verbales et de « connaissances » inassimilées qui affligent le monde. Une once d'expérience vaut mieux qu'une tonne de théorie pour la simple raison que c'est seulement dans l'expérience qu'une théorie a un sens réel et vérifiable. Une expérience, une expérience très humble, peut engendrer et véhiculer n'importe quelle somme de théorie (ou de contenu intellectuel) mais une théorie séparée d'une expérience ne peut être comprise clairement, même en tant que théorie. Elle tend à devenir une simple formule verbale, un ensemble de clichés utilisés pour que la pensée ou la théorie authentique ne soit ni nécessaire ni possible. Du fait de notre éducation, nous utilisons des mots en pensant que ce sont des idées pour résoudre des questions ; cette manière de procéder n'est en réalité qu'une façon d'obscurcir la perception pour nous empêcher de voir la difficulté plus longtemps.

2. Place de la réflexion dans l'expérience. La pensée ou réflexion, comme nous l'avons vu implicitement sinon explicitement, est le discernement des rapports entre ce que nous essayons de faire et les conséquences qui en résultent. Aucune expérience significative n'est possible sans l'intervention de la pensée. Mais nous pouvons comparer deux types d'expérience en fonction de la part de réflexion qu'ils comportent. Toutes nos expériences comportent une phase d'essai – ce qu'en psychologie on

appelle la méthode des essais et erreurs. Nous faisons quelque chose, et si cela ne marche pas, nous faisons autre chose ; nous continuons à essayer jusqu'à ce que quelque chose marche ; nous adoptons alors cette méthode comme règle empirique dans nos actions ultérieures. Il y a des expériences qui se ramènent presque exclusivement à ce processus d'essais et d'erreurs ou de réussites. Nous voyons bien qu'il y a un lien entre une certaine façon d'agir et une certaine conséquence, mais nous ne voyons pas quel est ce lien. Nous ne distinguons pas, pour ainsi dire, les maillons de la chaîne. Notre discernement est fort superficiel. Dans d'autres cas, nous poussons plus loin notre observation. Nous analysons pour voir exactement ce qui se trouve entre les deux, qui lie la cause à l'effet, l'activité à la conséquence. Cet approfondissement de notre connaissance rend nos prévisions plus précises et plus vastes. L'action qui repose uniquement sur la méthode des essais et erreurs est à la merci des circonstances. Ces dernières peuvent changer, de sorte que nos actes risquent de ne pas produire le résultat escompté. Mais, si nous savons avec précision de quoi dépend le résultat, nous pouvons nous assurer de la présence des conditions requises. Cette méthode élargit notre contrôle pratique. Car, si certaines conditions font défaut, nous pouvons les réunir, si nous connaissons les antécédents qui sont nécessaires pour qu'un effet se produise ; si, au contraire, elles ont des effets indésirables, nous pouvons éliminer quelques-unes des causes superflues et faire ainsi l'économie d'efforts inutiles.

En découvrant le détail des liens qui unissent nos activités et leurs conséquences, nous explicitons la pensée qui est impliquée, dans cette expérience d'essai. Elle augmente quantitativement au point que sa valeur proportionnelle est très différente. Par suite, la nature de l'expérience change. Ce changement est si significatif que nous pouvons qualifier de réflexif ce type d'expérience – réflexif *par excellence*. La culture délibérée de cette phase de la pensée fait de la pensée une expérience distinctive. Autrement dit, la pensée est un essai délibéré en vue de découvrir les liens spécifiques qui unissent ce que nous faisons avec les conséquences qui en résultent, en une séquence continue. La discontinuité des actes et de leurs conséquences et, partant, leur séparation purement arbitraire, disparaissent pour céder la place à une situation unifiée en développement. L'événement qui se produit est compréhensible ; il a une explication ; il est raisonnable, comme nous disons, que les choses se passent de cette manière.

Penser équivaut donc à expliciter l'élément intellectuel de notre expérience. Cela permet d'agir en vue d'une fin. C'est la condition nécessaire pour que nous puissions avoir des objectifs. Aussitôt qu'un nourrisson commence à *s'attendre à quelque chose*, il commence à utiliser quelque chose qui se passe maintenant, comme signe de ce qui se passera ensuite : il juge, aussi rudimentaire que puisse être son jugement. Car il prend une chose comme *preuve* de quelque chose d'autre et voit, ce faisant, une relation entre les deux. Tout développement futur, tout aussi élaboré qu'il puisse être, n'est qu'une extension et un raffinement de cet acte d'inférence élémentaire. Tout ce que le plus sage des hommes peut faire, c'est observer ce qui se passe avec plus de sagesse et plus de minutie et choisir ensuite avec plus de soin, parmi les choses qu'il remarque, les seuls facteurs qui indiquent ce qui va se produire. Le contraire, une fois de plus, de l'action réfléchie est la routine et le comportement capricieux. La routine prend l'habitude comme la mesure de toute possibilité et néglige de tenir compte des liaisons des choses particulières qui ont été faites. Le comportement capricieux fait de l'acte momentané le critère de valeur et méconnaît les interactions de nos actions personnelles avec les énergies de l'environnement. S'il pouvait s'exprimer, il dirait : « Les choses doivent être exactement comme il se trouve que je les aime en cet instant », alors que la routine dirait : « Que les choses continuent à être exactement ce qu'elles étaient quand je les ai trouvées dans le passé ». L'un et l'autre refusent la responsabilité des conséquences futures qui découlent de l'action présente. La réflexion est l'acceptation de cette responsabilité.

Le point de départ de tout processus de pensée est quelque chose qui est en train de se faire, quelque chose qui, en l'état, est incomplet ou inachevé. Son sens, sa signification, réside au sens propre dans ce qu'il va devenir, dans la manière dont il va évoluer. Au moment où j'écris ces lignes, le monde résonne du bruit des armées qui s'affrontent. Pour celui qui participe à la guerre, il est évident que la chose la plus importante est son issue, les conséquences futures de tel ou tel événement. Il s'identifie, pour un temps tout au moins, avec ce dénouement ; *son* destin dépend du cours que les choses prendront. Mais, même pour un observateur d'un pays neutre, la portée de chaque mouvement, de chaque avance ici, d'une retraite là, réside dans ce que cet événement présage. Réfléchir aux nouvelles qui nous parviennent, c'est tenter de voir l'issue probable ou possible qu'elles indiquent. Remplir sa tête, comme un album, de tel ou tel événement terminé, classé, ce n'est pas penser, c'est se transformer en

appareil enregistreur. Examiner la *portée* de l'événement, sur ce qui peut être, mais n'est pas encore, c'est penser. L'expérience réflexive ne change pas de nature si l'on substitue la séparation dans l'espace à la distance dans le temps. Imaginons la guerre finie et un futur historien qui en narre le déroulement. L'épisode est, par définition, passé. Mais l'historien ne peut en faire un exposé intelligent que s'il respecte l'ordre temporel des événements. La signification de chaque événement traité réside dans ce qui était futur pour celui-ci bien qu'il ne le soit plus pour l'historien. Le considérer séparément comme existant en soi, c'est agir sans réflexion.

La réflexion implique aussi que nous nous intéressions à l'issue des événements – une certaine identification de notre propre destinée, ne serait-ce qu'en imagination, avec l'aboutissement d'une série d'événements. Pour le général pendant la guerre ou le simple soldat ou le citoyen d'une des nations en guerre, l'incitation à penser est directe et urgente. Pour les neutres, elle est indirecte et imaginaire. Mais le sectarisme flagrant de la nature humaine démontre l'intensité de la tendance à nous identifier avec un résultat éventuel et à rejeter l'autre que nous jugeons étranger. Si nous ne pouvons pas ouvertement prendre parti dans l'action et contribuer ainsi à l'équilibre final, nous le faisons par l'imagination et par le cœur. Nous désirons tel ou tel résultat. Si quelqu'un est totalement indifférent au résultat, il ne suit pas ce qui se passe et n'y pense pas. Du fait que l'acte de penser dépend d'un sens de participation aux conséquences de ce qui se passe, découle l'un des principaux paradoxes de la pensée. Né de la partialité, pour accomplir sa tâche il doit parvenir à un certain détachement, une certaine impartialité. Le général qui se laisse influencer dans ses observations et ses interprétations de la situation existante par ses espoirs et ses désirs commettra sûrement une erreur de calcul. Bien que les espoirs et les craintes constituent sans doute le motif le plus puissant pour inciter l'observateur d'un pays neutre à suivre attentivement le déroulement des hostilités, lui aussi pensera inefficacement dans la mesure où ses préférences modifieront la matière de ses observations et de ses raisonnements. Il n'y a pas, toutefois, incompatibilité entre le fait que l'occasion de la réflexion réside dans une participation personnelle à ce qui se passe et le fait que la valeur de la réflexion consiste à se tenir en dehors des données. La difficulté presque insurmontable de parvenir à ce détachement est la preuve que la pensée a son origine dans des situations où le cours de la pensée fait réellement partie du cours des événements et est destiné à en influencer le résultat. Ce n'est que peu à peu,

en même temps que s'élargit le champ de notre vision grâce à l'accroissement de notre sens social, que la pensée se développe jusqu'à inclure ce qui se trouve au-delà de nos intérêts *immédiats* – fait dont l'importance est grande pour l'éducation.

Dire que la pensée intervient en relation avec des situations qui sont toujours en cours de développement et par conséquent inachevées, c'est dire que la pensée se produit quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques. Seul ce qui est fini et achevé est totalement assuré. Tant qu'il y a réflexion, il y a incertitude. L'objet de la pensée est d'aider à *atteindre* une conclusion, à projeter un terme éventuel sur la base de ce qui est déjà donné. Certains autres faits concernant la pensée vont de pair avec cette caractéristique. Puisque la situation dans laquelle la pensée se produit est douteuse, la pensée est un processus de recherche, d'examen, d'investigation. *Ac*quérir a toujours un caractère secondaire et instrumental par rapport à l'acte de s'*en*quérir. Chercher est la quête de quelque chose que l'on n'a pas. Nous parlons parfois comme si la « recherche originale » était une prérogative propre aux savants ou au moins aux étudiants de l'enseignement supérieur. Mais toute pensée est recherche et toute recherche est originale pour celui qui la mène, même si tout le reste du monde est déjà certain de ce qu'il est toujours en train de chercher.

Il s'ensuit également que toute pensée implique un risque. On ne peut garantir la certitude d'avance. Pénétrer dans l'inconnu est une aventure : on ne peut pas être sûr à l'avance de ce qu'on y trouvera. Les conclusions de la pensée, tant qu'elles ne sont pas confirmées par l'événement, sont par suite plus ou moins provisoires et hypothétiques. En fait, on ne peut, avec certitude, affirmer qu'elles ont un caractère définitif tant qu'on n'en connaît pas l'issue. Les Grecs se sont avec raison posé la question de savoir comment apprendre. En effet, ou bien nous connaissons déjà ce que nous cherchons, ou bien nous ne le connaissons pas. La connaissance n'est possible dans aucun des deux cas. Dans le premier, parce que nous connaissons déjà, dans le second parce que nous ne savons ce que nous cherchons, et que si par hasard nous le trouvons, nous ne pouvons pas dire si c'est ce que nous cherchions. Le dilemme ne fait aucune place à *l'acquisition* de la connaissance, à la *possibilité* d'apprendre, il assume une connaissance complète ou une ignorance complète. Néanmoins, la zone crépusculaire de la recherche, de la pensée, existe. La possibilité de conclusions *hypothétiques*, de résultats provisoires, est ce que le

dilemme grec a négligé. Les difficultés d'une situation suggèrent certaines façons d'en sortir. Nous les essayons et, ou bien nous nous en sortons, auquel cas nous avons trouvé ce que nous cherchions, ou bien la situation devient plus obscure et plus confuse, auquel cas nous savons que nous sommes toujours dans l'ignorance. Essayer signifie aller à tâtons. Pris en soi, l'argument grec est un bel exemple de logique formelle. Mais il est également vrai qu'aussi longtemps que les hommes ont maintenu une distinction rigide entre la connaissance et l'ignorance, la science n'a progressé que lentement et par à-coups fortuits. Le progrès systématique de l'invention et de la découverte a commencé quand les hommes ont admis qu'ils pouvaient utiliser le doute à des fins de recherche en faisant des conjectures pour guider l'action dans ses essais d'exploration dont le développement confirmerait, réfuterait ou modifierait l'hypothèse directrice. Alors que pour les Grecs savoir vaut mieux qu'apprendre, la science moderne a fait du savoir acquis le moyen d'apprendre, de découvrir.

Pour revenir à notre exemple, un général ne peut fonder ses actions sur la certitude absolue ni sur l'ignorance absolue. Il dispose d'un certain nombre d'informations que nous supposerons raisonnablement dignes de foi. Il en *infère* alors certains mouvements prospectifs, assignant, ce faisant, une signification aux faits bruts de la situation donnée. Son inférence est plus ou moins douteuse et hypothétique. Mais c'est sur elle qu'il fonde son action. Il développe un plan d'action, une méthode pour affronter la situation. Les conséquences qui découlent directement du fait qu'il agit d'une façon plutôt que d'une autre mettent à l'épreuve et révèlent la valeur de ses réflexions. Ce qu'il connaît déjà fonctionne et trouve sa valeur dans ce qu'il apprend. Mais cela vaut-il pour celui qui, dans un pays neutre, suit du mieux qu'il peut le progrès des événements ? Formellement oui, bien que matériellement, non. Il est évident que ce qu'il devine de l'avenir, d'après les indications des faits présents, et qui lui permet d'essayer de donner une signification à une multitude de données dissociées les unes des autres, ne peut servir de base à une méthode qui sera appliquée durant la campagne en cours. *Cela* n'est pas *son* problème. Mais, dans la mesure où il pense activement et où il ne suit pas simplement passivement le cours des événements, ses inférences hypothétiques s'appliqueront à *une* méthode d'action appropriée à *sa* situation. Il prévoira certains mouvements futurs et sera sur le qui-vive pour voir s'ils se produisent ou non. Dans la mesure où il sera intellectuellement concerné, il sera activement aux aguets ; il prendra des mesures

qui, sans affecter la campagne, modifieront dans une certaine mesure *ses* actions subséquentes. Sans cela, ses « je vous l'avais bien dit » n'auraient aucune qualité intellectuelle ; ils ne sanctionneraient ni ne vérifieraient aucune pensée antérieure, mais constitueraient une simple coïncidence qui lui donnerait quelque satisfaction affective – mais comporterait une grande part d'illusion.

Ce cas est comparable à celui d'un astronome qui, à partir de certaines données, a été amené à prévoir (inférer) une éclipse future. Aussi grande qu'en soit la probabilité mathématique, l'inférence est hypothétique – une affaire de probabilité[1]. L'hypothèse relative à la date et à la position de l'éclipse anticipée devient le matériel avec lequel l'astronome élabore une méthode de conduite future. Il prépare l'appareillage requis ; il organise, s'il le faut, une expédition dans quelque région lointaine. En tout cas, des dispositions actives sont prises, qui changent réellement *certaines* conditions physiques. Et, sans ces dispositions et la modification subséquente de la situation, il n'y a pas de réalisation de l'acte de penser. Il demeure en suspens. La connaissance, la connaissance déjà atteinte, contrôle la pensée et la rend féconde.

Et voilà pour les traits généraux de l'expérience réflexive qui sont : **1)** perplexité, confusion, doute dus aux faits que l'on est impliqué dans une situation incomplète dont le caractère n'est pas entièrement déterminé ; **2)** anticipation conjecturale – interprétation d'essai des éléments donnés avec attribution d'une tendance à produire certaines conséquences ; **3)** examen soigneux (inspection, exploration, analyse) de toutes les considérations dont on dispose pour clarifier et définir le problème ; **4)** élaboration en conséquence d'une hypothèse provisoire qui le rend plus précis et plus cohérent, parce qu'étant en accord avec un plus grand nombre de faits ; 5) s'appuyer sur l'hypothèse projetée comme plan d'action appliqué à l'état de choses existant : faire quelque chose d'effectif pour produire le résultat anticipé et, partant, mettre l'hypothèse à l'épreuve. C'est l'étendue et la précision des étapes 3 et 4 qui distinguent une véritable expérience réflexive d'une expérience d'essais et d'erreurs. Ils font de la *pensée* elle-même une expérience.

1. Il importe beaucoup pour la pratique scientifique que les hommes puissent dans de nombreux cas calculer le degré de probabilité et la marge d'erreur probable impliquée, mais cela ne change pas les caractères de la situation telle que nous l'avons décrite. Cela ne fait que les confirmer.

Néanmoins, nous ne dépassons jamais complètement le stade des tâtonnements. Notre pensée la plus élaborée et la plus rationnellement cohérente doit être mise à l'essai dans le monde et, partant, soumise à un essai prolongé. Comme elle ne peut jamais tenir compte de toutes les relations, elle ne peut concevoir avec une précision parfaite toutes les conséquences. Cependant, un examen réfléchi des conditions se fait avec tant de soins et l'anticipation des résultats est si bien contrôlée que nous avons le droit de distinguer l'expérience réflexive des formes plus grossières de l'action qui résulte d'une série d'essais et erreurs.

RÉSUMÉ. En déterminant la place de la pensée dans l'expérience, nous avons d'abord noté que l'expérience implique une liaison de l'action ou de l'essai avec une conséquence qui est supportée. Séparer la phase active de l'agir de la phase passive du subir détruit la signification réelle d'une expérience. Penser, c'est créer d'une manière précise et délibérée des liens entre ce qui est fait et ses conséquences. C'est non seulement noter le fait qu'ils sont liés, mais la nature de leurs liens. C'est donner aux liens la forme de relations. L'incitation à penser réside dans le désir de déterminer la signification d'un acte accompli ou à accomplir. Nous prévoyons alors des conséquences. Cela implique que la situation existante est, soit en fait, soit pour nous, incomplète, donc indéterminée. La projection des conséquences signifie une solution proposée, une solution d'essai. Pour parfaire cette hypothèse, il faut examiner avec soin les conditions existantes et développer les implications de l'hypothèse – opération qu'on appelle raisonnement. La solution suggérée – l'idée ou théorie – doit alors être mise à l'épreuve en pratique. Si elle produit certaines conséquences, certains changements déterminés dans le monde, elle est acceptée comme valide. Sinon, elle est modifiée et soumise à une nouvelle épreuve. La pensée implique chacune de ces étapes – le sens d'un problème, l'observation des conditions, la formation et l'élaboration rationnelle d'une conclusion suggérée et la mise à l'épreuve expérimentale active. Bien que toute pensée aboutisse à la connaissance, la valeur de la connaissance est subordonnée en fin de compte à son utilisation dans la pensée. Car nous vivons non dans un monde fixe et fini, mais dans un monde qui progresse et dans lequel notre tâche essentielle est prospective et dans lequel le rétrospectif – et toute connaissance distincte de la pensée est rétrospective – n'a de valeur que par la solidité, la sécurité et l'enrichissement qu'il apporte à notre manière d'aborder l'avenir.

XII

La pensée dans l'éducation

1. Les éléments de la méthode. Personne ne met théoriquement en doute l'importance qu'il y a à donner de bonnes habitudes de pensée aux enfants à l'école. Toutefois, cette unanimité est plus théorique que pratique ; même théoriquement, elle ne va pas jusqu'à reconnaître que le devoir exclusif de l'école envers les élèves, en ce qui concerne leur *esprit* (mis à part la formation de certaines capacités musculaires), soit de développer leur capacité de penser. Le morcellement de l'enseignement en diverses fins comme l'acquisition d'un savoir-faire (lire, écrire, dessiner, réciter), l'acquisition d'informations (en histoire et géographie) et, *finalement* l'apprentissage de la pensée, témoigne de l'inefficacité avec laquelle nous réalisons ces fins. La pensée qui n'est pas liée à l'accroissement de l'efficacité dans l'action et à la connaissance plus approfondie de soi et du monde dans lequel on vit, est défectueuse en tant que pensée (voir, plus haut, p. 230). En outre, le savoir-faire acquis en dehors de la pensée est coupé de toute signification des fins auxquelles il est destiné. Il laisse par conséquent l'homme à la merci de ses habitudes routinières et du contrôle autoritaire de ceux qui savent ce qu'ils veulent et qui ne sont pas trop scrupuleux sur les moyens de l'obtenir. Le savoir coupé de l'action réfléchie est un savoir mort, un poids écrasant pour l'esprit. Parce qu'il singe la connaissance et, de ce fait, sécrète le poison de la vanité, il est un des obstacles les plus puissants au développement ultérieur de l'intelligence. La seule voie qui conduise directement à l'assimilation croissante des méthodes d'enseignement consiste à se concentrer sur les conditions qui requièrent, favorisent et mettent à l'épreuve la pensée. Penser *est* la méthode de l'enseignement intelligent, de l'enseignement qui utilise et

gratifie l'esprit. Nous parlons avec raison de la méthode de penser, mais la chose importante à avoir présente à l'esprit concernant la méthode est que penser est une méthode, la méthode de l'expérience intelligente dans le cours qu'elle prend.

1) Le point de départ de cette expérience en développement qui s'appelle la pensée est *l'expérience*. Cela paraît un truisme stupide. Ce devrait en être un. Ce n'est malheureusement pas le cas. Au contraire, la pensée est souvent considérée dans la théorie philosophique et dans la pratique de l'éducation comme quelque chose de coupé de l'expérience et pouvant être cultivée séparément. En fait, on met souvent en avant les limites inhérentes à l'expérience pour justifier le recours à la pensée. Et l'on en vient à penser que l'expérience se limite aux sens et aux appétits, au monde purement matériel et que la pensée procède d'une faculté supérieure (la raison) et s'occupe de choses spirituelles ou à tout le moins littéraires. Aussi dresse-t-on souvent une cloison étanche entre les mathématiques pures qui relèvent particulièrement de la pensée (puisqu'elles n'ont rien à voir avec des entités matérielles) et les mathématiques appliquées qui sont utilitaires, mais sans valeur pour l'intellect.

En général, l'erreur fondamentale des méthodes d'enseignement tient à ce que l'on suppose que les élèves possèdent déjà l'expérience. Nous insistons au contraire sur la nécessité pour la pensée de partir d'une situation empirique réelle. L'expérience a ici le sens que nous lui avons donné précédemment : elle consiste à essayer de faire une chose et à subir effectivement une conséquence que la chose nous impose en retour. L'erreur consiste à croire qu'on peut commencer avec un sujet d'étude tout fait : arithmétique, géographie, ou autre chose, sans avoir soi-même l'expérience personnelle directe d'une situation. Même les techniques des jardins d'enfants et de Montessori sont si soucieuses d'établir des distinctions intellectuelles sans « perte de temps » qu'elles tendent à ignorer – ou à réduire – la manipulation brute et immédiate des objets familiers de l'expérience et à mettre les élèves tout de suite en contact avec des objets qui sont l'expression de distinctions intellectuelles établies par les adultes. Mais la première étape du contact avec de nouveaux objets, à n'importe quel âge, doit inévitablement être du genre essai et erreur. Un individu doit essayer réellement, dans le jeu ou le travail, à faire quelque chose avec les objets en exerçant ses propres activités impulsives et à noter alors les interactions de son énergie avec les objets utilisés. C'est ce qui se passe quand un enfant commence par manipuler

un jeu de construction et c'est également ce qui se passe quand un savant commence par faire des expériences avec des objets qui ne lui sont pas familiers.

Par conséquent, la première approche de tout sujet à l'école, s'il s'agit de développer la pensée et non d'apprendre des mots, doit être aussi peu scolaire que possible. Pour nous faire une idée de ce que signifie une expérience ou une situation empirique, il nous faut avoir à l'esprit le genre de situation qui se présente en dehors de l'école, le genre d'occupations qui suscitent l'intérêt et mettent l'activité en branle dans la vie ordinaire. Et si l'on examine soigneusement les méthodes qui réussissent toujours dans l'éducation organisée, que ce soit en arithmétique ou dans l'apprentissage de la lecture, dans l'étude de la géographie, de la physique ou d'une langue étrangère, on constatera que leur efficacité repose sur le fait qu'elles recourent au type de situation qui provoque la réflexion hors de l'école dans la vie ordinaire. Elles donnent à l'élève quelque chose à faire et non à apprendre, et l'action est telle qu'elle oblige à penser ou à noter des rapports entre les choses, ce qui conduit naturellement à apprendre.

Que la situation soit de nature à susciter la pensée signifie, bien entendu, qu'elle suggère quelque chose qui ne relève ni de la routine ni du caprice – qui soit, en d'autres termes, nouveau (et donc incertain ou problématique) et cependant suffisamment lié aux habitudes prises pour pouvoir provoquer une réponse efficace. Une réponse est efficace quand elle produit un résultat perceptible, par opposition à une activité purement fortuite dans laquelle on ne peut pas relier mentalement les conséquences avec ce qui est fait. Par suite, la question la plus pertinente que l'on puisse poser concernant une situation ou une expérience proposée pour amener un élève à apprendre consiste à savoir quelle est la nature du problème qu'elle implique.

À première vue, on pourrait croire que les méthodes scolaires qui ont cours répondent bien aux exigences requises. Donner des problèmes à résoudre, poser des questions, assigner des tâches, faire ressortir des difficultés, constitue une grande part du travail scolaire. Mais il est indispensable de distinguer entre des problèmes réels et des problèmes fictifs. Les questions suivantes peuvent aider à établir la distinction, ***a)*** Y a-t-il autre chose qu'un problème ? La question est-elle posée naturellement dans le cadre d'une situation ou d'une expérience personnelle ? Ou bien, est-ce une question abstraite, un problème simplement destiné à enseigner quelque chose sur un sujet scolaire ? Est-ce que ce qui est demandé

conduira l'élève à observer et à expérimenter en dehors de l'école ? ***b)*** Est-ce un problème qui intéresse personnellement l'élève, ou est-ce un problème proposé par le maître ou le manuel et qui devient un problème pour l'élève uniquement parce qu'il doit le résoudre pour obtenir la note requise, passer dans la classe supérieure ou s'attirer les bonnes grâces du maître ? Bien évidemment ces deux questions se chevauchent. Ce sont deux manières de parvenir au même point : est-ce que l'expérience est une chose personnelle ainsi faite qu'elle stimule et dirige l'observation des liaisons impliquées et conduit à inférer et à mettre l'inférence à l'épreuve ? Ou bien, l'expérience est-elle imposée de l'extérieur, et le problème de l'élève est-il simplement de se plier à ces exigences extérieures ?

Ces questions peuvent nous donner l'occasion de nous demander dans quelle mesure les pratiques courantes permettent le développement des habitudes de réflexion. Le mobilier et l'organisation matérielle de la salle de classe habituelle s'opposent à l'existence de situations réelles d'expérience. Qu'y a-t-il là qui ressemble aux conditions de la vie de tous les jours et qui soit de nature à engendrer des difficultés ? Presque tout atteste le prix que l'on attache à ce que l'élève écoute, lise et reproduise ce qu'il entend et lit. Il est difficilement possible de surestimer l'opposition entre ces conditions et les situations de contact effectif avec les choses et les gens à la maison, sur le terrain de jeu, dans l'accomplissement des devoirs de la vie de tous les jours. La plupart ne sont même pas comparables avec les questions qui peuvent naître dans l'esprit d'un garçon ou d'une fille quand ils bavardent ou lisent un livre en dehors de l'école. Personne n'a jamais expliqué comment il se fait que les enfants aient tant de questions à poser en dehors de l'école (à telle enseigne qu'ils empoisonnent la vie des adultes si on les encourage en répondant) et témoignent une absence totale de curiosité concernant l'objet des leçons à apprendre pour l'école. Si l'on réfléchit à cette opposition frappante, on comprendra qu'habituellement les conditions scolaires ne fournissent pas un contexte d'expérience dans lequel les problèmes se posent naturellement d'eux-mêmes. Quelle que soit l'amélioration que l'on apporte à la technique personnelle de l'enseignant, on ne pourra pas complètement remédier à cet état de choses. Il y faut plus d'objets réels, de matières, d'instruments et d'occasions de faire des choses. Alors seulement, l'écart entre les deux types de situation pourra être comblé. Quand les enfants sont en train de faire des choses et discutent de ce qui se passe pendant qu'ils les font, on constate que, même avec des méthodes d'enseignement

comparativement médiocres, les recherches de ces enfants sont spontanées et multiples et les solutions proposées variées et ingénieuses.

Comme les matériaux et les occupations qui engendrent de vrais problèmes font défaut, les problèmes de l'enfant ne sont pas vraiment les siens ou plutôt ce sont les siens *seulement en qualité* d'élève, non en qualité d'être humain. Il en résulte un lamentable gâchis quand il s'agit d'appliquer aux affaires de la vie, en dehors de la salle de classe, tout le talent qu'on y a consacré à l'école. L'élève a un problème, mais celui-ci consiste à satisfaire aux exigences particulières du maître. Il s'agit pour lui de déterminer ce que le maître veut, ce qui lui fait plaisir en matière de récitation des leçons, d'examens et de maintien extérieur. Le rapport avec le sujet n'est plus direct. Les occasions et la matière de la pensée ne se trouvent pas dans l'arithmétique, l'histoire ou la géographie elle-même, mais dans l'adaptation adroite de ce matériel aux exigences du maître. L'élève étudie, mais inconsciemment les objets de son étude sont les conventions et les règles du système scolaire et des autorités scolaires, non les études elles-mêmes. La pensée ainsi produite est, au mieux, artificiellement unilatérale. Au pis, le problème de l'élève n'est pas de savoir comment satisfaire aux exigences de la vie scolaire, mais de *faire semblant* d'y parvenir en en faisant juste assez pour éviter les complications. Le type de jugement acquis de cette façon ne contribue guère à la formation du caractère telle qu'on la souhaite. Si ce que nous venons de dire donne une image un peu trop haute en couleur des méthodes scolaires en usage, la part d'exagération qu'il comporte peut au moins servir à illustrer ce que nous voulons dire : il est indispensable de fournir à l'élève des occupations effectives requérant l'utilisation des objets pour réaliser des fins, si l'on veut le placer dans des situations qui engendrent normalement des problèmes occasionnant des recherches réfléchies.

2) On doit disposer de *données* pour pouvoir réfléchir comme il faut à la manière d'aborder une difficulté spécifique qui se présente. Les enseignants qui suivent une « méthode de développement » disent parfois aux enfants qu'ils doivent penser les choses par eux-mêmes comme s'ils pouvaient les tirer de leur bonnet. La matière de la pensée n'est pas des pensées mais des actions, des faits, des événements et les relations des choses. En d'autres termes, pour penser effectivement on doit avoir eu ou avoir maintenant des expériences qui fourniront les moyens de faire face à la difficulté présente. Une difficulté est le stimulant indispensable de la pensée, mais toutes les difficultés ne provoquent pas la pensée. Parfois,

elles écrasent, submergent et découragent. La situation embarrassante doit ressembler suffisamment à des situations déjà rencontrées pour que les élèves aient un certain contrôle des manières de l'aborder. Une grande part de l'art d'enseigner consiste à faire en sorte que la difficulté des nouveaux problèmes soit suffisamment grande pour provoquer la pensée, et suffisamment restreinte pour que, au milieu de la confusion accompagnant naturellement les éléments nouveaux, il y ait des points familiers lumineux dont surgiront d'utiles suggestions.

En un sens, les moyens psychologiques employés pour présenter l'objet de réflexion importent peu. La mémoire, l'observation, la lecture, la communication sont toutes des voies d'accès des données. Le rôle de chacune d'elles dépend des caractères spécifiques du problème particulier à examiner. Il est insensé d'insister sur l'observation des objets présentés aux sens si l'élève connaît tellement bien ces objets qu'il pourrait tout aussi bien se rappeler les faits sans cela. Il est possible de créer une dépendance excessive et paralysante vis-à-vis des présentations sensorielles. Personne ne peut transporter avec soi un musée de toutes les choses dont les propriétés l'aideront à construire sa pensée. Un esprit bien fait est celui qui a derrière lui, pour ainsi dire, un maximum de ressources, et qui est accoutumé à passer en revue ses expériences passées pour voir ce qu'elles peuvent offrir. Par contre on peut avoir négligé jusque-là une qualité ou une relation d'un fait même familier alors qu'il s'agit précisément d'un fait utile pour traiter la question. Dans ce cas, l'observation directe est requise. Le même principe vaut pour l'usage à faire de l'observation, d'une part, de la lecture et du « récit », d'autre part. L'observation directe est naturellement plus vivante et plus vitale. Mais elle a ses limites et, en tout cas, il appartient à l'éducation de nous faire acquérir la capacité de suppléer à l'étroitesse de nos expériences personnelles directes par l'utilisation des expériences des autres. Néanmoins, il faut tenir pour mauvais le recours aux autres pour se procurer des données (que ce soit en lisant ou en écoutant). Car il est malheureusement fort probable que les autres, le livre ou l'enseignant, fourniront des solutions toutes faites au lieu d'offrir un matériel que les élèves auront à adapter eux-mêmes aux questions à résoudre.

Il n'y a pas d'incohérence à dire qu'à l'école, il y a d'ordinaire à la fois trop et trop peu d'informations fournies par les autres. On fait trop de cas de l'accumulation et de l'acquisition du savoir à seule fin de le répéter au cours de récitations de leçons et d'examens. La « connaissance », au sens de savoir, signifie le capital de travail, les ressources indispensables pour

la recherche ultérieure, pour trouver ou apprendre davantage de choses. On la traite fréquemment comme une fin en soi, et le but devient alors de l'accumuler et de l'exhiber à la demande. Cet idéal statique de la connaissance est celui de la chambre froide. Il s'oppose au développement éducatif. Non seulement il laisse passer sans les utiliser les occasions de penser, mais il submerge la pensée. Personne ne pourrait construire une maison sur un terrain encombré de débris divers. Les élèves qui ont bourré leur « esprit » de toutes sortes de matériaux qu'ils n'ont jamais utilisés intellectuellement peuvent être certains que ces matériaux ne les aideront pas à penser quand ils s'y essaieront. Ils n'ont ni la pratique pour choisir ce qui convient ni le critère qu'il faut pour cela. Tout est pour eux sur le même plan statique et mort. Par contre, on peut fort bien se demander, à condition que le savoir joue effectivement son rôle dans l'expérience en étant appliqué aux propres fins des élèves, s'il ne serait pas nécessaire de fournir, sous forme de livres, d'images et d'exposés, des moyens plus nombreux et variés que ceux dont on dispose d'ordinaire.

3) Les corrélatifs des faits, des données, de la connaissance acquise dans la pensée sont les suggestions, les inférences, les sens supposés, les suppositions, les essais d'explication : en bref, les *idées*. L'observation attentive et la mémoire déterminent ce qui est donné, ce qui est déjà là, donc assuré. Elles ne peuvent fournir ce qui fait défaut. Elles définissent, clarifient et localisent la question. Elles ne peuvent pas fournir la réponse. La conception, l'invention, l'ingéniosité interviennent dans ce but. Les données *font naître* des suggestions et c'est seulement en nous référant aux données spécifiques que nous pouvons déterminer le bien-fondé des suggestions. Mais les suggestions vont au-delà de ce qui est *réellement donné* dans l'expérience. Elles prévoient les résultats possibles, les choses à faire, non les faits (les choses déjà faites). L'inférence est toujours une incursion dans l'inconnu, un bond en avant à partir du connu.

En ce sens, une pensée (ce qu'une chose suggère, mais n'est pas telle qu'elle est présentée) est créatrice – elle est une incursion dans le nouveau. Elle implique une certaine invention. Ce qui est suggéré doit, bien entendu, être familier dans un *certain* contexte ; la nouveauté, l'invention, s'attache à la nouvelle lumière dans laquelle on la voit, à l'usage différent à laquelle on l'emploie. Quand Newton pensa à sa théorie de la gravitation, l'aspect créateur de sa pensée ne se trouvait pas dans ses matériaux. Ceux-ci étaient familiers – le soleil, la lune, les planètes, le poids, la distance, la masse, le carré des nombres. Ce n'étaient pas des

idées originales ; c'étaient des faits établis. L'originalité de Newton consista dans l'usage qu'il fit de ces connaissances familières en les introduisant dans un contexte qui n'était pas familier. La même chose est vraie de toute découverte scientifique importante, de toute grande invention, de toute production artistique admirable. Seuls les gens stupides confondent l'originalité créatrice avec l'extraordinaire et le fantasque ; les autres reconnaissent qu'elle se mesure à la capacité d'utiliser les choses de tous les jours de manière inédite. L'opération est nouvelle, non les matériaux avec lesquels on la fait.

La conclusion qui en découle pour l'éducation est que *toute* pensée est originale quand elle fait intervenir des considérations qui, jusque-là, n'avaient pas été envisagées. L'enfant de trois ans qui découvre ce qu'il peut faire avec ses cubes ou celui de six ans qui découvre ce qu'il peut faire en mettant ensemble cinq centimes et cinq centimes est vraiment un inventeur, même si le reste du monde le sait déjà. Il se produit un accroissement réel de l'expérience. Il ne s'agit pas simplement de l'addition mécanique d'un élément : l'expérience s'enrichit d'une qualité nouvelle. Le charme spontané qu'apprécient les observateurs bienveillants chez les jeunes enfants vient du fait qu'ils perçoivent cette originalité intellectuelle. La joie qu'éprouvent les enfants eux-mêmes est la joie de la constructivité intellectuelle – de la créativité, si le mot peut être utilisé sans malentendu.

La morale que je cherche à en tirer pour l'éducation ne consiste pas à dire que les enseignants trouveraient leur propre travail moins pénible et astreignant si les conditions scolaires favorisaient l'étude comprise comme une découverte et non comme un gavage, ni qu'il serait possible de faire partager même aux enfants et aux jeunes gens les délices de la créativité intellectuelle personnelle – aussi vraies et importantes que soient ces choses. Je veux souligner le fait qu'aucune pensée, aucune idée ne peut être communiquée en tant qu'idée par une personne à une autre personne. Quand elle est dite, elle est, pour la personne à qui elle est dite, un fait donné comme les autres, non une idée. La communication peut conduire l'autre personne à se poser elle-même la question et à imaginer une idée semblable, ou bien elle peut étouffer son intérêt intellectuel et réprimer tout effort naissant de pensée. Mais ce qu'elle obtient *directement* ne peut pas être une idée. C'est seulement lorsqu'elle est aux prises avec les données du problème, en cherchant et en trouvant elle-même le moyen de s'en sortir, qu'elle pense. Quand les parents ou

les enseignants ont fourni les conditions qui stimulent la pensée et ont adopté une attitude compréhensive à l'égard des activités de l'élève, en participant avec lui à une expérience commune, tout ce qu'un tiers peut faire pour inciter l'élève à apprendre a été fait. Le reste incombe à celui qui est directement concerné. S'il n'est pas capable de trouver sa propre solution (pas tout seul, bien entendu, mais avec l'aide du maître et des autres élèves) et de déterminer sa propre voie, il n'apprendra pas, même s'il peut réciter la réponse correcte avec une précision parfaite. Nous pouvons fournir – et nous le faisons – des « idées » toutes faites par milliers. Il ne nous faut pas d'ordinaire beaucoup d'effort pour voir que celui qui apprend s'engage dans des situations significatives où ses propres activités engendrent, entretiennent et confirment des idées – c'est-à-dire des significations ou des rapports perçus. Cela ne veut pas dire que le maître doive se contenter de regarder passivement ce qui se passe. Il ne s'agit pas de choisir entre fournir des sujets tout faits et vérifier l'exactitude avec laquelle ils sont reproduits, d'une part, et ne rien faire, d'autre part ; il importe de participer, de prendre part à une activité. Dans cette activité partagée, le maître apprend et l'élève est, à son insu, un maître – tout bien considéré, il est préférable qu'il y ait le moins possible conscience, de part et d'autre, de donner ou de recevoir des connaissances.

4) Les idées, avons-nous vu, qu'elles soient de simples conjectures ou de nobles théories, sont des anticipations de solutions éventuelles. Elles sont les anticipations d'une continuité ou d'une liaison d'une activité avec une conséquence qui ne s'est pas encore manifestée. Elles sont donc mises à l'épreuve par les actions mêmes qu'elles déterminent. Elles doivent guider et organiser les observations, les souvenirs et les expérimentations futures. Elles sont des intermédiaires de l'acquisition des connaissances, non des fins. Tous les réformateurs de l'éducation, comme nous avons eu l'occasion de le faire remarquer, sont enclins à critiquer la passivité de l'éducation traditionnelle. Ils se sont opposés au gavage imposé de l'extérieur et à l'absorption du savoir comme le ferait une éponge, ils ont attaqué la méthode qui consiste à enfoncer le savoir dans les cerveaux comme des foreuses dans le roc, dur et résistant. Mais il n'est pas facile de s'assurer des conditions qui identifieront avoir une idée avec avoir une expérience qui élargit et affirme notre contact avec l'environnement. On croit trop aisément que l'activité, même l'autoactivité, est quelque chose de purement mental, claquemuré dans la tête ou ne trouvant à s'exprimer que par les organes vocaux.

Alors que la plupart des méthodes d'enseignement les plus efficaces reconnaissent la nécessité d'appliquer des idées acquises au cours des études, elles traitent parfois les exercices d'application comme des moyens de *fixer* ce qui a été appris et d'acquérir une plus grande habileté pratique pour en faire usage. Ces résultats sont réels et ne sont pas à dédaigner. Mais la pratique de l'application de ce qui a été acquis au cours des études devrait d'abord être intellectuelle. Comme nous l'avons déjà vu, les pensées en tant que telles sont incomplètes. Au mieux, ce sont des essais, des suggestions, des indications. Ce sont des points de vue et des méthodes pour traiter les situations de l'expérience. Tant qu'elles ne sont pas appliquées à ces situations, elles manquent de sens et de réalité. Seule l'application les met à l'épreuve, et seule la mise à l'épreuve leur confère une pleine signification et un sens de leur réalité. Si on ne les utilise pas, elles tendent à se replier sur elles-mêmes dans un monde à part qui leur est propre. On peut sérieusement se demander si les philosophies (auxquelles nous avons fait allusion dans la section 2 du chapitre dix) qui isolent l'esprit et l'opposent au monde n'eurent pas pour origine le fait que les hommes réfléchis, ou théoriciens, élaborèrent une grande quantité d'idées, que les conditions sociales ne leur permirent pas de mettre à l'épreuve dans l'action. C'est pourquoi ces hommes durent se replier sur leurs propres pensées dont ils firent des fins en soi.

Quoi qu'il en soit, il n'y a aucun doute qu'une certaine artificialité s'attache à la plupart des choses qui sont apprises à l'école. On ne peut pas dire que beaucoup d'élèves pensent consciemment que les sujets qu'ils ont à étudier ne sont pas réels, mais ils ne possèdent certainement pas à leurs yeux le genre de réalité que possèdent les objets de leur expérience vitale. Ils apprennent à ne pas en attendre cette sorte de réalité ; ils s'habituent à les traiter comme ayant une réalité liée à des leçons à réciter et des examens à passer. Le fait qu'ils n'interviennent pas dans les expériences de la vie quotidienne va plus ou moins de soi. Les effets nocifs de cet état de choses sont doubles. L'expérience ordinaire ne s'enrichit pas comme elle le devrait ; l'enseignement scolaire ne la rend pas plus féconde. Et les habitudes qui se forment lorsqu'on s'habitue à des objets que l'on accepte sans les avoir complètement compris et assimilés diminuent la vigueur et l'efficacité de la pensée.

Si nous avons insisté surtout sur le côté négatif, c'est pour suggérer des mesures positives adaptées au développement effectif de la pensée. Quand les écoles sont équipées de laboratoires, de boutiques et de jar-

dins, quand les adaptations théâtrales et tous les jeux sont pratiqués librement, les occasions ne manquent pas de reproduire les situations de la vie, d'acquérir et d'appliquer le savoir et les idées à la marche progressive des expériences. Les idées ne sont pas mises à part ; elles ne forment pas un îlot isole. Elles animent et enrichissent le cours ordinaire de la vie. La fonction du savoir et la place qu'il occupe dans la direction de l'action donnent vie aux connaissances acquises.

L'expression « les occasions ne manquent pas » est utilisée intentionnellement. On peut ne pas profiter de ces occasions : il est possible d'employer des activités manuelles et constructives d'une manière purement physique comme moyen d'acquérir uniquement une habileté corporelle ; ou on peut les employer presque exclusivement à des fins « utilitaires », c'est-à-dire pécuniaires. Mais la tendance de ceux qui prônent une éducation « culturelle », à supposer que ces activités sont qualitativement physiques ou professionnelles et uniquement cela, est le produit de philosophies qui, isolant l'esprit, l'empêchent de diriger le cours de l'expérience et d'agir sur les choses et avec elles. Quand l'« intellect » est considéré comme un royaume séparé indépendant, un sort correspondant est réservé aux activités et aux mouvements corporels qui passent, tout au plus, pour de simples annexes externes de l'esprit. Ils peuvent être nécessaires pour satisfaire les besoins corporels et accéder à la décence et au confort externes, mais ils n'occupent pas une place nécessaire dans l'esprit et ne jouent pas un rôle indispensable dans l'actualisation de la pensée. Par suite, ils n'ont pas de place dans une éducation libérale – c'est-à-dire une éducation qui a pour objet les intérêts de l'intelligence. Si on les y introduit quand même, c'est une concession que l'on fait aux besoins matériels des masses. Qu'on leur permette une incursion dans l'éducation de l'élite est inqualifiable. Cette conclusion découle inéluctablement de la conception isolationniste de l'esprit, mais, avec la même logique, elle disparaît quand on perçoit la nature réelle de l'esprit – à savoir, une force intentionnelle et directrice dans le développement de l'expérience.

Bien qu'il soit souhaitable que toutes les écoles soient équipées de façon à donner aux élèves l'occasion d'acquérir et de mettre à l'épreuve les idées et le savoir dans des occupations reproduisant effectivement des situations sociales importantes, il faudra probablement beaucoup de temps avant qu'elles ne possèdent toutes le matériel nécessaire. Toutefois, cet état de choses n'autorise pas les enseignants à se croiser les bras

et à continuer à utiliser des méthodes qui isolent la connaissance scolaire. N'importe quelle leçon sur n'importe quel sujet fournit l'occasion d'établir des rapports entre l'objet de la leçon et les expériences plus vastes et plus directes de la vie de tous les jours. L'enseignement scolaire peut revêtir trois formes différentes. La moins souhaitable traite chaque leçon comme un tout indépendant. Elle ne permet pas à l'élève de trouver des points de contact entre elle et les autres leçons sur le même sujet ou d'autres sujets d'étude. Les enseignants avisés font en sorte que les élèves soient amenés systématiquement à utiliser les leçons antérieures pour comprendre la leçon présente et à utiliser le présent pour éclairer davantage ce qui a été acquis. Les résultats sont meilleurs, mais les sujets d'étude scolaires n'en restent pas moins coupés de la vie. Sauf par hasard, l'expérience extra-scolaire demeure à l'état brut et conserve son caractère relativement irréfléchi. Elle n'est pas soumise aux influences des objets plus exacts et plus vastes de l'enseignement direct qui contribuent à l'affiner et à l'élargir. De son côté, l'enseignement, coupé des réalités de la vie de tous les jours n'est pas motivé par le sens de la réalité dont il n'a pu s'imprégner. La meilleure forme d'enseignement vise à réaliser l'interrelation de l'école et de la vie. Elle inculque à l'élève l'habitude de découvrir les points de contact et les influences réciproques entre l'école et la vie.

RÉSUMÉ. Les méthodes d'enseignement sont unifiées dans la mesure où elles ont pour but essentiel de donner de bonnes habitudes de pensée. Bien que nous puissions parler sans nous tromper de la méthode de penser, il importe de se rappeler que la pensée est la méthode d'une expérience éducative. Les éléments principaux de la méthode sont donc identiques à ceux de la réflexion. Il faut : premièrement, que l'élève soit dans une situation d'expérience authentique, que l'activité à laquelle il s'intéresse pour elle-même soit continue ; deuxièmement, qu'un problème réel se pose dans cette situation pour stimuler la pensée ; troisièmement, que l'élève possède le savoir et fasse les observations nécessaires pour aborder le problème ; quatrièmement, qu'il suggère des solutions qu'il aura la responsabilité de développer de manière méthodique ; cinquièmement, qu'il ait l'occasion de mettre ses idées à l'épreuve en les appliquant pour clarifier leur signification et découvrir lui-même leur validité.

XIII

Nature de la méthode

1. Unité du contenu et de la méthode. Les trois grands thèmes de l'enseignement sont : les matières, les méthodes et l'administration. Nous nous sommes occupés des deux premiers dans les derniers chapitres. Il nous reste à les dégager du contexte dans lequel nous les avons abordés et à expliciter leur nature. Nous commencerons par la méthode, car c'est un sujet qui ne nous éloigne pas trop des considérations développées dans le dernier chapitre. Avant d'entrer dans le vif du sujet, peut-être est-il bon, toutefois, d'attirer expressément l'attention sur une implication de notre théorie : le lien qui unit le contenu et la méthode. L'idée que l'esprit et le monde des choses et des personnes sont deux royaumes séparés et indépendants – théorie que l'on appelle en philosophie le dualisme – entraîne la conclusion que la méthode et le contenu des études sont des choses séparées. Le contenu devient donc une classification systématisée toute faite des faits et des principes du monde de la nature et de l'homme. La méthode porte donc sur les façons les meilleures dont ce contenu peut être présenté et imposé à l'esprit, ou sur les façons dont l'esprit peut être amené de l'extérieur à influencer le sujet de manière à en faciliter l'acquisition et la possession. En théorie, tout au moins, on pourrait déduire d'une science de l'esprit considéré comme une chose existant en soi, une théorie complète des méthodes d'enseignement, sans connaître les sujets d'étude auxquels ces méthodes doivent s'appliquer. Puisque beaucoup d'enseignants qui sont, en fait, fort compétents dans diverses branches du contenu de l'enseignement, ignorent tout de ces méthodes, cet état de choses permet de répondre que la pédagogie, définie comme la science sup-

posée des méthodes de l'esprit dans l'enseignement, est futile – simple écran pour masquer la nécessité dans laquelle l'enseignant se trouve de connaître en profondeur et avec précision le sujet qu'il enseigne.

Mais, puisque la pensée est le mouvement dirigé d'un contenu vers une fin qui le parachève et puisque l'esprit est la phase délibérée et intentionnelle de ce processus, l'idée d'une séparation de cette sorte est radicalement fausse. Le fait que la matière d'une science soit organisée est la preuve qu'elle a déjà été soumise à l'intelligence ; elle a, pour ainsi dire, été méthodisée. La zoologie en tant que branche systématique de la connaissance représente les faits bruts et éparpillés de notre connaissance ordinaire des animaux, qui ont été soumis à un examen minutieux, intentionnellement complétés et réorganisés de manière à faire ressortir les rapports qui faciliteront l'observation, la mémorisation et la recherche ultérieure. Au lieu de fournir un point de départ à l'enseignement, ils marquent un aboutissement. La méthode est cet arrangement *du* contenu qui rend son utilisation plus commode. La méthode n'est jamais quelque chose en dehors du contenu.

Qu'est-ce que la méthode du point de vue d'un individu qui étudie le contenu ? Là encore, la méthode n'est pas quelque chose d'externe. C'est simplement une manière efficace de traiter le contenu – efficace signifiant que ce traitement utilise le contenu (lui donne une fin) avec le minimum de perte de temps et d'énergie. Nous pouvons distinguer une *façon* d'agir et la discuter en soi, mais cette façon d'agir *n'existe* que comme façon-de-traiter-un-contenu. La méthode ne s'oppose pas au contenu ; elle dirige efficacement le contenu vers les résultats désirés. Elle s'oppose à l'action faite au hasard ou irréfléchie – irréfléchie signifiant inadaptée.

L'affirmation suivant laquelle la méthode signifie le mouvement dirigé du contenu vers des fins est formelle. Un exemple lui donnera corps. Tout artiste doit avoir une méthode, une technique pour faire son travail. Jouer du piano, ce n'est pas frapper des touches au hasard. C'est une façon ordonnée de les utiliser, et l'ordre n'est pas quelque chose qui existe tout fait dans les doigts ou le cerveau du musicien avant toute activité en rapport avec le piano. L'ordre se trouve dans la disposition des actes qui utilisent le piano et les doigts et le cerveau de façon à obtenir le résultat voulu. C'est l'action du piano dirigée pour accomplir la fin du piano, instrument de musique. Il en va de même pour la méthode « pédagogique ». La seule différence est que le piano est un mécanisme construit à l'avance pour une seule fin, tandis que le contenu des études

est susceptible d'utilisations indéfinies. Mais, même à cet égard, notre exemple peut s'appliquer si nous considérons l'infinie variété de genres de musique qu'un piano peut produire et la diversité des techniques requises pour obtenir les différents résultats musicaux. La méthode n'est en tout cas qu'un moyen efficace d'employer un contenu en vue d'une fin.

Nous pouvons généraliser ces considérations en faisant un retour sur la conception de l'expérience. L'expérience, en tant que perception du lien existant entre quelque chose d'essayé et quelque chose de subi en retour, est un processus. En dehors de l'effort requis pour contrôler le cours que prend le processus, on ne distingue pas le contenu de la méthode. Il y a simplement une activité qui inclut ce que l'individu fait et ce que l'environnement fait. Un pianiste qui posséderait la maîtrise parfaite de son instrument n'aurait pas l'occasion de distinguer sa contribution de celle du piano. Dans toute fonction, pourvu qu'elle soit bien formée, bien rodée et bien huilée – skier, parler, écouter de la musique, admirer un paysage – il n'y a pas place pour une prise de conscience de la séparation de la méthode de la personne et du contenu. Il en va de même pour tout jeu ou travail auquel on se donne de tout cœur.

Quand nous réfléchissons à l'expérience au lieu de l'avoir simplement, nous établissons inévitablement une distinction entre notre propre attitude et les objets à l'égard desquels nous adoptons cette attitude. Quand un homme mange, il mange de la *nourriture*. Il ne divise pas son acte en manger *et* nourriture. Mais s'il analyse scientifiquement son acte, cette distinction est la première chose qu'il fera. Il examinera, d'une part, les propriétés de la nourriture et, d'autre part, les actes de l'organisme qui l'absorbe et la digère. Cette réflexion sur l'expérience donne naissance à la distinction entre l'objet de l'expérience et l'action de faire l'expérience. Quand nous donnons des noms à cette distinction, nous retrouvons les termes de contenu et de méthode. Il y a la chose vue, entendue, aimée, haïe, imaginée et il y a l'acte de voir, d'entendre, d'aimer, de haïr, d'imaginer, etc.

Cette distinction est si naturelle et si importante dans certains cas que nous n'avons que trop tendance à la considérer comme une séparation dans les choses et non comme une distinction de la pensée. Nous opposons alors le moi et l'environnement ou le monde. Cette séparation est la racine du dualisme de la méthode et du contenu. Autrement dit, nous assumons que connaître, sentir, vouloir, etc. sont des choses qui appartiennent en propre au moi ou à l'esprit qui peut les appliquer à des

objets indépendants. Nous assumons que les choses qui appartiennent en propre au moi ou à l'esprit ont leurs propres lois opératoires entièrement indépendantes des modes d'énergie active des objets. Nous supposons que les lois fournissent la méthode. Il ne serait pas moins absurde de supposer que les hommes peuvent manger sans manger quelque chose ou que la structure et les mouvements des mâchoires, des muscles de la gorge, des activités digestives de l'estomac, etc. sont ce qu'ils sont indépendamment de ce que les hommes mangent. En fait, tout comme les organes du corps sont en continuité avec le monde même dans lequel se trouve la nourriture et dont ils font partie, les facultés de voir, d'entendre, d'aimer, d'imaginer sont intrinsèquement liées aux objets du monde. Il est plus exact de dire qu'elles sont les façons dont l'environnement entre dans l'expérience et y remplit son rôle que de dire qu'elles sont des actes indépendants qui s'exercent sur les choses. En bref, l'expérience n'est pas une combinaison de l'esprit et du monde, du sujet et de l'objet, de la méthode et du contenu, mais une interaction continue unique d'un grand nombre (incalculable, en fait) d'énergies.

Dans le but de *contrôler* le cours ou la direction que prend l'unité d'expérience en mouvement, nous distinguons mentalement la nature de l'expérience et la manière dont elle se réalise. Bien qu'il n'y ait aucun *moyen* de marcher, de manger ou d'apprendre en dehors des actes réels de marcher, de manger ou d'apprendre, il y a certains éléments dans ces actes qui donnent la clef permettant de les mieux contrôler. En accordant une attention plus particulière à ces éléments, on les perçoit plus facilement (en reléguant temporairement les autres facteurs à l'arrière-plan de la conscience). Avoir une idée de la *manière* dont l'expérience procède permet de connaître les facteurs à maintenir ou à modifier pour que l'expérience puisse se poursuivre avec succès. Ce n'est qu'une façon quelque peu élaborée de dire que si un homme surveille soigneusement la croissance de plantes, dont certaines se développent bien et d'autres moins bien ou pas du tout, il peut déceler les conditions dont dépend le bon développement d'une plante. Ces conditions, énoncées dans un ordre donné, constitueraient la méthode, la manière ou la façon dont la plante croît. Il n'y a pas de différence entre la croissance d'une plante et le bon développement d'une expérience. Il n'est pas facile, dans un cas comme dans l'autre, de saisir quels sont exactement les facteurs déterminants. Mais l'étude de cas de réussite et d'échec, assortie de comparaisons minutieuses et étendues, aide à en saisir les causes. Une fois

ces causes mises en ordre, nous sommes en possession d'une méthode d'action, autrement dit d'une technique.

Si nous examinons les maux qui, dans l'éducation, proviennent du fait qu'on a isolé la méthode du contenu, nous nous ferons mieux comprendre encore. **1)** En premier lieu, on néglige (nous l'avons déjà dit) les situations concrètes de l'expérience. Or, on ne peut découvrir une méthode sans étude de cas. La méthode dérive de l'observation de ce qui se passe réellement pour veiller à ce que les choses se passent encore mieux à l'avenir. Mais, dans l'enseignement et la discipline, les enfants et les jeunes gens n'ont que trop rarement l'occasion d'avoir des expériences normales directes dont les éducateurs pourraient tirer une idée de méthode ou d'ordre pour un meilleur développement. Les expériences sont vécues dans des conditions de contrainte telles qu'elles jettent peu de lumière sur le cours normal de l'expérience, de son commencement à son couronnement. Il faut donc imposer des « méthodes » aux enseignants, au lieu que celles-ci soient, comme elles devraient l'être, l'expression de leurs propres observations intelligentes. Dans ces conditions, elles ont une uniformité mécanique, supposée identique pour tous les esprits. Quand on favorise les expériences personnelles en mettant à la disposition de tous les enfants un environnement qui donne libre cours aux activités dirigées dans le travail et dans le jeu, les méthodes qui se dégagent varient avec les individus – car il est certain que chaque individu a une manière caractéristique d'aborder les choses.

2) En second lieu, la méthode isolée du contenu est responsable des conceptions erronées de la discipline et de l'intérêt dont nous avons déjà parlé. Quand la manière efficace de traiter un sujet est considérée comme quelque chose de tout fait indépendant de ce sujet, il n'y a que trois manières possibles d'établir la relation qui fait défaut. L'une est d'utiliser l'attrait du plaisir, de chatouiller le palais. L'autre est de faire en sorte que le manque d'intérêt ait des conséquences pénibles : on peut utiliser la menace de la punition pour motiver l'intérêt à porter à un sujet rebutant. Ou bien, l'on peut faire appel à l'effort sans raison. On peut compter sur un effort de la « volonté ». Dans la pratique, cependant, cette méthode n'est efficace que si elle est provoquée par la crainte de résultats désagréables.

3) En troisième lieu, on fait de l'acte d'apprendre une fin directe et consciente en soi. Dans des conditions normales, apprendre est le produit et la récompense de la manipulation des objets. Les enfants ne se

mettent pas consciemment à apprendre à marcher ou à parler. Ce qu'ils font, c'est donner libre cours à leurs impulsions de communication et de relation avec les autres dans des activités directes. En conséquence de quoi, ils apprennent. La meilleure méthode pour enseigner quelque chose à un enfant, à lire par exemple, est de suivre la même voie. Cette technique ne fixe pas son attention sur le fait qu'il doit apprendre quelque chose et, partant, ne lui impose pas une attitude contrainte et forcée. Elle déclenche ses activités et, ce faisant, l'enfant apprend : il en va de même des méthodes les plus fécondes pour traiter des nombres et de toute autre chose. Mais, quand le contenu n'est pas utilisé pour faire en sorte que les impulsions et les habitudes conduisent à des résultats significatifs, il n'est qu'une chose à apprendre. L'élève se sent alors dans l'obligation d'apprendre. Il serait difficile d'imaginer des conditions moins susceptibles de provoquer une réaction d'intérêt de sa part. Les attaques de front sont, encore plus dans l'enseignement qu'à la guerre, menées en pure perte. Cela ne veut pas dire cependant qu'il faille amener les élèves à s'intéresser aux leçons sans qu'ils s'en aperçoivent. Cela signifie qu'ils doivent s'y intéresser pour des raisons ou des fins réelles, et non simplement comme à quelque chose à apprendre. Ce n'est possible que lorsque l'élève comprend la place occupée par le sujet d'étude dans la réalisation d'une expérience.

4) En quatrième lieu, sous l'influence de la conception de la séparation de l'esprit et de la matière, la méthode tend à se ramener à une routine figée, à suivre mécaniquement des démarches prescrites. Personne ne dira le nombre de salles de classe où les enfants qui récitent de l'arithmétique ou de la grammaire le font en répétant des formules verbales toutes faites au nom d'une prétendue méthode. Au lieu de les encourager à aborder des sujets directement, d'expérimenter des méthodes qui semblent prometteuses et d'apprendre à établir des distinctions en fonction des conséquences qui en découlent, on leur laisse croire qu'il n'y a qu'une seule méthode fixée à suivre. On suppose naïvement aussi que si les élèves donnent à leurs énoncés et à leurs explications une certaine forme « analytique », leurs habitudes mentales s'y conformeront avec le temps. Rien n'a causé plus de tort à la théorie pédagogique que le fait de croire qu'elle consiste à remettre aux enseignants des recettes et des modèles qu'il leur suffit d'appliquer dans leur enseignement. Souplesse et initiative dans le traitement des problèmes sont les caractéristiques de toute conception pour laquelle la méthode est un moyen d'organiser un

matériel de telle sorte qu'il conduise à une conclusion. La rigidité mécanique est l'inévitable corollaire de toute théorie qui sépare l'esprit de l'activité motivée par une fin.

2. Méthode générale et méthode individuelle. En bref, la méthode de l'enseignement est la méthode d'un art, d'une action intelligemment dirigée par des fins. Mais la pratique d'un art est loin d'être affaire d'inspirations improvisées. L'étude des actions et des résultats de ceux qui, dans le passé, ont obtenu de grands succès est essentielle. Il y a toujours une tradition ou des écoles artistiques suffisamment marquantes pour impressionner les débutants et souvent même pour les captiver. Les méthodes des artistes dans toutes les branches dépendent d'une connaissance parfaite de matériaux et des outils : le peintre doit connaître sa toile, ses couleurs, ses pinceaux et la technique de la manipulation de tous ses instruments. Pour parvenir à cette connaissance, il faut accorder une attention soutenue et concentrée aux matériaux. L'artiste étudie la progression de ses propres tentatives pour voir celles qui réussissent et celles qui échouent. L'idée qu'il n'y a pas d'alternative entre suivre des règles toutes faites et s'en remettre à ses dons naturels, à l'inspiration du moment et au « dur labeur » non dirigé est contredite par les procédés de tous les arts.

La connaissance du passé, des techniques courantes, des matériaux, des façons dont on a obtenu soi-même les meilleurs résultats, etc., fournit la matière de ce que l'on peut appeler la méthode *générale*. Il existe un ensemble de méthodes suffisamment stables d'obtenir des résultats, ensemble sanctionné par l'expérience passée et l'analyse intellectuelle et qu'un individu ignore à ses risques et périls. Comme nous le faisions remarquer dans la discussion de la formation des habitudes (plus haut, p. 129), il y a toujours le risque que ces méthodes deviennent mécaniques et rigides et s'imposent à l'agent au lieu d'être l'instrument des fins recherchées par ce dernier. Mais il est également vrai que l'innovateur qui réalise quelque chose de durable et dont l'œuvre est plus qu'une sensation fugitive, utilise des méthodes classiques plus qu'il ne paraît à lui-même et à ses critiques. Il les consacre à de nouveaux usages et, ce faisant, les transforme.

L'éducation a, elle aussi, ses méthodes générales. Si l'application de cette remarque est plus évidente dans le cas du maître que dans celui de l'élève, elle est tout aussi réelle dans le dernier cas. Une part très importante de l'acquisition du savoir consiste pour lui à maîtriser les

méthodes qui, d'après l'expérience des autres, sont plus efficaces dans des cas semblables pour acquérir la connaissance[1]. Ces méthodes générales ne s'opposent en aucune façon à l'initiative et à l'originalité individuelles – aux façons personnelles de faire les choses. Au contraire, elles les renforcent. Car il y a une différence radicale entre la méthode, même la plus générale, et une règle prescrite. Celle-ci est un guide *direct* pour l'action, celle-là opère indirectement grâce à la lumière qu'elle fournit quant aux fins et aux moyens. Autrement dit, elle opère grâce à l'intelligence et non en se conformant à des ordres imposés de l'extérieur. L'habileté à utiliser, même avec maîtrise, une technique établie ne garantit nullement un travail artistique, car ce dernier dépend aussi de l'idée qui l'anime.

Si la connaissance des méthodes utilisées par les autres ne nous dit pas directement ce que nous devons faire, ni ne nous fournit des modèles tout faits, comment opère-t-elle ? Que veut-on dire quand on dit qu'une méthode est intellectuelle ? Prenons le cas d'un médecin. Aucun mode de comportement n'exige plus impérativement que le sien, la connaissance des modes de diagnostic et de traitement reçus. Mais, après tout, les cas sont *semblables*, mais non identiques. Pour être utilisées intelligemment, les pratiques existantes, aussi autorisées soient-elles, doivent être adaptées aux exigences des cas particuliers. Par suite, les procédés reconnus indiquent quelles recherches entreprendre, quelles mesures *essayer*. Ce sont des points de vue à partir desquels il peut mener ses investigations et qui lui épargnent un examen complet de tous les aspects d'un cas particulier en suggérant les choses qu'il faut particulièrement examiner. Les propres attitudes personnelles du médecin, ses propres façons (méthodes individuelles) de traiter une situation qui le concerne, ne sont pas subordonnées aux principes généraux de la méthode, mais ceux-ci servent à les orienter. Cet exemple peut servir à montrer à l'enseignant la valeur d'une connaissance des méthodes psychologiques et des procédés empiriques qui se sont avérés utiles dans le passé. Quand ils entravent l'action de son bon sens personnel, quand ils se mettent entre lui et la situation dans laquelle il doit agir, ils sont pires qu'inutiles. Mais s'il les utilise comme des auxiliaires intellectuels pour l'aider à prendre la mesure des besoins, ressources et difficultés des expériences uniques dans les-

1. Nous développons ce point plus loin quand nous discutons de ce qu'on appelle respectivement les méthodes psychologique et logique. Voir p. 307.

quelles il est engagé, alors ils ont une valeur constructive. En dernier ressort, précisément parce que *tout* dépend de ses propres méthodes de réponse, *beaucoup* dépend de la question de savoir jusqu'où il peut utiliser, dans ses propres manières de réagir, la connaissance qui découle de l'expérience des autres.

Comme nous l'avons déjà donné à entendre, chaque mot de cet exposé s'applique directement aussi à la méthode de l'élève, à sa façon d'apprendre. Supposer qu'on puisse fournir à ceux qui étudient, que ce soit à l'école primaire ou à l'université, des modèles de méthode à suivre pour acquérir et exposer un sujet, c'est se faire des illusions dont les conséquences sont lamentables (voir, plus haut, p. 253). On doit, en tout cas, réagir d'une manière personnelle. Les indications fournies par les méthodes générales ou vulgarisées, utilisées dans des cas semblables par les autres – parallèlement par ceux qui sont déjà experts – sont valables ou nuisibles selon qu'elles rendent les réactions personnelles plus intelligentes ou qu'elles conduisent les gens à se dispenser d'exercer leur propre jugement.

Si ce que nous avons dit plus haut (voir p. 243) concernant l'originalité de la pensée semble outré, parce que cela exige de l'éducation plus que les capacités de la nature humaine moyenne ne le permettent, la difficulté vient de ce que nous sommes victimes d'un mythe. Nous avons posé la notion de l'esprit en général, de la méthode intellectuelle qui est la même pour tous. Puis nous considérons les individus comme différents par la *quantité* d'intelligence qu'ils possèdent. On s'attend donc à ce que les personnes ordinaires soient ordinaires. L'originalité n'est permise qu'aux êtres exceptionnels. La différence entre l'étudiant moyen et le génie se mesure à l'absence d'originalité chez le premier. Mais cette notion de l'esprit en général est une fiction. Comment les capacités d'une personne supportent-elles quantitativement la comparaison avec les capacités d'une autre personne ce n'est pas l'affaire de l'enseignant. Cela n'a rien à voir avec son travail. Ce qui est requis, c'est que tous les individus aient l'occasion d'utiliser leurs propres capacités dans des activités qui ont une signification. L'esprit, la méthode individuelle, l'originalité (ce sont des termes convertibles) sont le signe de la *qualité* de l'action intentionnelle ou dirigée. Si nous agissons en étant convaincus de cela, nous obtiendrons plus d'originalité, même selon les règles conventionnelles, qu'il ne s'en produit maintenant. Imposer une méthode générale supposée uniforme à tous engendre la médiocrité chez tous, sauf chez

quelques êtres vraiment exceptionnels. En outre, le fait de mesurer l'originalité à la différence par rapport à la masse engendre l'excentricité chez ces êtres exceptionnels. Ainsi, étouffons-nous la qualité distinctive du grand nombre et, sauf dans quelques, cas (celui de Darwin, par exemple), nous contaminons les rares génies en leur attribuant une qualité malsaine.

3. Caractéristiques de la méthode individuelle. Nous avons décrit les traits les plus généraux de la méthode de la connaissance dans notre chapitre sur la pensée. Ce sont les traits de la situation réflexive : problème, recueil et analyse des données, projection et élaboration des suggestions ou idées, application et mise à l'épreuve expérimentale, conclusion qui en résulte ou jugement. Les éléments spécifiques d'une méthode ou d'une façon d'attaquer un problème propre à un individu se trouvent, en dernière analyse, dans ses tendances spontanées et ses habitudes et intérêts acquis. La méthode de l'un différera de celle d'un autre (et différera *grandement*) comme diffèrent ses capacités instinctives originelles, comme diffèrent ses expériences passées et ses préférences. Ceux qui ont déjà étudié ces questions sont en possession d'informations qui aideront les enseignants à comprendre les réponses d'élèves différents et leur permettront de guider ces réponses de manière à les rendre plus efficaces. L'étude de l'enfant, la psychologie et une connaissance de l'environnement social apportent un complément à la connaissance personnelle à laquelle l'enseignant est parvenu. Mais les méthodes restent l'intérêt personnel que porte un individu à un problème, la manière dont il l'aborde et s'attaque à le résoudre, et aucun catalogue ne pourra jamais en épuiser la diversité de formes et de nuances.

On peut citer cependant quelques attitudes qui jouent un rôle prépondérant dans les manières intellectuelles efficaces de traiter le sujet. Parmi les plus importantes, il y a la droiture, l'ouverture d'esprit, l'unité d'intention et la responsabilité.

1) Il est plus facile d'indiquer ce que l'on entend par droiture en termes négatifs qu'en termes positifs. La conscience de soi, la gêne et l'embarras sont les ennemis qui la menacent. Ils indiquent qu'une personne ne s'intéresse pas directement à un sujet. Il s'est produit quelque chose qui détourne l'intérêt sur des questions secondaires. Une personne consciente de soi pense en partie à son problème et en partie à ce que les autres pensent de ses réalisations. L'énergie détournée signifie perte de

capacité et confusion des idées. Adopter une attitude n'est pas du tout la même chose qu'être conscient de son attitude. Dans le premier cas, il y a spontanéité naïve et simplicité. C'est le signe d'une relation d'unité d'intention entre une personne et l'affaire dont elle s'occupe. Dans le second cas, l'attitude n'est pas forcément répréhensible. C'est parfois la façon la plus facile de corriger une fausse méthode d'approche et d'améliorer l'efficacité des moyens que l'on emploie, comme les joueurs de golf, les pianistes, les orateurs publics, etc., doivent à l'occasion prêter plus spécialement attention à leurs positions et à leurs mouvements. Mais ce besoin *est* occasionnel et temporaire. Quand il est efficace, une personne pense à elle-même en fonction de ce qu'il faut faire, comme à un moyen parmi d'autres de réaliser une fin – comme dans le cas d'un joueur de tennis qui pratique pour « sentir » un coup. Dans les cas anormaux, on pense à soi, non comme à l'un des agents d'exécution, mais comme à un objet séparé – comme quand le joueur prend une pose en pensant à l'impression qu'il fera sur les spectateurs ou se tracasse du fait de l'impression qu'il craint de donner par ses mouvements.

« Confiance » exprime bien ce que l'on entend par le terme « droiture ». Il ne faut pas le confondre cependant avec la *confiance-en-soi* qui peut être une forme de conscience-de-soi – ou de « toupet ». La confiance ne s'applique pas à ce que l'on pense ou sent concernant sa propre attitude : elle n'est pas réfléchie. Elle dénote la droiture avec laquelle on va vers ce que l'on a à faire. Elle dénote non la confiance *consciente* dans l'efficacité de ses capacités, mais la foi inconsciente dans les possibilités de la situation. Elle signifie s'élever à la hauteur des exigences de la situation.

Nous avons déjà exposé (voir p. 253) nos objections à l'encontre de la théorie selon laquelle il faut faire prendre conscience aux élèves du fait qu'ils étudient ou apprennent. Dans la mesure justement où ils sont amenés à prendre conscience de ce qu'ils font, ils *n'étudient, ni n'apprennent rien*. Ils sont placés dans une situation ambiguë et compliquée. Quelles que soient les méthodes utilisées par le maître, si elles détournent l'attention de l'élève de ce qu'il a à faire et la font porter sur sa propre attitude à l'égard de ce qu'il fait, ces méthodes altèrent la droiture des intérêts et des actions. Si cela dure, l'élève acquiert une tendance permanente à tâtonner, à rêvasser sans but, à chercher des motifs d'agir en dehors de ceux que le sujet fournit. C'est ainsi que les enfants finissent par dépendre de suggestions et de directives extérieures et à vivre dans les nuages dans un

état de confusion mentale, au lieu d'agir avec cette sûreté avec laquelle les enfants (et les adultes que l'éducation n'a pas déformés) affrontent les situations de la vie.

2) Ouverture d'esprit. La partialité, nous l'avons vu, est inséparable de l'intérêt puisque « intérêt » signifie partager, participer, prendre parti. Ce qui rend d'autant plus nécessaire, par conséquent, une attitude d'esprit qui accueille activement les suggestions et informations pertinentes d'où qu'elles viennent. Dans le chapitre sur les objectifs, nous avons montré que les fins prévues sont des facteurs du développement d'une situation en transformation. Ils sont les moyens qui contrôlent la direction de l'action. Par conséquent, ils sont subordonnés à la situation et non le contraire. Ils ne sont pas des fins au sens de finalité, auxquelles tout doit être soumis et sacrifié. Du fait qu'ils sont prévus, ils sont les *moyens* de guider le développement d'une situation. Une cible n'est pas le but futur du tir, c'est le facteur central dans un tir présent. Ouverture d'esprit signifie que l'esprit est accessible, qu'il accueille toutes les considérations qui jetteront de la lumière sur une situation qui a besoin d'être éclairée et qui aideront à déterminer les conséquences qui découlent du fait d'agir d'une manière ou d'une autre. L'efficacité dans la réalisation de fins prédéterminées considérées comme immuables peut aller de pair avec une ouverture d'esprit étroite. Mais la croissance intellectuelle signifie extension permanente des horizons et formation de nouvelles fins et de nouvelles réponses. Ces fins et réponses nouvelles sont impossibles sans une disposition active à accueillir des points de vue qui jusque-là étaient étrangers, sans un désir actif de concevoir des idées qui modifient les fins existantes. Garder la capacité de se développer est la récompense de cette hospitalité intellectuelle. La pire chose concernant l'entêtement de l'esprit et les préjugés est qu'ils arrêtent le développement ; ils ferment l'esprit aux nouveaux stimulants. Avoir l'esprit ouvert signifie avoir gardé l'attitude de l'enfant ; l'esprit fermé dénote un vieillissement intellectuel prématuré.

Le désir excessif de l'uniformité des procédés et des résultats palpables et immédiats est l'obstacle principal auquel l'ouverture d'esprit se heurte à l'école. L'enseignant qui ne permet ni n'encourage la diversité des opérations dans la manière d'aborder les questions impose des œillères intellectuelles à ses élèves – orientant leur vision dans la seule direction qui agrée à son esprit. Il est probable cependant que la seule raison pour laquelle on s'en tient à la rigidité de la méthode est qu'elle

semble promettre des résultats rapides, mesurables avec précision et corrects. L'ardeur que l'on met à obtenir des « réponses » explique en grande partie l'ardeur avec laquelle on défend les méthodes rigides et mécaniques. Le surmenage et la surpression ont la même origine et le même résultat sur l'intérêt intellectuel spontané et varié.

Avoir l'esprit ouvert n'est pas avoir l'esprit vide. Afficher : « Entrez, il n'y a personne dans la maison » n'est pas un signe d'hospitalité. Mais il y a une sorte de passivité, un empressement à laisser les expériences s'accumuler et à s'enfoncer et à mûrir, qui est un élément essentiel du développement. On peut accélérer les résultats (réponses ou solutions manifestes) ; on ne peut pas forcer les processus. Ils ont leur propre temps de maturation. Si tous les enseignants se rendaient compte que c'est la qualité du processus mental, et non la production de réponses correctes, qui permet de mesurer le développement en éducation, ce serait presque une révolution dans l'enseignement qui se produirait.

3) Unité d'intention. En ce qui concerne le mot, tout ou presque tout ce que nous avons dit de la « droiture » est applicable ici. Mais le mot dénote la *plénitude* de l'intérêt, l'unité de but, l'absence d'arrière-pensées cachées mais effectives, dissimulées sous le masque de l'objectif avoué. L'unité d'intention équivaut à l'intégrité mentale. S'absorber totalement dans son sujet pour lui-même, lui donner toute son attention la renforce ; disperser ses intérêts, éluder, pour ainsi dire, le sujet, la détruit.

Au fond, l'intégrité intellectuelle, l'honnêteté et la sincérité ne relèvent pas de l'intention consciente, mais de la nature des réponses effectives. L'intention consciente aide bien entendu à les acquérir, mais il est très facile de se faire des illusions. Les désirs sont pressants. Quand les exigences et les souhaits des autres empêchent qu'on les exprime directement, ils s'écoulent facilement dans de profonds canaux souterrains. Il est presque impossible d'abdiquer entièrement et d'adopter de tout cœur les lignes de conduite que les autres nous imposent. Il peut en résulter une révolte délibérée ou une tentative délibérée de tromper autrui. Mais le résultat le plus fréquent est un état d'intérêt confus et divisé en lui-même où l'on se leurre soi-même sur ses propres intentions réelles. On essaie de servir deux maîtres à la fois. Les instincts sociaux, le désir marqué de plaire aux autres et d'avoir leur approbation, la formation à la vie en société, le sens général du devoir et de l'autorité, la peur du châtiment, tout contribue à nous pousser, à nous conformer à contre-cœur, à « faire attention à la leçon », ou à ce qui est requis. Les indivi-

dus aimables veulent faire ce qu'on attend d'eux. Consciemment, l'élève pense qu'il est en train de faire ce qu'on lui demande. Mais ses propres désirs ne sont pas tous étouffés. Seule leur manifestation évidente est supprimée. L'effort requis pour faire attention à ce qui s'oppose au désir est ennuyeux et, en dépit de notre désir *conscient*, les désirs profonds déterminent le cours principal de nos pensées, les réponses émotives les plus fortes. L'esprit s'écarte du sujet proposé et s'adonne à ce qui est intrinsèquement plus désirable. Il en résulte une attention systématiquement divisée qui n'est que l'expression de la duplicité de l'état du désir.

Il suffit de nous souvenir de nos propres expériences à l'école ou de ce qui se passe aujourd'hui quand nous sommes extérieurement occupés à des tâches qui n'engagent pas nos désirs et nos projets pour nous rendre compte de la prédominance de cette attitude d'attention divisée – de dualité d'intention. Nous y sommes si habitués que nous la considérons comme en grande partie nécessaire. C'est possible, mais, dans ce cas, il est d'autant plus important d'examiner ses effets intellectuels nuisibles. La perte d'énergie de pensée directement disponible est évidente quand nous essayons consciemment (ou essayons de faire semblant d'essayer) de suivre un sujet, alors que notre imagination, inconsciemment et spontanément se laisse emporter vers des sujets qui lui conviennent mieux. Elle exerce aussi un effet plus subtil et plus paralysant à la longue pour l'efficacité de l'activité intellectuelle, du fait que nous entretenons habituellement cette illusion qui s'accompagne de la confusion du sens de la réalité. Un double critère de la réalité, l'un pour nos intérêts privés et plus ou moins cachés, et l'autre pour les intérêts publics et avoués, perturbe, pour beaucoup d'entre nous, l'intégrité et la plénitude de nos actions mentales. Le fait qu'une faille se creuse entre la pensée et l'attention conscientes et le sentiment et le désir impulsifs et aveugles est tout aussi grave. On réfléchit aux matières de l'enseignement, contraint et à contrecœur, l'attention s'égare. Les sujets vers lesquels elle s'égare sont inavoués et, partant, intellectuellement illicites, les transactions qu'ils facilitent sont furtives. La discipline, qui a pour origine l'ajustement des réponses par une recherche délibérée dans un but donné, échoue ; pis que cela, les intérêts les plus profonds et les entreprises les plus naturelles de l'imagination (puisqu'elles ont pour objet les choses que l'on désire le plus) sont fortuits et cachés. Ils entrent en action de façon inavouée. N'étant pas sujets à rectification par examen de leurs conséquences, ils sont démoralisants.

Les conditions scolaires qui favorisent cette division de l'esprit entre les entreprises reconnues, publiques et socialement responsables, et les complaisances de pensée privée, déréglées et réprimées ne sont pas difficiles à trouver. Ce qu'on appelle parfois une « discipline rigoureuse », c'est-à-dire la coercition externe, a cette tendance. La motivation de la récompense étrangère à la chose à faire a un effet semblable. Tout ce qui fait du travail scolaire une simple préparation (voir, plus haut, p. 135) va dans cette direction. Les fins, étant hors de la portée présente de l'élève, il faut trouver d'autres moyens pour que, dans l'immédiat, il fasse attention aux devoirs qui lui sont assignés. Certaines réponses sont acquises, mais les désirs et les affections non encore domestiqués doivent trouver d'autres exutoires. Non moins sérieuse est l'importance exagérée accordée aux exercices destinés à acquérir l'habileté d'exécution. Ces exercices qui ne requièrent aucune réflexion n'ont d'autre but que l'acquisition d'une habileté automatique. La nature a horreur du vide mental. Qu'est-ce que les enseignants pensent qu'il arrive à la pensée et au sentiment quand ces derniers ne trouvent pas à s'exprimer dans des activités immédiates ? S'ils étaient seulement mis temporairement en sommeil ou même simplement insensibilisés, ce ne serait pas une affaire si grave. Mais ils ne sont pas abolis, ils ne sont pas suspendus, ils ne sont pas supprimés, sauf par rapport à la tâche en question. Ils suivent leur propre cours chaotique et indiscipliné. Ce qui est spontané et vital dans la réaction mentale n'est ni utilisé ni mis à l'épreuve et les habitudes formées sont telles que ces qualités deviennent de moins en moins utilisables à des fins publiques et avouées.

4) La responsabilité. La responsabilité considérée comme un élément d'une attitude intellectuelle s'applique à la disposition à examiner à l'avance les conséquences probables de toute démarche projetée et à les accepter de propos délibéré – à les accepter au sens d'en tenir compte, de leur faire une place dans l'action et non simplement de reconnaître verbalement leur existence. Les idées, comme nous l'avons vu, sont intrinsèquement des points de vue et des méthodes permettant d'apporter des solutions à des situations confuses ; ce sont des prévisions calculées pour provoquer des réactions. Il n'est que trop facile de penser que l'on accepte un énoncé ou que l'on croit une vérité suggérée quand on n'a pas examiné ses implications, quand on n'a jeté qu'un regard rapide et superficiel sur les choses futures auxquelles on s'engage. L'observation et la reconnaissance, la croyance et l'assenti-

ment deviennent alors synonymes d'acceptation paresseuse de ce qui est présenté de l'extérieur.

Il serait de beaucoup préférable d'avoir moins de faits et de vérités à enseigner – c'est-à-dire moins de choses supposées acceptées – si un plus petit nombre de situations pouvaient être élaborées par l'intellect de sorte que la conviction signifie quelque chose de réel – une identification du moi avec le type de conduite exigé par les faits et la prévision des résultats. Le résultat désastreux le plus durable de la complexité du programme et de la multiplicité des études et des leçons n'est pas le souci, la tension nerveuse et le savoir superficiel qui en découlent (aussi sérieux qu'ils soient) mais l'impossibilité de voir clairement ce qui est impliqué par le fait de connaître réellement une chose et d'y croire. La responsabilité intellectuelle comporte des règles strictes à cet égard. Ces règles ne peuvent se former que dans la pratique en fondant nos actions sur la signification de ce qui est acquis.

L'*approfondissement* intellectuel n'est par conséquent qu'un autre nom pour désigner l'attitude que nous examinerons. Il y a une sorte d'approfondissement qui est presque purement physique : celle qui requiert des exercices mécaniques et fastidieux sur tous les détails d'un sujet. L'approfondissement intellectuel c'est *voir une chose de part en part.* Il dépend d'une unité d'intention à laquelle les détails sont subordonnés, non de la présentation d'une multitude de détails sans liens entre eux. Ils se manifestent dans la fermeté avec laquelle la pleine signification de la fin se développe, non pas dans l'attention, aussi « consciencieuse » soit-elle, qui est accordée aux étapes de l'action imposée et dirigée de l'extérieur.

RÉSUMÉ. La méthode est l'énoncé de la façon dont le contenu d'une expérience se développe avec le plus d'efficacité et de fécondité. Elle découle donc de l'observation du cours des expériences dans lesquelles on ne distingue pas consciemment l'attitude et la manière de celui qui y est engagé, du matériel auquel il a affaire. Le présupposé que la méthode est quelque chose de séparé est lié à la notion de séparation de l'esprit et du moi d'avec le monde des choses. Il fait de l'enseignement et de l'acquisition du savoir quelque chose de formel, de mécanique et d'imposé. Bien que les méthodes soient individualisées, il est possible de distinguer certains traits du cours normal d'une expérience conduite à son terme, compte tenu du fond de sagesse que l'on tire des expériences précédentes

et des similarités générales rencontrées de temps à autre dans les matériaux traités. Exprimées en fonction de l'attitude de l'individu, les caractéristiques d'une bonne méthode sont la droiture, les intérêts intellectuels multiples ou l'ouverture d'esprit dans la volonté d'apprendre, l'intégrité d'intention et l'acceptation de la responsabilité des conséquences de son activité, y compris de sa pensée.

XIV

Nature du contenu de l'enseignement

1. Le contenu pour l'éducateur et pour l'élève. En ce qui concerne la nature du contenu en principe, il n'y a rien à ajouter à ce qui a été dit (voir, plus haut, p. 219). Il comprend les faits qu'on a observés et lus, ceux dont on se souvient et dont on parle et les idées suggérées au cours du développement d'une situation ayant une fin. C'est ce qu'il nous faut préciser en le rattachant aux matières d'enseignement, aux études qui constituent le programme scolaire. Quelle est la portée de notre définition, si on l'applique à la lecture, à l'écriture, aux mathématiques, à l'histoire, à la botanique, au dessin, au chant, à la physique, à la chimie, aux langues étrangères, etc. ?

Revenons sur deux des points établis au début de notre discussion. Le rôle de l'éducateur dans l'entreprise éducative est de fournir l'environnement qui provoque les réponses et dirige la démarche de l'élève. En dernière analyse, tout ce que l'éducateur peut faire est de modifier les stimuli, de sorte que la réponse aura aussi sûrement que possible pour résultat de former des dispositions intellectuelles et affectives valables. Il est évident que les études, c'est-à-dire le contenu du programme, sont étroitement liées à la tâche qui consiste à fournir cet environnement. L'autre point est que l'environnement social est nécessaire pour donner une signification aux habitudes formées. Dans ce que nous avons appelé l'éducation inorganisée, le contenu est situé directement au cœur des relations sociales. C'est ce que les personnes avec qui l'on est associé font et disent. Ce fait permet de comprendre le contenu de l'enseignement

organisé ou délibéré. Il y a un lien profond qui unit les récits, les traditions, les chants et les liturgies qui accompagnent les actions et les rites d'un groupe social primitif. Ils représentent l'ensemble des significations, sorte de précipité de l'expérience antérieure, auquel le groupe attache un si grand prix qu'il l'identifie à sa propre conception de la vie collective. Comme, de toute évidence, ils ne font pas partie des aptitudes requises dans les occupations quotidiennes : manger, chasser, faire la guerre et la paix, tisser des couvertures, façonner des poteries, fabriquer des paniers, etc., ils sont consciemment inculqués aux jeunes – souvent au cours de cérémonies d'initiation, avec une intense ferveur émotionnelle. On se donne même consciemment davantage de peine pour perpétuer les mythes, les légendes et les formules sacrées du groupe que pour transmettre les coutumes indispensables au groupe, parce que justement ils ne peuvent pas s'acquérir, comme ces dernières, dans le cours ordinaire des activités sociales.

Au fur et à mesure que le groupe social devient plus complexe, qu'il fait appel à un plus grand nombre de techniques acquises qui dépendent, en fait ou selon la croyance du groupe, des idéaux forgés au cours de l'expérience passée, on en vient à formuler d'une manière plus précise le contenu de la vie sociale afin de l'enseigner. Comme nous l'avons fait remarquer antérieurement, il est probable que la raison principale pour laquelle on insiste consciemment sur la vie du groupe social dont on extrait les significations considérées comme les plus importantes en les ordonnant systématiquement en un tout cohérent, est justement la nécessité dans laquelle on se trouve d'instruire les jeunes pour qu'ils perpétuent la vie du groupe. Une fois que l'on a pris cette voie de la sélection, de la formulation et de l'organisation, il n'y a plus de limite déterminée. L'invention de l'écriture et de l'imprimerie donne à l'opération un nouvel élan. Finalement, les liens qui unissent le contenu des études scolaires aux habitudes et aux idéaux du groupe social sont déguisés et dissimulés. Ils deviennent si lâches qu'il semble parfois qu'il n'y en a pas, comme si le contenu pouvait exister simplement en tant que connaissance à son profit exclusif et comme si l'étude était simplement l'acte de le maîtriser pour lui-même, indépendamment de toute valeur sociale. Puisqu'il est tellement important, pour des raisons pratiques, de réagir contre cette tendance (voir, plus haut, p. 86), le but essentiel de notre discussion théorique est de mettre en lumière ce lien que l'on perd si souvent de vue et de montrer avec quelque détail que

les éléments constitutifs essentiels du cours des études ont un contenu social et une fonction sociale.

Ces deux aspects demandent à être examinés du point de vue de l'enseignant et de celui de l'élève. Pour le premier, l'intérêt de la connaissance d'un sujet, qui dépasse la connaissance présente des élèves, est de lui fournir des critères précis et de lui révéler les possibilités des activités élémentaires de l'être qui n'a pas encore atteint sa maturité. **1)** La matière des études scolaires traduit en termes concrets et détaillés les significations de la vie sociale courante qu'il est souhaitable de transmettre. Elle présente clairement à l'enseignant les éléments essentiels de la culture qu'il doit perpétuer, sous une forme si organisée qu'elle lui évite les efforts inconsidérés qu'il ne manquerait pas de faire si les significations n'avaient pas été uniformisées. **2)** La connaissance des idées qui ont été réalisées dans le passé et qui sont le résultat de l'activité, place l'éducateur dans une position favorable pour percevoir la signification des réactions apparemment impulsives et désordonnées des jeunes et pour fournir les stimulants nécessaires pour les diriger afin qu'elles acquièrent un sens. Plus l'éducateur connaît la musique, plus il peut percevoir les possibilités des impulsions musicales rudimentaires des enfants. Le contenu organisé représente le fruit d'expériences comme la leur, expériences intervenant dans le même monde, et des capacités et besoins semblables aux leurs. Il ne représente pas la perfection ni la sagesse infaillible, mais il est le meilleur dont on dispose pour promouvoir de nouvelles expériences qui peuvent, à certains égards tout au moins, surpasser les réalisations incorporées dans la connaissance et les œuvres d'art existantes.

En d'autres termes, du point de vue de l'éducateur, les diverses études représentent la matière avec laquelle travailler le capital disponible. Le fait qu'elles soient fort éloignées de l'expérience des jeunes n'est pas seulement apparent, mais bien réel. Les matières de l'élève ne sont pas et ne peuvent pas être, par conséquent, identiques à celles de l'adulte qui sont formulées, cristallisées, systématisées et que l'on trouve dans les livres et les œuvres d'art, etc. Celles-ci représentent les *possibilités* de ceux-là, non leur état existant. Elles entrent directement dans les activités de l'expert et de l'éducateur, non dans celles du débutant, de celui qui apprend. C'est parce qu'on n'a pas tenu compte de la différence de contenu des points de vue du maître et de l'élève, que l'on est responsable de la plupart des erreurs commises en utilisant les manuels et autres expressions de la connaissance préexistante.

Si l'on a tant besoin d'une connaissance concrète de la constitution et des fonctions de la nature humaine, c'est justement parce que l'attitude de l'enseignant à l'égard de ce qu'il enseigne diffère énormément de celle de l'élève. Le maître présente en acte ce que l'élève présente *in posse*. Autrement dit, le maître connaît déjà les choses que l'élève ne fait qu'apprendre. C'est pourquoi leur problème est radicalement différent. Quand il s'engage directement dans l'acte d'enseigner, l'enseignant a besoin de connaître son sujet sur le bout des doigts afin de pouvoir porter toute son attention sur l'attitude et la réaction de l'élève. La tâche du maître consiste à comprendre les rapports de l'élève avec le contenu de l'enseignement, alors que l'esprit de l'élève ne doit pas naturellement s'attacher à lui-même, mais au sujet de la leçon. Ou, pour dire la même chose d'une façon quelque peu différente, le maître ne doit pas s'occuper du sujet en lui-même, mais de son interaction avec les besoins et les capacités présentes de l'élève. C'est pourquoi l'érudition ne suffit pas à elle seule. En fait, il y a des caractéristiques de la connaissance ou de la maîtrise du sujet – pris en lui-même – qui vont à l'encontre d'un enseignement efficace, sauf si l'attitude habituelle du maître le porte à s'intéresser aux rapports du sujet enseigné avec la propre expérience de l'enfant. En premier lieu, sa connaissance s'étend infiniment au-delà du champ des connaissances de l'élève. Elle implique des principes qui dépassent l'entendement et l'intérêt de l'élève qui n'a pas encore la maturité suffisante pour cela. En soi, elle ne peut pas représenter davantage le monde vivant de l'expérience de l'élève que la connaissance que l'astronome possède de Mars ne représente la connaissance que peut avoir un bébé de la pièce dans laquelle il se trouve. En second lieu, la méthode d'organisation du matériel de la connaissance achevée diffère de celle du débutant. Il n'est pas vrai de dire que l'expérience des jeunes est inorganisée – qu'elle est faite de bribes éparses. Mais elle est organisée en relation avec des centres d'intérêt directement pratiques. La maison où l'enfant habite, par exemple, est le centre organisateur de sa connaissance géographique. Ses déplacements dans les environs, ses voyages à l'étranger, les histoires racontées par ses amis constituent les liens qui relient les diverses informations qu'il a acquises. Mais la géographie du géographe, de celui qui a déjà développé les implications de ces expériences élémentaires, est organisée sur la base des relations qu'entretiennent les divers faits les uns avec les autres – non des relations qu'ils ont avec sa maison, ses mouvements corporels et ses amis. Pour celui qui sait, le sujet est vaste, défini

avec précision et logiquement coordonné. Pour celui qui apprend, il est fluide, partiel et lié à ses occupations personnelles[1]. Le problème de l'enseignement est de maintenir l'expérience de l'élève en mouvement dans la direction de ce que l'expert connaît déjà. D'où la nécessité pour l'enseignant de connaître à la fois son sujet et les besoins et capacités caractéristiques de l'enfant.

2. Le développement du contenu de l'enseignement chez celui qui apprend. Il est possible, sans faire violence aux faits, de distinguer trois étapes assez caractéristiques du développement du contenu de l'enseignement dans l'expérience de l'élève. La connaissance existe d'abord comme contenu de la capacité intellectuelle – le pouvoir d'agir. Cette sorte de contenu, les matériaux connus, s'exprime dans la familiarité avec laquelle on manipule les choses. Puis, progressivement, la communication des connaissances ou des informations les surcharge et les approfondit. Ils prennent enfin de l'ampleur et des formes et se transforment en matériaux rationnellement ou logiquement organisés – en matériaux de celui qui est, relativement parlant, expert du sujet.

1) La connaissance que l'on acquiert d'abord et qui demeure au plus profond de l'être est la connaissance de *comment faire les choses :* comment marcher, parler, lire, écrire, patiner, rouler à bicyclette, faire marcher une machine, calculer, monter à cheval, vendre des marchandises, diriger les gens, et ainsi de suite indéfiniment. La tendance populaire à considérer les actes instinctifs qui sont adaptés à une fin comme une sorte de connaissance miraculeuse, bien qu'indéfendable, est une preuve de la tendance marquée à assimiler le contrôle intelligent des moyens d'action avec la connaissance. Quand l'éducation, sous l'influence d'une conception scolaire de la connaissance qui ignore tout ce qui n'est pas faits et vérités formulés scientifiquement, ne reconnaît pas que son contenu premier ou initial est toujours affaire d'action effective, impliquant l'usage du corps et la manipulation de matériaux, l'objet de l'enseignement se trouve automatiquement isolé des besoins et des fins de celui qui apprend et n'est plus que quelque chose à apprendre par

1. Puisque celui qui sait devrait toujours être aussi un être qui apprend, on entendra ces oppositions dans un sens relatif et non absolu. Mais dans les premières étapes de l'acquisition du savoir tout au moins, elles ont, en pratique, la plus haute importance.

cœur et à répéter sur commande. En revanche, la prise de conscience du cours naturel du développement commence toujours par des situations où l'acquisition du savoir se fait au travers de l'activité. Les arts et les métiers constituent l'étape initiale du programme, car ils correspondent à savoir comment parvenir à des fins.

Le vocabulaire populaire se rapportant à la connaissance a toujours maintenu l'idée d'un lien avec la capacité d'action, ce que n'a pas fait le langage philosophique. *Ken* (connaître) et *can* (pouvoir) sont en anglais des mots de même famille*. Faire attention signifie se soucier d'une chose, dans le sens à la fois affectif et actif. *Mind* en anglais signifie à la fois : mettre en pratique des instructions [un enfant *minds :* obéit à sa mère] et s'occuper de quelque chose [la gouvernante *minds :* s'occupe du bébé]. *To be thoughtful* signifie à la fois être réfléchi et avoir des égards pour les autres. Appréhender signifie craindre des conséquences indésirables et saisir intellectuellement. Avoir du bon sens ou du jugement, c'est savoir quelle conduite adopter dans une situation donnée. Avoir du discernement, ce n'est pas établir des distinctions pour le plaisir – c'est-à-dire couper les cheveux en quatre – mais faire preuve de perspicacité dans une affaire qui se rapporte à l'action. La sagesse a toujours été associée avec l'idée de donner à la vie la direction qui convient. C'est seulement dans l'éducation, jamais dans la vie du fermier, du marin, du commerçant, du médecin, ou du savant dans son laboratoire, que la connaissance signifie d'abord un bagage d'informations isolé de l'action.

Traiter les choses d'une manière intelligente fait naître la connaissance, ou familiarité. Les choses que nous connaissons le mieux en ce sens du mot connaissance sont celles que nous utilisons le plus souvent – les chaises, les tables, la plume, le papier les habits, la nourriture, les couteaux et les fourchettes, au niveau de la banalité quotidienne, et les objets plus particuliers des métiers que les gens pratiquent. La connaissance des choses en ce sens intime et affectif que suggère le mot familiarité vient de ce que nous les utilisons dans un but déterminé. Nous avons utilisé ces choses si souvent que nous prévoyons la manière dont elles agiront ou réagiront – tel est le sens de connaissance, ou familiarité. Nous nous attendons à une chose familière ; elle ne nous prend pas au dépourvu ni ne nous joue de tours inattendus. Cette attitude s'accompagne d'un sen-

* Dans certaines régions de France, « savoir » a le sens de « pouvoir ». « Savoir » a la même racine que saveur ; « savoir », c'est « goûter ».

timent d'entente amicale, de facilité et de clarté – alors que les choses auxquelles nous ne sommes pas habitués paraissent étranges, étrangères, froides, lointaines, « abstraites ».

2) Selon toute vraisemblance, des explications élaborées concernant cette première étape de la connaissance risqueraient de nuire à sa compréhension. Elle inclut pratiquement tout ce qui, dans notre connaissance, ne résulte pas d'une étude technique délibérée. Les modes d'action intentionnelle incluent les actions qui nous mettent en contact avec les autres hommes aussi bien qu'avec les choses. Il faut adapter nos instincts de communication et nos habitudes de comportement dans les relations humaines pour maintenir de bons rapports avec les autres. Ainsi s'accumule un capital énorme de connaissance sociale. Grâce à cette intercommunication, chacun apprend beaucoup des autres. Ceux-ci nous font part de leurs expériences et des expériences dont on leur fait part. Dans la mesure où ces communications nous intéressent ou nous concernent, elles deviennent une partie de notre propre expérience. Nos relations actives avec les autres constituent une partie si intime et si vitale de nos préoccupations qu'il est impossible de leur fixer des limites déterminées qui permettraient de dire : « Ici finit mon expérience, là commence la vôtre ». Dans la mesure où nous sommes des partenaires dans une entreprise commune, les choses que les autres communiquent et qui résultent de leur propre participation à l'entreprise se fondent immédiatement dans l'expérience résultant de nos propres actions particulières. L'oreille est autant un organe de l'expérience que l'œil ou la main ; l'œil permet de lire des rapports sur ce qui se passe au-delà de son horizon. Les choses éloignées dans l'espace et le temps affectent le résultat de nos actions tout autant que les choses que nous pouvons sentir et manipuler. Elles nous concernent réellement et, par conséquent, tout ce qui s'y rapporte et qui nous aide à aborder les choses qui sont à notre portée, entre dans le champ de notre expérience personnelle.

On donne d'ordinaire le nom d'information à ce genre de connaissance. La place de la communication dans nos actions personnelles nous fournit le critère nécessaire pour apprécier la valeur des informations reçues à l'école. Découlent-elles naturellement d'une question qui intéresse l'élève ? S'adaptent-elles à ses connaissances familières les plus immédiates au point d'en accroître l'efficacité et d'en approfondir la signification ? Si elles répondent à ces deux exigences, elles sont éducatives. Peu importe la somme d'informations entendues ou lues – plus il y en

a, mieux cela vaut, à *condition que* l'élève en ait besoin et les applique à une situation qui lui est propre.

Mais, il est plus difficile de remplir ces conditions en pratique que de les énoncer en théorie. Aujourd'hui, l'étendue du domaine de l'intercommunication, l'invention d'appareils permettant d'entrer en contact avec les parties les plus éloignées des cieux et de connaître des événements de l'histoire la plus reculée, le prix peu élevé de dispositifs, comme l'imprimerie, pour enregistrer et distribuer l'information – vraie ou supposée – ont créé une masse considérable de matériaux communiqués. Il est plus facile d'en submerger l'élève que de les utiliser pour qu'ils entrent naturellement dans ses expériences. Trop fréquemment, ils forment simplement un autre monde étrange qui ne fait que se superposer au monde de ses connaissances familières personnelles. Le seul problème de l'élève est d'apprendre les différents éléments de ce monde étrange, dans un but scolaire, dans le but de répéter ce qu'il a appris et d'avoir de bonnes notes. Il est probable que l'idée qui vient aujourd'hui à l'esprit de beaucoup quand on prononce le mot « connaissance » est celle d'un ensemble de faits et de vérités établis par d'autres, le matériel accumulé dans des rangées et des rangées d'atlas, d'encyclopédies, d'histoires, de biographies, de livres de voyage, de traités scientifiques, sur les rayons des bibliothèques.

La masse prodigieuse de ces matériaux a inconsciemment influencé l'idée que les hommes se font de la connaissance elle-même. Les énoncés des propositions dans lesquelles la connaissance résultant de l'intérêt actif porté à des problèmes s'est déposée, sont considérés comme étant eux-mêmes la connaissance. L'enregistrement de la connaissance, indépendamment de la place qu'il occupe comme résultat de la recherche et moyen d'une recherche ultérieure, est considéré comme *étant* la connaissance. L'esprit de l'homme est captif des dépouilles de ses victoires antérieures ; ce sont ces dépouilles, non les armes et les actions de la bataille contre l'inconnu, qui déterminent d'ordinaire la signification de la connaissance, du fait et de la vérité.

Si cette identification de la connaissance avec les propositions exprimant des informations s'est attachée aux logiciens et aux philosophes, il n'est pas surprenant que le même idéal ait dominé presque entièrement l'enseignement. Le « programme d'études » comprend surtout des informations réparties en diverses branches d'étude, chaque étude étant elle-même subdivisée en leçons présentant une portion graduée de la totalité

du fonds. Au XVII^e siècle, le fonds était toujours suffisamment petit pour que les hommes conçoivent l'idéal d'acquérir la maîtrise encyclopédique du savoir. Il est maintenant si énorme qu'il est évident qu'aucun homme ne peut en prendre possession. Mais l'idéal de l'éducation ne semble pas avoir changé pour autant. L'acquisition d'une petite portion d'information dans chaque branche du savoir ou tout au moins dans un groupe de branches choisies, reste le principe de l'élaboration du programme, de l'école primaire à l'université, les portions les plus faciles étant assignées aux premières années, les plus difficiles aux dernières.

Les critiques formulées par les éducateurs qui reprochent à l'enseignement de ne pas former le caractère ni affecter la conduite, les protestations contre le travail de mémorisation, contre le bourrage de crâne, contre la concentration terre à terre sur les « faits », contre les distinctions tirées par les cheveux et les règles et principes mal compris, tout cela découle de cet état de choses. La connaissance qui est surtout une connaissance de seconde main, la connaissance d'autres hommes, tend à devenir purement verbale. Il n'y a pas d'objection à ce que les informations soient coulées dans des mots ; la communication se fait nécessairement par l'intermédiaire des mots. Mais, dans la mesure où le savoir communiqué ne peut pas entrer dans l'expérience existante de celui qui apprend, il est *purement* verbal et demeure à l'état de purs *stimuli* sensoriels sans signification. Il ne suscite alors que des réactions mécaniques ; il ne met en œuvre que la capacité d'utiliser les cordes vocales pour répéter des énoncés ou la main pour écrire ou faire des additions.

Être informé, c'est être affecté à un poste de commandement permettant d'utiliser les objets dont on dispose pour aborder efficacement un problème et donner une signification accrue à la recherche de la solution et à la solution elle-même. La connaissance découlant de l'information est le support sur lequel on peut s'appuyer dans une situation douteuse, car elle est donnée, établie, assurée. C'est pour l'esprit une sorte de pont permettant de passer du doute à la découverte. Elle fait fonction d'intermédiaire intellectuel. Elle condense et enregistre sous une forme disponible les résultats des expériences antérieures de l'humanité et permet d'accroître la signification de nouvelles expériences. Quand on nous dit que Brutus assassina César ou que la longueur de l'année est de trois cent soixante-cinq jours un quart ou que le rapport de la circonférence au diamètre du cercle est de 3,1416, nous recevons ce qui, en vérité, est

connaissance pour les autres, mais qui, en ce qui nous concerne, nous incite à connaître. Notre acquisition de la *connaissance* dépend de notre manière de réagir à ce qui nous est communiqué.

3. La science ou connaissance rationalisée. La science est le nom de la connaissance sous sa forme la plus caractéristique. Elle représente, à son niveau, le résultat parfait du savoir – son couronnement. Ce qui est connu dans un cas donné, c'est ce qui est sûr, certain, établi, réglé ; ce *avec* quoi nous pensons plutôt que ce que nous pensons. Dans le meilleur sens du terme, la connaissance se distingue de l'opinion, de la conjecture, de la spéculation et de la simple tradition. Dans la connaissance, les choses sont *établies :* elles sont ainsi et non autrement. Mais l'expérience nous fait prendre conscience qu'il y a une différence entre la certitude de *l'objet* et *notre* certitude. Nous sommes faits, pour ainsi dire, pour la croyance ; la crédulité est naturelle. L'esprit non discipliné refuse le doute et l'hésitation intellectuelle ; il est enclin à l'affirmation. Il aime les choses stables, établies et agit avec elles comme si elles l'étaient sans qu'il en soit assuré. Il fait volontiers de l'opinion publique, de ce qui lui est familier et correspond à ses désirs, le critère suprême de la vérité. L'ignorance cède le pas à l'erreur opiniâtre et répandue, qui est un ennemi du savoir plus dangereux que l'ignorance elle-même. Un Socrate est ainsi amené à déclarer que la conscience de l'ignorance est le commencement du véritable amour de la sagesse et un Descartes à dire que la science naît du doute.

Nous avons déjà insisté sur le fait que la valeur du contenu de la connaissance, des données et des idées doit être mise à l'épreuve expérimentalement, qu'en elles-mêmes les idées et les théories sont sujettes à révision et provisoires. Le fait que nous préférions admettre et affirmer prématurément et détestions différer notre jugement indique que nous avons naturellement tendance à éluder le processus de mise à l'épreuve. Nous nous contentons d'applications à vue de nez, superficielles, immédiates. Si elles donnent des résultats relativement satisfaisants, nous nous tenons pour satisfaits et nous supposons que nous avons ainsi confirmé nos hypothèses. Même en cas d'échec, nous sommes enclins à jeter le blâme, non sur l'insuffisance et l'inexactitude de nos données et de nos pensées, mais sur notre malchance et les circonstances adverses. Nous imputons le dénouement malheureux, non à nos arrangements erronés et à notre recherche incomplète des conditions (ce qui nous permettrait d'acquérir le moyen de réviser ceux-là et nous encouragerait à étendre

celle-ci à l'avenir), mais à un destin contraire. Nous tirons même vanité de la fermeté avec laquelle nous nous sommes accrochés à nos conceptions en dépit du résultat auquel elles ont conduit.

La science représente la sauvegarde des hommes contre ces tendances naturelles et les maux qu'elles entraînent. Elle comprend les dispositifs particuliers et les méthodes que les hommes ont lentement forgés pour conduire la réflexion dans des conditions qui mettent à l'épreuve ses procédés et ses résultats. Elle est artificielle (c'est un art acquis) et non spontanée, apprise et non innée. C'est à ce fait qu'est due la place unique, inestimable de la science dans l'éducation et aussi les dangers qui menacent son bon usage. Sans initiation à l'esprit scientifique, on ne possède pas les meilleurs outils que l'humanité a jusqu'ici inventés pour réfléchir avec efficacité. Dans ce cas, non seulement on conduit la recherche et les études sans utiliser les meilleurs instruments, mais on ne peut pas comprendre la pleine signification de la connaissance. Car on ne se familiarise pas avec les traits qui distinguent l'opinion et l'assentiment de la conviction autorisée. En revanche, le fait que la science représente la perfection du savoir dans ses conditions techniques hautement spécialisées, éloigne ses résultats, pris en eux-mêmes, de l'expérience ordinaire – éloignement qui en fait aux yeux du grand public, quelque chose d'abstrait.

Nous avons défini la science comme une méthode de recherche et de mise à l'épreuve. À première vue, cette définition peut sembler aller à l'encontre de la conception courante suivant laquelle la science est une connaissance organisée ou systématisée. Toutefois, cette opposition n'est qu'apparente, et elle disparaît dès que l'on complète la définition ordinaire. Ce n'est pas l'organisation, mais le type d'organisation obtenue par les méthodes adéquates conduisant à des découvertes vérifiées, qui caractérise la science. La connaissance d'un fermier est systématisée dans la mesure où il est compétent. Elle est organisée sur la base de la relation des moyens et des fins – organisée pratiquement. Son organisation *en tant que* connaissance (c'est-à-dire dans le sens élogieux de correctement mise à l'épreuve et confirmée) est fortuite par rapport à son organisation en vue d'obtenir de bonnes récoltes, un beau cheptel, etc. Mais l'objet scientifique est organisé spécialement en vue de parvenir à la découverte, à la connaissance en tant qu'entreprise spécialisée.

Si l'on se réfère au genre de certitude que donne la science, ce que nous venons de dire apparaîtra plus clairement. C'est une certitude rationnelle – une garantie logique. L'idéal de l'organisation scienti-

fique est donc que toutes les conceptions et propositions soient d'une telle nature qu'elles découlent d'autres conceptions et propositions et conduisent à d'autres conceptions et propositions. Les conceptions et propositions s'impliquent et se soutiennent mutuellement. Cette double relation de « conduire à et confirmer » est ce que signifient les termes logique et rationnel. La conception ordinaire de l'eau convient mieux aux usages qu'on en fait tous les jours : boire, laver, irriguer, que la conception du chimiste. La description qu'en donne ce dernier quand il la formule comme étant H_2O est supérieure par rapport à la place qu'elle occupe et à l'usage qu'on en fait dans la recherche. Elle exprime la nature de l'eau d'une façon qui la relie à la connaissance des autres choses, indiquant à celui qui la comprend la manière dont on est parvenu à cette connaissance et à sa portée sur les autres branches de la connaissance de la structure des choses. À strictement parler, elle n'indique pas les propriétés objectives de l'eau, pas plus que la proposition que l'eau est limpide, fluide, inodore, insipide, qu'elle étanche la soif, etc. Il est tout aussi vrai de dire que l'eau a ces propriétés que d'affirmer qu'elle est constituée de deux molécules d'hydrogène combinées à une molécule d'oxygène. Mais dans le *but particulier* de faire une découverte pour prouver un fait, ces dernières relations sont fondamentales. Plus on insiste sur l'organisation comme caractéristique de la science, plus on est amené à reconnaître la primauté de la méthode dans la signification de la science, car elle définit le type d'organisation qui caractérise la science.

4. Le caractère social du contenu des études. Dans les prochains chapitres, nous aborderons les diverses activités et études scolaires et nous les discuterons en tant qu'étapes progressives de cette évolution de la connaissance que nous venons de décrire. Il reste à dire quelques mots du caractère social des matières d'enseignement, puisque nous nous sommes limité dans les remarques précédentes à leur aspect intellectuel. Il y a une différence d'étendue et de profondeur même dans les connaissances qui sont vitales, même dans les données et les idées qui se rapportent à des problèmes réels et qui sont motivées par des fins. Car la portée sociale des fins et l'importance sociale des problèmes diffèrent d'un cas à l'autre. Comme le choix peut se faire parmi une multitude de matières possibles, il importe que l'éducation (et particulièrement dans toutes les phases où elle n'est pas encore spécialisée) utilise le critère de la valeur sociale.

Toutes les informations et tous les sujets scientifiques systématisés se sont élaborés dans les conditions de la vie sociale et se sont transmis grâce à des moyens sociaux. Mais cela ne prouve pas qu'ils soient tous de valeur égale pour former les dispositions des membres de la société actuelle et leur donner un bagage approprié. Un projet de programme doit tenir compte de l'adaptation des études aux besoins de la vie communautaire existante ; la sélection doit s'opérer avec l'idée d'améliorer la vie que nous vivons en commun pour que l'avenir soit meilleur que le passé. De plus, il faut planifier le programme de telle sorte que ce qui est essentiel vienne en premier lieu, tandis que les raffinements viendront ensuite. Ce qui est essentiel, ce sont les choses qui sont socialement les plus fondamentales, celles qui se rattachent aux expériences auxquelles le plus grand nombre participe. Ce qui est secondaire, ce sont les choses qui se rapportent aux besoins des groupes spécialisés et relèvent de questions techniques. Il y a quelque chose de vrai dans l'idée que l'éducation doit d'abord être humaine et seulement après professionnelle. Mais, ceux qui soutiennent cette idée entendent fréquemment par « humaine » une classe hautement spécialisée : la classe des érudits qui maintiennent les traditions classiques du passé. Ils oublient que les matières sont « humanisées » dans la mesure où elles se rattachent aux intérêts communs des hommes en tant qu'hommes.

Le maintien de la société démocratique dépend tout particulièrement de l'emploi dans l'élaboration d'un programme d'étude de critères qui sont humains au sens large. La démocratie ne peut pas fleurir là où les principales influences déterminant le choix des sujets d'étude sont les fins utilitaires conçues de manière étroite pour les masses et, pour l'éducation supérieure de l'élite, les traditions d'une classe cultivée spécialisée. L'idée qu'à la base de l'éducation primaire, il y a l'étude mécanique de l'écriture, de la lecture et du calcul, repose sur l'ignorance des conditions indispensables à la réalisation des idéaux démocratiques. On suppose inconsciemment que ces idéaux sont irréalisables, qu'à l'avenir comme dans le passé, « gagner sa vie » doit signifier, pour la plupart des hommes et des femmes, faire des choses qui ne sont ni importantes ni librement choisies, ni honorables pour ceux qui les font, et qui n'en voient pas la finalité parce qu'ils sont dirigés par d'autres dont le seul intérêt est pécuniaire. Pour préparer le plus grand nombre à une vie de cette sorte et dans ce seul but, l'habileté mécanique dans l'écriture, le calcul, la lecture, ainsi qu'un certain degré de dextérité musculaire, est essentielle.

Ces conditions privent l'éducation dite libérale de sa libéralité. Elles impliquent une culture plus ou moins parasite obtenue en sacrifiant les connaissances et la discipline qu'apporte l'intérêt accordé aux problèmes les plus profonds de la communauté humaine. Un programme qui reconnaît les responsabilités sociales de l'éducation doit présenter des situations se rapportant aux problèmes de la vie en commun et dans lesquelles l'observation et l'information visent à développer le sens et l'intérêt sociaux.

RÉSUMÉ. La matière de l'éducation comprend essentiellement les significations qui fournissent un contenu à la vie sociale existante. La continuité de la vie sociale veut qu'un grand nombre de ces significations soient fournies à l'activité présente par l'expérience collective passée. Au fur et à mesure que la vie sociale devient plus complexe, ces facteurs augmentent en nombre et en importance. Il devient nécessaire d'opérer une sélection et d'arriver à une formulation et une organisation particulières pour pouvoir les transmettre à la nouvelle génération. Mais ce processus même tend à poser le sujet comme ayant une valeur en soi indépendamment du rôle qu'il joue dans la réalisation des significations impliquées dans l'expérience présente des jeunes. L'éducateur est tout particulièrement exposé à la tentation de concevoir sa tâche en fonction de la capacité de l'élève à apprendre et à répéter le sujet dans des énoncés établis, sans essayer d'insérer le sujet dans les activités de l'élève considéré comme un membre de la société en cours de croissance. L'éducation obéit à un principe positif quand les jeunes commencent par avoir des occupations actives ayant une origine et une utilisation sociales et s'acheminent ensuite vers la compréhension scientifique des matières et des lois impliquées en intégrant à leur expérience immédiate les idées et les faits communiqués par ceux dont l'expérience est plus étendue.

XV

Jeux et travaux dans les programmes scolaires

1. Place des occupations actives dans l'éducation. Sous l'action de diverses influences : efforts des réformateurs de la pédagogie, intérêt accru pour la psychologie de l'enfant et expérience directe de la salle de classe, les programmes d'enseignement ont subi des modifications considérables au cours des vingt dernières années. Il est apparu souhaitable de partir de l'expérience et des capacités de ceux qui apprennent. Cette position qui a fait l'unanimité a conduit à introduire, dans le jeu et le travail, des activités semblables à celles auxquelles les enfants et les jeunes gens s'adonnent en dehors de l'école. La psychologie moderne a substitué aux facultés générales toutes faites de l'ancienne théorie un groupe complexe de tendances instinctives et impulsives. L'expérience a montré que lorsque les enfants ont la chance de pouvoir se livrer à des activités physiques qui mettent en jeu leurs impulsions naturelles, aller à l'école est pour eux une joie, la discipline leur semble moins pesante et l'étude plus facile.

On a parfois recours aux jeux, aux sports et aux occupations constructives pour les raisons que nous venons de donner, en mettant l'accent sur la détente qu'ils procurent après l'effort, imposé par le travail scolaire « habituel », qui est fastidieux. Il n'y a aucune raison cependant pour les utiliser simplement comme d'agréables diversions. L'étude de la vie mentale a montré la valeur fondamentale des tendances spontanées à explorer, à manipuler des outils, des matériaux, à construire, à exprimer sa joie, etc. Quand des exercices proposés pour permettre à ces instincts

de s'exprimer font partie du programme scolaire normal, c'est l'élève tout entier qui s'y adonne ; on réduit ainsi le fossé artificiel qui sépare la vie scolaire de la vie hors de l'école ; l'élève est motivé et prête attention à une plus grande variété de matériaux et de processus aux effets éminemment éducatifs et participe aux associations instructives qui lui sont présentées dans un cadre social. En bref, les raisons d'assigner au jeu et au travail une place déterminée dans le programme sont intellectuelles et sociales et ne sont pas motivées par la convenance temporaire ni l'agrément momentané. Sans cela, il n'est pas possible de réaliser la condition indispensable à un enseignement efficace, à savoir que l'acquisition de la connaissance est le prolongement d'activités ayant leur propre fin au lieu d'être un devoir scolaire. Pour être plus précis, le jeu et le travail correspondent, point par point, aux caractéristiques de la phase initiale de la connaissance qui consiste, comme nous l'avons vu au chapitre dernier, à apprendre comment faire les choses et à acquérir, ce faisant, une connaissance familière des objets et des méthodes. Il est intéressant de noter que chez les Grecs jusqu'à la naissance de la philosophie consciente, le même mot tekhnê s'appliquait à l'art et à la science. Platon exposait ce qu'est la connaissance en analysant la connaissance du cordonnier, du menuisier, du musicien, etc., et il faisait remarquer que leur art (dans la mesure où il n'était pas une simple routine) impliquait une fin, la maîtrise de la matière travaillée, le contrôle des instruments et un ordre déterminé des processus – qui devaient tous être connus pour qu'il y ait technique ou art intelligent.

Il est probable que le fait que les enfants s'adonnent normalement à des jeux et des travaux en dehors de l'école, soit apparu aux yeux de beaucoup d'éducateurs comme étant une raison suffisante pour qu'ils s'occupent à l'école de choses radicalement différentes. Le temps passé à l'école semblait trop précieux pour qu'on le consacre à refaire ce que, de toute manière, les enfants ne manqueraient pas de faire. Dans certaines conditions sociales, cette raison avait son poids. Au temps des pionniers, par exemple, les occupations extérieures donnaient une formation intellectuelle et morale déterminée et valable. En revanche, les livres et tout ce qui s'y rapporte étaient rares et difficilement accessibles ; ils constituaient les seuls moyens de sortir d'un environnement fruste et limité. Chaque fois que ces conditions prévalent, il y a beaucoup à dire en faveur de la concentration de l'activité scolaire sur les livres. La situation est très différente, cependant, dans la plupart des communautés aujourd'hui. Les

genres de travaux auxquels les jeunes peuvent s'adonner, dans les villes en particulier, sont dans une large mesure anti-éducatifs. Que l'interdiction de faire travailler les enfants soit un devoir social illustre ce que nous voulons dire. En revanche, l'imprimé est devenu si bon marché et si universellement répandu, les occasions de se cultiver intellectuellement se sont tellement multipliées que le travail livresque des temps anciens n'a plus la valeur qu'il possédait.

Toutefois, il ne faut pas oublier qu'en dehors de l'école un résultat éducatif est, la plupart du temps, un sous-produit du jeu ou du travail. Il est accessoire et non premier. C'est pourquoi le développement éducatif acquis est plus ou moins fortuit. Beaucoup de travaux ont les défauts de la société industrielle existante – défauts presque fatals à un bon développement. Le jeu tend à reproduire et à accentuer les éléments bons et mauvais de la vie adulte environnante. Il appartient à l'école de créer un environnement dans lequel les jeux et les travaux sont pratiqués de façon à faciliter la croissance mentale et morale souhaitable. Il ne suffit pas simplement d'introduire des jeux, des travaux et des exercices manuels. Tout dépend de la manière dont on les utilise.

2. Les occupations possibles. Un simple catalogue des activités qui ont déjà fait leur entrée à l'école indique la richesse du domaine qui s'offre à nous. Il y a le travail du papier, du carton, du bois, du cuir, du tissu, de l'argile et du sable et des métaux avec ou sans outils. Les processus employés consistent à plier, découper, piquer, mesurer, mouler, modeler, chauffer et refroidir et à utiliser des outils comme le marteau, la scie, la lime, etc. Les sorties en groupe, le jardinage, la cuisine, la couture, l'imprimerie, la reliure, le tissage, la peinture, le dessin, le chant, le théâtre, l'art de raconter des histoires, la lecture et l'écriture considérées comme des activités à portée sociale (et non comme de simples exercices destinés à acquérir des techniques à utiliser plus tard) ainsi que d'innombrables jeux et sports, ne forment qu'une partie des modes d'activités possibles.

Il s'agit pour l'éducateur d'amener ses élèves à participer à ces activités de telle façon que, tout en favorisant l'apprentissage de techniques manuelles qui leur seront utiles ensuite et tout en les aidant à trouver une satisfaction immédiate dans leur travail, ces occupations soient subordonnées à *l'éducation* – c'est-à-dire à des résultats intellectuels et à la formation de dispositions sociales. Quelle est la signification de ce principe ?

En premier lieu, ce principe interdit certaines pratiques. Les activités qui obéissent à certaines règles définies ou imposées ou qui reproduisent sans les modifier des modèles tout faits, peuvent permettre d'acquérir une certaine activité musculaire, mais elles ne requièrent pas la perception ni l'élaboration de fins ; autrement dit, elles ne font pas appel au jugement dans la sélection et l'adaptation des moyens. Non seulement ce que l'on appelle expressément les travaux manuels, mais également de nombreux exercices pratiqués dans les jardins d'enfants traditionnels n'ont pas évité ces errements. De plus, il est bon, même si cela n'est pas essentiel, que l'enfant puisse se tromper. Non que les erreurs soient souhaitables, mais parce que le fait de toujours choisir avec un soin excessif des matériaux et des instruments en écartant tout risque d'erreur, restreint l'initiative, réduit au minimum le jugement et contraint à employer des méthodes qui ont si peu de rapport avec les situations complexes de la vie que la capacité acquise est de fort peu d'utilité. Il est tout à fait exact que les enfants ont tendance à exagérer leurs capacités d'exécution et à choisir des projets qui les dépassent. Mais la limite de nos capacités est une de ces choses qu'il nous faut apprendre ; et, comme les autres choses, cela ne s'apprend qu'en faisant l'expérience des conséquences de nos actes. Certes, il est à craindre que les enfants qui s'engagent dans la réalisation de projets trop complexes ne fassent que tout embrouiller et tout compliquer et obtiennent non seulement des résultats informes (ce qui n'a pas grande importance) mais acquièrent également des notions imparfaites (ce qui est plus grave). Mais la faute incombe à l'enseignant si l'élève ne perçoit pas à temps l'imperfection de ses actes et n'est pas, de ce fait, stimulé à pratiquer des exercices susceptibles de perfectionner ses capacités. En attendant, il est plus important d'encourager une attitude constructive et créatrice que d'obtenir des résultats extérieurs parfaits en engageant l'action de l'enfant dans des tâches trop minutieuses et trop étroitement réglées. On peut insister sur la précision et le fini du détail, mais seulement dans les parties d'un travail complexe qui sont à la mesure des capacités de l'élève.

La méfiance inconsciente à l'égard de l'action spontanée et l'autorité extérieure excessive qui en est la conséquence apparaissent aussi bien dans le matériel que fournit l'enseignant que dans les ordres qu'il donne. La peur du matériel brut se manifeste au laboratoire, dans l'atelier de travaux manuels, dans les jardins d'enfants de Froebel et dans les maisons d'enfants de Montessori. Les matériaux recherchés sont ceux qui

ont déjà été affinés par le travail de l'esprit – et cette exigence se manifeste aussi bien dans les occupations actives que dans les études académiques livresques. Il est vrai que ces matériaux contrôleront les activités de l'élève de façon à rendre toute erreur impossible. Mais il est erroné de croire que, ce faisant, l'élève assimilera l'intelligence originellement mise en œuvre pour affiner ces matériaux. Ce n'est qu'en partant des matériaux à l'état brut et en les soumettant à une manipulation délibérée en vue d'une fin, qu'il acquiert l'intelligence qui est incorporée dans les matériaux finis. Dans la pratique, trop insister sur les matériaux formés conduit à exagérer les qualités mathématiques, puisque l'intellect saisit dans les choses physiques tout ce qui a trait à la taille, à la forme et aux propositions et aux relations qui en découlent. Mais celles-ci ne sont *connues* que lorsque leur perception est le fruit de l'action exercée en vue de fins qui requièrent qu'on y prête attention. Plus la fin est humaine ou plus elle se rapproche des fins de l'expérience de tous les jours, plus la connaissance est réelle. Quand la fin de l'activité se limite à acquérir ces qualités, la connaissance qui en résulte n'est qu'une connaissance technique.

Dire que les occupations actives devraient porter essentiellement sur des *ensembles*, c'est une autre façon d'énoncer le même principe. Toutefois, du point de vue de l'éducation, les ensembles ne sont pas matériels. Intellectuellement, l'existence d'un ensemble dépend d'un intérêt ; c'est quelque chose de qualitatif, la totale satisfaction des exigences d'une situation. Le souci exagéré de former à l'efficacité technique indépendamment d'un but à atteindre *hic et nunc* se manifeste toujours dans l'invention d'exercices qui n'ont pas de but, de raison d'être. Les travaux de laboratoire consistent à relever avec précision des mesures pour acquérir la connaissance des unités fondamentales de la physique, indépendamment des problèmes qui donnent à ces unités leur importance et pour se familiariser avec des opérations dans le but de faciliter la manipulation des appareils d'expérimentation. La technique est acquise indépendamment des buts de la découverte et de la mise à l'épreuve, qui seuls peuvent lui donner une signification. Les activités instituées dans les jardins d'enfants sont conçues pour donner des informations concernant des cubes, des sphères, etc., et pour former certaines habitudes dans la manipulation de matériaux (car tout doit toujours être fait « exactement comme il faut »), l'absence de buts plus vitaux étant compensée, suppose-t-on, par le prétendu symbolisme des matériaux utilisés.

L'apprentissage manuel se ramène à des séries de tâches assignées pour donner à l'élève la maîtrise d'un outil après l'autre et l'habileté technique dans les divers éléments de construction – les différents assemblages, par exemple. On prétend que les élèves doivent savoir *comment* utiliser les outils avant de s'en servir – comme si les élèves ne pouvaient pas apprendre à s'en servir en les utilisant. Pestalozzi a insisté avec raison sur l'utilisation active des sens comme substitut de la mémorisation des mots, mais, dans la pratique, il a commencé par présenter des modèles de « leçons de choses » destinés à familiariser les élèves avec les qualités des choses choisies. L'erreur est la même : dans tous ces cas, on suppose qu'avant d'utiliser intelligemment les choses, il faut en connaître les propriétés. En fait, les sens interviennent normalement lorsqu'on utilise intelligemment (c'est-à-dire dans un but) les choses, puisque les qualités perçues sont des facteurs dont il faut tenir compte dans l'action. Témoin, l'attitude différente de l'enfant quand il fabrique, par exemple, un cerf-volant et quand il suit une « leçon de choses » sur un morceau de bois. Dans le premier cas, il tient compte du grain et des autres propriétés du bois, de la taille, des angles et de la proportion des parties du cerf-volant. Dans le second cas, la seule fonction du bois et de ses propriétés est de servir à la leçon.

C'est parce qu'on n'a pas pris conscience que le développement fonctionnel d'une situation constituait à lui seul un « ensemble », un « tout », pour l'esprit que des notions fausses ont pu se répandre et prévaloir dans l'enseignement en ce qui concerne le simple et le complexe. Pour la personne qui aborde un sujet, la chose simple est son but – l'usage qu'elle désire faire du matériau, des outils, ou des procédés techniques, quelle que puisse être la complexité du processus de la mise en œuvre. L'unité du but, avec la concentration sur les détails qu'elle entraîne, confère la simplicité aux éléments dont il faut tenir compte au cours de l'action. Elle fournit à chacun d'eux une signification *unique* suivant le rôle qu'il joue dans l'ensemble de l'entreprise. Ce n'est qu'*après* que le processus s'est entièrement déroulé que les qualités et les relations constitutives deviennent des *éléments* ayant chacun leur signification propre. La notion fausse à laquelle nous faisions allusion prend le point de vue de l'expert pour qui les éléments existent, les isole de l'action intentionnelle et les présente aux débutants comme étant des choses « simples ».

Mais il est temps de passer à un exposé positif. En dehors du fait que les occupations actives représentent des choses à faire, non des études,

leur importance éducative réside dans le fait qu'elles peuvent représenter des situations sociales. Les activités fondamentales communes à tous les hommes tournent autour de la nourriture, de l'abri, des vêtements, du mobilier et des moyens de production, d'échange et de consommation. Parce qu'elles représentent à la fois les nécessités de la vie et les ornements qui les parent, elles puisent à la source profonde des instincts et elles sont saturées de faits et de principes ayant un caractère social.

Lorsqu'on accuse diverses activités : jardinage, tissage, menuiserie, ferronnerie, cuisine, etc., qui introduisent à l'école des occupations humaines fondamentales, de n'être que de simples moyens de subsistance, on formule une critique qui porte à faux. Si la plupart des hommes ne voient généralement dans leurs activités professionnelles que des maux à supporter pour assurer leur subsistance, la faute n'en revient pas à ces activités, mais aux conditions dans lesquelles elles sont exercées. L'importance sans cesse croissante des facteurs économiques dans la vie contemporaine n'en rend que plus urgente la nécessité pour l'éducation d'en montrer le contenu scientifique et la valeur sociale. Dans les écoles, en effet, ces activités sont exercées, non pour l'argent qu'elles rapportent, mais pour elles-mêmes. Libérées de leurs associations externes et de la pression qu'elles exercent en tant que gagne-pain, elles fournissent des modes d'expérience qui ont une valeur intrinsèque : elles ont vraiment un caractère libérateur.

Le jardinage, par exemple, n'a pas à être enseigné dans le but de former de futurs jardiniers ni comme une façon de passer agréablement le temps. Il permet de comprendre la place que l'agriculture et l'horticulture ont occupée dans l'histoire de l'humanité et l'importance qu'elles ont dans l'organisation sociale présente. Lorsqu'elle s'exerce sous la surveillance des maîtres, cette activité offre les moyens d'étudier les conditions de la croissance, la chimie du sol, le rôle de la lumière, de l'air et de l'humidité, les animaux utiles et nuisibles, etc. Il n'y a rien dans l'étude élémentaire de la botanique qui ne puisse être présenté d'une façon vivante en liaison avec la manière dont il faut soigner les graines pour qu'elles se développent. Au lieu d'être un sujet relevant d'une discipline particulière appelée botanique, le jardinage s'intégrera alors à la vie et permettra, en outre, d'établir naturellement des corrélations avec les caractéristiques du sol, la vie animale et les relations humaines. En grandissant, les élèves découvriront des problèmes intéressants qu'ils pourront étudier dans le but de découvrir quelque chose de nouveau indépendamment de leur

intérêt initial et spontané pour le jardinage – problèmes liés à la germination et à la nutrition des plantes, leur reproduction, etc., – ménageant ainsi une transition vers des recherches intellectuelles délibérées.

Cet exemple s'applique bien entendu aux autres activités scolaires : menuiserie, cuisine et toutes les autres activités dont nous avons dressé la liste. Il convient de noter qu'historiquement les sciences se sont développées progressivement à partir d'activités sociales utiles. La physique est née lentement de l'utilisation des outils et des machines ; l'importante branche de la physique appelée mécanique témoigne par son nom même de son origine. Le levier, la roue, le plan incliné, etc., comptent parmi les premières et les plus grandes découvertes intellectuelles de l'humanité ; le fait qu'elles se soient produites alors que l'on cherchait des moyens de parvenir à des fins pratiques, n'enlève rien à leur valeur intellectuelle. La découverte de l'électricité, qui remonte à une génération, a été étroitement liée, en tant qu'effet et cause, à l'application d'agents électriques aux moyens de communication et de transport, à l'éclairage des villes et des maisons et à la production plus économique de biens de consommation. En outre, ces fins sont *sociales* et, si elles sont trop étroitement associées aux notions de profit privé, ce n'est pas parce qu'elles y étaient naturellement prédestinées, mais parce qu'elles ont été détournées de leur objet pour être appliquées à des usages pratiques ; de ce fait, l'école a le devoir de rétablir, dans l'esprit des nouvelles générations, le lien qui les unit aux problèmes publics d'ordre scientifique et social. Pareillement, la chimie est née des procédés utilisés pour teindre, décolorer, travailler le métal, etc., et a trouvé récemment d'innombrables usages nouveaux dans l'industrie.

Les mathématiques sont aujourd'hui une science éminemment abstraite ; au sens littéral, cependant, la géométrie est la mesure de la terre ; l'utilisation pratique des nombres pour compter afin de suivre le progrès et pour mesurer est même plus importante aujourd'hui qu'elle ne l'était quand ils furent inventés dans ce but. Ces considérations (qui seraient identiques si l'on faisait l'historique de chaque science) ne sont pas des arguments en faveur d'une récapitulation de l'histoire de l'humanité ou du maintien indéfini de la méthode empirique. Elles indiquent les possibilités – plus grandes aujourd'hui que jamais auparavant – d'utiliser les occupations actives comme des occasions d'étude scientifique. Ces occasions sont tout aussi grandes du côté social, que nous considérions la vie de la collectivité humaine dans son passé ou dans son avenir. Le

moyen le plus direct pour enseigner aux étudiants les plus jeunes l'instruction civique et l'économie est d'étudier la place et le rôle des activités professionnelles dans la vie sociale. Même pour les étudiants plus âgés, les sciences sociales seraient moins abstraites et formelles si on les traitait moins comme des sciences (moins comme un ensemble de connaissances codifiées) et davantage comme des objets que l'on trouve directement dans la vie quotidienne des groupes sociaux auxquels ces étudiants participent.

Le lien de ces activités avec la méthode scientifique est au moins aussi étroit qu'avec le contenu de la science. Les périodes où les progrès scientifiques furent lents sont celles où les lettrés n'avaient que mépris pour les matériaux et processus de la vie de tous les jours et particulièrement pour ceux qui concernaient les métiers manuels. Ils s'efforcèrent en conséquence de développer la connaissance à partir de principes généraux – qu'ils tiraient pratiquement de leur intellect – selon des raisons logiques. Il semble aussi absurde de dire que l'on apprend en exerçant une action sur les choses, en faisant, par exemple, tomber une goutte d'acide sur une pierre pour voir ce qui se produira, que de dire qu'on apprend en enfonçant une alêne munie d'un fil enduit de poix dans un morceau de cuir. Mais l'essor des méthodes expérimentales a prouvé que, dans des conditions contrôlées, cette dernière opération caractérise davantage la façon correcte d'acquérir des connaissances que des raisonnements logiques isolés. L'expérimentation s'est développée au XVII^e siècle et au cours des siècles suivants et a été reconnue comme le moyen d'accéder à la connaissance quand l'homme a cherché à maîtriser la nature pour l'utiliser dans son intérêt. Les occupations actives dans lesquelles des instruments sont appliqués à des objets dans l'intention de produire des changements utiles constituent l'initiation la plus vivante à la méthode expérimentale.

3. Des travaux et des jeux. Ce que nous avons appelé occupation active comprend et les travaux et les jeux. Dans leur signification profonde, le jeu et le travail ne sont nullement aussi opposés qu'on le suppose souvent, toute différence tranchée étant due à des conditions sociales indésirables. Ils impliquent des fins consciemment entretenues, ainsi que le choix et l'adaptation des matériaux et des processus destinés à produire les fins désirées. La différence qui les oppose est en grande partie une différence temporelle, qui a pour conséquence d'affecter le carac-

tère direct ou immédiat du lien qui lie les moyens et les fins. Dans le jeu, l'intérêt est plus direct – fait que l'on indique fréquemment en disant que dans le jeu, l'activité est à elle-même sa propre fin, au lieu d'avoir un résultat ultérieur. Cette affirmation est correcte, mais on l'interprète faussement si on lui fait sous-entendre que l'activité du jeu est momentanée et ne comporte aucun élément de prévision et de recherche. Chasser, par exemple, est une des formes les plus communes du jeu des adultes, mais l'existence de la prévision et la direction de l'activité présente par ce que l'on surveille sont évidentes. Quand une activité est à elle-même sa propre fin au sens où l'action *du moment* est complète en soi, elle est purement physique ; elle n'a aucune signification (voir p. 158). Ou bien l'on fait des mouvements à l'aveuglette, par pure imitation peut-être, ou bien on est dans un état d'excitation qui épuise l'esprit et les nerfs. On peut voir ces deux résultats dans certains types de jeux des jardins d'enfants où l'idée de jeu est si hautement symbolique que seul l'adulte en est conscient. Si les enfants ne réussissent pas à y introduire une idée différente de leur cru, ils vont et viennent comme s'ils étaient dans un état second ou réagissent à la première excitation qui se présente.

Ce que nous voulons faire remarquer, c'est que le jeu a une fin au sens d'idée directrice qui valorise les actes successifs à faire. Les personnes qui jouent ne font pas simplement quelque chose (un pur mouvement physique) ; elles *essaient* de faire ou d'effectuer quelque chose, attitude impliquant des prévisions futures qui provoquent des réactions présentes. Cependant, le résultat anticipé est plutôt une réaction subséquente que la production d'un changement déterminé dans les choses. C'est pourquoi le jeu est libre, souple. Quand on désire obtenir un résultat tangible défini, on doit s'accrocher à la fin avec une certaine persistance qui augmente suivant la complexité du résultat attendu et qui requiert une assez longue série d'adaptations intermédiaires. Quand l'acte envisagé est une autre activité, il n'est pas nécessaire de regarder bien loin, et il est possible de le changer facilement et fréquemment. Si l'enfant construit un bateau, il doit avoir une seule idée en tête et diriger un nombre considérable d'actes grâce à cette idée unique. S'il ne fait que « jouer au bateau », il peut changer le matériel qui sert de bateau presque à volonté et introduire de nouveaux éléments suivant sa fantaisie. Son imagination fait ce qu'elle veut des chaises, des blocs de pierre, des feuilles et des bouts de bois, pourvu que ces derniers servent le but visé qui est de mener à bien une activité.

Chez les sujets très jeunes, cependant, on ne distingue pas des périodes qui soient exclusivement des périodes d'activité de jeu ou des périodes d'activité de travail. C'est plutôt une affaire d'accent. Il y a des résultats précis que même les jeunes enfants désirent et essaient d'obtenir. À défaut d'autre chose, ils y parviennent grâce à leur vif désir de participer aux occupations des autres. Les enfants veulent « aider » ; ils sont désireux de prendre part à des activités adultes qui produisent des changements tangibles : mettre la table, laver la vaisselle, aider à soigner les animaux, etc. Dans leurs jeux, ils aiment construire leurs propres jouets et instruments. Quand ils deviennent plus mûrs, l'activité qui ne produit pas de résultats tangibles et visibles perd tout intérêt. Le jeu cède alors la place à la dissipation et, si cette situation persiste, elle a un effet démoralisant. Des résultats observables sont nécessaires pour permettre aux gens d'avoir le sens et la mesure de leurs propres activités. Quand jouer à faire semblant est reconnu pour ce qu'il est, le moyen de faire des objets grâce à la seule imagination est trop facile pour stimuler une action intense. Il suffit d'observer la contenance des enfants qui jouent réellement pour remarquer que leur attitude est celle d'une personne sérieuse absorbée par ce qu'elle fait ; cette attitude ne peut se maintenir quand les choses cessent de fournir une stimulation suffisante.

Quand on escompte des résultats passablement lointains ayant un caractère déterminé et qui demandent des efforts constants le jeu devient travail. Comme le jeu, le travail signifie activité intentionnelle ; il en diffère, *non* en ce que l'activité est subordonnée à un résultat extérieur, mais par le fait que le cours de l'activité réclamée par l'idée d'un résultat est plus long. Il y faut une plus grande attention continue et davantage d'intelligence dans le choix et la formation des moyens. En dire plus, serait répéter ce que nous avons dit de l'objectif, de l'intérêt et de la pensée. Il convient cependant de se demander pourquoi l'on soutient couramment l'idée que le travail implique la subordination d'une activité à un résultat matériel ultérieur.

La forme extrême de cette subordination, n'importe quelle corvée, par exemple, fournit un élément de réponse. L'activité exercée ainsi sous une pression ou sous une contrainte n'est pas exercée parce que l'action a un sens. Le cours de l'action n'est pas intrinsèquement satisfaisant ; c'est un simple moyen d'éviter un châtiment ou d'obtenir une récompense quand on l'aura mené à son terme. Ce qui est en soi repoussant est supporté pour éviter quelque chose de plus rebutant encore ou obte-

nir le prix que d'autres ont fixé à cette tâche. Dans des conditions économiques d'asservissement, cet état de choses est inévitable. Le travail a peu de choses à offrir qui puissent exalter le sentiment et l'imagination : il se ramène à une série plus ou moins mécanique d'efforts. Seule l'idée de terminer la tâche permet à une personne de continuer son travail. Or la fin devrait faire partie intrinsèque de l'action, elle devrait être *sa* fin – un élément de son déroulement. C'est seulement dans ce cas qu'elle peut stimuler l'effort d'une manière fort différente de la stimulation que constitue la pensée de résultats n'ayant rien à faire avec l'action en cours. Comme nous l'avons déjà dit, l'absence de pression économique à l'école permet de reproduire les situations professionnelles de la vie adulte dans des conditions telles que ces occupations peuvent s'exercer pour elles-mêmes. Si, dans certains cas, une récompense en argent est *aussi* un résultat de l'action, bien qu'elle n'en soit pas le mobile principal, ce fait peut fort bien accroître la signification de ces occupations.

Dans le cas d'une corvée ou lorsqu'il est nécessaire d'accomplir des tâches imposées de l'extérieur, le besoin du jeu persiste, mais tend à se dénaturer. Le cours ordinaire de l'action ne stimule pas suffisamment le sentiment et l'imagination. C'est pourquoi, pendant les périodes de loisir, le besoin de les stimuler devient impérieux et se satisfait par n'importe quels moyens : le jeu, la boisson, etc. ; dans des cas moins graves, on se contente d'amusements futiles, de tout ce qui permet de passer le temps agréablement. La récréation est, comme le mot l'indique, une récupération de l'énergie. Aucun besoin de la nature humaine n'est plus urgent ni plus inéluctable. L'idée que l'on puisse la supprimer est absolument fausse, et la tradition puritaine qui refuse d'en admettre la nécessité a été à l'origine de maux innombrables. Si l'éducation ne fournit pas l'occasion de récréations saines et ne forme pas la capacité de les chercher et de les trouver, les instincts réprimés trouvent toutes sortes d'exutoires illicites, imaginaires ou réels. L'éducation n'a pas de responsabilité plus grave que celle de permettre aux élèves de jouir de leurs loisirs récréatifs, non seulement dans l'intérêt de leur santé, mais plus encore pour l'effet durable qu'ils exercent sur leurs habitudes mentales. L'art, là encore, répond à ce besoin.

RÉSUMÉ. Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que l'objet premier de la connaissance se trouve dans l'étude de la manière de faire les choses qui se présentent spontanément. L'équivalent éducatif de

ce principe est l'usage cohérent d'occupations simples qui correspondent aux capacités des jeunes et qui représentent des modes généraux d'activité sociale. L'habileté et le savoir relatifs aux matériaux, aux outils et aux lois de l'énergie s'acquièrent dans l'exercice même de ces activités menées pour elles-mêmes. Le fait qu'elles soient socialement représentatives confère à l'habileté et à la connaissance acquises, une qualité qui en permet la transposition hors de l'école.

Il est important de ne pas confondre la distinction psychologique entre jeu et travail avec la distinction économique. Psychologiquement, la caractéristique du jeu n'est pas l'amusement ni le désœuvrement. C'est le fait que son objectif soit envisagé comme une activité accrue dans la même direction, sans que la continuité de l'action soit définie en fonction de résultats obtenus. En devenant plus complexes, les activités acquièrent une signification accrue, car une plus grande attention est portée aux résultats spécifiques qui ont été obtenus. Elles deviennent ainsi peu à peu du travail. Le jeu et le travail sont tous deux libres et motivés de l'intérieur, sauf dans des conditions économiques artificielles qui tendent à faire du jeu un amusement pour les nantis et du travail un pénible labeur pour les pauvres. Psychologiquement, le travail est simplement une activité qui comprend consciemment comme partie intégrante d'elle-même la considération de ses conséquences ; il devient travail forcé ou imposé quand les conséquences sont extérieures à l'activité en guise de fin dont l'activité n'est qu'un moyen. Le travail qui demeure imprégné de jeu est un art – qualitativement, sinon dans son appellation traditionnelle.

XVI

Le sens et la portée de la géographie et de l'histoire

1. Extension de la signification des activités premières. Rien n'est plus frappant que la différence entre une activité purement physique et la richesse de *significations* que la même activité peut acquérir. De l'extérieur, l'astronome qui regarde le ciel avec un télescope ressemble à un petit garçon qui regarde le ciel avec le même instrument. Dans l'un et l'autre cas, il y a un agencement de verre et de métal, un œil et un petit point de lumière dans le lointain : pourtant, à un moment critique, l'activité de l'astronome pourrait porter sur la naissance d'un monde et avoir pour contenu significatif tout ce que l'on sait des cieux étoilés. Matériellement parlant, tout ce que l'homme a fait de progrès depuis son apparition sur cette terre est une petite égratignure sur la surface du globe, imperceptible à une distance qui est minime comparée aux lointaines étendues du système solaire. Cependant la *signification* de ce que nous avons accompli représente exactement ce qui distingue la civilisation de la barbarie. Bien que, d'un point de vue matériel, les activités aient changé quelque peu, ce changement est mince en comparaison de l'évolution des significations attachées à ces activités. Il n'y a pas de limite à la signification qu'une action peut acquérir. Tout dépend du contexte des liaisons perçues dans lequel elle se place ; la portée de l'imagination dans la réalisation de ces liaisons est infinie.

L'avantage que l'activité de l'homme a de s'approprier et de trouver des significations fait de l'éducation autre chose que la fabrication d'un outil ou le dressage d'un animal. Ceux-ci augmentent l'efficacité, ils

n'ajoutent rien à la signification. L'importance éducative ultime des activités de jeu ou de travail que nous avons examinées au chapitre précédent est qu'elles fournissent les moyens les plus directs d'étendre la signification. Mises en marche dans de bonnes conditions, elles sont des aimants qui attirent et retiennent un champ de plus en plus vaste de considérations intellectuelles. Elles fournissent des centres vitaux pour la réception et l'assimilation des informations. Quand ces dernières sont livrées en bloc comme de simples informations à retenir pour elles-mêmes, elles tendent à former une couche qui se superpose à l'expérience vivante. Si elles entrent comme facteur dans une activité exercée pour elle-même – soit comme moyen, soit comme élargissement du contenu de l'objectif – elles informent. La compréhension intime qui en résulte ne fait qu'un avec ce qui est dit. L'expérience d'un individu est alors capable de saisir et de maintenir en solution, pour ainsi dire, les résultats positifs de l'expérience du groupe auquel cet individu appartient – y compris les résultats des souffrances et des épreuves supportées pendant de longues périodes. Et ces moyens n'ont pas de point de saturation fixe au-delà duquel toute nouvelle absorption est impossible. Plus il y a absorption, plus grande est la capacité d'assimilation nouvelle. Une nouvelle réceptivité suit une nouvelle curiosité et une nouvelle curiosité les informations acquises.

Les significations dont les activités se chargent concernent la nature et l'homme. C'est un truisme évident qui acquiert cependant une signification si on le traduit en termes éducatifs. Ainsi traduit, il signifie que la géographie et l'histoire fournissent une matière qui donne un arrière-plan et une perspective intellectuelle à ce qui autrement pourrait n'être que des actions personnelles à portée limitée ou de simples formes d'habileté technique. Chaque fois que nous accroissons notre capacité de situer nos actions dans leurs interrelations spatio-temporelles, le contenu significatif de nos actions augmente. Nous nous rendons compte que nous ne sommes pas les citoyens d'une humble cité quand nous découvrons la scène de l'espace dont nous sommes les habitants et les efforts continus faits au cours des temps dont nous sommes les héritiers et les continuateurs. Ainsi, nos expériences quotidiennes ordinaires cessent-elles d'être des choses du moment et acquièrent-elles une substance permanente.

Bien entendu, si l'on enseigne la géographie et l'histoire comme des études toutes faites qu'un enfant étudie pour la simple raison qu'on l'a envoyé à l'école, il arrive souvent qu'il apprenne beaucoup de formules

qui se rapportent à des choses fort éloignées de l'expérience quotidienne et sans rapport avec elle. L'activité est divisée en deux périodes, et deux mondes séparés se créent, occupant chacun cette activité pendant une période donnée. Le passage d'un monde à l'autre est impossible ; l'expérience ordinaire n'étant rattachée à rien ne voit pas s'accroître sa signification ; ce qui est étudié ne reçoit ni vie ni réalité de l'activité immédiate avec laquelle il n'a aucun contact. L'expérience ordinaire n'est pas abandonnée à elle-même telle qu'elle est, étroite, mais vivante. Au contraire, elle perd quelque chose de sa mobilité et de sa capacité de réagir aux suggestions. Elle est écrasée et reléguée dans un coin par une masse d'informations inassimilées. Elle perd son aptitude à réagir avec souplesse et son empressement à accroître sa signification. La simple accumulation d'informations sans considération de ce qui importe directement pour la vie conduit à la sclérose de l'esprit qui perd, ce faisant, toute élasticité.

Normalement, toute activité qu'on entreprend pour elle-même dépasse le moi immédiat. Elle n'attend pas passivement qu'on lui fournisse des informations qui accroîtront sa signification : elle les cherche. La curiosité n'est pas une possession isolée et accidentelle ; elle est la conséquence nécessaire du fait qu'une expérience est une chose mouvante, changeante, impliquant toutes sortes de liaisons avec les autres choses. La curiosité n'est rien d'autre que la tendance à rendre ces conditions perceptibles. Il appartient à l'éducateur de fournir un environnement tel que ce dépassement de l'expérience puisse être récompensé par des résultats et maintenu continuellement actif. Dans un certain genre d'environnement, on peut contrôler une activité de telle sorte que la seule signification qu'elle acquière soit celle de son résultat isolé direct et tangible. On peut cuisiner, frapper avec un marteau ou marcher sans que les conséquences qui en résultent entraînent l'esprit au-delà des conséquences propres aux actes de cuisiner, frapper avec un marteau ou marcher, au sens littéral – ou physique – de ces termes. Mais, néanmoins, les conséquences de ces actes ont une portée lointaine. Le fait de marcher implique un déplacement et une réaction à la résistance de la terre dont le tressaillement est ressenti partout où il y a de la matière. Il met en jeu la structure des membres et le système nerveux, les principes de la mécanique. Cuisiner, c'est utiliser la chaleur et l'humidité pour changer les relations chimiques des aliments. Cette activité exerce une influence sur l'assimilation de la nourriture et la croissance du corps. Toutes les connaissances que les hommes de science les plus savants possèdent

sur la physique, la chimie, la physiologie sont insuffisantes pour rendre toutes ces conséquences et toutes ces relations perceptibles. La tâche de l'éducation, une fois de plus, est de veiller à ce que ces activités s'exercent de telle façon et dans des conditions telles que l'enfant puisse percevoir autant que possible ces conditions. « Apprendre la géographie », c'est acquérir la capacité de percevoir les relations spatiales, les relations *naturelles* d'un acte ordinaire. « Apprendre l'histoire », c'est essentiellement acquérir la capacité de percevoir ses relations humaines. Car ce que l'on appelle la géographie en tant qu'étude constituée est simplement l'ensemble des faits et des principes, découverts dans l'expérience des autres hommes, concernant le milieu dans lequel nous vivons, et en liaison avec lesquels les actes particuliers de notre vie trouvent leur explication. De même, l'histoire en tant qu'étude constituée n'est que l'ensemble des faits connus concernant les activités et les souffrances des groupes sociaux que nos propres vies continuent et qui éclairent nos coutumes et institutions.

2. Nature complémentaire de l'histoire et de la géographie. L'histoire et la géographie – incluant dans cette dernière, pour des raisons que nous exposerons, l'étude de la nature – sont par excellence les études d'information de l'école. En examinant les matériaux et la méthode utilisée pour les traiter, nous verrons que la différence entre l'insertion de ces informations dans l'expérience vivante et leur simple accumulation en tas séparés dépend de la manière dont ces études tiennent compte de l'interdépendance de l'homme et de la nature qui en est la justification. Nulle part, cependant, le danger n'est plus grand de voir le sujet accepté comme matériel éducatif approprié simplement parce qu'on a coutume de l'enseigner et de l'apprendre. Étant donné la fonction qu'il joue dans une transformation valable de l'expérience, le fait d'invoquer une raison philosophique pour le justifier est considéré comme un caprice inutile ou un désir d'utiliser une phraséologie pompeuse pour soutenir ce qui existe déjà. Les mots « histoire » et « géographie » suggèrent simplement les matières traditionnellement acceptées à l'école. La masse et la diversité de ces matières découragent toute tentative de voir ce qu'elles recouvrent et comment les enseigner pour qu'elles remplissent leur mission dans l'expérience des élèves. Mais si l'idée qu'il y a une direction unificatrice et sociale dans l'éducation n'est pas prétentieuse et ridicule, des sujets qui occupent une place aussi importante dans le programme que l'histoire

et la géographie, doivent représenter une fonction générale dans le développement d'une expérience vraiment socialisée et intellectualisée. La découverte de cette fonction doit être utilisée comme critère pour mettre à l'épreuve et passer au crible les faits enseignés et les méthodes utilisées.

Nous avons défini la fonction de l'histoire et de la géographie : enrichir et libérer les rapports les plus directs et les plus personnels de la vie en leur fournissant contexte, arrière-plan et perspective. La géographie met l'accent sur le côté physique et l'histoire sur le côté social, mais elles ne sont que deux aspects d'un sujet commun : la vie des hommes en groupe. Car cette vie collective avec ses expérimentations, ses manières et ses moyens, ses réalisations et ses échecs ne se passe pas dans le ciel ni dans le vide. Elle a lieu sur la terre. Le décor de la nature n'entretient pas avec les activités sociales la relation que le décor théâtral a avec une représentation dramatique ; il entre dans la structure même des événements sociaux qui forment l'histoire. La nature est le lieu des événements sociaux. Elle fournit les stimulants premiers, les obstacles et les ressources. La civilisation est la prise en main progressive de ses diverses énergies. Quand on veut ignorer l'interdépendance de l'étude de l'histoire, représentant l'aspect humain, et de l'étude de la géographie, représentant l'aspect naturel, l'histoire devient une liste de dates correspondant à un inventaire d'événements étiquetés « importants » ; ou bien elle devient une fantaisie littéraire – car dans l'histoire purement littéraire l'environnement naturel *n'est* qu'un décor de théâtre.

La géographie, bien entendu, exerce une influence éducative dans une liaison analogue des faits naturels avec les événements sociaux et leurs conséquences. La définition classique de la géographie comme description de la terre, demeure des hommes, exprime la réalité éducative. Néanmoins, il est plus facile de donner cette définition que de présenter le sujet propre de la géographie dans ses répercussions capitales pour l'homme. L'habitat, les entreprises, les succès et les échecs des hommes justifient l'inclusion des données géographiques dans les matières d'enseignement. Pour combiner les deux il faut une imagination informée et cultivée. Quand on les dissocie, la géographie se présente, comme c'est trop souvent le cas, comme un pot-pourri d'éléments disparates. Elle apparaît comme un véritable sac à chiffons plein de colifichets intellectuels dépareillés : la hauteur d'une montagne ici, le cours d'une rivière là, la quantité de tuiles produites dans cette ville, le tonnage des bateaux dans celle-là, les limites d'un comté, la capitale d'un État.

La terre, demeure des hommes, est un facteur d'unité et d'humanité ; la terre, considérée comme une collection de faits sans rapports les uns avec les autres, n'a pas d'attrait et rebute l'imagination. La géographie est un sujet qui, de prime abord, excite l'imagination – même l'imagination romantique. Elle a sa part de l'émerveillement et de la gloire qui s'attachent à l'aventure, aux voyages et aux explorations. La diversité des peuples et des environnements, le contraste qu'ils forment avec les paysages qui nous sont familiers sont des stimulants. L'esprit est arraché à la monotonie du coutumier. Et, tout en étant le point de départ du mouvement de reconstruction de l'environnement naturel, la géographie locale ou nationale est le point de départ intellectuel vers l'inconnu, non une fin en soi. Quand elle n'est pas traitée comme la base de départ pour le vaste monde qui s'étend au-delà des frontières d'un pays, l'étude de la géographie nationale devient aussi ennuyeuse que les leçons de choses qui ne font que résumer les propriétés d'objets familiers. La raison en est la même. L'imagination n'est pas alimentée, mais est tenue de récapituler, cataloguer et affiner ce qui est déjà connu. Mais quand les clôtures familières qui marquent les limites des propriétés du village sont des signes qui servent à faire comprendre ce que sont les frontières des grandes nations, même les clôtures prennent un sens. La lumière du soleil, l'air, l'eau courante, l'inégalité de la surface de la terre, les industries diverses, les fonctionnaires et leurs devoirs – toutes ces choses se trouvent dans l'environnement local. Ces données, si elles sont traitées comme si leur signification commençait et finissait en deçà de ces confins, sont des faits curieux à apprendre laborieusement. Par contre, si elles servent d'instrument pour étendre les limites de l'expérience, faire entrer dans son domaine des choses et des gens qui autrement seraient étranges et inconnus, elles sont transfigurées par l'usage qu'on en fait. La lumière du soleil, le vent, le ruisseau, le commerce, les relations politiques viennent de loin et conduisent bien loin les pensées. Suivre leur cours, c'est élargir l'esprit, non en le gavant d'informations supplémentaires, mais en remodelant la signification de ce qui, auparavant, allait de soi.

Le même principe coordonne les branches ou phases de l'étude de la géographie qui tendent à se spécialiser et à former un domaine à part. Toutes ces géographies ont droit à l'existence, qu'elles soient mathématique ou astronomique, physique, topographique, politique ou commerciale. Comment les harmoniser ? Par un compromis externe qui met un peu de chacune sur le même tas ? Il n'y a pas d'autre méthode si l'on

n'a pas constamment présent à l'esprit que le centre de gravité éducatif se trouve dans les aspects culturels ou humains du sujet. À partir de ce centre, tout sujet convient dans la mesure où il est nécessaire pour évaluer la signification des activités et des relations humaines. On ne peut pas comprendre les différences de civilisation dans les régions froides ou tropicales, les inventions particulières, l'industrie et la politique des gens des régions tempérées, sans faire appel à la terre en sa qualité de membre du système solaire. Les activités économiques exercent une influence profonde sur les relations sociales et l'organisation politique, d'un côté, et reflètent les conditions physiques, de l'autre. Les spécialisations de ces sujets sont pour les spécialistes ; leur interaction concerne l'homme considéré comme un être dont l'expérience est sociale.

Il peut sembler artificiel d'inclure l'étude de la nature dans la géographie ; à la lettre, c'est artificiel. Mais, du point de vue de l'éducation, il n'y a qu'une seule réalité, et il est dommage que, dans la pratique, nous ayons deux noms : car la diversité des noms tend à cacher l'identité de signification. La nature et la terre devraient être des termes équivalents, de même que l'étude de la terre et l'étude de la nature. Tout le monde sait que l'étude de la nature a souffert à l'école du caractère décousu de son objet, dû au fait qu'elle traite d'un grand nombre de points disparates. On a étudié, par exemple, les parties de la fleur indépendamment de la fleur comme organe ; la fleur indépendamment de la plante : la plante indépendamment du sol, de l'air et de la lumière dans lesquels et par lesquels elle vit. Il en résulte inévitablement une indifférence vis-à-vis des sujets sur lesquels on invite l'enfant à porter son attention, mais qui sont si lointains qu'ils ne parlent pas à son imagination. Le manque d'intérêt est si grand qu'on a sérieusement proposé de ressusciter l'animisme, de redonner aux faits et aux événements naturels, l'attrait des anciens mythes qui parlaient davantage à l'esprit. Dans de nombreux cas, on a eu recours à des personnifications plus ou moins stupides. La méthode était inepte, mais elle exprimait un besoin réel d'atmosphère humaine. Les faits avaient été mis en pièces en les arrachant à leur contexte. Ils n'appartenaient plus à la terre, ils n'avaient plus de demeure nulle part. En guise de compensation, on eut recours à des associations artificielles et sentimentales. Le vrai remède est de faire de l'étude de la nature une étude de la *nature*, non de fragments que l'on prive de signification en les coupant complètement des situations dans lesquelles ils sont produits et dans lesquelles ils opèrent. Quand la nature est traitée comme un tout,

comme la terre dans ses relations, ses phénomènes s'intègrent dans leurs relations naturelles de sympathie et d'association avec la vie humaine, et il n'est nul besoin dans ce cas de substituts artificiels.

3. L'histoire et la vie sociale actuelle. La ségrégation tue la vitalité de l'histoire en la coupant des modes et préoccupations de la vie sociale actuelle. Le passé, simplement en tant que passé, ne nous intéresse plus. S'il était entièrement passé, il n'y aurait qu'une seule attitude raisonnable à adopter à son égard. Que les morts enterrent les morts. Mais la connaissance du passé est la clef de notre compréhension du présent. Une étude intelligente de la découverte, de l'exploration et de la colonisation de l'Amérique, du mouvement des pionniers vers l'Ouest, de l'immigration, etc., devrait être l'étude des États-Unis d'aujourd'hui, du pays dans lequel nous vivons maintenant. L'étude du processus de formation attache trop d'importance à une foule de choses trop complexes pour être comprises facilement. La méthode génétique a peut-être été la principale découverte scientifique de la deuxième moitié du XIX^e^ siècle. Son principe est que la façon de comprendre un objet complexe est de suivre le processus de sa création – de le suivre à travers les étapes successives de son développement. Appliquer cette méthode à l'histoire comme s'il allait simplement de soi que l'état social présent est inséparable de son passé, c'est n'en voir qu'un aspect. Cela signifie aussi que les événements passés ne peuvent pas être coupés du présent vivant et garder leur signification. Le vrai point de départ d'une histoire est toujours une situation présente avec ses problèmes.

Nous pouvons montrer assez rapidement comment ce principe général peut trouver à s'appliquer à un certain nombre de points. On recommande généralement la méthode biographique comme étant le mode d'approche le plus naturel des études historiques. Les biographies des grands hommes, des héros et des chefs donnent vie et réalité à des épisodes historiques qui sans cela seraient abstraits et incompréhensibles. Elles condensent en des descriptions vivantes des séries d'événements compliqués et enchevêtrés qui s'étendent sur des espaces si grands et des périodes si longues que seul un esprit particulièrement bien entraîné est capable de les suivre et de les démêler. La valeur psychologique de ce principe est indiscutable. Mais on l'utilise mal quand on l'emploie à donner un relief exagéré aux actions de quelques individus sans les rattacher aux situations sociales qu'ils représentent. Quand on raconte la vie et les

actions d'un homme sans décrire les conditions dans lesquelles il a été formé et auxquelles ses activités répondaient, on ne fait pas une étude historique, car on n'étudie pas la vie sociale qui a pour objet les individus en groupe. On ne fait que rendre plus facile l'absorption de certains éléments d'information.

Récemment, on a prêté beaucoup d'attention à la vie des primitifs, en guise d'introduction à l'enseignement de l'histoire. Là encore, il y a une bonne et une mauvaise manière d'en concevoir la valeur. La complexité des conditions présentes et leur caractère apparemment banal et immuable constituent un obstacle presque insurmontable à la compréhension de leur nature intime. L'étude des primitifs peut fournir les éléments fondamentaux de la situation présente sous une forme immensément simplifiée. C'est comme effiler un tissu si complexe ou de si près qu'on ne peut pas en voir le dessin, tant que les grandes lignes du motif n'apparaissent pas. Nous ne pouvons simplifier les situations présentes en les expérimentant délibérément, mais le recours à la vie des primitifs nous livre le genre de résultats que nous souhaiterions obtenir d'une expérimentation. Leurs relations sociales et leurs modes d'action organisés sont réduits à leurs termes les plus bas. Toutefois, quand on omet cet objectif social, l'étude des primitifs devient simplement le récit détaillé de particularités sensationnelles et palpitantes de la vie primitive.

L'histoire des primitifs fait penser à l'histoire industrielle. En effet, l'une des principales raisons de l'étude des conditions plus primitives pour décomposer le présent en facteurs plus aisément perceptibles est que nous pouvons ainsi nous rendre compte de la manière dont les problèmes fondamentaux de subsistance, d'habitat et de défense ont été résolus ; en voyant comment ils ont été résolus aux premiers jours de la race humaine, nous sommes plus à même de nous faire une idée de la longue route qu'il a fallu parcourir et des inventions successives grâce auxquelles la race humaine a progressé dans la culture. Il n'est pas nécessaire d'entrer dans les querelles relatives à l'interprétation économique de l'histoire pour nous rendre compte que l'histoire industrielle de l'humanité permet de comprendre deux phases importantes de la vie sociale mieux qu'aucune autre phase de l'histoire ne saurait le faire. Elle nous fournit la connaissance des inventions successives grâce auxquelles la science théorique a été appliquée pour maîtriser la nature dans l'intérêt de la sécurité et de la prospérité de la vie sociale. Elle nous révèle donc les causes successives du progrès social. L'autre service qu'elle rend est de mettre sous

nos yeux des choses qui concernent fondamentalement la connaissance des hommes – les occupations et les valeurs liées à la nécessité de gagner sa vie. L'histoire économique traite des activités, de la carrière et des chances de l'homme ordinaire, comme ne le fait aucune autre branche de l'histoire. Tout individu *doit* vivre : toute société *doit* s'assurer que chaque individu contribue dans la mesure de ses moyens au bien-être général et veiller à ce qu'il en soit équitablement récompensé.

L'histoire économique est plus humaine, plus démocratique et, partant, plus libératrice que l'histoire politique. Elle traite, non de la grandeur et de la décadence des principautés et des puissances, mais de la conquête – qui passe par la maîtrise de la nature – des libertés effectives de l'homme ordinaire pour qui les principautés et les puissances existent.

L'histoire industrielle offre également une voie d'accès plus directe à la prise de conscience du lien qui unit les luttes, les succès et les échecs des hommes à la nature, que ne le fait l'histoire politique – pour ne rien dire de l'histoire militaire sur laquelle l'histoire politique débouche si facilement, quand on la met au niveau de compréhension des jeunes. En effet, l'histoire industrielle expose essentiellement la manière dont l'homme a appris à utiliser les énergies naturelles depuis le moment où les hommes exploitaient principalement l'énergie musculaire des autres hommes jusqu'au moment où, promesse encore plus que réalité, les ressources de la nature seront maîtrisées pour le bien commun des hommes. Quand l'histoire ne s'intéresse pas au travail, aux conditions d'utilisation du sol, des forêts, des mines, de la culture des végétaux, de l'élevage des animaux, de la fabrication des produits manufacturés et de leur distribution, l'histoire tend à devenir purement littéraire – roman systématisé d'une humanité mythique vivant sur elle-même et non sur la terre.

La branche de l'histoire la plus négligée dans l'éducation générale est peut-être l'histoire intellectuelle. Nous ne faisons que commencer à comprendre que les grands héros qui ont le plus contribué à former le destin des hommes ne sont pas les politiciens, les généraux, les diplomates, mais les savants et les inventeurs qui ont mis entre les mains des hommes les instruments qui ont permis l'extension et le contrôle de l'expérience, de même que les artistes et les poètes qui ont célébré les luttes, les triomphes et les défaites des hommes dans un langage tel – peinture, sculpture ou écriture – qu'il en a rendu la signification universellement accessible. Un des avantages de l'histoire industrielle, considé-

rée comme l'histoire de l'adaptation progressive par l'homme des forces naturelles à des usages sociaux, est l'occasion qu'elle fournit d'examiner le progrès des méthodes et des résultats de la connaissance. Les hommes sont aujourd'hui accoutumés à louer l'intelligence et la raison en termes généraux ; ils insistent sur leur importance fondamentale. Mais les élèves à qui on a enseigné l'histoire selon la manière traditionnelle retirent plutôt de leur étude l'impression que l'intellect humain est une quantité statique qui n'a tiré aucun profit de l'invention de meilleures méthodes, ou que l'intelligence, sauf en tant que manifestation de perspicacité personnelle, est un facteur négligeable n'ayant pas d'incidence sur l'histoire. Il n'y a certainement pas de meilleur moyen de donner une idée exacte du rôle que l'esprit doit jouer dans la vie qu'une étude de l'histoire qui explique que tous les progrès de l'humanité, de la barbarie à la civilisation, ont pour seule origine les découvertes et les inventions intellectuelles et que tous les événements qui occupent d'ordinaire la première place dans les écrits historiques n'ont qu'une portée secondaire quand ils n'ont pas été des obstacles que l'intelligence a dû surmonter.

Étudiée de cette façon, l'histoire aurait tout naturellement une valeur morale pour l'enseignement. La compréhension des formes présentes de la vie en groupe est nécessaire pour un être pour lequel la moralité est plus que de la naïveté insipide. La connaissance historique aide à fournir cette compréhension. Elle est un instrument pour analyser la chaîne et la trame du tissu social présent et faire connaître les forces qui en ont tissé le dessin. La portée morale de l'histoire réside dans l'usage qu'on en fait pour cultiver une intelligence socialisée. Il est possible de l'employer comme une sorte de réservoir d'anecdotes où puiser pour inculquer des leçons de morale sur telle vertu ou tel vice. Mais cet enseignement n'est pas tant une utilisation morale de l'histoire qu'un effort pour créer des impressions morales au moyen de matériaux plus ou moins authentiques. Au mieux, il produit une impression temporaire, au pis, une indifférence totale à tout argument moral. L'aide que peut apporter l'histoire à une compréhension bienveillante et plus intelligente de la situation sociale actuelle à laquelle les individus participent, est un atout moral permanent et constructif.

RÉSUMÉ. *C'est le propre de l'expérience d'avoir des implications qui dépassent ce que, de prime abord, on y remarque consciemment. Prendre conscience de ces liaisons ou implications accroît la significa-*

tion de l'expérience. Toute expérience, aussi banale qu'elle puisse d'abord paraître, est susceptible de recevoir un nombre indéfini de significations dans la mesure où l'on étend le champ des liaisons perçues. La communication normale avec les autres est la manière la plus commode de favoriser ce développement, car elle lie les résultats positifs de l'expérience du groupe et même de la race humaine à l'expérience immédiate d'un individu. Par communication normale, nous entendons une communication dans laquelle il y a un intérêt commun, autrement dit, dans laquelle l'un désire donner et l'autre désire recevoir. Elle s'oppose à l'attitude qui consiste à dire des choses simplement pour les imposer à quelqu'un, dans le seul but de voir ce qu'il retient et avec quel degré d'exactitude il peut le reproduire.

La géographie et l'histoire sont les deux grands moyens dont dispose l'école pour élargir la portée d'une expérience personnelle directe. Les occupations actives décrites au chapitre précédent s'étendent dans l'espace et le temps, qu'il s'agisse de la nature ou de l'homme. Sauf si on les enseigne pour des raisons externes ou comme de simples méthodes techniques, leur principale valeur éducative réside dans le fait qu'elles ouvrent les voies d'accès les plus directes et les plus intéressantes au vaste monde de l'histoire et de la géographie. Si l'histoire explicite plus particulièrement les implications humaines et la géographie les liaisons naturelles, elles constituent deux aspects du même ensemble vivant, puisque la vie des hommes en groupe se déroule dans la nature qui n'est pas un décor accidentel, mais la matière et le lieu de son développement.

XVII

Place de la science dans les programmes d'enseignement

1. Facteurs logique et psychologique. Par science, on entend, comme nous l'avons déjà dit, une connaissance obtenue grâce aux méthodes d'observation, de réflexion et de mise à l'épreuve, délibérément adoptées pour résoudre une question. Elle implique que l'on tente avec intelligence et persévérance de réviser les croyances courantes de manière à éliminer les erreurs qu'elles peuvent contenir, à leur donner plus de précision et, par-dessus tout, à leur donner une forme telle que l'interdépendance des faits soit aussi évidente que possible. Elle est, comme toute connaissance, le résultat d'une activité qui introduit des changements dans l'environnement. Mais, en l'occurrence, la nature de la connaissance qui en résulte n'est pas concomitante à l'activité mais contrôle celle-ci. Du point de vue logique comme du point de vue éducatif, la science est le couronnement de la connaissance, sa dernière étape.

En bref, la science est la réalisation des implications *logiques* de toute connaissance. L'ordre logique n'est pas une forme imposée à ce qui est connu, c'est la forme propre de la connaissance achevée. Car il signifie que l'énoncé du sujet est tel qu'il montre à celui qui le comprend quelles sont les prémisses dont il découle et les conclusions auxquelles il parvient (voir, plus haut, p. 277-278). De même qu'à partir de quelques ossements le zoologiste compétent reconstitue un animal, de même à

partir d'un énoncé mathématique ou physique le spécialiste peut se faire une idée du système de vérités dans lequel cet énoncé s'intègre.

Pour le non-spécialiste, cependant, cette forme achevée est un obstacle. Du fait que le sujet est énoncé en fonction des progrès de la connaissance comme fin en soi, les liaisons avec les objets de la vie de tous les jours n'apparaissent pas. Pour l'homme de la rue, ces ossements sont un objet de curiosité. Tant qu'il n'aura pas assimilé les principes de la zoologie, les efforts qu'il fera pour en tirer quelque chose tiendront de la devinette. Du point de vue de l'étudiant, la forme scientifique est un idéal à atteindre, non un point de départ. Il est néanmoins de pratique courante de commencer l'enseignement des sciences par un exposé rudimentaire et schématique, ce qui aboutit nécessairement à isoler la science de l'expérience qui lui donne un sens. L'élève apprend des symboles sans la clef qui leur donnerait une signification. Il acquiert une somme d'informations techniques sans pouvoir découvrir les liaisons qu'elles entretiennent avec les objets et les opérations qui lui sont familiers – il n'acquiert souvent qu'un vocabulaire spécialisé.

Il est fort tentant de penser que la meilleure façon d'enseigner un sujet consiste à le présenter dans sa forme achevée. Quoi de plus naturel que de croire que les jeunes peuvent économiser leur temps et leurs efforts et éviter des erreurs inutiles en commençant là où les spécialistes sont parvenus ? Les conséquences ressortent clairement de l'histoire de l'éducation. Les élèves commencent leurs études scientifiques en se servant de manuels dans lesquels les sujets sont organisés en chapitres dans l'ordre imposé par le spécialiste. On présente d'abord les concepts techniques avec leurs définitions. Puis, très vite, on introduit les lois, en donnant tout au plus quelques indications sur les moyens qui ont permis de les établir. Les élèves apprennent une « science », au lieu d'apprendre la manière scientifique de traiter les objets familiers de l'expérience ordinaire. La méthode des étudiants les plus avancés a cours dans l'enseignement universitaire ; cette approche est adoptée dans les lycées et collèges et ainsi de suite à tous les niveaux de l'enseignement, avec les omissions requises pour rendre le sujet plus accessible à l'élève en fonction de ses connaissances.

La méthode chronologique qui part de l'expérience de celui qui apprend et développe à partir de celle-ci les modes propres du traitement scientifique, est souvent désignée sous le nom de méthode « psychologique » pour la distinguer de la méthode logique du spécialiste. La perte de temps apparente qu'elle implique est plus que compensée par

la meilleure compréhension de l'élève et le vif intérêt qu'elle éveille chez lui. De cette façon, au moins, l'élève comprend ce qu'il apprend. De plus, en suivant, en liaison avec les problèmes choisis parmi les sujets de l'expérience ordinaire, les méthodes par lesquelles les hommes de science sont parvenus à la connaissance achevée, il acquiert la capacité de traiter seul des objets qui sont à sa portée et évite la confusion mentale et le dégoût intellectuel qui vont de pair avec l'étude de sujets dont la signification n'est que symbolique. Étant donné que la majorité des élèves ne deviendront jamais des savants au sens technique du terme, il est beaucoup plus important pour eux d'avoir une idée de ce que signifie la méthode scientifique que de copier en long et en large les résultats auxquels les savants sont parvenus. Les élèves ne « couvriront » peut-être pas un champ très étendu, mais les connaissances qu'ils acquerront seront sûres et bien comprises. Et l'on peut dire sans crainte de se tromper que le petit nombre de ceux qui se spécialiseront dans les sciences auront ainsi une meilleure préparation que si on les avait gavés d'une masse de renseignements purement techniques, énoncés sous forme de symboles. En fait, ceux qui deviennent des hommes de science valables sont ceux qui parviennent d'eux-mêmes à éviter les traquenards que la formation scolaire traditionnelle leur tend.

Le contraste entre les espoirs des hommes qui, il y a une génération ou deux, s'efforcèrent contre vents et marées de faire une place à la science dans l'éducation et les résultats généralement obtenus est pénible. Herbert Spencer, qui se demandait quelle était la connaissance la plus utile, concluait qu'à tous les points de vue la connaissance scientifique avait le plus de valeur. Mais il assumait inconsciemment que la connaissance scientifique pouvait se transmettre sous une forme toute faite. En passant sous silence les *méthodes* grâce auxquelles les objets de nos activités ordinaires revêtent une forme scientifique, il ne tenait pas compte de la méthode qui seule fait de la science ce qu'elle est. L'enseignement n'a que trop souvent procédé de la même manière. Mais un sujet exposé sous une forme scientifique techniquement correcte n'a aucun attrait. Quand on l'apprend dans ces conditions, il demeure un ensemble d'informations mortes. De plus, la forme de ses énoncés l'éloigne encore plus de tout contact fécond avec les expériences quotidiennes que le mode d'énoncé propre à la littérature. Néanmoins, il ne s'ensuit pas que la nécessité d'un enseignement scientifique ne se justifie pas. Car le sujet ainsi enseigné *n'est pas* de la science pour l'élève.

La manipulation des objets et les exercices de laboratoire, bien qu'ils constituent un grand progrès par rapport aux cours organisés d'une manière déductive, ne suffisent pas par eux-mêmes. Bien qu'ils soient un élément indispensable de la méthode scientifique, ils ne constituent pas bien entendu la méthode scientifique. On peut manipuler des matériaux physiques avec des appareils scientifiques, mais on peut dissocier les matériaux en eux-mêmes et dans la manière dont ils sont manipulés, d'avec les matériaux et processus utilisés en dehors de l'école. On peut traiter les problèmes comme de *simples* problèmes de science, autrement dit, des problèmes qui ne peuvent venir à l'esprit que d'une personne qui connaît déjà la science concernée. On peut s'attacher à former une aptitude à la manipulation technique sans rapport avec les relations qui lient les exercices de laboratoire à un problème relevant de la science en question. Il y a parfois un rituel du laboratoire analogue à celui des religions païennes[1].

Nous avons mentionné incidemment que les énoncés scientifiques ou leur forme logique impliquent l'utilisation de signes ou symboles. Cela est valable bien entendu pour toutes les utilisations du langage. Mais, dans le langage ordinaire, l'esprit va directement du symbole à la chose signifiée. L'association avec les objets familiers est si étroite que l'esprit ne s'arrête pas au signe. Les signes remplacent uniquement les choses et les actes. Mais la terminologie a une autre utilité. Comme nous l'avons vu, elle a pour fonction de remplacer non pas les choses telles qu'elles sont pratiquement dans l'expérience réelle, mais celles qui sont intégrées à un système cognitif. En fin de compte, bien entendu, les signes évoquent les objets familiers perçus par les sens. Ils ne les désignent pas directement dans leur contexte ordinaire, mais traduits en termes scientifiques. Les atomes, les molécules, les formules chimiques et les propositions mathématiques dans l'étude de la physique ont essentiellement une valeur intellectuelle et indirectement seulement une valeur empirique. Ils représentent les instruments de la science en action. Comme pour les autres outils, on ne peut en apprendre la signification que par l'usage qu'on en fait. On ne peut faire comprendre leur

1. Sur le plan positif, on peut citer l'utilité des problèmes qui se présentent au cours des travaux de jardinage, d'atelier, etc. (voir p. 287). On peut traiter le laboratoire comme complément pour fournir les conditions et les appareils nécessaires à un meilleur traitement de ces problèmes.

signification en désignant les choses du doigt, mais seulement en montrant leur action quand on les emploie comme éléments de la technique de la connaissance.

Même le cercle, le carré, etc., de la géométrie diffèrent des carrés et des cercles de la vie quotidienne, et plus notre savoir mathématique est grand, plus grande est la différence qu'ils présentent par rapport aux choses empiriques de tous les jours. On laisse de côté les qualités qui n'ont pas d'importance pour une meilleure connaissance des relations spatiales et l'on met l'accent sur celles qui en ont. Si l'on pousse l'étude assez loin, on verra même des propriétés, qui ont de l'importance pour la connaissance spatiale, céder le pas à celles qui facilitent la connaissance d'autre chose – la connaissance générale des rapports numériques peut-être. Il n'y aura même rien dans les définitions conceptuelles qui suggère une forme, une dimension ou une direction spatiale. Cela ne signifie pas qu'il s'agisse d'inventions mentales irréelles, mais cela indique que les propriétés physiques immédiates ont été transformées en outils dans un but particulier, celui de la réorganisation intellectuelle des choses. Dans toute machine, on modifie l'état premier de la matière en le subordonnant à son utilisation dans un but donné. Ce n'est pas la matière sous sa forme originelle, mais la matière adaptée à une fin qui est importante. Ce n'est pas celui qui pourrait énumérer tous les matériaux entrant dans la structure d'une machine qui les connaîtrait le mieux, mais celui qui connaîtrait leur usage et la raison pour laquelle on les a employés comme ils le sont. De même, on n'a une connaissance des conceptions mathématiques que lorsque l'on voit les problèmes pour lesquels elles sont applicables et leur utilité spécifique dans le traitement de ces problèmes. « Savoir » les définitions, les règles, les formules, etc., c'est connaître les noms des parties d'une machine sans savoir ce qu'elles font. Dans un cas comme dans l'autre, la signification, ou contenu intellectuel, est ce que l'élément accomplit dans le système auquel il appartient.

2. La science et le progrès social. En supposant que le développement de la connaissance directe obtenue au cours d'occupations ayant un intérêt social parvient à une forme logique achevée, la question se pose de savoir quelle place elle occupe dans l'expérience. En général, la réponse est que la science permet de libérer l'esprit de son asservissement aux fins coutumières et de poursuivre systématiquement de nouvelles fins. C'est l'instrument du progrès en action. On pense parfois que

le progrès consiste à se rapprocher de fins déjà conçues. Mais ceci est une forme mineure du progrès, car il ne requiert qu'une amélioration des moyens d'action ou des techniques. Les modes de progrès les plus importants consistent à amender les fins antérieures et à en former de nouvelles. Les désirs ne sont pas une quantité fixe et le progrès ne signifie pas une simple augmentation de la quantité de satisfaction. Avec le développement de la culture et la nouvelle maîtrise de la nature, de nouveaux désirs et de nouvelles exigences ayant pour objet de nouvelles qualités de satisfaction apparaissent, car l'intelligence perçoit de nouvelles possibilités d'action. Cette projection de nouvelles possibilités conduit à la recherche de nouveaux moyens d'action et c'est ainsi qu'il y a progrès ; en même temps, la découverte d'objets qui n'ont pas encore été utilisés conduit à suggérer de nouvelles fins.

Que la science soit le principal moyen de parfaire le contrôle des moyens d'action est prouvé par la grande moisson d'inventions qui suivit la maîtrise intellectuelle des secrets de la nature. La merveilleuse transformation de la production et de la distribution connue sous le nom de révolution industrielle est le fruit de la science expérimentale. Les chemins de fer, les bateaux à vapeur, les moteurs électriques, le téléphone et le télégraphe, l'automobile, les avions et les dirigeables sont les preuves évidentes de l'application de la science à la vie. Mais aucune n'aurait beaucoup d'importance sans les milliers d'inventions moins sensationnelles par lesquelles les sciences de la nature ont été mises au service de notre vie quotidienne.

Il faut admettre que, dans une grande mesure, le progrès ainsi obtenu a été uniquement technique : il a fourni des moyens plus efficaces de satisfaire des désirs préexistants, plutôt qu'il n'a modifié la nature des fins humaines. Il n'y a, par exemple, aucune civilisation moderne qui égale la culture grecque à cet égard. La science est encore trop récente pour avoir pu pénétrer la sensibilité et transformer l'imagination des hommes. Bien qu'ils réalisent maintenant plus vite et plus sûrement leurs fins, celles-ci demeurent en grande partie ce qu'elles étaient avant le siècle des lumières scientifiques. Ce fait impose à l'éducation la responsabilité d'utiliser la science de telle manière qu'elle modifie les dispositions habituelles de l'imagination et du sentiment, pour éviter qu'ils ne soient que le simple prolongement de nos bras et de nos jambes.

Le progrès de la science a déjà modifié les idées que se font les hommes des fins de la vie, d'une manière suffisante pour donner une

idée de la nature de cette responsabilité et des moyens de l'assumer. La science prenant effet dans les activités humaines a brisé les barrières qui auparavant séparaient les hommes ; elle a immensément élargi l'aire des relations humaines. Elle a créé l'interdépendance des intérêts sur une vaste échelle. Elle a entraîné avec elle la conviction que la maîtrise de la nature dans l'intérêt de l'humanité est possible et a ainsi amené les hommes à regarder vers l'avenir et non plus vers le passé. La correspondance entre l'idéal de progrès et le progrès de la science n'est pas une simple coïncidence. Avant que la science ne fasse un bond en avant, les hommes plaçaient l'âge d'or dans une antiquité lointaine. Maintenant, ils regardent l'avenir avec la ferme croyance que l'intelligence bien utilisée peut nous libérer des maux qu'autrefois l'on pensait inévitables. Ce n'est plus un rêve que de venir à bout des épidémies dévastatrices ; il n'est pas utopique d'espérer abolir la pauvreté. La science a familiarisé les hommes avec l'idée de développement qui prend corps dans l'amélioration progressive et constante du sort de la collectivité humaine.

Le problème de l'utilisation de la science à des fins plus éducatives est donc de former une intelligence ayant foi en la possibilité de diriger seule les affaires humaines. La méthode scientifique transformée en habitude bien enracinée, grâce à l'éducation, permet de se libérer de la méthode empirique et de la routine engendrée par les procédés de cette méthode empirique. Le mot « empirique », dans son usage courant, ne signifie pas « lié à l'expérimentation », mais plutôt « grossier » et « irrationnel ». Sous l'influence des conditions créées par la non-existence de la science expérimentale, toutes les philosophies dominantes du passé opposaient l'expérience à la raison et au rationnel. La connaissance empirique désignait la connaissance accumulée par une multitude de cas passés sans la compréhension ni l'intelligence des principes qui régissaient chacun d'eux. Dire que la médecine était empirique signifiait qu'elle *n'était pas* scientifique, qu'elle était une pratique fondée sur une série d'observations des maladies et des remèdes utilisés plus ou moins au hasard. Cette pratique est nécessairement fort peu méthodique ; le succès dépend du hasard. Elle se prête aux illusions et au charlatanisme. Un travail qui est contrôlé « empiriquement » s'oppose aux applications instructives de l'intelligence ; il repose sur l'imitation servile de modèles érigés dans le passé. La science expérimentale implique la possibilité d'utiliser les expériences passées non en les imposant à l'esprit, mais en les subordonnant à celui-ci. Cela signifie que la raison intervient dans le cadre de l'expé-

rience, non au-delà, pour lui conférer un caractère intelligent ou raisonnable. La science est l'expérience devenue rationnelle. La science a donc pour effet de changer l'idée que les hommes ont de la nature et des possibilités propres à l'expérience. Elle change, au même titre, la conception et le fonctionnement de la raison. Au lieu d'être au-delà de l'expérience, dans une région supérieure qui n'a rien à faire avec les faits vécus de l'expérience de la vie, la science se trouve chez elle dans l'expérience : elle est l'élément purificateur des expériences passées qui, grâce à elle, deviennent l'instrument de la découverte et du progrès.

Le terme « abstrait » a plutôt mauvaise presse dans le langage populaire qui l'emploie pour désigner non seulement ce qui est abscons et difficile à comprendre, mais aussi ce qui est étranger à la vie. Toutefois, l'abstraction est une des caractéristiques indispensables de la direction réfléchie de l'activité. Les situations ne se répètent jamais d'une manière identique. L'habitude traite les faits nouveaux comme s'ils étaient identiques aux anciens ; elle suffit donc quand l'élément nouveau est négligeable dans un but immédiat. Mais, quand le nouvel élément requiert une attention spéciale, il n'est pas d'autre recours que le hasard si l'on ne met pas en jeu l'abstraction. Car l'abstraction choisit délibérément parmi les objets des expériences passées ce qui paraît utile pour traiter l'élément nouveau. Elle implique la transposition consciente d'une signification incorporée dans une expérience passée dans une nouvelle expérience où on pourra l'utiliser. C'est la voie même de l'intelligence, de l'utilisation délibérée d'une expérience pour servir de guide à une autre.

La science applique à une grande échelle cette méthode de réutilisation des sujets antérieurs. Elle vise à ôter à une expérience tout ce qui est purement personnel et strictement immédiat ; elle vise à en détacher tout ce qu'elle a eu en commun avec le contenu d'autres expériences et qui, étant commun, peut être réservé à un usage *ultérieur*. Elle est donc un facteur indispensable du progrès social. Dans toute expérience, telle qu'elle se produit, il y a beaucoup de choses qui, bien qu'elles puissent être précieuses pour l'individu engagé dans l'expérience, sont particulières et ne se reproduiront pas deux fois. Du point de vue de la science, ces éléments sont accidentels, alors que les traits qui sont partagés par beaucoup sont essentiels. Tout facteur qui est unique dans une situation, parce qu'il dépend de particularités individuelles et d'un concours de circonstances, n'est pas susceptible de servir aux autres ; en conséquence, sauf dans les cas où les éléments communs sont abstraits et fixés par un

symbole pratiquement approprié, l'utilité de l'expérience risque de disparaître avec celle-ci. L'abstraction et l'emploi de mots pour enregistrer ce qui est abstrait mettent la vraie valeur de l'expérience individuelle à la disposition permanente de l'humanité. Personne ne peut prévoir en détail quand, ni comment, cette expérience pourra encore servir. L'homme de science qui élabore ses abstractions est comme un fabricant d'outils qui ne sait à quel moment ils seront utilisés, ni par qui. Toutefois, les outils intellectuels sont infiniment plus souples, quant à leur champ d'application, que les autres outils mécaniques.

La généralisation est la contrepartie de l'abstraction. C'est l'abstraction en action quand on l'applique à une nouvelle expérience concrète – quand on l'étend pour clarifier et diriger une nouvelle situation. La référence à ces applications éventuelles est nécessaire pour que l'abstraction soit féconde au lieu d'être un formalisme stérile ayant sa fin en lui-même. La généralisation est essentiellement un mécanisme social. Quand les hommes identifiaient exclusivement leurs intérêts avec ceux d'un groupe restreint, leurs généralisations avaient nécessairement des limites étroites. Le point de vue adopté ne permettait pas d'embrasser un champ vaste et ouvert. Les pensées des hommes étaient liées à un espace restreint et à un temps très court – elles étaient limitées par leurs propres coutumes qui étaient le critère de toutes les valeurs possibles. L'abstraction et la généralisation scientifiques équivalent à prendre le point de vue de *tout* homme, quelle que soit la place qu'il occupe dans le temps et l'espace. Tout en expliquant le caractère lointain et « abstrait » de la science, le fait qu'elle ne dépende pas des conditions et des contingences de l'expérience concrète explique également que le champ pratique de ses applications fécondes et nouvelles soit aussi vaste et ouvert.

Les termes et propositions enregistrent, fixent, communiquent ce qui est abstrait. Une signification détachée d'une expérience donnée ne peut rester dans le vide. Elle doit se fixer en un point. Les noms donnent corps et substance aux significations abstraites. La formulation n'est donc pas le résultat d'une réflexion après coup, ni un produit dérivé ; elle est essentielle à l'achèvement du travail de la pensée. Les gens connaissent beaucoup de choses qu'ils ne peuvent pas exprimer, mais cette connaissance reste pratique, directe et personnelle. Un individu peut l'utiliser pour lui-même ; il peut, grâce à elle, agir avec efficacité. Les artistes et les agents d'exécution possèdent souvent ce genre de connaissance. Mais elle est personnelle, incommunicable et, pour ainsi dire, instinctive. Pour

formuler la portée d'une expérience, un homme doit consciemment tenir compte de l'expérience de ses semblables. Il doit essayer de retrouver un point de référence qui inclut l'expérience des autres aussi bien que la sienne. Sans quoi sa communication ne peut être comprise. Il parle un langage que personne d'autre que lui ne connaît. Alors que la littérature réussit le mieux à exprimer des expériences qui peuvent avoir une signification profonde pour les autres, le vocabulaire de la science est conçu d'une autre façon, de manière à exprimer la signification des choses dont on a fait l'expérience au moyen de symboles qui seront compris de tous ceux qui étudient la science. La formulation esthétique révèle et met en valeur la signification des expériences qu'on a déjà vécues ; la formulation scientifique fournit des outils pour construire de nouvelles expériences avec des significations transformées.

En résumé, la science représente le travail de l'intelligence, projetant et contrôlant de nouvelles expériences, mené systématiquement et intentionnellement sur une vaste échelle parce qu'elle s'est affranchie des contraintes de l'habitude. C'est le seul instrument du progrès conscient, par opposition au progrès fortuit. Et si son caractère général qui l'éloigne des conditions particulières lui confère une certaine technicité et une certaine réserve, ces caractéristiques diffèrent énormément de celles d'une théorie purement spéculative. Celles-ci sont détachées d'une manière permanente de la pratique, celles-là ne le sont que temporairement pour pouvoir les appliquer à des actions concrètes ultérieures d'une manière plus large et plus ouverte. Il existe une sorte de théorie futile qui est l'antithèse de la pratique ; mais la théorie authentiquement scientifique s'intègre à la pratique qu'elle contribue à élargir et à diriger vers de nouvelles possibilités.

3. Le naturalisme et l'humanisme dans l'éducation. Il y a une tradition de l'éducation qui met en opposition dans le programme, la science, d'une part, et la littérature et l'histoire, de l'autre. La querelle entre les tenants des deux tendances est facile à expliquer historiquement. La littérature, les langues et la philosophie littéraire étaient solidement implantées dans l'enseignement supérieur avant que la science expérimentale ne prenne naissance. Cette dernière fut donc obligée de se frayer un chemin. Aucune institution forte et protégée n'abandonne facilement le monopole qu'elle peut avoir. Mais l'hypothèse, quelle qu'en soit l'origine, d'après laquelle les productions linguistiques et littéraires

sont les seules à pouvoir se dire humanistes, alors que la science a une portée purement physique, est une notion fausse qui tend à interdire l'usage de ces études à des fins éducatives. La vie humaine ne se déroule pas dans le vide et la nature n'est pas une simple scène dressée pour que s'y joue le drame de la vie (voir, plus haut, p. 299). La vie de l'homme est liée aux processus naturels ; sa carrière, qu'elle soit un succès ou un échec, dépend du rôle qu'y joue la nature ; la capacité de l'homme à contrôler d'une manière délibérée ses propres affaires dépend de sa capacité à faire bon usage des énergies naturelles – capacité qui, à son tour, dépend de sa compréhension de la nature. Quelle que soit la science de la nature pour le spécialiste, pour l'éducateur, elle est la connaissance des conditions de l'action humaine. Être conscient du milieu dans lequel les relations sociales se produisent, des moyens et des difficultés de son développement progressif, c'est être maître d'une connaissance qui est profondément humaniste. Celui qui ignore l'histoire de la science, ignore les luttes par lesquelles l'humanité est passée de la routine et du caprice, de la soumission superstitieuse à la nature, des efforts pour l'utiliser par la magie, à sa domination intellectuelle. Que l'on puisse enseigner cette science comme un ensemble d'exercices formels et techniques n'est que trop vrai. Cela se produit chaque fois que l'on fait du savoir concernant le monde une fin en soi. Le fait que ce type d'enseignement ne réussisse à procurer une culture ne prouve cependant pas que la connaissance de la nature soit l'antithèse de l'entreprise humaniste, mais elle démontre simplement que la méthode d'éducation est mauvaise.

La répugnance à utiliser la connaissance scientifique telle qu'elle se manifeste dans les occupations des hommes est elle-même la survivance d'une culture aristocratique. L'idée que la connaissance « appliquée » est, en un certain sens, moins valable que la connaissance « pure » était naturelle pour une société dans laquelle tous les travaux utiles étaient effectués par des esclaves et des serfs et dans laquelle le travail était régi par des modèles imposés par la coutume plutôt que par l'intelligence. La science, la connaissance la plus haute, fut alors identifiée à la théorie pure, en dehors de toute application à la vie courante ; la connaissance se rapportant aux arts mécaniques fut marquée du stigmate attaché aux classes qui s'y adonnaient (voir, plus loin, chapitre dix-neuf). L'idée de science ainsi créée persista après que la science eut elle-même adopté les instruments des arts en les utilisant pour la production de la connaissance et après que la démocratie se fut imposée. Si l'on considère la théo-

rie en tant que telle, cependant, celle qui concerne l'humanité a plus d'importance pour l'homme que celle qui concerne un monde purement matériel. En adoptant le critère de la connaissance posé par une culture littéraire, indifférente aux besoins pratiques de la masse des hommes, les avocats de l'éducation scientifique se placent en position défavorable. Dans la mesure où ils adoptent une idée de la science qui est en accord avec la méthode expérimentale et les mouvements d'une société démocratique et industrielle, ils n'ont aucune difficulté à montrer que la science de la nature est plus humaniste qu'un prétendu humanisme qui fonde ses projets éducatifs sur les intérêts spécialisés de la classe possédante.

Car, comme nous l'avons déjà dit, les études humanistes, quand elles sont opposées à l'étude de la nature, se trouvent dans une situation embarrassante. Elles tendent à se ramener à des études exclusivement littéraires et linguistiques qui, à leur tour, tendent à se réduire aux « classiques », aux langues qu'on ne parle plus. Les langues modernes, en effet, peuvent être utilisées ; elles tombent donc sous le coup de la condamnation. Il serait difficile de trouver dans l'histoire quelque chose de plus ironique que le fait que des méthodes éducatives aient identifié les « humanités » exclusivement avec la connaissance du grec et du latin. Les arts et les institutions de la Grèce et de Rome ont tant contribué à notre civilisation que nous ne manquerons jamais d'occasions de nous familiariser avec eux. Mais les considérer comme les études humaines par excellence implique un mépris délibéré des possibilités offertes dans le domaine de l'éducation par des matières qui sont accessibles aux masses et tend à cultiver un snobisme étroit, celui d'une classe lettrée, dont les attributs distinctifs sont le fruit du hasard et d'un concours de circonstances particulières. La connaissance est humaniste, non parce qu'elle *porte sur* les productions humaines passées, mais par ce qu'elle *fait* en libérant l'intelligence humaine et la compréhension. Tout sujet d'étude qui permet d'obtenir ce résultat est humain et tout sujet qui ne le peut pas n'est même pas éducatif.

RÉSUMÉ. La science représente la fructification des facteurs cognitifs dans l'expérience. Au lieu de se contenter d'un simple énoncé de ce qui se recommande à l'expérience personnelle ou coutumière, elle vise un énoncé qui révélera les sources, les fondements et les conséquences d'une croyance. La réalisation de cet objectif confère un caractère logique à ces énoncés. Du point de vue de l'éducation, il faut noter que ces carac-

téristiques logiques de la méthode, étant donné qu'elles appartiennent à un sujet qui a atteint un haut degré d'élaboration intellectuelle, différent de la méthode de celui qui apprend – l'ordre chronologique par lequel l'intellect passe d'un niveau plus fruste d'expérience à un niveau plus raffiné. Quand on ne tient pas compte de ce fait, on traite la science comme autant d'informations pures qui sont, cependant, moins intéressantes et plus lointaines que les informations ordinaires, car elles sont énoncées dans un vocabulaire inhabituel et technique. La fonction que la science doit remplir dans le programme est celle qu'elle a remplie pour l'humanité : suppression des accidents locaux et temporaires de l'expérience et ouverture sur des perspectives intellectuelles que n'entravent pas les obstacles des habitudes et prédilections personnelles. Les traits logiques de l'abstraction, de la généralisation et de la formulation précise sont tous associés à cette fonction. En dégageant une idée du contexte particulier dans lequel elle a son origine et en lui donnant un sens plus large, les résultats de l'expérience d'un individu, quel qu'il soit, sont mis à la disposition de tous les hommes. C'est ainsi qu'en fin de compte et sur le plan philosophique, la science est l'organe du progrès social général.

XVIII

Les valeurs éducatives

Les remarques que l'on peut faire dans un débat sur les valeurs éducatives ont déjà été formulées quand nous avons étudié les objectifs et les intérêts. Les valeurs spécifiques considérées d'ordinaire dans les théories se rapportant à l'éducation coïncident avec les objectifs que l'on propose généralement. Ce sont l'utilité, la culture, l'information, la préparation à la vie sociale active, la discipline ou la capacité mentale, etc. Nous avons examiné l'aspect de ces objectifs qui leur confère une valeur quand nous avons analysé la nature de l'intérêt, et il n'y a pas de différence entre dire d'un art qu'il a un intérêt ou qu'il a une valeur. Il se trouve cependant que la discussion des valeurs tourne autour de la question des diverses fins que permettent d'atteindre les matières particulières du programme. On a en effet tenté de justifier ces sujets en montrant que leur étude enrichissait la vie des élèves. L'examen explicite des valeurs éducatives nous donne donc l'occasion de reprendre l'examen que nous avons fait des objectifs et des intérêts, d'une part, et du programme, d'autre part, en les confrontant.

1. Nature de la réalisation ou appréciation. La plus grande partie de notre expérience est indirecte ; elle dépend des signes qui interviennent entre les choses et nous-mêmes, signes qui tiennent lieu des choses ou qui les représentent. C'est une chose d'avoir fait la guerre, d'en avoir partagé les dangers et les malheurs ; c'en est une autre d'en entendre parler ou d'en lire le récit. Le langage et les symboles sont les instruments de l'expérience indirecte ; en termes techniques, l'expérience qu'ils permettent est « médiate ». Elle s'oppose à l'expérience immédiate, directe,

à laquelle nous participons d'une manière vivante et pour ainsi dire de l'intérieur, au lieu d'y participer par l'intermédiaire de moyens de représentation. Comme nous l'avons vu, la portée de l'expérience personnelle et vitale est très limitée. Sans les moyens que nous avons de représenter les choses absentes et lointaines, notre expérience se situerait presque au niveau de celle des animaux. Chaque étape qui nous a conduits de la barbarie à la civilisation n'a été possible que grâce à l'invention de moyens nouveaux qui ont étendu le champ de notre expérience purement immédiate et lui ont donné une signification plus profonde et plus vaste en la rattachant à des choses qui ne pouvaient être que signifiées ou symbolisées. C'est sans aucun doute ce fait qui est la cause de la tendance à identifier une personne inculte avec une personne illettrée – tant nous dépendons des lettres pour notre expérience effective indirecte ou représentative.

En même temps, comme nous avons eu déjà plusieurs fois l'occasion de le voir, il y a toujours le danger que les symboles ne soient pas vraiment représentatifs ; le danger qu'au lieu d'évoquer réellement des objets absents ou éloignés en les faisant entrer dans l'expérience présente, les instruments linguistiques de la représentation deviennent une fin en soi. L'éducation organisée est tout particulièrement exposée à ce danger, avec le résultat que quand il s'agit des lettres, le savoir purement livresque ou académique, pour employer un autre terme, en est trop souvent inséparable. Dans le langage courant, on emploie l'expression « sens du réel » pour exprimer l'urgence, la chaleur et l'intimité d'une expérience directe par opposition au caractère lointain, pâle, froidement détaché d'une expérience représentative. Dire que l'on « réalise mentalement » et que l'« on comprend vraiment » une chose, c'est dire d'une manière plus élaborée qu'on a le sens du réel, le sentiment que cette chose est réelle. Il n'est pas possible de définir ces idées, sinon en utilisant des synonymes comme « se rendre compte » et « prendre conscience », car la seule façon d'apprécier ce que signifie l'expérience directe d'une chose est de l'avoir, de l'éprouver. Il y a là toute la différence entre lire la description technique d'un tableau et le voir, ou simplement le voir ou en être ému ; entre apprendre des équations mathématiques concernant la lumière et être transporté d'enthousiasme par l'illumination splendide d'un paysage voilé de brume.

Nous sommes donc menacés par la tendance qu'ont la technique et autres formes purement représentatives à empiéter sur la sphère des appréciations directes ; en d'autres termes, par la tendance à supposer

que les élèves ont une prise de conscience directe des choses suffisante pour y poser les superstructures de l'expérience représentative élaborées par les études scolaires entrant dans le cadre d'un programme. Ce n'est pas simplement une affaire de quantité. Une expérience directe suffisante est même davantage une affaire de qualité ; elle doit pouvoir se rattacher avec promptitude et efficacité au matériel symbolique de l'enseignement. Avant que l'enseignement puisse en toute sécurité communiquer des faits et des idées au moyen de signes, l'école doit ménager les situations réelles où la participation personnelle de l'élève fait prendre conscience à celui-ci de l'importance du matériel et des problèmes que l'enseignement lui propose. Du point de vue de l'élève, les expériences qui en résultent ont leur valeur propre ; du point de vue de l'enseignant, elles sont aussi le moyen d'introduire les sujets requis pour faire comprendre un enseignement utilisant des signes et de faire naître des attitudes d'ouverture d'esprit et de curiosité à l'égard de choses communiquées symboliquement.

Dans l'aperçu général que nous avons donné de la théorie du contenu de l'éducation, le besoin d'un arrière-plan de prise de conscience ou de compréhension est satisfait par les jeux et les occupations actives qui créent des situations caractéristiques. Il n'y a rien à ajouter à ce que nous avons dit, sauf à faire remarquer que bien que la discussion porte explicitement sur le sujet de l'enseignement primaire, où le besoin d'un arrière-plan d'expérience directe est plus évident, le principe vaut pour la phase élémentaire directe de tout sujet d'étude. La première fonction, la fonction de base du travail de laboratoire, par exemple, au lycée ou à l'université, dans un domaine qui est nouveau pour l'étudiant, est de le familiariser directement avec les faits et les problèmes – de lui en donner le « sens ». Lui faire acquérir la technique et les méthodes pour parvenir à des généralisations et les mettre à l'épreuve est d'abord subordonné à l'acquisition de cette capacité de compréhension. En ce qui concerne les activités de l'école primaire, il ne faut pas perdre de vue que l'idée fondamentale n'est pas d'amuser ni d'instruire avec le minimum d'ennui, pas plus que d'acquérir des savoir-faire – bien que cela puisse être un produit secondaire des activités scolaires – mais d'élargir et d'enrichir la portée de l'expérience et de maintenir vivant et actif le désir de progresser intellectuellement.

Le thème de la compréhension convient parfaitement pour insister sur trois autres principes : la nature des critères de valeur effectifs ou réels

(par opposition aux critères verbaux), la place de l'imagination dans la prise de conscience et la compréhension et la place des beaux-arts dans les programmes.

1) Nature des critères d'évaluation. Tout adulte a acquis, au cours de ses expériences antérieures et de son éducation, une sorte de système de mesure de la valeur des diverses sortes d'expérience. Il a appris à considérer les qualités d'honnêteté, d'amabilité, de persévérance, de loyauté comme des biens moraux : à considérer certains classiques de la littérature, de la peinture, de la musique comme ayant une valeur esthétique, etc. Il a appris non seulement cela, mais aussi les règles de ces valeurs – la règle par excellence en morale ; l'harmonie, l'équilibre, etc., les proportions en esthétique ; la définition, la clarté, la systématisation dans les réalisations intellectuelles. Ces principes sont si importants pour juger de la valeur des nouvelles expériences que les parents et les enseignants sont toujours portés à les enseigner directement aux jeunes. Ils ne voient pas qu'en enseignant ainsi ces critères ils risquent de leur conférer un caractère *purement* symbolique, c'est-à-dire conventionnel et verbal. En réalité, les critères actifs, par opposition à ceux dont on fait seulement profession, dépendent de ce qu'un individu a lui-même jugé très important dans des situations, concrètes. Un individu peut avoir appris que certaines caractéristiques sont conventionnellement prisées en musique ; il peut être capable de parler avec à-propos de la musique classique ; il peut même croire honnêtement que ces traits constituent ses propres critères musicaux. Mais, si dans sa propre expérience passée, ce à quoi il a été surtout accoutumé et ce qu'il a aimé le plus est le *ragtime**, son échelle réelle ou pratique d'évaluation se situe au niveau du *ragtime*. L'attrait pour cette musique qu'il a réellement appréciée détermine son attitude beaucoup plus profondément que ce qu'il a appris comme étant la chose à dire ; sa disposition ainsi fixée forme la « norme » d'évaluation réelle de ses expériences musicales ultérieures.

Il est probable que peu de personnes s'inscriraient en faux contre ce que nous venons de dire s'il ne s'agissait que d'appréciation musicale. Mais cela s'applique aussi bien au jugement des valeurs morales et intellectuelles. Un jeune homme en qui s'est formée une disposition à l'amabilité, par des expériences répétées de la pleine signification de la valeur de cette qualité, possède un critère de valeur de la générosité à l'égard des

* Musique à l'origine du jazz.

autres. Sans cette appréciation vivante, le devoir et la vertu de générosité imprimés en lui par d'autres comme critère d'évaluation demeureraient à l'état de symboles qu'il ne pourrait pas traduire correctement en actes. Sa « connaissance » serait de seconde main ; il saurait simplement que les autres apprécient la générosité et l'estiment, lui, dans la mesure où il en fait preuve. Ainsi se creuse un abîme entre les idéaux qu'une personne professe et ceux qu'elle pratique. Une personne peut avoir conscience des *résultats* de cette lutte entre ses inclinations et ses opinions théoriques ; elle est partagée entre le désir de faire ce qu'elle aimerait et l'obligation de faire ce qui recueillera l'approbation d'autrui. Mais de l'abîme lui-même, elle n'a pas conscience ; il en résulte une sorte d'hypocrisie inconsciente, une instabilité de la disposition. De même, un élève qui a travaillé dans une situation intellectuelle confuse et est parvenu à une conclusion nette qui élimine les obscurités apprécie la valeur de la clarté et de l'honnêteté. Il possède un critère sûr. Il peut être formé de l'extérieur à l'analyse et à la décomposition de sujets divers ; il peut acquérir des informations concernant la valeur de ces processus en tant que fonctions logiques idéales, mais si, à un moment donné, d'une manière ou d'une autre, il ne comprend pas personnellement l'importance de ce que l'on appelle les normes logiques, celles-ci demeurent pour lui un élément d'information extérieure comme le seraient, par exemple, les noms des fleuves et des rivières de la Chine. Il est capable de les réciter, mais la récitation est une répétition mécanique.

C'est donc commettre une grave erreur que de considérer la faculté d'appréciation comme si elle se limitait à la littérature, la peinture et la musique. Sa portée est aussi vaste que l'œuvre éducative elle-même. La formation des habitudes est une chose purement mécanique si les habitudes ne sont pas également des *goûts* – des modes habituels de préférence et d'estime, un sens réel de la qualité. Il y a de bonnes raisons d'affirmer que la valeur si souvent attachée à l'école à la « discipline » extérieure, aux notes et aux récompenses, aux progrès et aux retards est l'opposé du manque d'attention accordée aux situations de la vie où la signification des faits, des idées, des principes et des problèmes apparaît d'une manière vivante.

2) Il faut distinguer les prises de conscience appréciatives des expériences symboliques ou représentatives. Il ne faut pas les distinguer du travail de l'intellect ou de l'entendement. Seule une réaction personnelle mettant en œuvre l'imagination permet de prendre conscience même

des faits purs. L'imagination est le moyen d'appréciation dans tous les domaines. La participation de l'imagination est la seule chose qui permet à une activité de n'être pas purement mécanique. Il n'est malheureusement que trop courant d'identifier l'imaginatif avec l'imaginaire plutôt qu'avec une prise de conscience directe et intime de la portée totale d'une situation. Ceci conduit à faire cas plus qu'il ne convient des histoires de fées, des mythes, des fantaisies symboliques, des vers et de tout ce que l'on met sous l'étiquette des beaux-arts, comme moyens de développer l'imagination et l'appréciation ; cela conduit, en négligeant la vision imaginative dans d'autres matières, aux méthodes qui réduisent une grande partie de l'enseignement à l'acquisition dépourvue d'imagination d'un savoir-faire spécialisé et d'une foule d'informations. La théorie et – dans une certaine mesure – la pratique ont fait assez de progrès pour reconnaître que l'activité du jeu est une entreprise imaginative. Mais il est toujours courant de considérer cette activité comme une étape spécialement délimitée de la croissance de l'enfant et de négliger le fait que la différence entre le jeu et ce que l'on considère comme un travail sérieux ne devrait pas être une différence entre la présence et l'absence de l'imagination, mais une différence dans l'objet qui occupe l'imagination. En conséquence, on accorde une importance exagérée et malsaine à l'étape du jeu chez l'enfant où dominent le fantastique et l'« irréel » et on réduit malheureusement l'occupation sérieuse à une efficacité de routine prisée pour ses seuls résultats tangibles. On en arrive au point où les résultats obtenus par l'être humain auraient pu l'être mieux encore par une machine bien conçue. Ce faisant, l'action essentielle de l'éducation, qui est de procurer une vie riche de sens, est abandonnée en cours de route. En attendant, les vagabondages de l'esprit et les fantaisies chimériques sont l'effet d'une imagination irrépressible coupée des affaires de la vie.

La seule façon de permettre à l'enseignement d'échapper aux méthodes mécaniques consiste à reconnaître franchement que l'intervention de l'imagination est le moyen de prendre conscience de tout ce qui est hors de portée des réactions physiques directes. Dans le présent ouvrage, en accord avec de nombreuses tendances de l'éducation contemporaine, nous mettons l'accent sur l'activité, mais ce serait une erreur de ne pas reconnaître que l'imagination fait partie intégrante et normale de l'activité humaine tout autant que l'action des muscles. La valeur éducative des travaux manuels et des exercices de laboratoire, aussi bien que du jeu, dépend de la manière dont ils aident à faire sentir

la *signification* de ce qui se passe. Effectivement sinon nominalement, ce sont des dramatisations. Leur valeur utilitaire dans l'acquisition de certaines aptitudes qui serviront à obtenir des résultats tangibles est importante, mais non quand on en néglige le côté appréciatif. Sans l'intervention de l'imagination, on ne pourrait pas passer de l'activité directe à la connaissance représentative ; car c'est par l'imagination que les symboles prennent une signification directe et s'intègrent à une activité plus étroite de façon à l'élargir et à l'enrichir. Quand on fait de l'imagination créatrice et représentative quelque chose de purement littéraire et mythologique, les symboles deviennent de simples moyens de diriger les réactions physiques des organes de la parole.

3) Dans l'exposé précédent, nous n'avons rien dit explicitement de la place de la littérature et des beaux-arts dans le programme. L'omission était intentionnelle. Au début, il n'y a pas de distinction nette entre les arts utiles ou industriels et les beaux-arts. Les activités mentionnées au chapitre quinze renferment les facteurs qu'on distinguera par la suite en beaux-arts et en arts utilitaires. Étant donné qu'elles font appel aux sentiments et à l'imagination, elles possèdent les caractéristiques qui sont le propre des beaux-arts. Étant donné qu'elles requièrent méthode, savoir-faire et adaptation de plus en plus parfaite des outils aux matériaux, elles comportent l'élément technique indispensable à la production artistique. Du point de vue de la production ou de l'*œuvre* d'art, elles sont naturellement imparfaites, bien que même à cet égard, quand elles comportent une appréciation authentique, elles ont souvent un charme rudimentaire. En tant qu'expériences, elles ont une qualité artistique et esthétique. Quand elles deviennent des activités jugées sur leurs résultats et quand l'accent est mis sur le service que cette production rend à la société, elles deviennent des arts utilitaires ou industriels. Quand, au cours de leur développement, l'appréciation des qualités qui font directement appel au goût, est mise au premier plan, elles se transforment en beaux-arts.

Dans l'une de ces significations, l'appréciation s'oppose à la dépréciation. Elle évoque une idée d'estimation *intensifiée*, non pas simplement une estimation, tandis que la dépréciation est une estimation moindre et diminuée. Cette mise en valeur des qualités qui rendent l'expérience ordinaire attirante, saisissable – susceptible d'être pleinement assimilée – et agréable, constitue la première fonction de la littérature, de la musique, du dessin, de la peinture, etc., dans l'éducation. Ce ne sont pas les moyens

exclusifs de l'appréciation au sens le plus général du terme, mais ce sont les principaux moyens d'une appréciation accrue et plus intense. En tant que telles, elles ne sont pas intrinsèquement et directement agréables, mais elles servent une fin qui les dépasse. Comme toute appréciation, elles ont pour tâche, mais à un degré accru, de fixer le goût et de former des critères de valeur pour les expériences ultérieures. Elles font que l'on ne se satisfait plus de conditions qui ne remplissent pas ces critères ; elles créent le besoin d'un environnement qui soit à leur niveau. Elles révèlent une profondeur et une étendue de signification insoupçonnées dans des expériences qui, autrement, pourraient n'être que médiocres et triviales. Autrement dit, elles fournissent des moyens de voir. De plus, dans leur plénitude, elles représentent la quintessence et le couronnement des éléments du bien qui, sans cela, seraient éparpillés et incomplets. Elles choisissent les éléments valables qui donnent de l'agrément à toute expérience et concentrent l'attention sur eux. Ce ne sont pas des luxes de l'éducation, mais des expressions accentuées de ce qui fait la valeur de l'éducation.

2. L'évaluation des études. La théorie des valeurs éducatives implique non seulement une explication de la nature de l'appréciation qui fixe le critère des évaluations subséquentes, mais une explication des directions spécifiques dans lesquelles ces évaluations se produisent. Évaluer signifie d'abord fixer un prix, puis, secondairement, apprécier*. Évaluer, c'est aussi porter un jugement sur la nature et le montant de la valeur d'un objet par rapport à un autre. Attribuer une valeur en ce sens, c'est évaluer. La distinction correspond à celle que l'on fait parfois entre les valeurs intrinsèques et les valeurs instrumentales. Les valeurs intrinsèques ne sont pas des objets de jugement, elles ne peuvent pas (étant intrinsèques) être comparées, considérées comme plus ou moins grandes, meilleures ou pires. Elles sont « inévaluables », inestimables ; si une chose est inestimable, elle ne l'est ni plus ni moins qu'une autre chose inestimable. Mais il y a des circonstances où il faut choisir, où il faut renoncer à une chose pour en saisir une autre. Ainsi s'établit un ordre de préférence de plus et de moins, de meilleur et de pire. Il faut estimer

* Le mot « estimer » en français a les deux sens de « déterminer le prix ou la valeur » et de « reconnaître le prix ou la valeur » de quelque chose ou de quelqu'un.

les choses jugées par rapport à une troisième chose, une fin ultérieure. À cet égard, elles sont des moyens, des valeurs instrumentales.

On peut imaginer un homme qui, à un moment, jouit totalement de la conversation avec ses amis, à un autre de l'audition d'une symphonie, d'un bon repas, de la lecture d'un livre, du plaisir de gagner de l'argent et ainsi de suite. En tant qu'appréciation, chacune de ces actions a une valeur intrinsèque. Elle occupe une place particulière dans la vie ; elle sert sa propre fin pour laquelle il n'y a pas de substitut. Il ne peut pas être question de valeur comparative ni, par conséquent, d'évaluation. Chacune d'elles est le bien spécifique qu'elle est et c'est tout ce qu'on peut en dire. À la place qui est la sienne, aucune d'elles n'est le moyen de quoi que ce soit en dehors d'elle. Mais il peut se produire une situation où elles entrent en conflit, où il faut faire un choix. La comparaison devient alors nécessaire. Puisqu'il nous faut choisir, nous voulons connaître le bien-fondé des valeurs en compétition. Qu'y a-t-il à dire en leur faveur ? Qu'est-ce que chacune d'elles peut offrir de plus que l'autre ? Quand on se pose ces questions, c'est qu'un bien particulier n'est plus une fin en soi, un bien intrinsèque car, s'il l'était, ses droits seraient incomparables, impératifs. La question est maintenant de savoir quel est son statut en tant que moyen de réaliser quelque chose d'autre, qui serait alors l'inestimable de *cette* situation. Si un homme vient juste de manger ou s'il est généralement bien nourri et s'il est rare qu'il puisse entendre de la musique, il préférera écouter de la musique plutôt que manger. Dans la situation donnée, c'est la musique qui sera la plus appréciée. S'il meurt de faim ou s'il est rassasié de musique pour le moment, il trouvera naturellement que la nourriture a le plus de valeur. Abstraitement ou en général, indépendamment d'une situation particulière dans laquelle il faut faire un choix, il n'y a pas d'échelle ou d'ordre des valeurs.

On peut tirer de cela quelques conclusions relatives aux valeurs éducatives. On ne peut pas établir une hiérarchie des valeurs des études ; il est vain d'essayer de les ordonner en commençant par celle qui a le moins de valeur et en remontant jusqu'à celle qui en a le plus. Dans la mesure où une étude a une fonction unique et irremplaçable dans l'expérience, dans la mesure où elle marque un enrichissement caractéristique de la vie, sa valeur est intrinsèque et incomparable. Puisque l'éducation n'est pas un moyen de vivre, mais s'identifie à l'acte de vivre une vie féconde et qui a un sens pour elle-même, la seule valeur ultime qui puisse être proposée est le processus même de la vie. Et ce n'est pas une fin dont les

études et les activités seraient les moyens : c'est le tout dont elles sont les éléments. Et ce que nous avons dit de l'appréciation signifie que toute étude devrait justement, dans l'un de ses aspects, avoir ce sens ultime. Il est vrai de dire de l'arithmétique, comme de la poésie, qu'en un certain lieu et à un certain moment, elle devrait être un bien à apprécier pour lui-même, comme une expérience agréable en somme. Si elle ne l'est pas, alors quand ce sera le moment et le lieu de l'utiliser comme moyen ou instrument, elle en sera d'autant désavantagée. Du fait qu'elle n'a pas été appréciée pour elle-même, il manquera quelque chose à sa capacité de servir pour d'autres fins.

Il s'ensuit également que, lorsque nous comparons les études quant à leur valeur, autrement dit, quand nous les traitons comme moyens pour atteindre quelque chose qui les dépasse, l'élément qui contrôle leur propre évaluation se trouve dans la situation spécifique où elles doivent être utilisées. Pour permettre à un élève de saisir la valeur instrumentale de l'arithmétique il ne faut pas lui faire un cours sur le profit qu'il peut en tirer dans un avenir lointain et incertain, mais lui faire découvrir que la réussite dans une tâche qu'il désire entreprendre dépend de son aptitude à utiliser les nombres.

Il s'ensuit aussi qu'il est inutile, comme on l'a fait récemment en consacrant beaucoup de temps à cette tâche, d'essayer de répartir les différentes sortes de valeurs entre les divers types d'études. La science, par exemple, peut avoir *n'importe quelle sorte* de valeur, suivant la situation dans laquelle elle entre en qualité de moyen. Pour certains, la qualité de la science peut être militaire et offrir la possibilité de renforcer les moyens défensifs ou offensifs d'un pays ; elle peut être technologique et servir d'instrument au génie civil ; elle peut encore être commerciale et permettre de réussir dans les affaires. Dans d'autres circonstances, la valeur de la science est philanthropique en contribuant à soulager les misères humaines ; il arrive qu'elle soit tout à fait conventionnelle en permettant à une personne d'acquérir le statut social de personne « éduquée ». En fait, la science sert à tout cela, et il serait arbitraire de décider laquelle de ces fins est la fin « réelle ». Tout ce dont on peut être certain, du point de vue de l'éducation, est qu'il faudrait enseigner la science de façon à ce qu'elle soit une fin en soi dans la vie des étudiants – une chose qui a de la valeur, compte tenu de sa contribution intrinsèque unique à l'expérience de la vie. Elle doit, avant tout, avoir une « valeur d'appréciation ». Si nous prenons quelque chose qui paraît être au pôle opposé, comme la

poésie, on peut en dire la même chose que ce qu'on a dit de la science. Il se peut qu'à l'heure actuelle sa valeur essentielle réside dans le fait qu'elle contribue à meubler agréablement nos loisirs. Il est possible, toutefois, que sa fonction ait dégénéré et ne corresponde plus à son essence véritable. Dans l'histoire, la poésie a été associée à la religion et à la morale ; elle a servi à percer les mystères des choses. Elle a eu une valeur patriotique énorme. Pour les Grecs, les écrits d'Homère étaient tout à la fois une bible, un traité de morale, un manuel d'histoire et l'inspiration de la nation. On peut dire en tout cas qu'une éducation qui ne réussit pas à faire reconnaître la valeur de la poésie dans les affaires de la vie aussi bien que dans les loisirs a quelque chose de faussé – ou bien alors cette poésie est artificielle.

Les mêmes considérations s'appliquent à la valeur d'une étude ou d'un sujet d'étude par rapport à sa puissance de motivation. Ceux qui ont la responsabilité de l'élaboration et de l'enseignement du programme devraient avoir des raisons de penser que les sujets qui sont inclus contribuent directement à l'enrichissement de la vie des élèves et leur fournissent aussi des matériaux qui peuvent être utilisés dans d'autres entreprises d'intérêt immédiat. Puisque le programme est toujours surchargé de matières traditionnelles héritées du passé et de sujets qui y sont inscrits parce qu'ils tenaient à cœur à une personne ou un groupe de personnes influentes qui les ont imposés, il est indispensable d'examiner, de critiquer et de réviser constamment le programme pour être sûr qu'il remplit son rôle. Il est également possible qu'il représente les valeurs des adultes plutôt que celles des enfants et adolescents, ou celles des élèves de la génération précédente plutôt que celles de la génération en cours. D'où la nécessité supplémentaire d'un examen critique. Mais ces considérations ne veulent pas dire que le fait qu'un sujet ait une valeur de motivation pour un élève (qu'elle soit intrinsèque ou instrumentale) soit la même chose pour lui que d'avoir conscience de cette valeur ou de pouvoir dire à quoi l'étude est bonne, à quoi elle sert.

En premier lieu, aussi longtemps qu'un sujet exerce un attrait immédiat, il n'est pas nécessaire de se demander à quoi il sert. C'est une question qui ne peut se poser que pour les valeurs instrumentales. Certains biens ne sont pas bons *à quelque chose*, ce sont simplement des biens. Toute autre notion aboutit à une absurdité. Nous ne pouvons nous empêcher de poser la question à propos d'un bien instrumental, bien dont la valeur réside en ce qu'il est bon *pour* quelque chose, sauf s'il y a à un

point donné quelque chose d'intrinsèquement bon, de bon en soi. Pour un enfant en bonne santé qui a faim, la nourriture est le bien dans cette situation donnée ; nous n'avons pas à lui faire prendre conscience des fins que la nourriture satisfait pour lui donner une raison de manger. La nourriture en liaison avec son appétit *est* une raison. La même chose s'applique à la faim intellectuelle des élèves à l'égard de beaucoup de sujets. Ni les élèves ni les maîtres ne peuvent prédire avec exactitude les fins que l'enseignement satisfera plus tard et, tant que l'appétit de savoir se manifeste, il n'est pas sage d'essayer de déterminer quels biens particuliers en découleront. La raison d'être d'un bien se trouve dans le fait qu'un élève réagit ; sa réponse *est* son utilisation. Sa réaction à une matière montre que le sujet opère dans sa vie. Il n'est pas raisonnable de soutenir, par exemple, que le latin a une valeur *per se* dans l'abstrait, en tant qu'étude, et de penser que cela constitue une raison suffisante de l'enseigner. Mais il est également absurde de soutenir qu'à moins que l'élève ou le maître puisse montrer à quoi il pourra servir à un moment donné du futur, il n'a aucune valeur qui en justifie l'étude. Quand des élèves s'intéressent vraiment à l'étude du latin, cela en soi est la preuve que le latin a une valeur. Étant donné le peu de temps dont on dispose, la seule question qu'on puisse se poser dans des cas de ce genre est de savoir s'il n'y a pas d'autres choses qui ont une valeur intrinsèque et qui, en plus, ont une valeur instrumentale plus grande.

Cela nous ramène aux valeurs instrumentales – sujets étudiés pour une fin en dehors d'eux. Si un enfant est malade et que son appétit ne le pousse pas à manger quand on lui présente de la nourriture, ou que son goût soit perverti et lui fasse préférer les bonbons à la viande et aux légumes, il faut attirer son attention sur les conséquences de son comportement. Cela est nécessaire pour justifier la valeur positive ou négative de certains objets. Il arrive, bien que l'état de choses soit relativement normal, qu'un individu ne soit pas attiré par un sujet, parce qu'il ne comprend pas comment, pour atteindre un bien intrinsèque, il doit s'intéresser activement à ce qui lui est proposé. Dans des cas de ce genre, la sagesse conseille bien évidemment de faire prendre conscience du lien existant entre ce bien et l'activité présentée. En général, il est souhaitable que le sujet soit proposé de telle manière qu'il ait une valeur immédiate et ne requière aucune justification, ou qu'il soit perçu comme étant le moyen de réaliser quelque chose qui a une valeur intrinsèque. Une valeur instrumentale a donc la valeur intrinsèque d'être un moyen en vue d'une fin.

On peut se demander si l'intérêt pédagogique actuel pour la question de la valeur des études n'est pas ou trop excessive ou trop étroite. Il apparaît parfois comme un effort laborieux pour défendre des sujets qui n'ont plus de raison d'être directement ou indirectement dans la vie des élèves. À d'autres moments, la réaction contre le fatras inutile semble être allée jusqu'à supposer qu'on ne devrait enseigner aucun sujet qui ne puisse justifier de quelque utilité future, à charge pour celui qui prépare le programme ou pour l'élève lui-même d'en apporter la justification. On semble oublier ici que la vie est sa propre raison d'être et que tout ce dont on peut montrer l'utilité ne se justifie que parce qu'il augmente le contenu de l'expérience de la vie elle-même.

3. La séparation et l'organisation des valeurs. Il est bien entendu possible de classer d'une manière générale les diverses phases de la vie dont l'évaluation est possible. Pour avoir une vue assez large des objectifs (voir, plus haut, p. 193), pour donner ouverture et souplesse à l'entreprise de l'éducation, il y a quelque avantage à établir une classification de ce genre. Mais c'est une grave erreur de considérer ces valeurs comme des fins ultimes auxquelles les satisfactions concrètes de l'expérience sont subordonnées. Elles ne sont que des généralisations plus ou moins adéquates de biens concrets. La santé, la richesse, la sociabilité, l'efficacité, l'utilité, la culture, le bonheur lui-même ne sont que des termes abstraits qui résument une multitude de faits particuliers. Considérer ces choses comme des critères pour évaluer des faits concrets et le processus de l'éducation, c'est subordonner à l'abstraction des faits concrets dont l'abstraction dérive. Elles ne sont en aucun sens des critères d'évaluation ; ceux-ci se trouvent, comme nous l'avons vu antérieurement, dans les *prises de conscience spécifiques* qui forment les goûts et les habitudes de préférence. Elles ont cependant une importance à titre de points de vue dominant les détails de la vie, d'où l'on peut passer en revue l'ensemble, examiner la répartition des détails constitutifs et voir s'ils sont bien proportionnés.

Aucune classification ne peut avoir qu'une validité provisoire. Ce qui suit pourra être utile à cet égard. Nous pouvons dire que le genre d'expérience auquel le travail de l'école devrait apporter sa contribution est celui qui se caractérise par la compétence d'exécution dans l'administration des ressources et le traitement des obstacles rencontrés (efficacité) ; par la sociabilité ou le partage direct de la compagnie des autres ;

par le goût esthétique ou la capacité d'apprécier la qualité artistique dans quelques-unes au moins de ses formes classiques ; par la méthode intellectuelle exercée ou l'intérêt porté à certains modes de réalisation scientifique ; par le respect des droits des autres – la délicatesse. Et, bien que ces considérations ne soient pas des critères de valeur elles sont d'une grande utilité pour mieux examiner, critiquer, et organiser les méthodes et les matières d'enseignement existantes.

La nécessité de ces points de vue généraux est d'autant plus grande qu'il y a une tendance à séparer les valeurs éducatives, isolées les unes des autres, des différentes activités de la vie. L'idée prédomine que les différences études représentent différentes valeurs et que, en conséquence, le programme devrait être établi en rassemblant diverses études jusqu'à ce qu'un ensemble suffisamment varié de valeurs indépendantes y soit représenté. La citation suivante n'utilise pas le mot « valeur », mais elle défend la thèse qu'un programme doit être élaboré à partir de l'idée qu'il y a un certain nombre de fins séparées à atteindre et qu'on peut évaluer les diverses études en rapportant chaque étude à sa fin respective. « La mémoire est formée par la plupart des études, mais surtout par les langues et l'histoire ; le goût est formé par l'étude approfondie des langues et, mieux encore, par la littérature anglaise ; l'imagination par l'enseignement supérieur des langues et principalement par la poésie grecque et latine ; l'observation par l'expérimentation scientifique en laboratoire, bien qu'on puisse la former tout au début de l'étude du latin et du grec ; pour former l'expression, la composition grecque et la composition latine viennent d'abord, la composition anglaise ensuite ; pour le raisonnement abstrait, les mathématiques ont presque le monopole ; pour le raisonnement concret, la science vient la première, puis la géométrie ; pour le raisonnement social, les historiens et les orateurs grecs et latins viennent les premiers et l'histoire générale ensuite. C'est pourquoi le minimum requis pour qu'une éducation soit complète comprend le latin, une langue moderne, un peu d'histoire, un peu de littérature anglaise et une science. »

Il y a beaucoup de choses dans ce passage qui n'ont rien à voir avec notre propos et que nous laisserons de côté pour plus de clarté. La phraséologie utilisée trahit la tradition entachée d'étroitesse à laquelle appartient l'auteur. Il admet sans discussion qu'il faut former des « facultés » et il s'intéresse essentiellement aux langues anciennes ; il n'attache pas beaucoup d'importance à la terre sur laquelle les hommes

vivent ni aux corps dont ils sont nantis. Mais, ceci dit, nous trouvons beaucoup de choses dans la philosophie contemporaine de l'éducation qui rappellent l'idée fondamentale exprimée dans ce texte, à savoir qu'il faut répartir les valeurs particulières entre les différentes études. Même quand une fin est proposée comme critère de valeur, l'efficacité sociale ou la culture, par exemple, on constatera souvent qu'on a affaire à un titre de chapitre purement verbal sous lequel sont rassemblés des facteurs sans liens les uns avec les autres. Et, bien que la tendance générale soit d'attribuer une plus grande diversité de valeurs à une étude donnée que dans le passage cité, néanmoins le fait d'essayer d'inventorier les valeurs qui s'attachent à chaque étude et de préciser la quantité de chaque valeur qu'une étude donnée possède montre bien à quel point l'éducation est désintégrée.

En fait, ces systèmes de valeur des études ne sont autres que des justifications inconscientes du programme qui nous est familier. On accepte, pour la plupart, les études du programme existant et on leur assigne des valeurs pour avoir une raison suffisante de les enseigner. On dit, par exemple, que les mathématiques habituent les élèves à s'exprimer avec précision et à raisonner avec rigueur ; qu'elles ont une valeur utilitaire, puisque, grâce à elles, on devient expert en calcul, ce qui est indispensable pour le commerce et les arts ; qu'elles ont une valeur culturelle puisqu'elles développent l'imagination, étant donné qu'elles traitent des relations les plus générales des choses ; qu'elles ont même une valeur religieuse du fait qu'elles ont pour objet l'idée d'infini et les idées connexes. Mais il est clair que les mathématiques ne produisent pas ces résultats parce qu'elles sont dotées de pouvoirs miraculeux appelés valeurs ; elles possèdent ces valeurs quand elles produisent ces résultats et pas autrement. Ce qu'on en dit peut aider un enseignant à avoir une vue plus vaste des résultats possibles de l'enseignement des mathématiques. Mais, malheureusement, la tendance est de croire que les mathématiques ont en elles des pouvoirs particuliers, qu'on les utilise ou non, ce qui conduit à les justifier en soi. S'ils ne produisent pas le résultat escompté, il faut en blâmer, non la matière enseignée, mais l'indifférence ou la mauvaise volonté des élèves.

Cette attitude à l'égard des matières d'enseignement est le revers de la conception de l'expérience ou de la vie considérée comme une mosaïque d'intérêts indépendants qui existent côte à côte et se limitent les uns les autres. Ceux qui étudient la politique connaissent la théorie

de l'équilibre des pouvoirs. On suppose que ce sont des fonctions indépendantes séparées : le législatif, l'exécutif, le judiciaire, l'administratif ; tout va bien si chacune d'elles contrôle les autres en créant ainsi un équilibre idéal. Il y a une philosophie qu'on pourrait bien appeler la philosophie du contrôle et de l'équilibre de l'expérience. La Vie présente une diversité d'intérêts. Laissés à eux-mêmes ces intérêts empiètent les uns sur les autres. L'idéal est d'assigner un territoire à chacun d'eux jusqu'à ce que tout le terrain de l'expérience soit couvert et de veiller alors à ce que chacun d'eux reste à l'intérieur de ses frontières. La politique, les affaires, les arts, les sciences, les loisirs, les professions libérales, la vie culturelle représentent ces intérêts. Chacun d'eux se ramifie en de nombreuses branches : les affaires en activités manuelles, postes de direction, comptabilité, chemins de fer, banque, agriculture, industrie et commerce, etc., et ainsi de suite pour les autres. Une éducation idéale aurait donc pour tâche de fournir les moyens de satisfaire ces intérêts séparément. Quand nous regardons les écoles, nous avons l'impression qu'elles acceptent cette conception de la nature de la vie adulte et s'imposent la tâche de satisfaire ses exigences. Chaque intérêt est reconnu comme étant une sorte d'institution établie à laquelle quelque chose doit correspondre dans le programme. Celui-ci doit donc comprendre de l'instruction civique et de l'histoire envisagées d'un point de vue politique et patriotique, des études utilitaires, de la science, des arts (de la littérature surtout, bien sûr), des récréations, de l'éducation morale, etc. Et l'on constatera qu'une grande part de la controverse actuelle au sujet des écoles se rapporte à la question de savoir si chacun de ces intérêts est reconnu comme il se doit et s'il reçoit bien son dû dans le programme ou, si cela n'est pas réalisable dans le système scolaire existant, à la nécessité d'ouvrir un nouveau genre d'école séparée pour que cet intérêt y ait sa place. Dans la multitude des éducations, on oublie l'éducation.

Le résultat évident est la surcharge des programmes, avec ses conséquences pour les élèves : surmenage, distraction et spécialisation étroite qui est fatale à l'idée même d'éducation. Mais ces mauvais résultats conduisent d'ordinaire à un remède du même genre. Quand on s'aperçoit qu'après tout on ne parvient pas à faire face aux exigences d'une expérience pleinement vivante, on n'en attribue pas la responsabilité à l'étroitesse de la méthode où les sujets sont traités comme s'ils n'avaient aucun rapport entre eux, ce qui conduirait à réorganiser le système. Non, on affirme qu'il faut remédier à la situation en introduisant encore un

autre sujet d'étude, voire, le cas échéant, une autre forme d'école. Et, en général, ceux qui protestent contre le nombre excessif de matières d'enseignement qui en est le résultat ou contre la superficialité ou la distraction des élèves qui en sont les conséquences, sont les mêmes qui d'ordinaire ont recours à un critère purement quantitatif : le remède consiste à supprimer un grand nombre d'études qui ne sont que des fantaisies à la mode et de revenir au bon vieux programme de la lecture, de l'écriture et du calcul de l'école primaire et au programme tout aussi bon et tout aussi vieux des classiques et des mathématiques dans l'enseignement secondaire.

La situation a bien entendu une explication historique. Les diverses époques du passé ont eu leurs propres luttes et leurs propres intérêts caractéristiques. Chacune de ces grandes époques a laissé derrière elle une sorte de dépôt culturel, une sorte de couche géologique. Ces dépôts sont entrés dans l'enseignement sous forme d'études, de programmes particuliers, de types d'école. Avec le rapide changement des intérêts politiques, scientifiques et économiques, il a fallu pourvoir à de nouvelles valeurs. Bien que les programmes anciens aient résisté, ils ont dû, dans ce pays au moins, rabattre de leur prétention au monopole. On n'a pas cependant réorganisé leur contenu et leur objectif ; on s'est contenté de les réduire quantitativement. Les nouvelles études, représentant les nouveaux intérêts, n'ont pas été utilisées pour transformer la méthode et l'objectif de tout l'enseignement, on les a simplement introduites et ajoutées aux sujets existants. Il en est résulté un conglomérat cimenté par le mécanisme des programmes et des horaires. De là est né le système des valeurs et des critères de valeur que nous avons mentionné.

Cette situation de l'éducation représente les divisions et les séparations qui morcellent la vie sociale. Les intérêts divers qui devraient caractériser toute expérience riche et équilibrée ont été mis en pièces et leurs morceaux ont été répartis entre des organismes séparés, dont les buts et les méthodes sont variés et indépendants. Les affaires sont les affaires, la science est la science, l'art est l'art, la politique est la politique, les relations sociales sont les relations sociales, la morale est la morale, la récréation est la récréation, etc. Chacun possède un domaine séparé et indépendant avec ses objectifs et ses modes particuliers de procéder. Chacun ne collabore avec les autres que de l'extérieur et par accident. Ensemble, ils ne constituent le tout de la vie que par apposition et addition. Qu'attendons-nous des affaires sinon qu'elles rapportent de

l'argent à utiliser pour faire davantage d'argent et subvenir à nos propres besoins et à ceux de notre famille, pour acheter des livres et des tableaux, des billets pour aller à des concerts qui peuvent nous cultiver, pour payer nos impôts, faire des dons charitables et d'autres choses ayant une valeur sociale et morale ? Comme il est peu raisonnable de s'attendre à ce que la poursuite des affaires puisse cultiver l'imagination, l'étendre et l'affiner, qu'elle puisse directement, et non par l'argent qu'elle rapporte, avoir une utilité sociale par le principe qui l'anime et être conduite comme une entreprise au service de l'organisation sociale ! Il faut dire la même chose, *mutatis mutandis*, de la recherche dans les arts, la science, la politique ou la religion. Chacun de ces domaines s'est spécialisé non seulement dans ses moyens et exigences, mais aussi dans son objectif et l'esprit qui l'anime. Nos programmes et nos théories de la valeur éducative des études reflètent inconsciemment cette division des intérêts.

Ce qui est en question dans une théorie de la valeur éducative est donc l'unité ou l'intégrité de l'expérience. Comment peut-elle être pleine et multiple sans perdre son unité d'esprit ? Comment peut-elle être une sans être ni étroite ni uniforme dans son unité ? En fin de compte, la question des valeurs et d'un critère des valeurs est la question morale de l'organisation des intérêts de la vie. Du point de vue de l'éducation, la question concerne l'organisation des écoles, des matières et des méthodes qui permettront d'élargir et d'enrichir l'expérience. Comment obtenir la largeur de vue sans sacrifier l'efficacité de l'action ? Comment réaliser la diversité des intérêts sans les séparer ? Comment l'individu pourra-t-il être un homme d'action *dans* son intelligence et non *au prix de* son intelligence ? Comment l'art, la science, la politique pourront-ils se renforcer mutuellement dans une disposition d'esprit enrichie au lieu de constituer des fins poursuivies aux dépens les unes des autres ? Comment les intérêts de la vie et les études qui permettent de les appliquer pourront-ils enrichir l'expérience commune des hommes au lieu de diviser ceux-ci ? Telles sont les questions de réorganisation ainsi suggérées que nous traiterons dans les derniers chapitres.

RÉSUMÉ. Les éléments impliqués dans une étude des valeurs ont été examinés quant au fond dans la discussion antérieure sur les objectifs et les intérêts. Mais, puisqu'on discute généralement des valeurs éducatives en relation avec les exigences des diverses études du programme,

nous reprendrons ici du point de vue des études particulières, ce qui a été dit de l'objectif et de l'intérêt. Le mot « valeur » a deux significations tout à fait différentes. D'une part, il se rapporte à l'attitude de fixer le prix d'une chose, de trouver qu'elle vaut la peine, pour elle-même ou intrinsèquement. Il s'agit d'une expérience pleine ou complète. Mais « évaluer » désigne également un acte distinctivement intellectuel – l'acte de comparer et de juger – d'estimer la valeur. Ceci se produit quand l'expérience directe et complète fait défaut et que la question se pose de savoir laquelle des diverses responsabilités d'une situation il faut préférer pour parvenir à une pleine réalisation ou à une expérience vivante.

Nous ne devons pas, cependant, diviser les études du programme en études appréciatives, celles qui concernent la valeur intrinsèque, et en études instrumentales, celles qui ont une valeur ou des fins en dehors d'elles-mêmes. La formation des critères appropriés dans tout sujet dépend de la prise de conscience de la contribution qu'elle apporte à la signification immédiate de l'expérience ; elle dépend d'une appréciation directe. La littérature et les beaux-arts ont une valeur particulière parce qu'ils représentent l'appréciation dans sa perfection – une prise de conscience élevée de la signification par le choix et la concentration. Mais tout sujet, à une phase ou à une autre de son développement, devrait posséder ce qui, pour l'individu qui s'y intéresse, est une qualité esthétique.

Le seul critère que nous ayons pour évaluer l'intérêt des valeurs instrumentales et dérivées dans les études consiste à déterminer leur contribution aux valeurs immédiates intrinsèques de l'expérience sous toutes leurs formes. La tendance à assigner des valeurs séparées à chaque étude et à considérer l'ensemble du programme comme quelque chose de composite fait de l'agrégat de valeurs séparées, résulte de la séparation des groupes et des classes sociales. C'est pourquoi, dans une société démocratique, il incombe à l'éducation de lutter contre cette séparation, pour que les divers intérêts se renforcent et se conjuguent.

XIX

Travail et loisir

1. Origine de l'opposition entre le travail et le loisir. La séparation des objectifs et des valeurs que nous avons examinée a conduit à les opposer. La dichotomie la plus profonde que révèle l'histoire de l'éducation est celle qui oppose l'éducation conçue comme préparation à un travail utile et l'éducation en vue d'une vie de loisir. Rien que l'emploi des termes « travail utile » et « loisir » confirme ce que nous avons déjà dit, à savoir que la séparation et le conflit des valeurs ne sont pas intrinsèques, mais reflètent une division de la vie sociale. Si les différents membres d'une même communauté pouvaient à la fois gagner leur vie en travaillant et consacrer leurs loisirs à des activités culturelles, il ne viendrait à l'esprit de personne qu'il pût y avoir conflit entre les moyens et les objectifs de l'éducation. De toute évidence, le problème porterait alors sur la question de savoir comment l'éducation peut apporter une contribution effective à l'une et à l'autre activité. Bien qu'il soit vrai que certaines matières de l'enseignement conviennent davantage à l'une et d'autres à l'autre, il est évident qu'il faut veiller à ce qu'il y ait le plus d'interférences possibles entre les deux ; autrement dit, l'éducation qui a le plus directement en vue le loisir doit renforcer autant que possible l'efficacité du travail et la satisfaction qu'il procure, d'une part, et, d'autre part, l'éducation dont l'objectif est le travail doit faire acquérir des habitudes affectives et intellectuelles permettant de jouir plus pleinement des loisirs.

Ces considérations d'ordre général sont amplement confirmées par l'historique de la philosophie de l'éducation. La séparation entre l'éducation libérale et l'éducation professionnelle et industrielle remonte aux Grecs. Elle reposait expressément sur la division de la société grecque

en deux classes : celle qui avait besoin de travailler pour vivre et celle qui n'en avait pas besoin. L'idée que l'éducation libérale adaptée aux membres de cette dernière classe était intrinsèquement supérieure à l'apprentissage servile qui était le lot des membres de la classe laborieuse avait pour origine le fait que l'une était libre et que l'autre ne l'était pas. Celle-ci travaillait non seulement pour subvenir à ses propres besoins, mais aussi pour permettre à la classe supérieure de vivre sans avoir à s'adonner à des occupations qui absorbent le temps et ne font pas appel à l'intelligence.

Il va sans dire qu'une certaine somme de travail est inévitable. Il faut bien que les êtres humains vivent et qu'ils travaillent pour se procurer les moyens d'existence. Même si l'on soutenait l'idée que les activités impliquées par la nécessité de gagner sa vie sont uniquement matérielles et, par conséquent, intrinsèquement inférieures à celles auxquelles on s'adonne lorsqu'on est libre de profiter des heures de loisir en dehors du travail, même si l'on admettait que le caractère impérieux et absorbant des activités matérielles fait qu'elles prennent injustement le pas sur les activités idéales supérieures, tout ceci – pourvu que la société ne soit pas divisée en classes – n'impliquerait pas qu'il faille négliger le type d'éducation qui prépare les hommes à exercer des occupations utiles. Cela impliquerait plutôt qu'on s'en occupe davantage pour que les hommes puissent les exercer avec efficacité sans pour autant leur accorder une importance excessive ; l'éducation veillerait à éviter les conséquences néfastes qui résultent du fait qu'elles sont habituellement reléguées dans des recoins obscurs et dédaignés. C'est seulement quand la séparation de ces activités et de ces intérêts coïncide avec la division de la société en deux classes dont l'une est supérieure à l'autre, que la préparation à un travail utile est considérée comme une chose méprisable : ce qui nous amène à conclure que l'identification stricte du travail avec des activités matérielles et du loisir avec des activités idéales est elle-même un produit social.

La théorie pédagogique de cette situation sociale, élaborée il y a plus de deux mille ans, a exercé une influence si grande et donne une idée si claire et si logique des implications de cette division de la société en classe laborieuse et en classe oisive qu'elle mérite qu'on s'y arrête. Suivant cette théorie, l'homme occupe la place la plus élevée dans le système des êtres vivants. Il a en partie la même constitution et les mêmes fonctions nutritives, reproductrices, motrices ou pratiques que les plantes et les animaux. La fonction *proprement* humaine est la raison qui permet

à l'homme de contempler le spectacle de l'univers. Par suite, la fin véritablement humaine est de tirer le meilleur parti possible de cette prérogative proprement humaine. La vie d'observation, de méditation, de réflexion, de spéculation intellectuelle vécue comme une fin en soi est le propre de la vie de l'homme. Par ailleurs, c'est de la raison que procède le contrôle adéquat, des éléments inférieurs de la nature humaine – les appétits et les impulsions actives et motrices. Ces éléments sont avides, exigeants et immodérés, ne cherchant que leur propre satisfaction. Ils ne s'apaisent – respectent la loi du juste milieu – et ne servent des fins convenables que lorsqu'ils sont soumis à la loi de la raison.

Telle est la situation considérée du point de vue de la psychologie théorique, comme l'a fort bien décrite Aristote. Mais cet état de choses se reflète dans l'organisation des hommes en classes et, partant, dans l'organisation de la société. Ce n'est que chez un nombre de personnes relativement restreint que la fonction de la raison peut agir comme loi de la vie. Chez la plupart des gens, ce sont les fonctions végétatives et animales qui dominent. La force de leur intelligence est si limitée et si fragile qu'elle est constamment dominée par les appétits et les passions physiques. Ces gens ne sont pas vraiment des fins en eux-mêmes, car seule la raison constitue une fin ultime. Comme les plantes, les animaux et les outils physiques, ils sont des moyens, des dispositifs pour atteindre des fins en dehors d'eux, bien que, contrairement aux plantes, aux animaux et aux outils physiques, ils aient suffisamment d'intelligence pour concevoir d'une manière personnelle l'exécution des tâches qui leur sont attribuées. Ainsi, par nature, et non simplement par convention sociale, il y a des gens qui sont des esclaves, c'est-à-dire des moyens pour les fins des autres[1]. La grande masse des artisans est, à un certain point de vue, encore plus mal lotie que les esclaves. Comme les esclaves, les artisans sont destinés à servir des fins qui leur sont extérieures, mais, étant donné qu'ils n'ont pas, comme les esclaves domestiques, la possibilité de côtoyer intimement la classe libre supérieure, ils restent à un niveau inférieur de perfection. Les femmes, en outre, sont rangées avec les esclaves et les artisans dans la classe des instruments vivants de production et de reproduction des moyens aux fins d'arriver à une vie libre ou rationnelle.

1. Aristote ne soutient pas que la classe des esclaves de fait et la classe des esclaves qui le sont par nature coïncident nécessairement.

Individuellement et collectivement, il y a un abîme entre la vie qui vaut la peine d'être vécue et la vie tout court. Pour qu'un homme vive vraiment, il faut d'abord qu'il vive, et il en va de même pour la collectivité. Le temps que l'on passe et l'énergie que l'on dépense à essayer de survivre, à gagner de quoi subsister, ne peuvent être consacrés à des activités ayant une signification rationnelle intrinsèque – et rendent impropre à ce genre d'activités. Les moyens entraînent la médiocrité et le service la servilité. La vraie vie n'est possible que dans la mesure où l'on dispose de ce qui est nécessaire à la vie matérielle sans effort ni attention. C'est à quoi sont employés les esclaves, les artisans et les femmes pour que ceux qui possèdent l'intelligence requise puissent vivre une vie de loisir en ne s'occupant que de choses ayant une valeur intrinsèque.

À ces deux modes d'occupation qui opposent les activités serviles aux activités libérales (ou « arts ») correspondent deux types d'éducation : l'éducation vile ou mécanique et l'éducation libérale ou intellectuelle. Au moyen d'exercices pratiques adaptés, on forme certaines personnes à acquérir la capacité de *faire* des choses, d'utiliser les outils mécaniques nécessaires pour produire des biens matériels et rendre des services personnels. Cette formation est une simple affaire d'habitude et de savoir-faire technique ; elle s'acquiert par répétition et application régulière et non en éveillant et en cultivant la pensée. L'éducation libérale vise à former l'intelligence à remplir sa fonction propre qui est de connaître. Moins cette connaissance porte sur des questions pratiques liées à l'acte de faire ou de produire, plus elle engage l'intelligence. La distinction qu'Aristote établit entre éducation servile et éducation libérale est si tranchée qu'il range dans la même classe ce qu'on appelle maintenant les « beaux-arts » (musique, peinture et sculpture) et les arts serviles, en ce qui concerne leur aspect pratique, car ils impliquent des moyens physiques, une pratique constante et des résultats externes. En discutant, par exemple, de l'éducation musicale, Aristote soulève la question de savoir dans quelle mesure les jeunes doivent jouer d'un instrument. Sa réponse est qu'on peut tolérer une certaine pratique et une certaine compétence dans la mesure où elles permettent de mieux comprendre et de mieux apprécier la musique lorsqu'elle est jouée par des esclaves ou des musiciens professionnels. Si l'on cherche à atteindre la perfection d'un musicien professionnel, alors la musique descend du plan libéral au plan professionnel. On pourrait aussi bien enseigner la cuisine, dit Aristote. Même l'intérêt que portent aux beaux-arts les amateurs éclai-

rés dépend de l'existence d'une classe d'exécutants mercenaires qui ont subordonné le développement de leur propre personnalité à l'acquisition d'une habileté mécanique. Plus l'activité est élevée, plus elle est purement mentale, et moins elle se rapporte aux choses matérielles et au corps. Plus elle est purement mentale, plus elle est indépendante et se suffit à elle-même.

Ce que nous venons de dire nous rappelle qu'Aristote distingue des supérieurs et des inférieurs même parmi ceux qui vivent la vie de la raison. Car il y a une distinction à établir dans les fins et l'action libre, selon que la vie d'une personne s'accompagne simplement de raison ou que la raison en constitue le milieu ambiant. Le citoyen libre qui se consacre à la vie publique de sa communauté, participant à la gestion de ses affaires et obtenant pour lui-même honneur et réputation, vit d'une vie qui s'accompagne de raison. Mais le penseur, l'homme qui se consacre à la recherche scientifique et à la spéculation philosophique, travaille, pour ainsi dire, *dans* la raison et non simplement *par* la raison. En d'autres termes, même l'activité du citoyen dans ses relations civiques, est entachée de pratique, d'action externe ou simplement instrumentale. La preuve en est que l'activité et le mérite civiques requièrent l'aide des autres ; on ne peut s'engager dans la vie publique tout seul. Mais, dans la philosophie d'Aristote, tous les besoins, tous les désirs impliquent un facteur matériel : ils impliquent un manque, une privation ; ils dépendent de quelque chose en dehors d'eux pour se réaliser. Par contre, une vie purement intellectuelle, on la mène tout seul, en soi ; l'aide que l'on peut recevoir des autres est accidentelle et non intrinsèque. Dans le *connaître*, dans la vie de la théorie, la raison se manifeste pleinement ; connaître pour connaître, en dehors de toute application, est la seule chose indépendante et elle se suffit à elle-même. C'est pourquoi, seule l'éducation qui vise la capacité de connaître comme fin en soi, sans rapport avec la pratique, même avec la pratique des devoirs civiques, est vraiment libérale ou libre.

2. La situation actuelle. Si la conception aristotélicienne représentait seulement les vues personnelles d'Aristote, elle ne serait qu'une curiosité historique plus ou moins intéressante. On pourrait n'y voir qu'un exemple du manque de sympathie ou de la somme de pédanterie académique qui peuvent coexister avec des qualités intellectuelles extraordinaires. Mais Aristote ne faisait que décrire, sans confusion et sans ce manque de sincérité qui accompagne toujours la confusion mentale, la

vie qu'il avait sous les yeux. Que la situation sociale ait beaucoup changé depuis, cela va sans dire. Mais, malgré ces changements, malgré l'abolition du servage légal et l'essor de la démocratie, malgré la diffusion de la science et de la culture générale (par les livres, les journaux, les voyages et les échanges, aussi bien que par les écoles), il existe encore une division suffisamment marquée de la société en classe instruite et classe non instruite, en classe oisive et classe laborieuse, pour que la théorie d'Aristote éclaire notre propos quand nous critiquons la séparation de la culture et de l'utilité dans l'éducation actuelle. Derrière la distinction intellectuelle et abstraite, telle qu'elle apparaît dans les discussions pédagogiques, on entrevoit une distinction sociale entre ceux dont les occupations impliquent un minimum de réflexion personnelle et d'appréciation esthétique et ceux qui s'occupent plus directement des choses de l'intelligence et du contrôle des activités des autres.

Lorsque Aristote disait que « toute occupation, toute activité artistique, toute étude est mécanique qui rend le corps, l'âme ou l'intelligence des personnes libres inaptes à l'exercice et à la pratique de la perfection », il avait certainement raison, et la portée de son affirmation n'a jamais été plus grande qu'aujourd'hui où nous soutenons, en parole tout au moins, que tous les hommes, et non plus un nombre relativement restreint constituant une élite, sont libres. En effet, lorsque l'on considérait que la grande majorité des hommes et la totalité des femmes n'étaient pas libres de par la nature même de leur corps et de leur esprit, il n'y avait ni confusion intellectuelle ni hypocrisie morale à ne leur donner qu'une formation qui les préparait à acquérir un savoir-faire mécanique, sans se préoccuper de l'effet que cette formation pouvait avoir sur leur capacité de vivre une vie digne d'être vécue. Il avait également raison quand il ajoutait que « tous les emplois mercenaires et tous ceux qui avilissent le corps sont mécaniques, puisqu'ils privent l'intellect de loisir et de dignité », et cela est toujours vrai dans la mesure où les emplois mercenaires privent effectivement l'intellect des conditions nécessaires à son fonctionnement et, partant, à sa dignité. Toutefois, Aristote avait tort d'identifier ce qui n'est qu'une coutume sociale avec une nécessité naturelle. Cependant, une conception différente des relations de l'esprit et de la matière, de l'esprit et du corps, de l'intelligence et du service social n'est supérieure à celle d'Aristote qu'à la condition de conduire à l'abandon de l'ancienne conception dans les faits – dans la conduite réelle de la vie et de l'éducation.

Aristote avait également raison de penser que la simple habileté d'exécution et la simple accumulation de produits extérieurs sont inférieures et subordonnées à la compréhension, à l'appréciation sympathique et au libre échange des idées. Mais il avait tort de croire que les deux s'opposent nécessairement, qu'il y a une opposition de nature entre l'efficacité dans la production des biens et dans les services rendus, d'une part, et la pensée maîtresse d'elle-même, d'autre part, entre la connaissance significative et la réalisation pratique. Nous n'améliorons pas beaucoup les choses si nous nous contentons de corriger l'interprétation théorique de la conception d'Aristote, tout en tolérant l'état de choses social qui engendra et sanctionna sa conception. Nous perdons plus que nous ne gagnons en échangeant le servage contre la libre citoyenneté si le résultat le plus apprécié de ce changement est le simple accroissement de l'efficacité des outils humains de production. De même perdons-nous plus que nous ne gagnons à concevoir l'intelligence comme un organe de contrôle de la nature par l'action si nous acceptons que ceux qui sont employés à tirer parti directement de la nature demeurent dans une condition qui n'est ni libre ni intelligente et si nous laissons l'intelligence qui contrôle à la disposition exclusive des savants et des dirigeants de l'industrie. Nous ne pouvons honnêtement critiquer la division de la vie en fonctions séparées et de la société en classes séparées que dans la mesure où nous ne sommes pas responsables du maintien de pratiques pédagogiques qui préparent la majorité des hommes à des tâches n'exigeant qu'une simple habileté de production, et qui forment une élite en vue d'une connaissance qui est un ornement et un embellissement culturel. Bref, la capacité de transcender la philosophie qu'avaient les Grecs de la vie et de l'éducation ne s'obtient pas par un simple changement des symboles théoriques signifiant liberté, rationalité et dignité. Elle ne s'obtient pas non plus par un changement des sentiments à l'égard de la dignité du travail et de la supériorité d'une vie de service sur une vie d'indépendance superbe et lointaine. Aussi importants que soient ces changements théoriques et affectifs, leur véritable importance réside dans l'utilisation qu'on en fait pour édifier une société vraiment démocratique, une société où tous participent à un travail utile et où tous jouissent de loisirs dignes de ce nom. Ce n'est pas un simple changement dans les concepts de culture – ou esprit libéral – et de service social qui requiert une réorganisation de l'éducation ; mais c'est la transformation de l'éducation qui est nécessaire pour que prennent effet les changements qui sont intervenus implicite-

ment dans la vie sociale. L'émancipation politique et économique des « masses » s'est manifestée dans l'éducation ; elle a donné naissance à un système scolaire public et gratuit. Elle a détruit l'idée que l'instruction est le monopole du petit nombre de ceux qui sont prédestinés par nature à diriger les affaires sociales. Mais la révolution est encore incomplète. L'idée prévaut encore qu'une éducation culturelle ou libérale ne peut rien avoir en commun, du moins directement, avec les affaires du travail et que l'éducation qui convient aux masses doit être une éducation utile ou pratique dans le sens où l'utile et le pratique s'opposent à l'appréciation esthétique et à la liberté de pensée.

En conséquence, notre système actuel est un mélange incohérent. On a gardé certaines études et certaines méthodes qui sont supposées être particulièrement libérales, « libéral » signifiant essentiellement « inutile à des fins pratiques ». Ce sens apparaît surtout dans ce qu'on appelle l'enseignement supérieur – celui des universités ou des établissements qui y préparent. Il s'est également introduit dans l'enseignement primaire et contrôle en grande partie ses procédés et ses objectifs. Mais, par ailleurs, on a fait certaines concessions aux masses qui doivent gagner leur vie et au rôle croissant que jouent les activités économiques dans la vie moderne. Ces concessions se sont traduites par la création d'écoles spécialisées et de cours de préparation aux diverses professions, au métier d'ingénieur, aux métiers manuels, au commerce, et de cours de formation professionnelle et pré-professionnelle. Elles se sont traduites également dans l'esprit dans lequel on enseigne certaines matières élémentaires comme la lecture, l'écriture et le calcul. Le résultat est un système dans lequel des matières « culturelles » et « utilitaires » coexistent dans un composé inorganique où les unes ne sont pas socialement utiles et où les autres sont inaptes à développer l'imagination et les capacités intellectuelles.

Dans le système dont nous avons hérité, il y a un curieux mélange, dans une même matière, de concessions à l'utilité et de survivances de traits que l'on attribuait exclusivement dans le passé à la préparation, à une vie de loisir. L'élément d' « utilité » se manifeste dans les raisons qui motivent l'étude, l'élément libéral dans les méthodes d'enseignement. Le résultat de ce mélange est peut-être moins satisfaisant que l'adoption pure et simple de l'un ou l'autre de ces principes. Ainsi, la raison pour laquelle on passe quatre ou cinq ans à l'école primaire à apprendre à lire, à écrire et à compter est que la capacité de lire, d'écrire et de

compter correctement est indispensable pour progresser. On traite ces études comme de simples moyens soit d'obtenir un emploi rétribué soit de continuer à étudier avec quelque chance de succès, selon que l'élève quitte l'école ou continue à la fréquenter. Cette attitude se reflète dans l'importance accordée aux exercices pratiques répétés dans le but d'acquérir un savoir-faire mécanique. Si nous nous reportons à l'enseignement qui se donnait dans les écoles de la Grèce antique, nous constatons que, dès les premières années, l'acquisition d'un savoir-faire était subordonnée, dans toute la mesure du possible, à l'acquisition d'un contenu littéraire possédant une signification esthétique et morale. Ce qui importait, ce n'était pas d'acquérir des outils pour en faire usage plus tard, mais d'assimiler le sujet lui-même. Néanmoins, le fait d'isoler ces études de leur application pratique, leur réduction à des mécanismes purement symboliques est une survivance de la conception d'une éducation libérale séparée de l'utilité. Si l'on avait adopté totalement l'idée de l'utilité, on aurait été amené à élaborer un enseignement où les études auraient été liées à des situations pour lesquelles elles auraient été directement utiles et non utilisables à plus ou moins longue échéance. Il serait difficile de trouver un sujet du programme qui n'ait pas souffert de ce compromis entre les deux idéaux. On recommande l'étude des sciences de la nature pour leur utilité pratique, mais on les enseigne comme des matières spécialisées et sans les appliquer. En revanche, on justifie théoriquement l'étude de la musique et de la littérature par leur valeur culturelle, mais on les enseigne en mettant essentiellement l'accent sur la formation de modes de savoir-faire techniques.

En recourant moins au compromis et en évitant la confusion qui en est le résultat, en analysant avec plus de précision les significations respectives de la culture et de l'utilité, on serait peut-être parvenu à élaborer un programme d'études qui aurait été utile et libéral à la fois. Seule une sorte de superstition nous permet de croire que la culture et l'utilité s'opposent nécessairement l'une à l'autre, de sorte qu'une matière ne peut pas être libérale si elle est utile et qu'une autre ne peut être culturelle que si elle est inutile. D'une manière générale, on constate qu'un système d'enseignement qui, en visant des résultats utilitaires, sacrifie le développement de l'imagination, le raffinement du goût et l'approfondissement de l'intuition intellectuelle – qui sont assurément des valeurs intellectuelles – limite aussi proportionnellement l'utilisation de ce qui est appris. Cela ne signifie pas que ce qui est appris soit entièrement inutilisable, mais ce sys-

tème restreint son application à des activités routinières exécutées sous la surveillance d'autrui. Des modes de savoir-faire étroits ne peuvent servir en dehors de leur domaine ; par contre, tout mode de savoir-faire qui s'acquiert en approfondissant la connaissance et en perfectionnant le jugement peut facilement être utilisé dans de nouvelles situations et sous le contrôle de celui qui l'a acquis. Certaines occupations paraissaient serviles aux Grecs non seulement parce qu'elles étaient socialement et économiquement utiles, mais aussi parce que, à l'époque, les activités directement liées à la nécessité de gagner sa vie n'étaient pas l'expression d'une intelligence formée et exercée parce qu'on en appréciait personnellement la signification. Dans la mesure où l'agriculture et les divers métiers étaient des occupations qui utilisaient des méthodes empiriques et dans la mesure où on les pratiquait en vue de résultats qui ne parlaient pas à l'esprit des ouvriers agricoles et des artisans, ces occupations n'étaient pas libérales – mais dans cette mesure seulement. Le contexte intellectuel et social n'est plus le même aujourd'hui. Les éléments qui, dans le travail, sont dus à la pure coutume ou à la pure routine sont maintenant subordonnés, dans la plupart des activités économiques, aux éléments dérivés de la recherche scientifique. Les occupations les plus importantes d'aujourd'hui dépendent des mathématiques appliquées, de la physique et de la chimie. Les domaines de l'activité humaine qui sont influencés par la production économique et qui influencent la consommation se sont élargis à un point tel que des considérations géographiques et politiques presque infinies entrent en jeu. Il était naturel pour Platon de déconseiller que l'on enseigne la géométrie et l'arithmétique à des fins pratiques parce que, en fait, leurs utilisations pratiques étaient peu nombreuses, pauvres de contenu et qualitativement intéressées pour la plupart. Mais au fur et à mesure que leurs utilisations sociales se sont multipliées et étendues, leur valeur libératrice ou « intellectuelle » et leur valeur pratique sont devenues presque équivalentes.

Le facteur principal qui nous empêche de reconnaître et de faire usage de cette équivalence se trouve sans doute dans les conditions dans lesquelles une grande partie du travail se fait encore de nos jours. L'invention des machines a accru le temps de loisir disponible, même lorsqu'on est en train de travailler. C'est un lieu commun de dire que la maîtrise de savoir-faire sous la forme d'habitudes établies libère l'esprit pour un ordre de pensée supérieur. C'est un peu ce qui s'est passé avec l'introduction dans l'industrie de la mécanisation et de l'automatisation

qui permettent à l'esprit de penser à autre chose. Mais, lorsque nous limitons l'éducation de ceux qui travaillent de leurs mains à quelques années d'enseignement consacrées principalement à l'acquisition de symboles rudimentaires aux dépens d'une formation scientifique, littéraire et historique, nous ne préparons pas l'esprit des travailleurs à tirer parti de l'occasion qui lui est ainsi offerte de s'exercer. Plus fondamental encore est le fait que la grande majorité des travailleurs n'ont aucune idée des objectifs sociaux de leurs occupations et n'y trouvent aucun intérêt personnel. Les résultats auxquels ils parviennent en fait ne sont pas les fins de leurs propres actions, mais uniquement celles de leurs employeurs. Ils font ce qu'ils font, non pas librement et intelligemment, mais dans le but d'obtenir un salaire. C'est ce qui fait que l'action n'est pas libérale et que toute éducation ayant simplement pour but de communiquer des savoir-faire pour des occupations de ce genre, n'est ni libérale ni morale. L'activité n'est pas libre, parce que le travailleur n'y participe pas librement.

Néanmoins, il y a déjà là l'occasion d'une éducation qui, tenant compte des aspects les plus importants du travail, réconciliera la culture libérale avec une formation socialement utile, avec la capacité de participer efficacement et heureusement à des occupations qui sont productives. Et cette éducation tendra d'elle-même à supprimer les vices de la situation économique existante. Dans la mesure où les hommes s'intéressent activement aux fins qui contrôlent leur activité, celle-ci devient libre ou volontaire et perd son caractère servile, et imposé de l'extérieur, même si l'aspect physique du comportement reste le même. Dans ce qu'on appelle la politique, l'organisation sociale démocratique prévoit cette participation directe au contrôle ; dans le secteur économique, ce contrôle demeure externe et autocratique. D'où le clivage entre l'action mentale intérieure et l'action physique extérieure dont la distinction traditionnelle entre le libéral et l'utilitaire est le reflet. Une éducation qui unifierait la disposition des membres de la société ferait beaucoup pour unifier la société elle-même.

RÉSUMÉ. Des dichotomies des valeurs éducatives dont nous avons parlé au chapitre précédent, celle qui oppose la culture et l'utilité est probablement la plus fondamentale. Alors que l'on pense souvent que cette distinction est intrinsèque et absolue, elle est en réalité historique et sociale. Elle naquit ou, du moins, fut formulée consciemment en Grèce où elle reposait sur le fait que la vie véritablement humaine était

l'apanage exclusif d'une minorité qui vivait des produits du travail des autres. Ce fait affecta la doctrine de la relation de l'intelligence et du désir, de la théorie et de la pratique. Il prit la forme d'une théorie politique de la division permanente des êtres humains en deux classes, l'une composée d'individus capables de vivre une vie de raison et ayant par conséquent leurs fins propres et l'autre composée d'êtres uniquement capables de désir et de travail et ayant besoin que d'autres leur fixent leurs propres fins. Ces deux distinctions, psychologique et politique, traduites en termes éducatifs sont responsables de la division de l'éducation en éducation libérale préparant à une vie de loisir autonome et consacrée à la connaissance pour elle-même et une formation utile et pratique en vue d'occupations mécaniques, privées de tout contenu intellectuel et esthétique. Alors que la situation présente est radicalement différente en théorie et a beaucoup changé en fait, les facteurs de la situation historique antérieure continuent à persister suffisamment pour que la distinction se maintienne dans l'éducation, en même temps que des compromis qui limitent souvent l'efficacité des mesures pédagogiques que l'on a été amené à prendre. Le problème de l'éducation dans une société démocratique est celui de l'élimination de ce dualisme et de l'élaboration d'un programme d'enseignement qui fasse de la pensée un guide du libre exercice d'une profession par tous, et du loisir, non un état qui dispense de servir, mais une récompense pour ceux qui acceptent la responsabilité de servir.

XX

Enseignement théorique et enseignement pratique

1. Opposition de l'expérience et de la vraie connaissance. Comme on oppose le loisir au travail, on oppose la théorie à la pratique, l'intelligence à l'exécution, la connaissance à l'activité. Dans ce dernier groupe, l'opposition a sans doute pour origine les mêmes conditions sociales que dans le premier cas. Mais, étant donné que l'éducation pose des problèmes particuliers, il est préférable de discuter séparément et explicitement des rapports et de la prétendue opposition entre la connaissance et l'action.

L'idée que la connaissance a des origines plus nobles que l'activité pratique et possède une qualité supérieure et plus spirituelle a une longue histoire. L'expression consciente de cette conception nous renvoie historiquement aux théories de l'expérience et de la raison formulées par Platon et Aristote. Si ces philosophes différaient à bien des égards, ils étaient d'accord pour identifier l'expérience avec des préoccupations purement pratiques qui avaient par conséquent pour but des intérêts matériels et pour organe le corps. La connaissance, par contre, existait pour elle-même en dehors de toute référence pratique et avait pour source et organe un esprit purement immatériel ; elle avait trait aux intérêts spirituels ou idéaux. En outre, l'expérience impliquait toujours un manque, un besoin, un désir ; elle ne se suffisait pas à elle-même. La connaissance rationnelle, par contre, était complète et compréhensive en elle-même. C'est pourquoi la vie pratique était dans un état de flux perpétuel, alors que la connaissance intellectuelle concernait la vérité éternelle.

Le caractère tranché de cette opposition est dû au fait que la philosophie athénienne était née sous la forme d'une critique de la coutume et de la tradition érigées en critères de la connaissance et de la conduite. En cherchant quelque chose pour les remplacer, elle adopta la raison comme seul guide adéquat de la croyance et de l'activité. Puisqu'on identifiait la coutume et la tradition l'expérience, il s'ensuivait que la raison était supérieure à l'expérience. En outre, l'expérience, qui ne se contentait pas de sa position subordonnée, était l'ennemi principal de l'autorité de la raison. Puisque la coutume et les croyances traditionnelles tenaient les hommes en esclavage, le combat de la raison pour la suprématie légitime ne pouvait être gagné qu'en démontrant la nature foncièrement instable et inadéquate de l'expérience.

L'affirmation de Platon suivant laquelle les philosophes devraient être rois doit être interprétée dans le sens que c'est l'intelligence rationnelle et non l'habitude, le désir, l'impulsion et l'émotion qui devrait régler les affaires humaines. Celle-là garantit l'unité, l'ordre et la loi, celles-ci signifient multiplicité, divergence et fluctuations irrationnelles d'un état à un autre.

Les raisons d'identifier l'expérience avec un état de choses insatisfaisant, situation qu'exprime la loi purement coutumière, ne sont pas difficiles à trouver. L'essor du commerce, le développement des voyages, les colonisations, les migrations et les guerres avaient élargi l'horizon intellectuel. On avait constaté que les coutumes et les croyances des différentes communautés étaient très différentes les unes des autres. À Athènes, les troubles sociaux étaient devenus courants ; la cité semblait vouée aux luttes des factions. L'accroissement des loisirs, coïncidant avec l'élargissement des horizons, avait fait découvrir dans la nature des faits nouveaux et avait stimulé la curiosité et la réflexion. Cette situation conduisit à se poser la question de savoir s'il existait dans la nature et la société quelque chose de constant et d'universel. La raison était la faculté qui permettait d'appréhender le principe et l'essence universels, tandis que les sens étaient les organes de la perception du changement – de l'instable et du divers par opposition au permanent et à l'uniforme. Les résultats du travail des sens, conservés dans la mémoire et l'imagination et appliqués dans le savoir-faire donné par l'habitude, constituaient l'expérience.

Les différents métiers – les arts de la paix et de la guerre – représentent l'expérience proprement dite. Le cordonnier, le flûtiste, le soldat ont dû se soumettre à la discipline de l'expérience pour acquérir le

savoir-faire qu'ils possèdent. Ce qui signifie que les organes corporels, notamment les sens, ont eu des contacts répétés avec les choses et que le résultat de ces contacts a été conservé et renforcé jusqu'au moment où la capacité de prévoir et d'agir a été acquise. Telle était la signification essentielle du terme « empirique ». Il sous-entendait une connaissance et une habileté qui *n'étaient point* fondées sur une intuition des principes, mais qui exprimaient le résultat d'un grand nombre d'essais séparés. Il exprimait l'idée de ce que nous appelons maintenant la méthode des essais et des erreurs » en insistant surtout sur le caractère plus ou moins fortuit de ces essais. Quant à l'habileté de contrôle et de direction, elle se ramenait à un procédé empirique, à la routine. Si les nouvelles circonstances ressemblaient aux anciennes, ce procédé pouvait opérer d'une manière assez satisfaisante ; dans le cas contraire, l'échec était probable. Même aujourd'hui, dire qu'un médecin est un empiriste implique qu'il manque de formation scientifique et que ses méthodes de travail sont simplement fondées sur les connaissances qu'il a acquises au hasard de ses expériences passées. C'est précisément parce que la science ou la raison fait défaut à l'expérience qu'il est difficile d'empêcher cette dernière de dégénérer. L'empiriste se transforme trop facilement en charlatan. Il ne sait pas où sa connaissance commence ni où elle finit, si bien que, quand il sort des conditions de la routine, il commence à faire semblant – à affirmer sans justification et à se fier à sa chance et à son habileté à en imposer aux autres – à « bluffer ». Il assume en outre que parce qu'il a appris une chose, il connaît les autres – comme l'a bien montré l'histoire d'Athènes, où de simples artisans se crurent capables de diriger les affaires domestiques, l'éducation et la politique, parce qu'ils avaient appris les techniques spécifiques de leur métier. Aussi, l'expérience frise-t-elle la simulation, le faux et l'apparent, au contraire de la réalité qu'appréhende la raison.

À partir de cet état de choses, les philosophes passèrent vite à certaines généralisations. Les sens sont liés aux appétits, aux besoins, aux désirs. Ils saisissent, non la réalité des choses, mais la relation qu'ont les choses avec nos plaisirs et nos douleurs, avec la satisfaction des besoins et le bien-être corporel. Ils ne sont importants que pour la vie du corps qui n'est que le substrat d'une vie supérieure. L'expérience a donc un caractère nettement matériel ; elle concerne les choses physiques en relation avec le corps. Par contre, la raison ou la science saisit l'immatériel, l'idéal, le spirituel. Il y a quelque chose de moralement dangereux dans l'expérience – ce que suggèrent des mots comme intérêts sensoriels, charnels,

matériels, mondains – tandis que la raison et l'esprit purs ont une connotation de moralement dignes d'éloge. L'expérience est, en outre, étroitement liée au changement, à ce qui varie d'une manière inexplicable, à ce qui est multiple et divers. Son matériel est variable et suspect en soi. Il est anarchique, parce qu'il est instable. L'homme qui se fie à l'expérience ne sait pas à quoi il se fie, puisque l'expérience varie d'une personne à l'autre, d'un jour à l'autre, pour ne pas dire d'un pays à l'autre Ses liens avec le « multiple », avec les divers particuliers ont le même effet et entraînent avec eux d'innombrables conflits.

Seul l'un, l'uniforme assure la cohérence et l'harmonie. L'expérience engendre des heurts, le conflit des opinions et des actes au sein de l'individu et entre les individus. Aucun critère de croyance ne peut venir de l'expérience, parce qu'il est de la nature même de l'expérience de susciter toutes sortes de croyances contraires, comme le prouve la diversité des coutumes locales. Sa conclusion logique est que l'individu accepte comme bon et vrai tout ce que son expérience l'amène à croire tel à un moment et en lieu donnés.

Enfin, la pratique est nécessairement du ressort de l'expérience. L'action provient de besoins et vise le changement. Produire ou fabriquer, c'est changer quelque chose ; consommer, c'est changer. Tous les caractères nuisibles du changement et de la diversité s'attachent donc à l'action, tandis que la connaissance est aussi permanente que son objet. Connaître, saisir une chose intellectuellement ou théoriquement, c'est se trouver en dehors de la zone des changements, du hasard et de la diversité. La vérité ne connaît pas de manque ; elle n'est pas affectée par les perturbations du monde des sens. Elle concerne l'éternel et l'universel. Et c'est seulement lorsqu'il est soumis à la loi de la raison que le monde de l'expérience peut être contrôlé, stabilisé et ordonné.

Nous n'affirmons pas, bien entendu, que toutes ces distinctions se sont maintenues d'une manière aussi technique et précise. Mais elles ont toutes profondément influencé la pensée ultérieure des hommes et leurs idées sur l'éducation. Le mépris pour les sciences physiques, comparées aux sciences mathématiques et logiques, pour les sens et l'observation sensorielle, le sentiment que la connaissance est supérieure et valable dans la mesure où elle traite de symboles idéaux au lieu de choses concrètes, le mépris pour les particuliers sauf lorsque, par déduction, on les amène à la lumière d'un universel, le peu de cas que l'on fait du corps, la dépréciation des arts et des métiers en tant qu'instruments intellectuels, tout cela

trouvait sa justification et sa sanction ; dans cette appréciation des valeurs respectives de l'expérience et de la raison – ou, ce qui revenait au même, du pratique et du théorique. La philosophie médiévale continua et renforça cette tradition. Connaître la réalité signifiait être en relation avec la réalité suprême ou Dieu et jouir de la félicité éternelle de cette relation. La contemplation de la réalité suprême était la fin ultime de l'homme, à laquelle l'action était subordonnée. L'expérience avait affaire aux choses terrestres, profanes et séculières, nécessaires en pratique, certes, mais de peu d'importance par comparaison avec les objets surnaturels de la connaissance. Ajoutons à ceci l'influence du caractère littéraire de l'éducation romaine et de la tradition philosophique grecque et la préférence pour des études qui distinguaient nettement la classe aristocratique des classes inférieures, et nous comprendrons facilement l'immense ascendant exercé par cette préférence persistante pour l'« intellectuel » plutôt que pour le « pratique », non seulement dans les philosophies de l'éducation, mais aussi dans l'enseignement supérieur.

2. La théorie moderne de l'expérience et de la connaissance. Comme nous le verrons plus loin, le développement de l'expérimentation en tant que méthode de connaissance rend possible et nécessaire une transformation radicale du point de vue que nous venons d'exposer. Mais, auparavant, il nous faut examiner la théorie de l'expérience et de la connaissance qui fut élaborée aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles. D'une manière générale, elle prend le contre-pied de la doctrine classique des relations de l'expérience et de la raison. Pour Platon, l'expérience signifiait l'habitude ou la conservation des résultats positifs d'essais antérieurs faits au hasard. La raison signifiait le principe de la réforme, du progrès, de l'accroissement du contrôle. Se consacrer à la cause de la raison impliquait que l'on brise et dépasse les limites de la coutume pour atteindre les choses telles qu'elles sont réellement. Pour les réformateurs modernes, c'était l'inverse. La raison, les principes universels, les notions *a priori* étaient, soit des formes vides que l'expérience ou l'observation sensorielle devaient remplir pour qu'elles acquièrent signification et validité, soit de simples préjugés profondément enracinés, des dogmes imposés par l'autorité sous le couvert de noms vénérés. On avait surtout besoin de se libérer de la contrainte de conceptions qui, pour citer Bacon, « anticipaient sur la nature » et lui imposaient des opinions qui n'étaient qu'humaines, et de recourir à l'expérience pour découvrir ce qu'était la

nature. Ce recours à l'expérience marquait la rupture avec l'autorité. Il signifiait que l'on s'ouvrait aux impressions nouvelles, que l'on découvrait et que l'on inventait avec enthousiasme, au lieu de passer son temps à cataloguer et à systématiser des idées reçues et à les « démontrer » au moyen des relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres. C'était l'irruption dans l'esprit des choses telles qu'elles étaient réellement, libérées du voile derrière lequel les idées préconçues les avaient cachées.

Ce changement était double. L'expérience perdit la signification qu'on lui attribuait depuis Platon. Elle cessa de s'appliquer aux moyens de faire et de subir pour désigner quelque chose d'intellectuel et de cognitif. Elle en vint à signifier l'appréhension du matériel qui devait lester et contrôler l'exercice du raisonnement. Le philosophe empiriste moderne et son adversaire concevaient donc l'un et l'autre l'expérience comme un simple moyen de connaître. La seule question était de savoir à quel point le moyen était bon. Le résultat fut un « intellectualisme » encore plus grand que celui que l'on trouve dans la philosophie ancienne, si l'on entend par ce terme un intérêt excessif et presque exclusif pour la connaissance isolée. On ne subordonnait pas tant la pratique à la connaissance qu'on ne la traitait comme une sorte de résidu ou de reste de la connaissance. Pour l'éducation, le résultat ne faisait que confirmer l'exclusion des occupations actives de l'école, sauf dans le cas où l'on pouvait les introduire à des fins purement utilitaires pour acquérir certaines habitudes grâce à la répétition d'exercices déterminés. En second lieu, l'intérêt que l'on portait à l'expérience en tant que moyen de faire reposer la vérité sur des objets, sur la nature, conduisit à considérer l'esprit comme étant purement réceptif. Plus l'esprit était passif, plus les objets pouvaient s'y imprimer véritablement. L'intervention de l'esprit dans le processus même de la connaissance viciait la vraie connaissance – allait à l'encontre de son propre but. L'idéal était un maximum de réceptivité.

Puisqu'on appelait généralement sensations les impressions sensorielles produites sur l'esprit par les objets, l'empirisme devint la doctrine du sensualisme – c'est-à-dire une doctrine qui identifiait la connaissance avec la réception et l'association d'impressions sensorielles. Chez John Locke, l'empiriste qui exerça le plus d'influence, nous retrouvons ce sensualisme mitigé par la reconnaissance de certaines facultés mentales, telles que le discernement ou la discrimination, la comparaison, l'abstraction et la généralisation qui donnent au matériel sensoriel des formes définies et organisées et qui produisent même toutes seules de

nouvelles idées, telles que les conceptions fondamentales de la morale et des mathématiques (voir, plus haut, p. 142). Mais certains de ses disciples, en France en particulier vers la fin du XVIII^e siècle, poussèrent sa doctrine jusqu'à ses limites extrêmes en soutenant que le discernement et le jugement sont des sensations particulières produites en nous par la présence conjointe d'autres sensations. Locke avait soutenu que l'esprit est une page blanche ou une tablette de cire vierge (une *tabula rasa*), pour ce qui concernait le contenu des idées, mais il l'avait doté d'activités qui devaient s'exercer sur le matériel reçu. Ses disciples français supprimèrent ces capacités et les firent découler, elles aussi, des impressions reçues.

Comme nous l'avons vu plus haut (p. 175), cette conception fut encouragée par le nouvel intérêt que l'on portait à l'éducation en tant que moyen de réforme sociale. Plus l'esprit est vide au départ, plus facilement on le façonne comme on veut en le soumettant aux influences qui conviennent. Ainsi Helvetius, qui était peut-être le sensualiste le plus extrême et le plus cohérent, proclamait-il que l'éducation pouvait tout faire – qu'elle était omnipotente. Dans la sphère de l'enseignement scolaire, l'empirisme a accompli une tâche extrêmement bénéfique en protestant contre l'enseignement purement livresque. Si la connaissance provient des impressions produites sur nous par les objets naturels, il est impossible de connaître sans utiliser les objets qui produisent ces impressions sur l'esprit. Les mots et tous les genres de symboles linguistiques, à défaut de la présentation préalable des objets auxquels ils peuvent être associés, ne transmettent que des sensations de leur propre forme et de leur propre couleur – ce qui n'est pas, à coup sûr, une forme de connaissance très enrichissante. Le sensualisme était une arme très commode pour combattre les doctrines et les opinions qui reposaient uniquement sur la tradition, et l'autorité. Il les mettait toutes à l'épreuve en demandant où étaient les objets réels dont découlaient ces idées et ces croyances. Si l'on ne pouvait pas présenter ces objets, on expliquait les idées en démontrant qu'elles étaient le résultat d'associations et de combinaisons fausses. L'empirisme insistait aussi sur le caractère direct de l'impression reçue : l'impression doit être faite sur *moi*, sur *mon* esprit. Plus nous nous éloignons de cette source directe de la connaissance, plus les sources d'erreur sont nombreuses et plus l'idée qui en résulte est vague.

Comme on pouvait s'y attendre cependant, cette philosophie n'apportait pas grand-chose de positif. Bien entendu, la valeur des objets naturels

et de la connaissance directe que l'on pouvait en avoir ne dépendait pas de la vérité de cette théorie. Introduits à l'école, ces objets remplissaient leur fonction, même si la théorie sensualiste sur la manière dont ils la remplissaient était complètement erronée. Jusque-là il n'y avait rien à redire. Mais l'insistance sur le sensualisme intervenait aussi pour influencer la *manière* dont on employait les objets naturels et pour empêcher qu'on les utilisât au mieux. Les « leçons de choses » tendaient à isoler la simple activité sensorielle et à en faire une fin en soi. Plus l'objet était isolé, plus la qualité sensorielle était isolée et plus l'impression sensorielle en tant qu'unité de connaissance était distincte. Non seulement cette théorie favorisait-elle cet isolement mécanique qui tendait à réduire l'instruction à une sorte de gymnastique physique des organes des sens (aussi bonne que la gymnastique des organes du corps, mais pas meilleure), mais elle conduisait aussi à négliger la pensée. Selon cette théorie, la pensée n'était pas nécessaire à l'observation sensorielle ; en fait, à strictement parler, on ne pouvait penser qu'ensuite, puisque la pensée consistait simplement à combiner et à séparer des unités sensorielles qui avaient été reçues sans que le jugement y participe d'une manière quelconque.

C'est pourquoi, en fait, on n'a jamais essayé systématiquement de faire fonctionner en pratique un système d'éducation reposant sur une base purement sensorielle, du moins après les premières années de l'enfance. Les défauts évidents d'un tel système ont fait qu'on n'y a eu recours que pour compléter la connaissance « rationaliste » (c'est-à-dire la connaissance des définitions, des règles, des classifications et des modes d'application communiqués au moyen de symboles) et pour donner plus d'attrait à des symboles vides. En tant que philosophie éducative de la connaissance, l'empirisme sensualiste a au moins trois graves défauts.

a) Du point de vue historique, cette théorie eut une valeur critique ; elle mit en question les croyances qui avaient cours concernant le monde et les institutions politiques. Elle fut l'instrument d'une critique dévastatrice des dogmes immuables. Mais le travail de l'éducation est constructif et non critique. Il présuppose, non pas qu'il faut éliminer et réviser les croyances anciennes, mais qu'il faut transformer de nouvelles expériences en habitudes intellectuelles qui soient aussi correctes que possible dès le départ. Le sensualisme est parfaitement inapte à cette tâche constructive. L'esprit, l'entendement a la possibilité de répondre à des significations (voir, plus haut, p. 109), non à des stimuli physiques directs. Or, la signification n'existe que par référence à un contexte, ce qui

est exclu par tout système qui identifie la connaissance avec une combinaison d'impressions sensorielles. Cette théorie appliquée à l'éducation conduisait, soit à magnifier des excitations purement physiques, soit à ne faire qu'entasser des objets et des qualités isolés.

b) Si l'impression directe a l'avantage d'être de première main, elle a aussi le désavantage de n'avoir qu'une portée limitée. La connaissance directe de l'environnement naturel pour donner une réalité à des idées concernant des parties de la terre que les sens ne peuvent atteindre et pour éveiller la curiosité, est une chose. Comme matière unique et fin ultime de la connaissance géographique, elle est totalement insuffisante. D'une manière analogue, des haricots, des patères ou des jetons peuvent aider à comprendre les relations numériques, mais lorsqu'on les utilise autrement que pour aider la pensée – l'appréhension de la signification – ils deviennent un obstacle au développement de la compréhension de l'arithmétique. Ils arrêtent ce développement à un niveau inférieur, celui des symboles matériels spécifiques. De même que la race humaine a élaboré des symboles particuliers pour calculer et raisonner mathématiquement, parce que l'emploi des doigts était peu commode, de même, l'individu doit passer des symboles concrets aux symboles abstraits – c'est-à-dire à des symboles dont la signification n'est comprise que par la pensée conceptuelle. S'absorber indûment dès le début dans l'objet matériel sensoriel retarde ce développement.

c) L'empirisme sensualiste repose sur une psychologie du développement mental qui est entièrement fausse. L'expérience est en vérité une affaire d'*activités*, instinctives et impulsives, en interaction avec les choses. Ce que même un nourrisson « ressent » n'est pas une qualité reçue passivement, imprimée par un objet, mais l'effet que produit une activité donnée sur un objet, comme l'action de manipuler, de lancer, de broyer, de déchirer, etc., et l'effet que produit cet objet sur la direction des activités (voir, plus haut, p. 224). Comme nous le verrons plus loin d'une manière plus détaillée, l'ancienne manière de concevoir l'expérience comme une affaire pratique, est fondamentalement plus proche de la vérité que la manière moderne de la concevoir comme un mode de connaissance par le moyen des sensations. Le fait qu'elle néglige les facteurs actifs et moteurs profonds de l'expérience est un défaut radical de la philosophie empirique traditionnelle. Rien n'est plus inintéressant et machinal qu'un système de leçons de choses qui ignore et, pour autant que cela soit possible, exclut la tendance naturelle à apprendre ce que

sont les qualités des objets en les utilisant, en essayant de faire quelque chose avec eux.

Par conséquent, il est évident que même si la philosophie de l'expérience représentée par l'empirisme moderne avait eu une plus grande audience théorique que celle qui lui fut accordée, elle n'aurait pas pu fournir une philosophie satisfaisante du processus de l'enseignement. Son influence éducative se borna à introduire un nouveau facteur dans l'ancien programme, avec quelques modifications incidentes des anciennes études et méthodes. Elle conduisit à porter une plus grande attention à l'observation directe et indirecte au moyen d'images et de descriptions graphiques et elle réduisit l'importance attachée à la symbolisation verbale. Mais le champ de l'observation était si restreint qu'il fallait le compléter par des informations concernant les choses qui se trouvent hors de portée de la perception sensorielle et par des choses qui en appelaient plus directement à la pensée. Par conséquent, elle laissa intact le domaine des études informatives et abstraites ou « rationalistes ».

3. L'expérience en tant qu'expérimentation. Nous avons déjà laissé entendre que l'empirisme sensualiste ne représente ni l'idée d'expérience que légitime la psychologie moderne ni l'idée de la connaissance que suggèrent les procédés scientifiques modernes. En ce qui concerne la première, elle néglige l'attitude primordiale de réponse active qui utilise les choses et parvient à les connaître en découvrant les conséquences qui résultent de leur utilisation. Il nous semble que si l'on observait pendant cinq minutes sans idée préconçue la manière dont un enfant parvient à la connaissance de quelque chose, on rejetterait complètement l'idée qu'il est passivement occupé à recevoir des impressions de qualités déterminées et isolées de son, de couleur, de dureté, etc. Car on verrait que l'enfant réagit à des stimuli par des activités de manipulation, de préhension, etc., afin de voir quels sont les résultats d'une réponse motrice à une stimulation sensorielle ; ou verrait que les connaissances qu'il acquiert ne portent pas sur des qualités isolées, mais sur le comportement qu'il peut attendre d'une chose et sur les changements susceptibles d'être produits par une activité sur les choses et les gens. En d'autres termes, ce qu'il apprend, ce sont des rapports. Même des qualités comme la couleur rouge ou un son aigu doivent être distinguées et identifiées à partir des activités qu'elles provoquent et des conséquences que ces activités produisent. Nous apprenons que certaines choses sont dures et que d'autres

sont molles par une expérimentation active qui permet de découvrir ce qu'elles font et ce qu'on peut faire et ne pas faire avec elles. De la même manière, les enfants apprennent à connaître les gens en découvrant les activités de réaction ou de réponse que les gens attendent d'eux et ce que les gens font en réponse à leurs activités. La combinaison de ce que les choses nous *font* (non pas en imprimant des qualités sur un esprit passif) en modifiant nos actions, en favorisant certaines d'entre elles et en empêchant et en freinant d'autres, et de ce que nous pouvons *leur* faire en provoquant de nouveaux changements, constitue l'expérience.

Les méthodes scientifiques, grâce auxquelles s'est accomplie la révolution qui s'est produite dans notre connaissance du monde et qui date du XVII^e^ siècle, nous apprennent la même chose. Car ces méthodes ne sont pas autre chose que l'expérimentation menée dans des conditions de contrôle délibéré. Pour les Grecs, il semblait absurde qu'une activité comme celle du cordonnier, par exemple, perforant le cuir ou utilisant de la cire, une aiguille et du fil, pût fournir une connaissance adéquate du monde. Il semblait presque axiomatique de dire que pour acquérir la vraie connaissance, il fallait avoir recours à des concepts provenant d'une raison au-dessus de l'expérience. Mais l'introduction de la méthode expérimentale nous permit précisément de constater que c'est grâce à de telles opérations effectuées dans des conditions de contrôle, que nous acquérons et mettons à l'épreuve des idées fécondes sur la nature. En d'autres termes, il suffit d'effectuer une opération telle que celle de verser de l'acide sur un métal, dans le but d'acquérir des connaissances et non pas d'obtenir un produit commercial, pour pouvoir saisir le principe dont la science de la nature devait désormais dépendre. Les perceptions sensorielles étaient certes indispensables, mais on dépendait moins de celles-ci sous leur forme naturelle ou habituelle que dans la science ancienne. On ne considérait plus qu'elles renfermaient quelque « forme » ou « espèce » de type universel sous un déguisement sensoriel dont la pensée rationnelle pouvait les dépouiller. Au contraire, la première chose à faire était de modifier et d'étendre les données de la perception sensorielle : d'exercer une action sur les objets sensoriels *donnés* au moyen de la lentille du télescope et du microscope et de toutes sortes de dispositifs expérimentaux. Pour accomplir ceci d'une manière susceptible de donner naissance à de nouvelles idées (hypothèses, théories) il fallait une somme d'idées générales encore plus grande (comme celles des mathématiques) que celle dont disposait la

science ancienne. Mais on ne s'attendait plus à ce que les conceptions générales fournissent elles-mêmes la connaissance. Elles étaient des instruments permettant d'entreprendre, de conduire et d'interpréter des recherches expérimentales et de formuler leurs résultats.

On a abouti logiquement à une nouvelle philosophie de l'expérience et de la connaissance, une philosophie qui n'oppose plus l'expérience à la connaissance et à l'explication rationnelles. L'expérience n'est plus un simple résumé de ce qui a été fait plus ou moins, par hasard dans le passé ; c'est un contrôle délibéré de ce qui est fait, afin que ce qui nous arrive ou ce que nous faisons aux choses soit aussi fertile que possible en suggestions (en significations suggérées) et nous donne l'occasion de mettre à l'épreuve la validité de ces suggestions. Lorsque l'essai ou l'expérimentation cesse d'être aveuglé par l'impulsion ou la coutume, lorsqu'il est guidé par un objectif et conduit par la mesure et la méthode, il devient raisonnable – rationnel. Lorsque l'action que nous subissons cesse d'être une affaire de hasard, lorsqu'elle se transforme en une conséquence de nos propres essais intentionnels antérieurs, elle acquiert une signification rationnelle, éclairante et instructive. L'opposition entre l'empirisme et le rationalisme est ainsi privée du soutien de la situation humaine qui lui donnait auparavant une signification et une relative justification.

La portée de ce changement sur l'opposition entre l'enseignement purement pratique et l'enseignement purement théorique est évidente. La distinction n'est pas intrinsèque, mais dépend de conditions, et de conditions qui peuvent être réglées. *Il se peut* que les activités pratiques soient intellectuellement étroites et insignifiantes ; *elles le seront* certainement dans la mesure où elles seront routinières, imposées par l'autorité, ou auront pour but unique quelque résultat externe. Mais, la période scolaire enfance et adolescence, est justement le moment où il est possible de les mener dans un tout autre esprit. Il est inutile de reprendre les discussions des chapitres précédents sur la pensée et sur l'évolution des sujets d'étude éducatifs, depuis les travaux et les jeux enfantins jusqu'aux sujets d'étude logiquement organisés. Les développements du présent chapitre et du chapitre précédent devraient cependant renforcer la signification de ces résultats.

a) L'expérience elle-même consiste essentiellement dans les relations *actives* d'un être humain et de son environnement naturel et social. Dans certains cas, l'initiative de l'activité vient de l'environnement qui freine ou fait dévier les efforts de l'être humain. Dans d'autres cas, le comporte-

ment des objets et des personnes qui forment l'entourage de l'individu favorise et permet l'expression des tendances actives de l'individu, si bien qu'en fin de compte ce que l'individu subit, ce sont des conséquences qu'il a lui-même essayé de produire. Dans la mesure précisément où des rapports s'établissent entre ce qui arrive à une personne et ce qu'elle fait en conséquence et entre ce qu'elle fait à son environnement et ce que celui-ci fait en retour, ses actes et les choses qui l'entourent acquièrent une signification. L'individu apprend à comprendre à la fois lui-même et le monde des hommes et des choses. Une éducation bien conçue doit présenter un environnement tel que cette interaction permette d'acquérir ces significations, qui sont si importantes qu'elles deviennent, à leur tour, les instruments d'autres acquisitions de la connaissance (voir, plus haut, chapitre onze). Comme nous l'avons fait remarquer à plusieurs reprises, les activités extra-scolaires sont exercées dans des conditions qui n'ont pas été adaptées intentionnellement à promouvoir la fonction de compréhension et la formation de dispositions intellectuelles efficaces. Les résultats sont vitaux et authentiques jusqu'à un certain point, mais ils sont limités par toutes sortes de circonstances. On omet de développer et de diriger certaines capacités ; on en stimule d'autres, mais seulement d'une manière sporadique et fantaisiste ; on en transforme d'autres en habitudes de savoir-faire routinier au lieu de proposer des objectifs et d'encourager l'initiative personnelle et l'esprit d'invention. L'école n'a pas pour tâche de faire passer les jeunes d'un environnement d'activité à un environnement où l'on se borne à étudier l'ensemble des connaissances des autres, mais de les faire passer d'un environnement d'activités plus ou moins fortuites (fortuites dans leur relation avec l'intuition et la pensée) à un environnement d'activités choisies en fonction de l'orientation de l'enseignement. Si l'on examine, même superficiellement, les méthodes améliorées qui se sont déjà révélées efficaces dans l'éducation, on verra qu'elles ont saisi, plus ou moins consciemment, le fait que les études « intellectuelles », bien loin de s'opposer aux occupations actives, représentent l'intellectualisation d'occupations pratiques. Il ne reste qu'à en saisir le principe avec une plus grande fermeté.

b) Les changements qui sont en train de se produire dans le contenu de la vie sociale facilitent énormément le choix du genre d'activités susceptible d'intellectualiser les jeux et les travaux scolaires. Lorsqu'on pense à l'environnement social de la Grèce et du Moyen Âge où les activités pratiques que l'on pouvait exercer étaient, pour la plupart, rou-

tinières et extérieures, voire même serviles, on ne s'étonne plus que les éducateurs les négligeaient parce qu'ils les estimaient peu aptes à former l'intelligence. Mais, maintenant que même les occupations domestiques, agricoles et industrielles, aussi bien que les transports et les échanges, sont imprégnés de science appliquée, la situation n'est plus la même. Il est vrai que bien des gens ne se rendent pas compte du contenu intellectuel dont leurs actions personnelles dépendent. Mais ce n'est qu'une raison supplémentaire pour l'école d'utiliser ces occupations de manière à permettre à la génération qui monte d'acquérir une compréhension, trop rare à l'heure actuelle, et de permettre ainsi aux gens d'exercer leurs activités d'une manière intelligente et non à l'aveuglette.

c) Toutefois, ce sont les progrès des sciences expérimentales qui ont porté le coup le plus direct à la séparation traditionnelle entre l'action et la connaissance et au prestige traditionnel des études purement « intellectuelles ». Si ces progrès ont prouvé quelque chose, c'est qu'il n'existe de vraie connaissance et de compréhension féconde que celles qui sont engendrées par l'*action*. L'analyse et la réorganisation des faits qui sont indispensables à l'accroissement de la connaissance, à la capacité d'expliquer et de classer correctement, ne peuvent pas être atteintes d'une manière purement mentale. Pour découvrir quelque chose, les hommes doivent *faire* quelque chose aux choses ; ils doivent changer les conditions des choses. Voilà la leçon que nous enseignent les méthodes de laboratoire ; c'est la leçon que toute éducation doit apprendre. Le laboratoire est la découverte des conditions dans lesquelles le *travail* peut devenir intellectuellement fécond et non simplement extérieurement productif. Si, dans trop de cas à l'heure actuelle, son résultat est simplement l'acquisition d'un mode d'habileté technique supplémentaire, c'est parce qu'il demeure encore trop souvent un moyen isolé auquel on a recours seulement lorsque la plupart des élèves sont trop âgés pour en profiter pleinement ; d'ailleurs, même dans ce cas, les élèves se consacrent en même temps à des matières dans lesquelles les méthodes traditionnelles utilisées séparent l'intellect de l'activité.

RÉSUMÉ. C'est parce que leurs coutumes et leurs croyances traditionnelles ne suffisaient plus à régler leur vie que les Grecs furent amenés à faire de la philosophie. C'est ainsi qu'ils adoptèrent une attitude critique à l'égard des coutumes et cherchèrent une autre source d'autorité dans la vie et les croyances. Puisqu'ils désiraient un critère rationnel

pour ces dernières et qu'ils identifiaient à l'expérience les coutumes qui s'étaient avérées incapables de jouer ce rôle, ils furent amenés à opposer la raison à l'expérience. Plus ils exaltaient celle-là, plus ils rabaissaient celle-ci. Comme ils identifiaient l'expérience avec ce que les hommes font et subissent dans les situations particulières et changeantes de la vie, leur philosophie en vint à déprécier également l'action. Cette influence s'ajoutait à beaucoup d'autres pour exalter, dans l'enseignement supérieur, toutes les méthodes et matières qui impliquaient le moins d'observation sensorielle et d'activité corporelle possible. L'époque moderne commença par s'insurger contre cette attitude, en faisant appel à l'expérience et en critiquant les concepts supposés purement rationnels, soit parce qu'ils avaient besoin d'être compensés par les résultats des expériences concrètes, soit parce qu'ils n'étaient que l'expression de préjugés et d'intérêts de classe érigés en principes, se disant eux-mêmes rationnels pour échapper aux objections. Mais, en raison de diverses circonstances, on en vint à considérer l'expérience comme la connaissance pure, sans tenir compte de ses phases actives et affectives, et à l'identifier avec la réception passive de « sensations » isolées. En conséquence, la réforme pédagogique effectuée par la nouvelle théorie se borna surtout à limiter dans une certaine mesure le caractère livresque des méthodes antérieures, mais elle ne permit pas de réorganiser l'éducation d'une manière cohérente.

Entre-temps, les progrès de la psychologie, des méthodes de travail et de la méthode expérimentale dans les sciences ont rendu une autre conception de l'expérience explicitement désirable et possible. Cette théorie réintroduit l'idée des anciens que l'expérience est essentiellement pratique et non cognitive – elle consiste à agir et à subir les conséquences de l'action. Mais l'ancienne théorie se transforme si l'on se rend compte que l'action peut être dirigée de telle sorte qu'elle introduise dans son propre contenu tout ce que la pensée suggère et qu'il en résulte une connaissance éprouvée et garantie. L'« expérience » cesse alors d'être empirique et devient expérimentale. La raison cesse d'être une faculté lointaine et idéale et représente tous les moyens qui contribuent à donner une signification féconde à l'activité. Dans le domaine de l'éducation, ce changement implique un plan d'étude et une méthode d'enseignement du genre de ceux que nous avons développés dans les chapitres précédents.

XXI

Les études physiques et sociales : le naturalisme et l'humanisme

Nous avons déjà laissé entendre que les sciences de la nature et les études littéraires se disputent la place dans le programme. La seule solution qu'on ait trouvée jusqu'ici a été de recourir à un compromis quelque peu artificiel qui consiste à partager le programme entre les études qui ont la nature pour objet et celles qui ont l'homme pour objet. Cette situation nous fournit un exemple de plus d'une organisation des valeurs éducatives qui s'est faite en dehors d'elles et attire l'attention sur la philosophie des rapports entre la nature et les affaires humaines. D'une manière générale, on peut dire que cette division de l'éducation se reflète dans les philosophies dualistes. L'esprit et le monde sont considérés comme deux sphères d'existence indépendantes ayant certains points de contact l'une avec l'autre. Si l'on adopte ce point de vue, il est normal que chaque sphère d'existence possède son propre groupe d'études. Il est même normal que l'on considère avec méfiance le développement des études scientifiques comme une tendance de la philosophie matérialiste à empiéter sur le domaine de l'esprit. Toute théorie de l'éducation qui envisage un système d'éducation plus unifié que celui qui existe actuellement doit nécessairement affronter la question de la relation de l'homme avec la nature.

1. L'arrière-plan historique des études humanistes. Il faut noter que la philosophie grecque classique ne présente pas le problème sous sa forme moderne. Il semble, en fait, que Socrate ait pensé que la science de la nature n'était ni accessible ni très importante. L'objet essentiel de la connaissance est la nature et la fin de l'homme. C'est de cette connaissance que dépend tout ce qui possède une signification profonde – toute réalisation morale et sociale. Pour Platon, cependant, la vraie connaissance de l'homme et de la société dépend de la connaissance que nous avons des caractères fondamentaux de la nature. Son principal ouvrage, *La République*, est à la fois un traité de morale, d'organisation sociale, de métaphysique et de science de la nature. Puisqu'il accepte la doctrine socratique suivant laquelle l'action morale et sociale dépend de la connaissance rationnelle, Platon est amené à discuter de la nature de la connaissance. Puisqu'il accepte l'idée que l'objet ultime de la connaissance est la découverte du bien ou de la fin de l'homme et qu'il ne se contente pas de la conviction socratique que tout ce que nous savons est que nous sommes ignorants, il lie la discussion du bien de l'homme à l'examen du bien ou de la fin essentiels de la nature elle-même. Tenter de déterminer la fin de l'homme indépendamment de la connaissance de la fin suprême qui donne à la nature ses lois et son unité, est impossible. Il est donc tout à fait logique de sa part de subordonner les études littéraires (la musique) aux mathématiques et à la physique, aussi bien qu'à la logique et à la métaphysique. Mais, d'un autre côté, la connaissance de la nature n'est pas une fin en soi, elle est une étape nécessaire dans la marche de l'esprit vers la reconnaissance du but suprême de l'existence comme loi de l'action humaine collective et individuelle. Disons, pour employer la phraséologie moderne, que les études naturalistes sont indispensables, mais qu'elles doivent servir des fins humanistes et idéales.

Aristote défend avec plus de vigueur encore les études naturalistes. Il subordonne (voir, plus haut, p. 345) les relations civiques à la vie purement cognitive. La fin la plus haute de l'homme n'est pas humaine, mais divine – la participation à la connaissance pure qui constitue la vie divine. Cette connaissance traite de ce qui est universel et nécessaire ; c'est pourquoi la nature en sa perfection est un sujet qui lui convient beaucoup mieux que les affaires humaines essentiellement transitoires. Si nous considérons la place qu'occupaient les philosophes dans la cité grecque plutôt que le détail de ce qu'ils disaient, nous pourrions résumer la situation en disant que les Grecs s'intéressaient trop aux recherches libres

portant sur les faits naturels et à la jouissance esthétique de la nature, et étaient trop conscients du fait que la société plonge ses racines dans la nature et obéit à ses lois, pour songer à opposer l'homme à la nature.

Les réalisations de la civilisation grecque étaient originales. La civilisation alexandrine et romaine puisait à des sources étrangères ; c'est pourquoi elle recourait au savoir dont elle était l'héritière plutôt qu'elle ne cherchait directement son matériel et son inspiration dans la nature et la société. Nous ne pouvons mieux faire que de citer les paroles de Hatch pour indiquer les conséquences qui résultèrent de cet état de choses pour la théorie et la pratique de l'éducation. « D'une part, la Grèce avait perdu son pouvoir politique et, d'autre part, elle possédait dans sa magnifique littérature un héritage inaliénable… Il était naturel qu'elle se tourne vers les lettres. Il était naturel aussi que l'étude des lettres se reflétât dans le discours… La majorité des hommes du monde grec avaient tendance à donner de l'importance à cette connaissance de la littérature des générations antérieures et à cette habitude du discours cultivé qui, depuis, ont été communément désignées sous le nom d'éducation… La nôtre en découle directement. Elle a instauré une tradition qui, jusqu'à une époque récente, a prévalu dans le monde civilisé. Nous étudions la littérature plutôt que la nature parce que c'est ce qui se faisait en Grèce et qu'à Rome, lorsqu'on voulait éduquer son fils, on employait un précepteur grec et on suivait la tradition grecque[1] ».

L'esprit pratique que l'on attribue aux Romains allait dans le même sens. En ayant recours aux idées héritées des Grecs, non seulement les Romains prenaient un raccourci pour atteindre leur développement culturel, mais ils se procuraient exactement le genre de matériel et de méthodes qui convenait à leurs talents administratifs. Car leur génie pratique ne visait pas la conquête et le contrôle de la nature, mais la conquête et le contrôle des hommes.

Dans le passage cité, Hatch suppose, quelque peu gratuitement, que cette tradition s'est maintenue d'une manière ininterrompue jusqu'à nos jours lorsqu'il affirme que nous étudions la littérature plutôt que la nature parce que c'est ce que faisaient les Grecs et les Romains, héritiers des Grecs. Quel est le lien qui relie leur époque à la nôtre à travers plusieurs siècles ? Cette question suggère que l'Europe barbare ne fit que reproduire sur une plus grande échelle et avec une plus grande intensité

1. *The Influence of Greek Ideas and Usages upon the Christian Church*.

la situation romaine. L'Europe barbare dut se mettre à l'école de la civilisation gréco-romaine ; elle emprunta, elle aussi, plutôt qu'elle n'élabora sa propre culture. Elle eut recours à l'histoire de peuples étrangers, s'inspirant non seulement de leurs idées générales et de leur présentation artistique, mais aussi des modèles de leurs lois. Sa dépendance à l'égard de la tradition s'aggrava du fait que les préoccupations de l'époque étaient essentiellement théologiques. En effet, les autorités auxquelles l'Église faisait appel étaient contenues dans des textes littéraires composés en langues étrangères. Tout conspirait à faire de l'enseignement un enseignement des langues et à faire de la langue des érudits la langue littéraire, au lieu et place de la langue maternelle.

En outre, il nous est impossible d'apprécier pleinement la portée de ce fait si nous ne prenons pas conscience que ce sujet d'étude imposait le recours à une méthode *dialectique*. Depuis la Renaissance, la scolastique a pris un sens péjoratif. Mais le mot, en lui-même, signifie simplement la méthode utilisée dans les écoles. Dans son essence, elle n'est pas autre chose que la systématisation extrêmement efficace des méthodes d'enseignement qui conviennent pour transmettre un ensemble de vérités faisant autorité. Lorsque c'est la littérature plutôt que la nature et la société contemporaines qui fournit le sujet d'étude, il faut que les méthodes soient adaptées à la définition, à l'exposition et à l'interprétation du matériel reçu plutôt qu'à la recherche, à la découverte ou à l'invention. Et, au fond, ce qu'on appelle la scolastique, c'est la formulation et l'application franches et cohérentes des méthodes qui conviennent à l'enseignement quand la matière de l'enseignement est fournie toute faite plutôt que comme une chose que les élèves doivent découvrir eux-mêmes. Dans la mesure où les écoles utilisent toujours des manuels et ont pour base le principe d'autorité et d'acquisition plutôt que celui de la découverte et de la recherche, leurs méthodes sont scolastiques – sans la précision et le système logiques de la meilleure scolastique. Cette imprécision de méthode et d'expression mise à part, la seule différence est que la géographie, l'histoire, la botanique et l'astronomie font maintenant partie de la littérature qui fait autorité et qu'il faut acquérir.

C'est ainsi que disparut la tradition grecque dont l'humanisme servait de base à l'intérêt qu'elle portait à la nature, et la connaissance de la nature de support aux objectifs spécifiquement humains de l'homme. La vie trouvait un appui dans l'autorité, non dans la nature qui était entourée de suspicion. La contemplation de la nature était en effet dangereuse ;

car elle tendait à détacher l'homme des documents où les règles de vie étaient déjà consignées. De plus, on ne pouvait connaître la nature que par l'observation ; or celle-ci faisait appel aux sens – qui n'étaient que matériels comparés à l'esprit purement immatériel. Qui plus est, l'utilité d'une connaissance de la nature était purement matérielle et profane ; elle était liée au bien-être corporel et temporel de l'homme, alors que la tradition littéraire concernait son bien-être spirituel et éternel.

2. L'intérêt scientifique moderne pour la nature. Ce qui caractérisait la Renaissance, c'était le nouvel intérêt que l'on portait à la vie présente de l'homme et, par conséquent, l'intérêt que l'on portait à ses rapports avec la nature. La Renaissance était naturaliste en ce sens qu'elle constituait une réaction contre l'intérêt dominant pour le surnaturel. On a peut-être attribué trop d'importance à l'influence du retour à la littérature païenne de la Grèce classique pour expliquer ce changement d'esprit. Ce changement fut sans aucun doute le produit de la situation existant en Europe au XVI^e^ siècle. Mais il est certain que des hommes instruits, entièrement acquis à la nouvelle manière de penser, se tournèrent avidement vers la littérature grecque pour trouver une nourriture intellectuelle qui leur convenait et qui renforçait leur position. Et, dans une très grande mesure, cet intérêt pour la pensée grecque n'allait pas à la littérature en tant que telle, mais à l'esprit qu'elle exprimait. La liberté de l'esprit, le sens de l'ordre et de la beauté de la nature, qui animaient l'expression grecque, encourageaient les hommes à penser et à observer sans contraintes comme le faisaient les Grecs. L'histoire de la science au XVI^e^ siècle montre que les sciences de la nature physique à leur naissance ont emprunté en grande partie leurs points de départ à ce nouvel intérêt pour la littérature grecque. Comme l'a fort bien dit Windelband, la nouvelle science de la nature était la fille de l'humanisme. La notion la plus communément entretenue à l'époque était que l'homme était en microcosme ce que l'univers était en macrocosme.

Ceci nous amène encore une fois à examiner la question de savoir pourquoi, à une époque ultérieure, on a séparé la nature et l'homme et opposé la langue et la littérature aux sciences physiques. Nous pouvons suggérer quatre raisons à ce fait.

a) La vieille tradition était profondément enracinée dans les institutions. La politique, le droit et la diplomatie relevaient obligatoirement de la littérature faisant autorité, car les sciences sociales ne se

développèrent pas avant que les méthodes des sciences physiques et chimiques eussent fait des progrès substantiels, pour ne rien dire de la biologie. Il en va de même, en grande partie, pour l'histoire. De plus, les méthodes utilisées pour enseigner les langues étaient bien au point ; l'inertie de la coutume académique jouait en leur faveur. Au début on n'avait pas permis au nouvel intérêt pour la littérature, pour la littérature grecque en particulier, de pénétrer dans les universités qui étaient organisées suivant les principes scolastiques ; mais, quand enfin il put y entrer, il prit le parti de l'enseignement ancien contre la science expérimentale. La plupart des professeurs n'avaient pas de formation scientifique ; ceux qui avaient reçu une formation scientifique travaillaient dans des laboratoires privés et dans des académies qui favorisaient la recherche, mais qui n'étaient pas des instituts d'enseignement. En fin de compte, la tradition aristocratique qui méprisait les choses matérielles, les sens et le travail manuel demeurait puissante.

b) La révolte protestante fit que l'on s'intéressa de plus en plus aux discussions et aux controverses théologiques. Les deux partis en cause faisaient appel à des documents littéraires. Il leur fallait former des hommes capables d'étudier et d'exposer les textes sur lesquels ils s'appuyaient. Le besoin en hommes capables de défendre leur foi contre le parti adverse et de faire de la propagande pour empêcher le progrès de l'adversaire, était tel qu'il n'est pas exagéré de dire qu'au milieu du XVII^e^ siècle l'enseignement des langues dans les collèges et les universités était au service de l'intérêt renouvelé pour la théologie et était utilisé comme instrument de l'éducation religieuse et de la controverse ecclésiastique. C'est pourquoi la place que l'on accorde aujourd'hui aux langues dans l'éducation ne vient pas directement de cette renaissance des lettres, mais de l'adaptation de l'enseignement des langues à des fins théologiques.

c) On concevait les sciences de la nature de telle manière que l'opposition entre l'homme et la nature s'en trouvait renforcée. Francis Bacon est un exemple presque parfait de l'union des tendances naturaliste et humaniste. La science, en adoptant les méthodes d'observation et d'expérience, dut renoncer à essayer d'« anticiper » sur la nature – de lui imposer des idées préconçues – pour ne devenir que son humble interprète. En obéissant intellectuellement à la nature, l'homme devait apprendre à la dominer en pratique. « Savoir, c'est pouvoir ». Cet aphorisme signifiait que, par la science, l'homme serait en mesure de

contrôler la nature et d'en utiliser les forces pour réaliser ses propres fins. Bacon reprochait à l'ancienne connaissance et à l'ancienne logique de ne servir qu'à apprendre comment l'emporter dans une discussion et non à découvrir l'inconnu. Grâce à la nouvelle méthode de penser exposée dans sa nouvelle logique, une ère de grandes découvertes allait s'ouvrir et donner naissance à des inventions qui seraient au service de l'homme. Les hommes allaient abandonner les efforts futiles et sans fin qu'ils faisaient pour imposer leur domination aux hommes, pour se consacrer en commun à la tâche de dominer la nature dans l'intérêt de l'humanité.

En gros, Bacon annonçait la direction qu'allaient prendre les progrès ultérieurs. Mais il se trompait sur le temps qui serait nécessaire pour y parvenir. Il ne prévoyait pas que la nouvelle science allait être utilisée pendant longtemps aux fins anciennes de l'exploitation humaine. Il pensait qu'elle ne tarderait pas à donner de nouvelles fins à l'homme. Mais, au contraire, elle mit à la disposition d'une classe les moyens de réaliser la fin que cette classe s'était assignée depuis toujours, à savoir accroître sa puissance aux dépens d'une autre classe. Comme Bacon l'avait prévu, la révolution industrielle suivit la révolution qui était intervenue dans la méthode scientifique. Mais il faut des siècles à une révolution pour produire un esprit nouveau. Les applications de la nouvelle science sonnaient le glas du système féodal, car elles transféraient le pouvoir de la noblesse terrienne aux centres industriels. Mais ce fut le capitalisme qui prit sa place et non l'humanisme social. On continua à produire et à faire du commerce comme si la nouvelle science n'avait aucune leçon morale à donner, mais seulement des enseignements techniques permettant de faire des économies dans la production et d'utiliser ces économies à des fins égoïstes. Naturellement, cette application de la science physique (qui était la plus aisément perceptible) renforçait les allégations des humanistes déclarés qui accusaient la science d'avoir des tendances matérialistes. La science ne satisfaisait pas les intérêts spécifiquement humains de l'homme, qui vont au-delà du simple désir de faire, d'économiser et de dépenser de l'argent : les langues et la littérature s'érigèrent en défenseurs des intérêts moraux et idéaux de l'humanité.

d) De plus, la philosophie qui prétendait se fonder sur la science, qui se proclamait le représentant accrédité du sens de la science, était soit dualiste et caractérisée par une séparation tranchée entre l'esprit (qui caractérise l'homme) et la matière (qui constitue la nature), soit

ouvertement mécaniste et réduisant les aspects les plus importants de la vie humaine à de simples illusions. Dans le premier cas, elle convenait que certaines études étaient les dépositaires uniques des valeurs mentales et renforçait ainsi indirectement leur prétention à la supériorité, puisque les êtres humains sont normalement enclins à considérer que les affaires humaines sont de première importance, du moins pour eux-mêmes. Dans le second cas, elle provoquait une réaction qui jetait le doute et la méfiance sur la valeur des sciences physiques, ce qui conduisait à les considérer comme allant à l'encontre des intérêts supérieurs de l'homme.

La connaissance grecque et médiévale acceptait le monde dans sa diversité qualitative et considérait que les processus de la nature avaient des fins ou, en termes techniques, qu'ils étaient téléologiques. On présenta la nouvelle science comme niant la réalité de toutes les qualités dans l'existence réelle ou objective. Les sons, les couleurs, les fins, aussi bien que le bien et le mal, furent considérés comme étant purement subjectifs, comme étant de simples impressions de l'esprit. On traita alors l'existence objective comme si elle n'avait que des aspects quantitatifs – comme autant de masse en mouvement, les seules différences étant qu'à un certain point de l'espace il y avait une plus grande masse et qu'en certains points la vitesse du mouvement était plus grande qu'à d'autres. La nature, privée de distinctions qualitatives, manquait de diversité significative. On mit l'accent sur l'uniformité, non sur la diversité ; on supposa que l'idéal était la découverte d'une formule mathématique unique s'appliquant à l'univers dans son ensemble et dont on pourrait déduire toute l'apparente diversité des phénomènes. Voilà ce qu'est une *philosophie* mécaniste.

Cette philosophie ne représente pas la véritable signification de la science. Elle prend la technique pour la science, les appareils et la terminologie pour la réalité et la méthode pour son objet. C'est un fait que les énoncés scientifiques ne s'appliquent qu'aux conditions qui nous permettent de prédire et de contrôler l'apparition d'événements, tout en ignorant la qualité de ces événements. D'où son caractère mécanique et quantitatif. Mais, bien qu'elle n'en tienne pas compte, elle ne les exclut pas de la réalité et ne les relègue pas dans une région purement mentale ; elle ne fait que fournir des moyens utilisables en vue de fins à atteindre. C'est pourquoi, alors que les progrès de la science augmentaient le pouvoir de l'homme sur la nature, lui permettant d'asseoir sur des bases plus

solides qu'auparavant les fins si chères à son cœur et aussi de diversifier ses activités presque à volonté, la philosophie qui prétendait formuler ses réalisations réduisait le monde à une redistribution stérile et monotone de la matière dans l'espace. C'est ainsi que l'effet immédiat de la science moderne fut d'accentuer le dualisme de l'esprit et de la matière et, ce faisant, de diviser les études physiques et les études humanistes en deux groupes n'ayant pas de rapports entre eux. Puisque la différence entre le meilleur et le pire est liée aux *qualités* de l'expérience, toute philosophie de la science qui les exclut du véritable contenu de la réalité néglige forcément ce qui est le plus intéressant et le plus important pour l'humanité.

3. Le problème actuel de l'éducation. À vrai dire, l'expérience ne connaît pas de séparation entre les affaires humaines et un monde physique purement mécanique. L'habitat de l'homme, c'est la nature ; ses buts et ses objectifs dépendent pour leur réalisation de conditions naturelles. Isolés de ces conditions, ils ne sont plus que songes creux et jeux d'imagination. Du point de vue de l'expérience humaine et donc des fins de l'éducation, toute distinction justifiée que l'on peut établir entre la nature et l'homme est une distinction entre les conditions dont nous devons tenir compte en formant et en réalisant nos objectifs pratiques et ces objectifs eux-mêmes. Cette philosophie a la caution de la doctrine du développement biologique qui montre que l'homme est en continuité avec la nature et ne s'introduit pas dans ses processus de l'extérieur comme un étranger. Elle est renforcée par la méthode de la science expérimentale qui montre que la connaissance découle d'une tentative en vue de diriger les énergies physiques en accord avec les idées que suggère l'utilisation des objets de la nature à des fins sociales. Chaque pas en avant dans les sciences sociales – histoire, économie, politique, sociologie – montre qu'on peut traiter ces questions d'une manière intelligente seulement dans la mesure où l'on emploie les méthodes des sciences de la nature qui consistent à rassembler les données, à formuler des hypothèses et à les mettre à l'épreuve dans l'action, et dans la mesure où l'on utilise les connaissances techniques établies par la physique et la chimie en vue de promouvoir le bien-être social. Les méthodes perfectionnées utilisées pour traiter de problèmes aussi difficiles que ceux que posent la folie, l'ivrognerie, la misère, la salubrité publique, l'urbanisme, la conservation des ressources naturelles, l'utilisation construc-

tive des organismes gouvernementaux pour promouvoir le bien public sans affaiblir l'esprit d'initiative personnel, prouvent que les problèmes sociaux majeurs dépendent directement des méthodes et des résultats des sciences de la nature.

En ce qui concerne les études humanistes et naturalistes, l'éducation devrait donc prendre pour point de départ cette étroite interdépendance. Elle devrait viser, non à séparer la science en tant qu'étude de la nature, de la littérature en tant que recueil des intérêts humains, mais à favoriser un enrichissement mutuel des sciences de la nature par les diverses disciplines humaines comme l'histoire, la littérature, l'économie et la politique, et inversement. Pédagogiquement, le problème est plus simple que d'essayer d'enseigner les sciences comme de simples corpus techniques d'information et de formes techniques de manipulation physique, d'un côté, et les études humanistes comme des sujets isolés, de l'autre. En effet, ce dernier procédé crée une séparation artificielle dans l'expérience des élèves. En dehors de l'école, les élèves se trouvent aux prises avec des faits et des principes naturels liés aux divers modes de l'action humaine (voir, plus haut, p. 111). Dans toutes les activités sociales auxquelles ils ont participé, ils ont dû comprendre le matériel et les processus impliqués. Lorsque leurs débuts scolaires sont marqués par une rupture de cette association intime, la continuité de leur développement mental est interrompue ; l'élève a l'impression que ses études sont irréelles et il cesse de s'y intéresser, mobile qui, pourtant, serait normal.

Il est hors de doute, bien entendu, que les possibilités de l'éducation devraient être telles que tous ceux qui ont les dispositions nécessaires pour se spécialiser dans les sciences devraient avoir l'occasion de s'y consacrer et d'en faire profession dans la vie. Mais, à l'heure actuelle, au début de la scolarité, l'élève n'a trop souvent que le choix entre l'étude des résultats d'une spécialisation antérieure où le matériel est isolé de ses expériences quotidiennes, ou des études diverses de la nature où le matériel est présenté au petit bonheur et ne mène à rien de particulier. L'habitude d'initier les étudiants d'université à une matière scientifique isolée, ce qui convient à un homme qui veut devenir un expert dans un domaine donné, est étendue aux lycées et collèges. Mais, dans les établissements secondaires, on n'enseigne aux élèves qu'une version plus élémentaire de la même matière où les difficultés sont aplanies et les sujets rabaissés au niveau de leur capacité supposée. On procède ainsi plus parce qu'on suit la tradition que parce que l'on entend, ce faisant, adhé-

rer consciemment à une philosophie dualiste. Mais l'effet est le même que si le but était d'inculquer l'idée que les sciences qui traitent de la nature n'ont aucun rapport avec l'homme et *vice versa*. Une grande part de l'inefficacité relative de l'enseignement des sciences prodigué à ceux qui ne deviendront jamais des savants spécialisés, résulte d'une séparation qui est inévitable quand on commence par enseigner des sujets techniquement organisés. Même si tous les étudiants étaient des spécialistes en herbe, il n'est pas sûr que ce procédé soit le plus efficace. Quand on considère que la grande majorité d'entre eux étudient les sciences uniquement pour acquérir les habitudes mentales qu'elles procurent – en les rendant plus vifs, plus ouverts, plus enclins à n'accepter que sous réserve de mise à l'épreuve les idées proposées ou suggérées – et pour être en mesure de mieux comprendre leur environnement quotidien, ce procédé est certainement contre-indiqué. Trop souvent l'élève n'acquiert qu'une teinture qui est trop superficielle pour être scientifique et trop technique pour être applicable aux affaires ordinaires de la vie.

L'utilisation de l'expérience ordinaire pour aborder les matières et les méthodes scientifiques, sans les séparer des intérêts humains familiers, est plus facile aujourd'hui qu'elle ne l'a jamais été auparavant. L'expérience courante de toutes les personnes vivant dans une communauté civilisée aujourd'hui est intimement associée aux procédés et aux produits industriels. Ceux-ci, à leur tour, sont autant d'applications de la science. Le moteur à vapeur, le moteur à essence, l'automobile, le télégraphe et le téléphone, le moteur électrique font partie de la vie de la plupart des gens. Dès leur plus jeune âge, les élèves en ont connaissance. Non seulement la profession de leurs parents dépend de ces applications scientifiques, mais les activités ménagères, les soins médicaux, le spectacle de la rue incarnent des réalisations scientifiques et les conduisent à s'intéresser aux principes scientifiques en jeu. Le point de départ tout indiqué pour la pédagogie de l'enseignement scientifique n'est pas d'enseigner une matière appelée science, mais d'utiliser les activités familières et les appareils d'usage courant pour diriger l'observation et l'expérience jusqu'au moment où les élèves parviennent à la connaissance de quelques principes fondamentaux parce qu'ils ont compris leur fonctionnement pratique et familier.

L'opinion parfois avancée que c'est déroger à la « pureté » de la science que de l'étudier dans ses applications pratiques au lieu d'en apprendre les théories abstraites, repose sur un malentendu. En fait, toute matière est

culturelle dans la mesure où elle est appréhendée d'une manière qui permet d'en saisir toutes les significations possibles. La perception des significations dépend de la perception des rapports, des liens, du contexte. Percevoir un fait ou une loi scientifique dans un contexte humain, aussi bien que dans son contexte physique et technique, amplifie sa signification et lui confère une valeur culturelle accrue. Son application économique directe, si par économique on entend une chose ayant une valeur monétaire, est accidentelle et secondaire, bien qu'elle fasse partie effectivement des rapports qu'elle entretient. L'essentiel est que ce fait soit saisi dans ses rapports sociaux – dans la fonction qu'il joue dans la vie.

Par ailleurs, la signification fondamentale de l'humanisme est d'être pénétré du sens intelligent des intérêts humains. L'intérêt social, identique dans sa signification la plus profonde à un intérêt moral, est nécessairement d'une suprême importance pour l'homme. La connaissance *de* l'homme, les informations concernant son passé, la connaissance de ses œuvres littéraires peuvent constituer un acquis aussi technique que l'accumulation de détails matériels. Les hommes peuvent s'occuper activement de façons différentes, que ce soit à gagner de l'argent, à acquérir l'art de manipuler des instruments dans un laboratoire, à accumuler des faits sur des questions linguistiques ou sur la chronologie de productions littéraires. Si ces activités n'ont pas pour effet d'élargir la vision imaginative de la vie, elles ne valent pas plus que l'agitation enfantine. Elles ont la lettre, mais non l'esprit de l'activité. Elles dégénèrent jusqu'à n'être plus qu'un magot d'avare : l'homme s'enorgueillit de ce qu'il possède et non de la signification qu'il trouve dans les affaires de la vie. Toute étude conduite de manière à rendre les gens plus sensibles à l'importance des valeurs de la vie et du bien-être social, toute étude qui augmente la capacité de promouvoir ce bien-être est une étude humaine.

L'esprit humaniste des Grecs était spontané et intense, mais de portée restreinte. Tous ceux qui vivaient en dehors du cercle hellénique étaient des barbares et étaient considérés comme quantité négligeable sauf en tant qu'ennemis potentiels. Aussi pénétrantes que fussent les observations et les spéculations sociales des penseurs grecs, il n'y a rien dans leurs écrits qui indique que la civilisation grecque n'était pas autonome et indépendante. Apparemment, ils ne soupçonnaient pas que l'avenir de leur civilisation était à la merci de cet étranger tant méprisé. À l'intérieur de la communauté grecque, l'esprit social intense était de portée limitée, parce que la culture supérieure avait pour base un substrat

d'esclavage et de servitude économique – des classes nécessaires à l'existence de l'État, comme le disait Aristote, et qui, pourtant, n'en faisaient pas véritablement partie. Le développement de la science a produit une révolution industrielle qui, par la colonisation et le commerce, a tellement rapproché des peuples différents que, même si certaines nations en méprisent toujours d'autres, aucun pays ne peut garder l'illusion qu'il lui est possible de forger son destin tout seul. Cette même révolution a aboli le servage agricole et créé une classe ouvrière industrielle plus ou moins organisée, possédant des droits politiques reconnus et qui prétend jouer un rôle de responsabilité dans le contrôle de l'industrie – prétention qui est considérée avec sympathie par de nombreuses personnes des classes aisées depuis que l'effritement des barrières de classe les ont rapprochées des classes moins fortunées.

On peut résumer cet état de choses en disant que l'ancien humanisme ne tenait pas compte des conditions économiques et industrielles. Il était par conséquent inique. La culture, dans ces circonstances, représentait inévitablement l'attitude intellectuelle et morale de la classe qui exerçait le pouvoir direct dans la société. Une tradition de ce type, eu égard à la culture, est, comme nous l'avons vu, aristocratique ; elle met l'accent sur ce qui sépare une classe d'une autre plutôt que sur leurs intérêts communs fondamentaux. Ses critères appartiennent au passé, car son objectif est de préserver ce qui a été acquis plutôt que d'étendre le champ de la culture.

Les modifications qui se produisent lorsque l'on tient davantage compte de l'industrie et de tout ce qui touche aux moyens de subsistance sont souvent condamnées comme étant des atteintes portées à la culture héritée du passé. Mais une conception plus large de l'éducation considérerait les activités industrielles comme des instruments permettant de rendre les ressources intellectuelles plus accessibles aux masses et de donner plus de cohérence à la culture de ceux qui ont des ressources supérieures. Bref, lorsque nous considérons le lien étroit existant entre la science et le développement industriel, d'une part, et entre la culture littéraire et esthétique et une organisation sociale aristocratique, d'autre part, nous comprenons mieux l'opposition existant entre les études scientifiques techniques et les études littéraires raffinées. Il nous faut abolir cette séparation dans l'éducation si nous voulons que la société soit vraiment démocratique.

RÉSUMÉ. Le dualisme philosophique de l'homme et de la nature se reflète dans la division des études en études naturalistes et en études humanistes, celles-ci se réduisant le plus souvent à l'étude des documents littéraires du passé. Ce dualisme n'est pas caractéristique (comme l'étaient les autres dualismes dont nous avons parlé) de la pensée grecque. Il découle en partie du fait que la culture de Rome et de l'Europe barbare n'était pas un produit national et avait été empruntée directement ou indirectement à la Grèce et en partie du fait que la conjoncture politique et ecclésiastique de l'époque valorisait l'autorité des connaissances passées telles qu'elles étaient transmises dans les documents littéraires.

Dès le départ, le développement de la science moderne annonçait le rétablissement de relations étroites entre la nature et l'humanité, car la science concevait la connaissance de la nature comme le moyen de promouvoir le progrès et le bien-être humains. Mais les applications les plus immédiates de la science servaient les intérêts d'une classe plutôt que ceux de la communauté des hommes ; et les formulations philosophiques communément admises de la doctrine scientifique tendaient soit à la séparer, comme étant purement matérielle, d'avec l'homme qui, lui, était spirituel et immatériel, soit à ramener l'esprit à une illusion subjective. Dans l'éducation, en conséquence, la tendance fut de traiter les sciences comme un corps d'études séparées consistant en informations techniques sur le monde physique et de réserver le nom d'études humanistes aux études littéraires, plus anciennes. La description que nous avons faite précédemment de l'évolution de la connaissance et du système d'éducation qu'elle a produit est destinée à abolir cette séparation et à amener les gens à reconnaître la place que les sciences de la nature occupent dans les affaires humaines.

XXII

L'individu et le monde

1. L'esprit considéré comme purement individuel. Nous avons examiné les influences qui ont amené une séparation entre le travail et le loisir, la connaissance et l'action, l'homme et la nature. Ces influences ont eu pour résultat de faire éclater les programmes scolaires en études séparées. Elles ont, en outre, donné naissance à diverses philosophies opposant le corps et l'esprit, la connaissance théorique et la pratique, le mécanisme physique et le but idéal. Du point de vue philosophique, ces divers dualismes aboutissent à une séparation tranchée entre les esprits individuels et le monde et, par conséquent, entre les esprits individuels eux-mêmes. Si le lien de cette position philosophique avec les procédés de l'éducation n'est pas aussi évident que celui des aspects que nous avons examinés dans les trois chapitres précédents, il appelle certaines considérations pédagogiques comme l'opposition qui est censée exister entre le contenu de l'enseignement (contrepartie du monde) et la méthode (contrepartie de l'esprit), comme la tendance à traiter l'intérêt comme quelque chose de purement privé, sans rapports intrinsèques avec la matière étudiée. Outre ses incidences indirectes sur l'éducation, nous montrerons dans ce chapitre que la philosophie dualiste de l'esprit et du monde implique une conception erronée de la relation de la connaissance avec les intérêts sociaux et de l'individualité ou de la liberté avec le contrôle social et l'autorité.

L'identification de l'esprit avec le moi individuel et de celui-ci avec une conscience psychique privée est relativement moderne. Chez les Grecs, aussi bien qu'au Moyen Âge, on concevait généralement l'individu comme le canal de l'intelligence universelle et divine. L'individu

n'était en aucun sens le connaissant, le connaissant était la « Raison » qui agissait à travers lui. L'individu intervenait à ses risques et périls et au détriment de la vérité. Dans la mesure où c'était l'individu et non la raison qui « connaissait », le jugement préconçu, l'erreur et l'opinion se substituaient à la vraie connaissance. Dans la vie grecque, l'observation était pénétrante et vive ; la pensée était libre au point où elle se laissait presque aller à spéculer pour le plaisir de spéculer. Les seules conséquences de cette théorie étaient donc celles qui résultaient de l'absence de méthode expérimentale. Sans cette méthode, les individus ne pouvaient s'engager dans la connaissance et tirer parti du contrôle exercé par les résultats des recherches des autres. Sans cette possibilité de vérification, il n'y avait pas pour l'esprit humain de responsabilité intellectuelle possible ; il fallait accepter les résultats pour leur qualité esthétique, leur aspect agréable ou le prestige de leurs auteurs. Durant la période barbare, les individus adoptèrent une attitude encore plus humble à l'égard de la vérité ; les connaissances importantes étaient censées être des révélations divines, et il ne restait à l'esprit individuel qu'à les repenser quand il les avait reçues de l'autorité. En dehors des aspects les plus consciemment philosophiques de ces mouvements, il ne vient jamais à l'esprit de quiconque d'identifier l'esprit et le moi personnel quand la coutume est le moyen de transmission des croyances.

À l'époque médiévale, il y avait un individualisme religieux. La préoccupation fondamentale de la vie était le salut de l'âme individuelle. Vers la fin du Moyen Âge, cet individualisme latent trouva son expression délibérée dans les philosophies nominalistes qui traitaient la structure de la connaissance comme quelque chose que l'individu élabore au moyen de ses propres actes et états mentaux. Après le XVI^e^ siècle, avec la montée de l'individualisme économique et politique et le développement du protestantisme, l'heure était venue de mettre l'accent sur les droits et les devoirs de l'individu dans l'acquisition personnelle de la connaissance. On en vint à soutenir l'idée qu'on ne peut parvenir à la connaissance que par des expériences personnelles et privées. On pensa donc que l'esprit, source et détenteur de la connaissance, était intégralement individuel. C'est pourquoi nous trouvons à partir de ce moment-là des réformateurs de l'éducation comme Montaigne, Bacon, Locke, qui dénoncent avec véhémence toute connaissance acquise par ouï-dire et qui affirment que même s'il arrive que des croyances soient vraies, elles constituent une connaissance seulement si l'expérience personnelle les développe et les

vérifie. La réaction contre l'autorité dans toutes les sphères de la vie et l'intensité d'un combat où les chances étaient inégales pour parvenir à la liberté de l'action et de la recherche, eurent pour effet, à force d'insister sur les observations et les idées personnelles, d'isoler l'esprit et de le séparer du monde à connaître.

Cet isolement se reflète dans l'important développement de la branche de la philosophie qu'on appelle épistémologie ou théorie de la connaissance. L'identification de l'esprit avec le moi conçu comme une entité indépendante creusa un gouffre entre l'esprit connaissant et le monde, au point qu'on commença à se demander comment la connaissance pouvait bien être possible. Si un sujet – le connaissant – et un objet – la chose à connaître – sont totalement étrangers l'un à l'autre, il faut expliquer et donc proposer une théorie pour expliquer comment ils peuvent entrer en contact l'un avec l'autre pour qu'une connaissance valable puisse en résulter. Ce problème et le problème connexe de la possibilité de l'action du monde sur l'esprit et de l'esprit sur le monde devinrent la préoccupation presque exclusive de la pensée philosophique. Les philosophes furent ainsi amenés à proposer des théories qui soutenaient soit que nous ne pouvons pas connaître le monde tel qu'il est réellement, mais seulement les impressions que le monde produit sur l'esprit, soit qu'il n'y a pas de monde en dehors de l'esprit individuel, soit que la connaissance n'est qu'une certaine forme d'association des propres états de l'esprit. Nous ne nous proposons pas d'étudier la validité de ces thèses, mais le fait que des solutions aussi désespérées étaient communément admises montre à quel point on avait placé l'esprit au-dessus du monde des réalités. L'usage de plus en plus répandu du terme « conscience » comme synonyme d'« esprit », ce qui présuppose l'existence d'un monde intérieur d'états et de processus conscients, indépendant de toute relation avec la nature et la société, un monde plus véritablement et immédiatement connu que n'importe quoi d'autre, en est une autre preuve. Bref, l'individualisme pratique, ou la lutte pour une plus grande liberté de pensée dans l'action, prit la forme d'un subjectivisme philosophique.

2. L'esprit individuel en tant qu'agent de réorganisation. De toute évidence, le mouvement philosophique a mal interprété le sens du mouvement pratique. Au lieu de le transcrire, il l'a dénaturé. Les hommes n'étaient pas réellement engagés dans une lutte absurde pour se libérer des liens les unissant à la nature et à leurs semblables. Ils luttaient pour

une plus grande liberté *dans* la nature et la société. Ils voulaient avoir une plus grande capacité de changer le monde des choses et des hommes, une plus grande liberté de mouvement et, par conséquent, une plus grande liberté dans les observations et les idées impliquées dans le mouvement. Ils voulaient non pas s'isoler du monde, mais s'y unir plus intimement. Ils voulaient parvenir à leurs propres croyances concernant le monde par leur expérience personnelle et non au travers de la tradition. Ils voulaient s'unir plus étroitement à leurs semblables pour pouvoir exercer une influence plus efficace les uns sur les autres et pour pouvoir combiner leurs actions respectives en vue d'objectifs communs.

En ce qui concernait leurs croyances, ils sentaient qu'une grande partie de ce qui passait pour de la connaissance n'était que les opinions accumulées du passé ; ils se rendaient compte que beaucoup d'entre elles étaient absurdes et que celles qui étaient justes n'étaient pas comprises quand elles étaient imposées d'autorité. Il fallait que les hommes observent par eux-mêmes, élaborent leurs propres théories et les vérifient personnellement. Cette méthode était la seule alternative à l'imposition de dogmes en guise de vérités, procédé qui réduisait l'esprit à l'acte formel d'acquiescer à la vérité. Telle est la signification de ce que l'on appelle parfois la substitution des méthodes inductives de la connaissance expérimentale aux méthodes déductives. En un certain sens, les hommes avaient toujours utilisé la méthode inductive dans leurs affaires pratiques immédiates. Il fallait que l'architecture, l'agriculture, l'industrie, etc., reposent sur l'observation des activités des objets naturels et que les idées concernant ces affaires soient vérifiées dans une certaine mesure par leurs résultats. Mais, même dans ces domaines, on s'appuyait trop sur la coutume que l'on suivait aveuglément sans bien la comprendre. Et l'on réservait cette méthode d'observation et d'expérimentation aux seules affaires « pratiques », en continuant à maintenir une distinction tranchée entre la pratique et la connaissance théorique ou vérité (voir chapitre vingt). L'apparition de cités libres, le développement des voyages, de l'exploration et du commerce, l'élaboration de nouvelles méthodes pour la production des biens et la conduite des affaires, obligèrent les hommes à compter davantage sur eux-mêmes. Des réformateurs de la science comme Galilée, Descartes et leurs successeurs, appliquèrent des méthodes analogues pour s'assurer de faits concernant la nature. L'intérêt pour la découverte remplaça l'intérêt que l'on prenait à systématiser et à « prouver » les croyances reçues.

Une juste interprétation philosophique de ces mouvements aurait, certes, mis l'accent sur les droits et les responsabilités de l'individu dans l'acquisition de la connaissance et la vérification personnelle des croyances, indépendamment des autorités qui s'en portaient garantes. Mais elle n'aurait pas isolé l'individu du monde, et par conséquent isolé les individus – en théorie – les uns des autres. Elle aurait compris que cette séparation, cette rupture de continuité, niait par avance la possibilité du succès de leurs efforts. En fait, tout individu se développe et doit se développer dans un milieu social. Ses réponses deviennent intelligentes ou acquièrent de la signification, simplement parce qu'il vit et agit dans un milieu de significations et de valeurs acceptées (voir, plus haut, p. 110). Par les échanges sociaux, par la participation à des activités qui incarnent des croyances, il finit par acquérir un esprit qui lui est propre. La conception de l'esprit comme pure propriété isolée du moi est aux antipodes de la vérité. Le moi *réalise* l'esprit dans la mesure où la connaissance des choses est incarnée dans la vie qui l'entoure. Le moi n'est pas un esprit séparé qui reconstruit *ex nihilo* la connaissance pour son propre compte.

Il est néanmoins légitime de distinguer la connaissance qui est objective et impersonnelle de la pensée qui est subjective et personnelle. En un certain sens, la connaissance est ce que nous tenons pour acquis. C'est ce qui est résolu, réglé, établi, contrôlé. Nous n'avons pas besoin de penser à ce que nous connaissons parfaitement. En langage ordinaire, cela est sûr et certain. Et cela ne signifie pas une simple impression de certitude. Cela dénote, non pas un sentiment, mais une attitude pratique, une disposition à agir sans réserve ni discussion. Bien entendu, nous pouvons nous tromper. Ce que nous prenons pour de la connaissance – pour un fait et une vérité – à un moment donné peut ne pas l'être. Mais tout ce que nous assumons sans question, tout ce que nous tenons pour acquis dans nos rapports les uns avec les autres et avec la nature est ce que, à ce moment-là, nous *appelons* la connaissance. La pensée, au contraire, commence, comme nous l'avons vu, par le doute ou l'incertitude. Elle dénote une attitude de quête, de chasse, de recherche, au lieu d'une attitude de domination et de possession. Grâce à ses procédés critiques, la vraie connaissance se révise et s'étend et nos convictions relatives à l'état des choses se réorganisent.

On admettra sans difficulté que les quelques siècles qui ont précédé immédiatement le nôtre constituent le type même d'une période

de révision et de réorganisation des croyances. Les hommes n'ont pas réellement rejeté toutes les croyances reçues concernant les réalités de l'existence pour recommencer à zéro sur la base de leurs seules sensations et idées privées. Ils n'auraient pu le faire même s'ils l'avaient voulu, et s'ils avaient été en mesure de le faire, le seul résultat aurait été une ineptie généralisée. Les hommes prirent comme point de départ ce qui avait passé pour de la connaissance et en examinèrent les fondements d'une manière critique ; ils notèrent les exceptions ; ils utilisèrent de nouveaux dispositifs mécaniques pour amener à la lumière des données qui contredisaient ce qu'on avait cru jusque-là ; ils utilisèrent leur imagination pour concevoir un monde différent de celui dans lequel leurs prédécesseurs avaient mis leur confiance. Ce fut un travail fragmentaire. Ils abordaient un problème à la fois. Ce travail de révision n'en entraîna pas moins une révolution dans nos conceptions antérieures du monde et une réorganisation de nos habitudes intellectuelles antérieures infiniment plus efficace que ne l'aurait été une rupture totale avec toutes les conceptions du passé.

Cet état de choses suggère une définition du rôle de l'individu ou du moi dans la connaissance, à savoir, la re-direction ou la reconstruction des croyances reçues. Toute idée *nouvelle,* toute conception des choses qui diffère de celle qu'autorisent les croyances doit avoir son origine dans un individu. De nouvelles idées se forment continuellement sans doute, mais une société gouvernée par la coutume n'encourage pas leur développement. Au contraire, elle a tendance à les réprimer, précisément parce qu'elles s'écartent de ce qui est communément admis. Dans une communauté de ce type, l'homme qui regarde les choses d'un œil différent des autres est un personnage suspect ; s'il s'entête, cela ne peut généralement que lui être fatal. Même lorsque la censure sociale des croyances n'est pas aussi stricte, les conditions sociales peuvent ne pas fournir les moyens indispensables à l'élaboration correcte de nouvelles idées ; ou bien, elles peuvent ne pas soutenir ni récompenser matériellement leurs auteurs. Par suite, ces idées restent de pures fantaisies, des châteaux romantiques en Espagne, de vaines spéculations. La liberté d'observation et d'imagination qu'implique la révolution scientifique moderne n'a pas été acquise facilement ; on a dû lutter pour l'acquérir ; beaucoup ont souffert pour leur indépendance intellectuelle. Mais, somme toute, la société européenne moderne a d'abord permis, puis, dans quelques domaines au moins, encouragé délibérément les réac-

tions individuelles qui s'écartent de ce que prescrit la coutume. Finalement, la découverte, la recherche, l'investigation, l'invention devinrent à la mode ou, en tout cas, furent tolérées.

Cependant, comme nous l'avons déjà noté, les théories philosophiques de la connaissance ne se contentèrent pas de concevoir l'esprit de l'individu comme le pivot sur lequel tournait la reconstruction des croyances, maintenant ainsi la continuité de l'individu avec le monde de la nature et avec ses semblables. Elles considérèrent l'esprit individuel comme une entité séparée, complète en chaque personne, isolée de la nature et, partant, des autres esprits. Si bien qu'un individualisme intellectuel légitime, l'attitude de révision critique des croyances antérieures, qui est indispensable au progrès, prit explicitement la forme d'un individualisme moral et social. Quand les activités de l'esprit partent des croyances reçues et s'efforcent de les transformer de telle manière qu'à leur tour elles entraînent la conviction générale, il n'y a pas d'opposition entre l'individuel et le social. Les variations intellectuelles de l'individu dans l'observation, l'imagination, le jugement et l'invention sont simplement les instruments du progrès social, tout comme la conformité à l'habitude est l'instrument de la conservation sociale. Mais, lorsqu'on croit que la connaissance naît et se développe dans l'esprit d'un individu, on méconnaît et on nie les liens qui unissent la vie mentale d'un individu à celle de ses semblables.

Lorsque l'on nie la nature sociale des opérations mentales individualisées, il devient très difficile de trouver ce qui peut unir un individu à ses semblables. C'est la séparation consciente des différents axes de la vie qui crée l'individualisme moral issu de l'idée que la conscience de chaque individu est totalement privée, qu'elle est un continent isolé, intrinsèquement indépendant des idées, des désirs et des projets de tous les autres individus. Mais quand les hommes agissent, ils agissent dans un monde commun et public. Voilà le problème auquel la théorie de l'esprit conscient indépendant et isolé donna naissance. Étant donné des sentiments, des idées, des désirs qui n'ont aucun rapport les uns avec les autres, comment les actions qui en découlent peuvent-elles être contrôlées dans l'intérêt social ou public ? Étant donné une conscience égoïste, comment est-il possible qu'une action qui tienne compte des autres puisse se produire ?

Les philosophies morales fondées sur ces prémisses ont élaboré quatre types de solutions. **1)** Une méthode représente la survivance

de la vieille position autoritaire avec les concessions et les compromis que l'évolution des événements rendait absolument inévitables. Les différences et dissemblances observées chez un individu sont toujours considérées avec méfiance ; dans le principe, elles sont l'expression de troubles, de révoltes et de corruptions inhérentes à l'individu livré à lui-même, sans autorité extérieure qui le guide. Dans les faits – par opposition au principe – l'individualisme intellectuel est toléré dans certains domaines techniques – dans des matières comme les mathématiques, la physique et l'astronomie et dans les inventions techniques qui en résultent. Mais on nie qu'il soit possible d'appliquer une méthode similaire aux affaires morales, sociales, juridiques et politiques. Dans ces domaines, le dogme est toujours le guide suprême ; certaines vérités éternelles communiquées par la révélation, par l'intuition ou la sagesse de nos ancêtres dressent des barrières que l'observation et la spéculation individuelles ne peuvent franchir. On attribue les maux dont souffre la société aux efforts déployés par des individus mal inspirés pour passer ces frontières. Entre les sciences morales et physiques s'étend le domaine intermédiaire des sciences de la vie où l'on n'a permis à la liberté de recherche de s'exercer qu'à contrecœur et sous la pression de fait accompli. Bien que l'histoire passée ait démontré la possibilité d'augmenter et de garantir le bien de l'humanité quand on se fie aux compétences acquises dans le processus même de la recherche, la théorie de l'« autorité » délimite un domaine sacré de la vérité qu'il faut préserver de tout risque de variation des croyances. Dans le domaine de l'éducation, il se peut que l'on n'insiste pas sur la vérité éternelle, mais l'accent est mis sur l'autorité du maître et du livre et l'on décourage la diversité individuelle.

2) Une autre méthode est celle que l'on appelle parfois le rationalisme ou l'intellectualisme abstrait. On pose une faculté logique formelle, distincte de la tradition, de l'histoire et de tout sujet d'étude concret. Cette faculté rationnelle possède le pouvoir d'influencer la conduite directement. Puisqu'elle traite uniquement de formes générales et impersonnelles, lorsque des personnes différentes agissent en vertu de conclusions logiques, leurs activités seront extérieurement identiques. Il est incontestable que cette théorie a rendu service. Elle a contribué puissamment à critiquer et à faire disparaître des doctrines qui n'étaient fondées que sur des traditions et des intérêts de classe ; elle a habitué les hommes à la liberté de discussion et à l'idée que l'on doit soumettre les croyances aux

critères de la raison. Elle a sapé le pouvoir du préjugé, de la superstition et de la force brutale en habituant les hommes à se fier davantage au raisonnement, à la discussion et à la persuasion. Elle a favorisé la clarté et l'ordre de l'exposé. Mais son influence a été plus grande dans la destruction des erreurs anciennes que dans la construction de nouveaux liens et de nouvelles associations entre les hommes. Sa nature formelle et vide, qui provenait de ce qu'elle concevait la raison comme quelque chose de complet en soi, indépendamment de tout contenu, son attitude hostile envers les institutions historiques, le peu de cas qu'elle faisait de l'influence de l'habitude, de l'instinct et de l'affectivité comme facteurs agissant dans la vie, expliquent qu'elle fut incapable de proposer des objectifs et des méthodes spécifiques. La simple logique, aussi importante qu'elle soit dans l'organisation et la critique des sujets d'étude, ne peut créer d'elle-même un sujet d'étude. En pédagogie, cela revient à s'en remettre à des règles et des principes généraux tout faits pour que tout le monde soit d'accord, sans qu'il soit nécessaire de se demander si les idées de l'élève sont cohérentes et s'accordent entre elles.

3) Pendant que cette philosophie rationaliste se développait en France, la pensée anglaise faisait appel à l'intérêt personnel bien conçu des individus pour obtenir une unité extérieure dans des actes qui découlaient de courants de conscience séparés. Il fallait que les dispositions légales, notamment l'administration pénale et les lois gouvernementales, fussent de nature à empêcher les actes qui procèdent de la considération exclusive des sensations d'un individu de porter atteinte aux sentiments des autres. L'éducateur devait inculquer aux individus le sentiment que la non-ingérence dans les affaires des autres et un certain souci de leur bien-être étaient indispensables à la recherche du bonheur personnel. Toutefois, on mit essentiellement l'accent sur le commerce, considéré comme le moyen d'harmoniser la conduite des hommes. Dans le commerce, chacun vise la satisfaction de ses propres besoins, mais ne peut en tirer lui-même profit qu'en fournissant un bien ou service à quelqu'un d'autre. Ainsi, en visant à augmenter le nombre de ses propres états agréables, chaque individu fournit un apport à la conscience des autres. Encore une fois, il est hors de doute que cette conception exprimait et favorisait une perception accrue des valeurs de la vie consciente et la reconnaissance du fait qu'il faut en fin de compte juger les institutions sociales sur la contribution qu'elles apportent à l'intensification et à l'extension du champ de l'expérience consciente.

Elle contribua également beaucoup à libérer le travail, l'industrie et les dispositifs mécaniques du mépris dans lequel les tenaient les communautés fondées sur le contrôle de la classe des oisifs. De l'une et l'autre façon, cette philosophie contribua à promouvoir l'esprit social d'une manière plus large et plus démocratique. Mais elle était viciée par l'étroitesse de sa prémisse fondamentale, à savoir que chaque individu agit en ne considérant que ses propres plaisirs et douleurs et que les prétendus actes de générosité et de sympathie ne sont que des façons indirectes de s'assurer son propre confort. En d'autres termes, elle explicita les conséquences inhérentes à toute doctrine qui fait de la vie mentale une chose fermée sur elle-même, au lieu d'en faire une tentative pour re-diriger et réadapter les intérêts communs. Elle fit de l'union des hommes une affaire de calcul d'éléments extérieurs. Elle se prêtait aux critiques méprisantes de Carlyle pour qui elle était la doctrine de l'anarchie flanquée d'un agent de police et qui ne reconnaissait d'autre lien entre les hommes que celui de l'argent. Il n'est que trop évident que les applications pédagogiques de cette doctrine ne pouvaient manquer de faire usage de récompenses agréables et de punitions douloureuses.

4) La philosophie typiquement allemande suivit une autre voie. Elle partit de ce qui était essentiellement la philosophie rationaliste de Descartes et de ses successeurs français. Mais, alors que la pensée française dans son ensemble développa l'idée de la raison en opposition à la conception religieuse d'un esprit divin résidant dans les individus, la pensée allemande (chez Hegel, par exemple) fit une synthèse des deux. La raison est absolue. La nature est la raison incarnée. L'histoire est la raison dans son développement progressif chez l'homme. Un individu ne devient rationnel que dans la mesure où il absorbe en lui-même le contenu de la rationalité existant dans la nature et dans les institutions sociales. Car une raison absolue n'est pas, comme la raison du rationalisme, purement formelle et vide ; en tant qu'absolue, elle doit tout contenir en elle-même. C'est pourquoi le vrai problème n'est pas celui de contrôler la liberté individuelle de telle sorte qu'un certain ordre et une certaine harmonie de la société en résultent, mais de réaliser la liberté individuelle en développant nos convictions individuelles en harmonie avec la loi universelle qui se trouve dans l'organisation de l'État comme Raison objective. Bien qu'on appelle d'ordinaire cette philosophie idéalisme absolu ou objectif, il serait préférable de l'appeler, tout au moins quand on l'applique à l'éducation, idéalisme institutionnel (voir, plus

haut, p. 140). Elle idéalisa les institutions historiques en les concevant comme des incarnations d'un esprit absolu immanent. Il est certain que cette philosophie exerça une très grande influence au début du XIX^e^ siècle en dégageant la philosophie de l'individualisme étroit et subjectif dans lequel elle était tombée en France et en Angleterre. Elle contribua également à intéresser d'une manière plus constructive l'organisation de l'État aux affaires d'intérêt public. Elle laissa moins de choses au hasard, à la simple conviction logique personnelle et aux agissements égoïstes de l'intérêt privé. Elle amena l'intelligence à exercer une influence sur la conduite des affaires ; elle insista sur la nécessité d'une éducation organisée à l'échelle nationale dans l'intérêt de l'État. Elle permit et encouragea la liberté de recherche dans tous les détails techniques des phénomènes naturels et historiques. Mais, dans toutes les affaires morales les plus importantes, elle eut tendance à rétablir le principe de l'autorité. Elle prôna l'efficacité de l'organisation plus que tous les autres types de philosophie dont nous avons parlé, mais elle ne prit aucune disposition pour faciliter la libre modification expérimentale de cette organisation. La démocratie politique, avec sa croyance au droit des désirs et des projets individuels de participer à la réadaptation de la société jusque dans sa constitution fondamentale, lui fut totalement étrangère.

3. Les applications pédagogiques de ces doctrines. Il n'est pas nécessaire d'examiner en détail à quoi correspond dans l'éducation les divers défauts constatés dans ces différents types de philosophie. Il suffit de dire qu'en général l'école a été l'institution où est apparue avec le plus de clarté l'opposition supposée entre les méthodes individualistes de l'enseignement et l'action sociale, et entre la liberté et le contrôle social. Cette opposition se reflète dans l'absence d'un climat social et de motivations incitant à apprendre, dans la séparation qui en résulte dans la conduite de l'école entre la méthode d'enseignement et les méthodes de gouvernement, ainsi que dans le contexte social peu propice aux variations individuelles. Quand l'acquisition des connaissances est une phase d'entreprises actives impliquant des échanges mutuels, le contrôle social entre dans le processus même de l'enseignement. Quand le facteur social est absent, l'acquisition des connaissances consiste simplement à introduire un sujet présenté dans une conscience purement individuelle, et il n'y a pas de raison en soi pour qu'elle donne une direction plus socialisée à la disposition affective et mentale.

Il y a une tendance chez les partisans, aussi bien que chez les adversaires, de la liberté à l'école à identifier cette liberté avec une absence de direction sociale ou parfois avec une simple liberté d'action physique. Mais l'essence de l'exigence de liberté est le besoin de conditions qui permettent à un individu d'apporter sa contribution personnelle à l'intérêt du groupe et de participer à ses activités de telle manière que la direction sociale dépende de sa propre attitude mentale et pas simplement d'un ordre donné par l'autorité pour l'obliger à agir d'une certaine façon. Du fait que ce que l'on appelle souvent la discipline et le « gouvernement » concerne uniquement l'aspect extérieur de la conduite, une signification similaire s'attache par analogie à la liberté. Mais lorsque l'on s'aperçoit que chaque idée représente la qualité de l'esprit exprimée dans l'action, la prétendue opposition entre ces termes disparaît. La liberté signifie essentiellement le rôle joué par la pensée – qui est personnelle – lorsqu'on apprend : elle s'applique à l'initiative intellectuelle, l'indépendance de l'observation, l'invention judicieuse, la prévision des conséquences et l'ingéniosité nécessaire pour s'adapter.

Mais, comme ces caractéristiques constituent la phase mentale du comportement, le jeu nécessaire de l'individualité – ou de la liberté – ne peut être séparé du libre jeu des mouvements physiques. Un calme physique imposé peut ne pas favoriser la prise de conscience d'un problème, les observations requises pour le définir et la réalisation des expériences qui mettent à l'épreuve les idées suggérées. On a beaucoup parlé de l'importance de l'activité personnelle dans l'éducation, mais on a trop souvent restreint cette conception à quelque chose de purement interne – quelque chose qui exclut l'utilisation libre des organes sensoriels et moteurs. Il est possible que ceux qui sont au stade où l'on apprend avec des symboles ou ceux qui sont occupés à élaborer les implications d'un problème ou d'une idée préparant à d'autres activités soigneusement réfléchies n'aient pas besoin de beaucoup d'activité physique extérieure. Mais le cycle entier de l'activité personnelle comprend des périodes de recherche et d'expérimentation où il faut appliquer les idées aux choses et découvrir ce que l'on peut faire avec des matériaux et des appareils. Et ceci est incompatible avec des activités physiques extrêmement réduites.

On interprète parfois l'activité individuelle comme signifiant qu'il faut laisser l'élève travailler tout seul. Il est effectivement indispensable de n'être pas obligé de prêter attention à ce que font les autres pour se

concentrer sur un travail dans le calme. Les enfants, comme les adultes, éprouvent parfois le besoin d'être seuls. Mais le moment, le lieu et la durée de ce travail solitaire est une affaire de pratique et non de principe. Il n'y a pas d'opposition radicale entre travailler avec les autres et travailler tout seul. Au contraire, certaines capacités de l'individu ne se développent que si elles sont stimulées par le travail en groupe. L'idée qu'un enfant doit travailler seul et ne pas participer à des activités de groupe pour que son individualité puisse se développer librement est une conception qui fait dépendre la personnalité de facteurs matériels et d'une question d'éloignement physique.

L'individualité en tant que facteur à respecter dans l'éducation a une double signification. En premier lieu, on n'est mentalement un individu que dans la mesure où l'on a son propre but et son propre problème et où l'on pense par soi-même. L'expression « penser par soi-même » est un pléonasme. Si on ne pense pas par soi-même, on ne pense pas du tout. Ce qu'un élève sait déjà ne peut s'accroître et se corriger que s'il observe et réfléchit lui-même, que s'il formule lui-même des suggestions et les met lui-même à l'épreuve. La pensée est aussi personnelle que la digestion de la nourriture. En deuxième lieu, les points de vue, l'attrait des objets, les modes d'attaque varient d'une personne à une autre. Quand on supprime cette diversité en alléguant l'intérêt de l'uniformité, quand on essaie d'imposer une méthode unique d'étude et de récitation, la confusion mentale et l'artificialité en sont les résultats inévitables. Peu à peu, on détruit l'originalité, on mine la confiance que les élèves pouvaient avoir en leur propre manière de penser et on leur inculque l'habitude de s'en remettre passivement à l'opinion des autres, sinon les idées deviennent incontrôlées. Le mal est plus grave maintenant qu'il ne l'était quand la communauté entière était gouvernée par les croyances traditionnelles, parce que le contraste entre les méthodes utilisées pour apprendre à l'école et celles que l'on utilise en dehors de l'école est plus grand. Personne ne niera que le progrès systématique de la recherche scientifique a débuté lorsque l'on a autorisé puis encouragé les individus à utiliser leurs manières particulières de réagir aux choses. À l'objection que les élèves ne sont pas capables d'une telle originalité et qu'ils doivent donc se borner à apprendre et à reproduire les choses qui sont déjà connues de ceux qui sont mieux informés, nous fournirons une double réponse : **1)** Nous parlons ici de l'originalité d'attitude qui correspond à la réaction spontanée d'une individualité et non de l'originalité qui se mesure à son

résultat. Personne ne s'attend à ce que les jeunes fassent la découverte originale des mêmes faits et des mêmes principes que l'on trouve dans les sciences de la nature et de l'homme. Mais il n'est pas déraisonnable de s'attendre à ce que l'enseignement soit donné dans des conditions telles que, du point de vue de l'élève, il y ait véritablement découverte. Si, du point de vue des étudiants avancés, les jeunes élèves ne font pas de découvertes, ils en font de leur propre point de vue chaque fois qu'ils apprennent vraiment quelque chose. **2)** Dans le processus normal de l'acquisition de la connaissance de sujets déjà connus par d'autres, même de jeunes élèves peuvent réagir de la manière la plus inattendue. Leur manière d'aborder un sujet et les façons particulières dont les choses les frappent comportent des éléments nouveaux que même le maître le plus expérimenté peut ne pas avoir tout à fait prévus. Trop souvent, on n'en tient aucun compte ; on oblige les élèves à répéter ce qu'ils ont appris sous la forme exacte dont l'adulte le conçoit. Il en résulte que ce qui est instinctivement original dans l'individualité, ce qui distingue un individu d'un autre, reste sans emploi ni direction. L'enseignement cesse alors d'être un processus éducatif pour le maître. Tout au plus apprend-il à perfectionner la technique qu'il possède déjà ; il n'acquiert pas de nouveaux points de vue ; il n'a aucun contact intellectuel avec ses élèves. Par suite, enseigner et apprendre deviennent aussi conventionnels et mécaniques l'un que l'autre, avec toute la tension nerveuse de part et d'autre que cela implique.

À mesure que l'élève grandit et que s'étend le champ de ses connaissances auxquelles viennent s'ajouter de nouveaux sujets, l'aire de ses expérimentations physiques plus ou moins fortuites se restreint. L'activité se définit ou se spécialise dans certaines directions. Aux yeux des autres, l'étudiant paraît jouir d'un calme physique complet, parce que ses énergies se concentrent dans ses nerfs et les appareils sensoriels associés de la vue ou des organes vocaux. Mais le fait que cette attitude dénote une concentration mentale intense chez la personne entraînée ne signifie pas qu'elle doive servir de modèle à des élèves qui n'ont pas encore trouvé leur voie intellectuelle. Et même chez l'adulte, elle ne couvre pas tout le circuit de l'énergie mentale. Elle marque une période intermédiaire, susceptible d'être prolongée à mesure que l'on maîtrise un sujet, mais qui s'insère toujours entre une période antérieure d'action organique plus générale et évidente et une période postérieure d'utilisation de ce qu'on a appris.

Mais, lorsque l'éducation reconnaît l'union de l'esprit et du corps dans l'acquisition de la connaissance, point n'est besoin d'insister sur la nécessité d'une liberté évidente ou externe. Il suffit d'identifier la liberté qui est impliquée dans l'enseignement et l'étude avec la pensée qui permet à une personne d'amplifier et d'affiner ce que déjà elle connaît et croit. Si l'attention se concentre sur les conditions nécessaires pour créer une situation favorisant l'efficacité de la pensée, la liberté en résultera automatiquement. L'individu qui se pose une question qui, parce qu'elle est vraiment une question pour lui, stimule sa curiosité, augmentant ainsi sa soif du savoir qui l'étanchera, et qui possède les moyens de réaliser ce qu'il désire, est intellectuellement libre. Toute l'initiative, toute la vision imaginative qu'il possède entreront en jeu et contrôleront ses impulsions et ses habitudes. Ses propres fins dirigeront ses actions. Dans le cas contraire, son attention apparente, sa docilité, ce qu'il apprend par cœur et reproduit, tiendront de la servilité intellectuelle. Une telle condition de sujétion intellectuelle est nécessaire pour intégrer les masses à une société où la majorité n'est pas censée avoir des objectifs ou des idées propres, mais doit obéir aux ordres de la minorité qui détient l'autorité. Elle n'est pas adaptée à une société qui se veut démocratique.

RÉSUMÉ. Le véritable individualisme est le produit du relâchement de la contrainte de l'autorité, de la coutume et des traditions considérées comme critères de la croyance. À part quelques cas sporadiques, à l'apogée de la pensée grecque par exemple, l'individualisme est une manifestation relativement moderne. Ceci ne veut pas dire que des diversités individuelles n'aient pas existé de tous temps, mais une société dominée par le conservatisme et la coutume les réprime ou, à tout le moins, ne les encourage pas et ne s'en sert pas. Pour des raisons diverses cependant, le nouvel individualisme fut interprété philosophiquement non comme signifiant le développement de moyens de réviser et de transformer des croyances antérieurement acceptées, mais comme soutenant que l'esprit de chaque individu était complet en soi indépendamment du reste du monde. Dans la phase théorique de la philosophie, l'individualisme donna naissance au problème épistémologique, à la question de savoir si la relation cognitive de l'individu avec le monde est possible. Dans sa phase pratique, il engendra le problème de la possibilité d'une conscience purement individuelle agissant dans l'intérêt général ou social – le problème de la direction sociale.

Si les philosophies qu'on a élaborées pour traiter ces problèmes n'ont pas exercé une influence directe sur l'éducation, les présupposés sur lesquels elles reposaient ont trouvé leur expression dans la séparation établie entre l'étude et le gouvernement et entre la liberté de l'individualité et le contrôle des autres. En ce qui concerne la liberté, l'essentiel à noter est qu'elle désigne une attitude mentale plutôt qu'une liberté de mouvements externes, mais que cette qualité de l'esprit ne peut se développer sans un effort considérable d'exploration, d'expérimentation, d'application, etc. Une société fondée sur la coutume n'utilisera les variations individuelles que dans la mesure où elles sont conformes à l'usage, l'uniformité étant l'idéal majeur à l'intérieur de chaque classe. Une société progressiste considère que les variations individuelles sont précieuses, car elle y trouve les moyens de son propre développement. C'est pourquoi une société démocratique doit, pour être conforme à son idéal, faire une place à la liberté intellectuelle et au libre jeu des dons et des intérêts divers dans son système d'éducation.

XXIII

Les aspects professionnels de l'éducation

1. Signification du mot « profession ». À l'heure actuelle, le conflit des théories philosophiques nous invite à réfléchir sur la place et le rôle des facteurs professionnels dans l'éducation. Soutenir que des différences même importantes entre diverses conceptions philosophiques fondamentales puissent avoir un rapport quelconque avec le problème en question peut étonner. Il semble y avoir un trop grand écart entre les termes généraux et abstraits qui servent à formuler des idées philosophiques et les détails pratiques et concrets de l'éducation professionnelle. Mais si nous passons mentalement en revue les présuppositions intellectuelles qui sont à la base des oppositions que l'on constate dans l'éducation entre le travail et le loisir, la théorie et la pratique, le corps et l'esprit, les états mentaux et le monde, nous verrons qu'elles aboutissent à la dichotomie de l'éducation professionnelle et de l'éducation culturelle. Traditionnellement la culture libérale est associée aux notions de loisir, de connaissance purement contemplative et d'activité spirituelle n'impliquant pas l'utilisation active des organes corporels. On a eu aussi tendance par la suite à associer la culture à un raffinement purement privé, au développement de certains états et attitudes de conscience, séparés de la direction ou du service social. Elle a été un moyen d'échapper à celle-là et de se consoler de la nécessité de celui-ci.

Ces dualismes philosophiques sont si intimement liés à tous les aspects de la question de l'éducation professionnelle qu'il est nécessaire de définir la signification du terme « profession » d'une manière suf-

fisamment complète pour éviter de donner l'impression qu'une éducation qui y prépare ne vise que ce qui est pratique, voire simplement pécuniaire. La profession ne signifie rien d'autre qu'une direction des activités de la vie, de manière à ce qu'elles prennent un sens déterminé pour un individu, de par leurs conséquences, et à ce qu'elles aient une utilité pour les personnes avec lesquelles il est associé. Le contraire d'avoir un métier n'est pas d'être oisif ou cultivé, mais c'est de vivre personnellement ses expériences sans but, sans ordre, sans continuité ; c'est, sur le plan personnel, n'avoir jamais rien réalisé en pratique et, sur le plan social, afficher une vaine ostentation et vivre en parasite. L'occupation est l'expression concrète de la continuité. Elle inclut le développement de la capacité artistique dans tous les domaines, de la compétence scientifique dans les domaines spécialisés de l'efficacité dans les activités civiques, aussi bien que les occupations professionnelles et commerciales, pour ne rien dire du travail à la chaîne ou des activités lucratives.

Il faut éviter non seulement de limiter la conception de la profession aux occupations qui produisent des résultats immédiatement tangibles, mais aussi de penser que les professions se répartissent d'une manière exclusive, une seule par personne. Une spécialisation aussi étroite est impossible ; rien ne serait plus absurde que d'essayer d'éduquer les individus en vue d'un seul genre d'activité. En premier lieu, chaque individu est nécessairement attiré par diverses occupations, et il devrait pouvoir exercer son intelligence d'une manière efficace dans chacune d'elles ; en second lieu, toute occupation perd son sens et devient une sorte d'agitation routinière si on l'isole des autres intérêts de l'individu. **1)** Personne n'est uniquement artiste et rien que cela ; sinon, on ne serait plus un être humain, on serait une sorte de monstre. Il faut bien qu'un individu, à un moment donné de sa vie, appartienne à une famille, qu'il ait des amis et des camarades ; et, parce qu'il faut bien qu'il subvienne à ses propres besoins ou que d'autres y subviennent pour lui, il a une situation. Il est membre de quelque groupe politique organisé, et ainsi de suite. Ce que nous appelons *sa* profession, c'est bien entendu l'occupation qui le distingue des autres, plutôt que celles qu'il a en commun avec tous les autres. Mais il ne faudrait pas que nous nous laissions aveugler par les mots au point d'ignorer et virtuellement de nier ses autres occupations quand nous en venons à examiner les aspects professionnels de l'éducation.

2) Tout comme la profession d'un artiste n'est que la phase hautement spécialisée de ses activités diverses et variées, l'efficacité qu'il manifeste

dans sa profession (dans le sens humain du terme « efficacité ») est déterminée par les rapports que cette profession entretient avec ses autres occupations. Il doit avoir de l'expérience, il doit *vivre* s'il veut que son art soit autre chose qu'une simple réalisation technique. Il ne peut pas trouver l'objet de son activité artistique dans son art ; celui-ci doit être l'expression de ses souffrances et affections à d'autres égards – ce qui dépend de la vivacité et de la sympathie de ses intérêts. Ce qui est vrai de l'art est vrai de tout autre métier. Toute profession spécialisée a sans doute tendance – ce qui est conforme au principe d'habitude – à devenir dominante, exclusive et absorbante sous son aspect spécialisé. Ce qui implique que l'on valorise le savoir-faire ou la méthode technique qu'elle requiert aux dépens de sa signification. Il n'appartient donc pas à l'éducation d'encourager cette tendance, mais plutôt de la contrecarrer afin que le chercheur scientifique ne soit pas uniquement un savant, l'instituteur uniquement un pédagogue, le prêtre uniquement un homme qui porte la soutane et ainsi de suite.

2. Rôle des objectifs professionnels dans l'éducation. Tout en gardant présent à l'esprit l'idée que la profession a un contenu très varié qui la met en relation avec d'autres occupations et que c'est sur ce fond général d'occupations qu'une profession particulière se projette, nous allons considérer maintenant l'éducation comme constituant l'activité la plus caractéristique de l'individu. **1)** Une occupation est la seule chose qui permette d'équilibrer la capacité particulière de l'individu et le service qu'il doit assumer envers la société. Découvrir ce qu'un individu est capable de faire et lui fournir l'occasion de le faire est la clef du bonheur. Rien n'est plus tragique que de ne pas découvrir ce qu'on est apte à faire dans la vie ou de constater qu'on a été amené par le hasard ou contraint par la force des circonstances à embrasser une profession qui ne convient pas. Avoir une occupation qui convient signifie simplement que les aptitudes d'une personne s'exercent harmonieusement avec le minimum de friction et le maximum de satisfaction. Pour les autres membres d'une communauté, cela signifie, bien entendu, que cette personne leur rend les services les meilleurs dont elle est capable. On croit généralement, par exemple, que le servage était en fin de compte du gaspillage, même d'un point de vue purement économique, parce que les esclaves manquaient de la motivation nécessaire pour employer utilement leurs énergies. De plus, étant donné que les esclaves ne pouvaient choisir qu'entre

certains métiers prescrits, il est vraisemblable que beaucoup de talents demeuraient inemployés et qu'ils étaient par conséquent totalement perdus pour la communauté. L'exemple de l'esclavage ne fait qu'illustrer ce qui se produit lorsque, sur un mode moins spectaculaire, un individu ne réussit pas à se réaliser dans son travail. Et il ne peut pas se réaliser complètement quand on méprise les professions et qu'on entretient une idée conventionnelle de la culture qui est essentiellement la même pour tous. Platon (voir, plus haut, p. 170) posait le principe fondamental d'une philosophie de l'éducation lorsqu'il soutenait qu'il appartenait à l'éducation de découvrir les capacités de chaque individu et de les porter à leur point extrême de perfection parce que, ce faisant, on satisfaisait en même temps les besoins de la société de la manière la plus harmonieuse. S'il commit une erreur, ce ne fut pas sur le principe, mais sur le nombre restreint de professions qu'il estimait nécessaires à la société ; par suite, il ne vit pas l'infinie diversité des capacités que l'on peut trouver chez différents individus.

2) Une occupation est une activité continue ayant un but. L'éducation dispensée *au moyen* d'occupations combine donc en elle-même plus de facteurs permettant d'apprendre que n'importe quelle autre méthode. Elle fait appel aux instincts et aux habitudes ; elle combat la réceptivité passive. Elle a une fin en vue, des résultats à atteindre. C'est pourquoi elle fait appel à la pensée ; elle exige que l'idée de la fin soit maintenue d'une manière constante, afin que l'action ne devienne pas routinière ni capricieuse. Comme l'activité doit être progressive, allant d'une étape à une autre, l'observation et l'ingéniosité sont requises à chaque étape pour découvrir et pour réadapter les moyens d'exécution. Bref, une occupation dont l'objectif est la réalisation de l'activité, et non son simple résultat extérieur, remplit les conditions requises que nous avons posées quand nous avons examiné la question des objectifs, de l'intérêt et de la pensée (voir chapitres huit, dix et douze).

Un métier est aussi nécessairement un principe organisateur d'information et d'idées, de connaissance et de développement intellectuel. Le métier fournit l'axe qui traverse une immense diversité de détails ; il ordonne les uns par rapport aux autres les différents éléments de l'information, des faits et des expériences. L'avocat, le médecin, le père de famille, le chimiste, le citoyen qui s'intéresse à sa ville, sont poussés par intérêt professionnel à noter tous les faits concernant leurs occupations respectives et à établir des rapports entre eux. Inconsciemment motivés

par ces occupations, ils cherchent des informations qui s'y rapportent et les retiennent. La profession agit à la fois comme un aimant qui attire et une colle qui assure la cohésion. Organisée de cette manière, la connaissance est vivante, car elle se rapporte à des besoins ; elle s'exprime et se réadapte dans l'action continuellement, si bien que cette dernière ne se fige jamais. Aucune classification, aucune sélection, aucune organisation de faits élaborée consciemment à des fins purement abstraites ne sera jamais aussi solide et efficace que ce qui s'élabore sous la pression d'une occupation ; en comparaison, le premier mode d'activité est formel, superficiel et froid.

3) Pour former correctement à une profession il faut exercer cette profession. Le principe énoncé plus haut dans ce livre (voir chapitre six), à savoir que le processus éducatif est à lui-même sa propre fin et que la seule préparation adéquate aux responsabilités futures s'obtient en tirant le meilleur parti de la vie que l'on vit au moment où on la vit, s'applique pleinement aux aspects professionnels de l'éducation. La profession principale de tous les êtres humains en tout temps est de vivre – de se développer intellectuellement et moralement. Au cours de l'enfance et de l'adolescence qui sont des périodes relativement dégagées des contraintes économiques, ce fait saute aux yeux. Décider à l'avance d'une occupation future à laquelle l'éducation se contenterait uniquement de préparer, c'est nuire aux possibilités du développement présent et, partant, réduire l'efficacité de la préparation à un emploi futur qui conviendra à l'élève. Pour répéter le principe auquel nous avons si souvent fait appel, il se peut qu'une telle formation développe un savoir-faire mécanique pour des tâches routinières (il n'est pas du tout sûr qu'elle le fasse en fait, car elle peut dégoûter l'élève et le rendre négligent), mais ce sera aux dépens des qualités de vivacité d'observation, d'ingéniosité et d'esprit d'organisation qui font la valeur intellectuelle d'une occupation. Dans une société autocratique, empêcher le développement de la liberté et de la responsabilité est souvent un objectif conscient : une minorité organise et ordonne, les autres obéissent et consacrent tous leurs efforts aux tâches étroites et restreintes qui leur sont imparties. Quels que soient le prestige et le profit qu'une classe en retire, il est évident que ce système limite le développement de la classe dominée, sclérose et diminue les occasions pour la classe dominante d'apprendre par expérience et entrave la vie de la société dans son ensemble (voir, plus haut, p. 351).

La seule solution consiste à commencer à préparer aux professions d'une manière indirecte plutôt que directe, en donnant à l'élève des occupations qui correspondent à ses besoins et à ses intérêts. C'est seulement de cette façon qu'il peut y avoir de la part de l'éducateur, comme de la part de l'élève, une véritable découverte des aptitudes personnelles qui permettront plus tard de choisir à bon escient l'occupation spécialisée appropriée. De plus, cette découverte des capacités et des aptitudes sera un processus *constant* aussi longtemps que durera la croissance. Il est conventionnel et arbitraire de supposer que l'on découvre tout d'un coup et une fois pour toutes le genre d'occupation que l'on va poursuivre plus tard. Supposons que l'on se découvre, par exemple, un intérêt intellectuel et social pour la construction mécanique et que l'on ait décidé d'en faire son métier. Au mieux, cette décision ne fera que circonscrire le domaine dans lequel s'orientera le développement ultérieur. C'est une sorte de plan sommaire que l'on utilisera pour diriger ses activités futures. C'est la découverte d'une profession dans le sens où Christophe Colomb découvrit l'Amérique lorsqu'il débarqua sur son sol. Des explorations futures infiniment plus détaillées et plus étendues restent à faire. Lorsque les éducateurs conçoivent la direction professionnelle comme quelque chose qui conduit à un choix définitif, irrévocable et complet, il y a de fortes chances pour que l'éducation et la profession choisie soient figées et empêchent tout développement ultérieur. Et le métier choisi sera tel que celui qui l'exerce occupera toujours une position subordonnée, sous les ordres de ceux qui ont eu l'intelligence de choisir un métier permettant davantage de souplesse et de réadaptation. Et bien que les usages linguistiques n'autorisent pas à dire qu'une attitude de souplesse permettant la réadaptation est le choix d'un nouveau métier, c'est ce qu'elle est en fait. S'il est vrai que même les adultes doivent veiller à ce que leur métier ne les sclérose pas, les éducateurs sont, à plus forte raison, obligés de faire très attention à ce que la préparation professionnelle de la jeunesse soit telle qu'elle les engage eux-mêmes à réorganiser d'une manière continue leurs objectifs et leurs méthodes.

3. Possibilités et dangers actuels. Dans le passé, l'éducation a été beaucoup plus professionnelle en fait qu'en titre. **1)** L'éducation des masses était nettement utilitaire. On l'appelait apprentissage plutôt qu'éducation ; c'est ce qu'on appelait aussi apprendre par expérience. Les écoles se consacraient à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du

calcul parce que ces connaissances avaient leur utilité dans toutes sortes de métiers. S'adonner à un travail spécialisé sous la direction d'autrui était la phase extrascolaire de cette éducation. Les deux se complétaient ; le travail scolaire dans son caractère formel et étroit faisait autant partie de l'apprentissage d'un métier que celui qui en portait explicitement le nom.

2) Dans une grande mesure, l'éducation des classes dirigeantes était essentiellement professionnelle – seulement, on n'appelait pas professions leurs occupations parce qu'elles consistaient à diriger et à profiter. En effet, on appelait professions ou emplois les seules occupations qui impliquaient le travail manuel, un travail rétribué en nature ou en argent, ou des services personnels rendus à des personnes données. Pendant longtemps, par exemple, les professions de chirurgien et de médecin n'eurent guère plus de prestige que celles de valet ou de barbier – en partie, parce qu'elles concernaient le corps et, en partie, parce qu'elles impliquaient que l'on rendait directement à une personne donnée un service rétribué. Mais si nous allons au-delà des mots, la direction des affaires sociales, que ce soit politiquement ou économiquement, que ce soit en temps de guerre ou de paix, est un métier comme un autre ; et là où l'éducation n'a pas été complètement dominée par la tradition, des écoles supérieures ont été en général instituées pour y préparer. En outre, le faste, la parure des personnes, le genre de rapports et d'amusements sociaux qui procurent le prestige et donnent la possibilité de dépenser de l'argent ont été élevés au rang de véritables professions. Sans s'en rendre compte, les plus hautes institutions du savoir ont été amenées à participer à la préparation à ces emplois. Même aujourd'hui, ce qu'on appelle l'enseignement supérieur est pour une certaine classe (plus restreinte qu'elle ne l'était autrefois) essentiellement une préparation à ce genre d'occupations.

À d'autres égards, cet enseignement est en grande partie, surtout au stade le plus avancé, la formation au métier d'enseignant et de chercheur spécialisé. Par un préjugé bizarre, on a considéré que l'éducation qui a surtout pour objet de préparer aux arts d'agrément, à l'enseignement et aux professions littéraires et de former des dirigeants n'avait pas un caractère professionnel, mais était essentiellement culturelle. La formation littéraire qui prépare indirectement au métier d'auteur, que ce soit de livres, d'articles de journaux ou de revues, a particulièrement souffert de ce préjugé : nombreux sont les professeurs et les auteurs qui prennent la plume pour défendre l'éducation culturelle et humaine contre les empiétements d'une éducation spécialisée et pratique, sans

se rendre compte que leur propre éducation, qu'ils appellent libérale, a été justement conçue pour les préparer au métier qu'ils exercent. Ils ont simplement pris l'habitude de considérer leur propre métier comme étant essentiellement culturel et de négliger les possibilités culturelles des autres métiers. À la racine de ces distinctions, il y a indiscutablement la tradition qui ne reconnaît comme métiers que les occupations où l'on est responsable de son travail envers un employeur donné plutôt qu'envers l'employeur ultime, la communauté.

Aujourd'hui, il y a cependant des raisons évidentes pour mettre volontairement l'accent sur l'éducation professionnelle – et expliciter délibérément les implications professionnelles qu'auparavant l'on préférait taire. **1)** En premier lieu, on accorde de plus en plus d'intérêt dans les communautés démocratiques à ce qui se rapporte au travail manuel, aux occupations commerciales et aux services rendus à la société. En théorie, on s'attend à ce que les hommes et les femmes fassent quelque chose pour la société qui les soutient intellectuellement et économiquement. On chante les louanges du travail ; le service devient un idéal moral fort estimé. Si l'on admire et l'on envie toujours ceux qui ont la possibilité de mener une vie d'oisiveté et de luxe, un sentiment moral plus exigeant condamne ce genre de vie. On reconnaît plus généralement qu'on ne le faisait dans le passé, que l'on est responsable envers la société de l'utilisation de son temps et de ses capacités personnelles.

2) En deuxième lieu, les professions qui sont spécifiquement industrielles se sont énormément développées depuis un siècle et demi. Les entreprises industrielles et commerciales ont perdu leur caractère familial et local, donc plus ou moins restreint, pour se développer à l'échelle mondiale. Elles mobilisent le meilleur des énergies d'un nombre de personnes de plus en plus grand. Le fabricant, le banquier, le chef d'entreprise ont pratiquement remplacé la noblesse terrienne à la direction des affaires sociales. *Le* problème de la réadaptation sociale est manifestement industriel, puisqu'il concerne les relations du capital et du travail. L'importance sociale accrue des procédés industriels a inévitablement soulevé des questions concernant les rapports de l'école et de la vie industrielle. Une réadaptation sociale aussi vaste ne pouvait se faire sans remettre en cause l'éducation héritée de conditions sociales différentes et sans poser de nouveaux problèmes à l'enseignement.

3) En troisième lieu, nous l'avons déjà mentionné plusieurs fois, l'industrie a cessé d'être un processus empirique, transmis par la cou-

tume. Sa technique est devenue technologique, c'est-à-dire qu'elle est fondée sur des machines qui ont été construites grâce aux découvertes des mathématiques, de la physique, de la chimie, de la bactériologie, etc. La révolution économique a stimulé la science en posant des problèmes à résoudre, en imposant un plus grand respect intellectuel pour les dispositifs mécaniques. Et l'industrie a été largement payée de retour par la science. C'est pourquoi les occupations industrielles ont un contenu infiniment plus intellectuel et des possibilités culturelles infiniment plus étendues qu'autrefois. La nécessité d'une éducation qui familiarisera les ouvriers avec les bases et la portée scientifique et sociale de leur métier devient impérieuse, puisque tous ceux qui n'ont pas reçu ce genre d'éducation finissent toujours par ne plus jouer qu'un rôle accessoire auprès des machines qu'ils font fonctionner. Sous l'ancien régime, tous les ouvriers qui exerçaient le même métier avaient à peu près la même connaissance et le même point de vue. La connaissance et l'ingéniosité personnelles pouvaient au moins s'exercer dans un domaine restreint, parce que le travail se faisait avec des outils dont l'ouvrier était directement le maître. De nos jours, l'ouvrier doit s'adapter à sa machine, au lieu d'adapter comme autrefois l'outil à ses propres fins. Si les *possibilités* intellectuelles de l'industrie se sont multipliées, les conditions industrielles tendent à rendre l'industrie moins éducative pour les masses qu'elle ne l'était du temps où l'on travaillait de ses mains pour des marchés locaux. C'est donc à l'école qu'incombe aujourd'hui la tâche de faire comprendre aux élèves les possibilités intellectuelles inhérentes au travail.

4) En quatrième lieu, dans les sciences, la recherche de la connaissance est devenue plus expérimentale ; elle dépend moins qu'auparavant de la tradition littéraire et a moins d'attaches avec les méthodes dialectiques de raisonner et avec les symboles. En conséquence, l'objet de l'occupation industrielle présente non seulement une plus grande partie du contenu de la science qu'auparavant, mais davantage d'occasions de se familiariser avec la méthode par laquelle se concrétise la connaissance. D'ordinaire, l'ouvrier d'usine est bien entendu soumis à une pression économique trop directe pour qu'il ait l'occasion de produire des connaissances comme peut le faire celui qui travaille dans un laboratoire. Mais, à l'école, on peut familiariser l'élève avec les machines et les procédés industriels dans des conditions où la seule préoccupation de l'élève est de comprendre. Lorsque ces conditions sont réunies, la distinction entre l'atelier et le laboratoire est en grande partie conven-

tionnelle, le laboratoire offrant l'avantage de permettre de poursuivre toute recherche intellectuelle qu'un problème peut suggérer et l'atelier offrant l'avantage d'insister sur la portée sociale du principe scientifique, tout en stimulant chez beaucoup d'élèves un très vif intérêt.

5) Enfin, les progrès qui ont été réalisés dans la psychologie de l'apprentissage en général et de l'enfant en particulier coïncident avec l'importance accrue que l'industrie a prise dans la vie. Car la psychologie moderne insiste sur l'extrême importance des instincts primitifs spontanés, c'est-à-dire non appris, d'exploration, d'expérimentation et d'essai. Elle révèle que l'acquisition du savoir n'est pas le travail d'une chose toute faite appelée « esprit », mais que l'esprit lui-même est l'organisation des capacités originelles en activités qui ont une signification. Comme nous l'avons déjà vu (plus haut, p. 291), pour les élèves plus âgés, le travail est au développement éducatif des activités spontanées originelles ce qu'est le jeu pour les élèves les plus jeunes. De plus, le passage du jeu au travail devrait être progressif, n'entraînant pas un changement radical d'attitude, mais introduisant dans le travail les éléments du jeu, plus une réorganisation continue permettant un contrôle accru.

Le lecteur aura remarqué que ces cinq points résument pratiquement les principales thèses que nous avons exposées dans la partie précédente de notre ouvrage. Pratiquement et philosophiquement, la clef de la situation actuelle de l'éducation réside dans une reconstruction progressive des matières et des méthodes scolaires, de manière à utiliser les diverses formes d'occupations représentant les différents types de métiers pratiqués dans la société et à en dégager le contenu intellectuel et moral. Cette reconstruction doit reléguer les méthodes purement littéraires – y compris les manuels – et les méthodes dialectiques à la position d'outils nécessaires au développement intelligent d'activités consécutives et cumulatives.

Mais notre discussion a mis en relief le fait qu'on ne peut mener à bien cette réorganisation en essayant simplement de donner aux enfants une formation technique les préparant aux métiers industriels et aux professions dans leur état actuel et moins encore en reproduisant à l'école les conditions industrielles existantes. Le problème n'est pas de faire de l'école l'auxiliaire des entreprises industrielles et commerciales, mais d'utiliser les facteurs de l'industrie pour rendre la vie scolaire plus active, plus riche en signification directe, plus proche de l'expérience extra-scolaire. Ce problème n'est pas facile à résoudre. On court

constamment le risque de voir l'éducation perpétuer les vieilles traditions au profit d'une petite élite et s'adapter aux nouvelles conditions économiques en acceptant plus ou moins les caractéristiques de notre système industriel défectueux sans les transformer, ni leur donner un caractère plus rationnel et plus social. En termes concrets, l'enseignement professionnel risque d'être considéré, en théorie et en pratique, comme une éducation préparant à un métier, comme un moyen d'acquérir une efficacité technique pour de futurs emplois spécialisés.

L'éducation deviendrait alors un instrument pour perpétuer sans changement l'ordre industriel actuel de la société, au lieu de devenir un moyen de le transformer. La transformation souhaitée n'est pas difficile à définir d'une manière formelle. Elle implique une société dans laquelle chaque individu est occupé à faire quelque chose qui rend la vie des autres plus digne d'être vécue et qui, par conséquent, rend plus évidents les liens qui unissent les individus entre eux – en abolissant les barrières qui les séparent. Elle évoque une situation dans laquelle l'intérêt que chacun porte à son travail est spontané et intelligent : fondé sur le fait qu'il correspond à ses aptitudes. Il va sans dire que nous sommes encore loin d'un tel état social ; en un sens littéral et quantitatif, il se peut que nous n'y arrivions jamais. Mais, en principe, la nature des changements sociaux déjà accomplis va dans ce sens. Nous disposons aujourd'hui de moyens plus puissants d'y parvenir que jamais auparavant. Si nous avons l'intelligence et la volonté de réussir, aucun obstacle insurmontable ne nous arrêtera.

La réussite ou l'échec de notre entreprise dépend avant tout de l'adoption de méthodes d'éducation conçues en vue d'effectuer ce changement qui est essentiellement d'ordre éducatif et qui consiste à modifier la nature de notre disposition mentale. Ceci ne veut pas dire que nous puissions changer le caractère et l'esprit par l'instruction et l'exhortation directes, sans modifier les conditions industrielles et politiques. Cette conception contredirait notre idée fondamentale suivant laquelle le caractère et l'esprit sont des attitudes de réaction de participation aux affaires sociales. Mais cela signifie que nous pouvons projeter dans les écoles le type de société que nous souhaiterions réaliser et, en formant les esprits en conséquence, modifier progressivement les aspects les plus réfractaires au changement de la société adulte.

On nous trouvera peut-être dur si nous disons que le plus grand mal du régime actuel n'est pas la misère et la souffrance qu'il entraîne, mais

le fait que tant de gens font des métiers qu'ils n'aiment pas, uniquement pour la rémunération qu'ils en tirent. En effet, de tels métiers suscitent constamment le dégoût, la mauvaise volonté et le désir d'évasion. Les hommes qui les font n'ont ni le cœur ni la tête à l'ouvrage. Par ailleurs, ceux qui, non seulement sont plus aisés, mais ont le monopole ou presque de la direction des activités des masses sont exclus de la participation sur un pied d'égalité aux relations sociales en général. Ils vivent une vie de plaisir et de luxe et essaient de combler la distance qui les sépare des autres en faisant montre de leur force, de leur richesse et de leur joie de vivre.

Il n'est pas absolument impossible qu'un système d'éducation professionnelle de conception étroite perpétue cette division sous sa forme rigide. Se fondant sur le dogme de la prédestination sociale, il assumerait que certains doivent continuer à gagner leur vie dans des conditions économiques ressemblant aux conditions actuelles et ne viserait qu'à leur donner une éducation susceptible de les préparer à exercer un métier, autrement dit à acquérir une grande efficacité technique. La compétence technique fait malheureusement souvent défaut et il est certain qu'elle est souhaitable à tous les points de vue – non seulement pour produire plus et mieux à meilleur compte, mais pour trouver plus de plaisir à travailler. Car personne n'aime faire ce qu'il ne sait pas bien faire. Mais il y a une grande différence entre une compétence limitée à un travail immédiat et une compétence qui inclut la compréhension de sa portée sociale, entre l'efficacité dans l'exécution des projets des autres et l'efficacité dans la formation de ses propres projets. À l'heure actuelle, la classe des employés et celle des employeurs ont chacune leur limite intellectuelle et affective. Si les uns ne trouvent dans leur occupation aucun intérêt en dehors de l'argent qu'elle rapporte, les préoccupations des autres se bornent souvent au profit et au pouvoir. Dans le dernier cas, une initiation intellectuelle beaucoup plus grande et une meilleure compréhension de la situation sont généralement requises. En effet, la direction et la combinaison d'un grand nombre de facteurs divers entrent en jeu, tandis que pour obtenir un salaire, il suffit d'effectuer certains mouvements musculaires. Néanmoins, l'intelligence se limite aux moyens techniques qui ne sont ni humains ni libéraux, tant que la portée sociale du travail n'entre pas en ligne de compte. Lorsque le mobile dominant est le désir du profit privé ou du pouvoir personnel, cette limite est inévitable. En fait, ce sont les économiquement défavo-

risés, que le contrôle unilatéral des affaires des autres n'a pas endurcis, qui sont souvent supérieurs aux autres par la sympathie et l'attitude humaine qu'ils manifestent spontanément envers autrui.

Tout système d'éducation professionnelle qui prend pour point de départ le régime industriel actuel en assumera et perpétuera les divisions et les faiblesses et deviendra l'instrument du dogme féodal de la prédestination sociale. Ceux qui ont les moyens de réaliser leurs désirs exigeront une occupation libérale et culturelle qui permette aux jeunes auxquels ils s'intéressent directement d'assumer les charges du pouvoir. Diviser le système et donner aux moins fortunés une éducation spécifique en vue d'un métier à exercer, c'est se servir de l'école pour transposer telle quelle l'ancienne division du travail et du loisir, du service et de la culture, du corps et de l'esprit, de la classe dirigée et de la classe dirigeante dans une société nominalement démocratique. Une éducation professionnelle de ce genre fait inévitablement peu de cas des liens scientifiques et historiques que l'homme entretient avec les matières et les procédés auxquels il a affaire. Ce serait une perte de temps que d'inclure de telles choses dans une éducation professionnelle étroite : s'y intéresser ne serait pas d'une grande utilité « pratique ». Elles sont l'apanage de ceux qui disposent de loisirs – en raison de la supériorité de leurs ressources économiques. Elles pourraient même être dangereuses pour les intérêts de la classe dirigeante, en provoquant le mécontentement ou suscitant des ambitions disproportionnées, eu égard à la « condition sociale » de ceux qui travaillent sous la direction des autres. Mais une éducation qui reconnaît la pleine signification intellectuelle et sociale d'une profession comprendrait l'enseignement de l'histoire qui est à l'origine de la situation actuelle, une formation scientifique permettant d'aborder avec intelligence et initiative les matières et les moyens de production et l'étude de l'économie, de l'instruction civique et de la politique, mettant le futur ouvrier en contact avec les problèmes de l'actualité et les diverses méthodes proposées pour les résoudre. Elle formerait surtout la capacité de se réadapter à des conditions différentes, afin que les futurs ouvriers ne soient pas les sujets aveugles du destin qu'on leur impose. Cet idéal doit combattre non seulement l'inertie des traditions présentes de l'éducation, mais aussi l'opposition de ceux qui sont aux commandes de la machine industrielle et qui se rendent compte que si l'on adoptait partout un tel système d'éducation leur capacité d'utiliser les autres à leurs propres fins serait menacée.

Mais ce fait même est le présage d'un ordre social plus équitable et plus éclairé, car il prouve que la réorganisation sociale dépend de la reconstruction de l'éducation. Il encourage par conséquent ceux qui croient à un ordre meilleur à essayer d'instaurer une éducation professionnelle qui n'assujettit pas la jeunesse aux exigences et aux critères du système actuel, mais qui utilise ses facteurs scientifiques et sociaux pour développer une intelligence courageuse et la rendre pratique et agissante.

RÉSUMÉ. Une profession est toute forme d'activité continue qui rend service aux autres et utilise les capacités personnelles des individus pour parvenir à des résultats. La question de la relation de la profession et de l'éducation jette une lumière particulière sur les différents problèmes que nous avons déjà évoqués concernant les rapports de la pensée et de l'activité corporelle, du développement conscient de l'individu et de sa vie en société, de la culture théorique et de la conduite pratique ayant des résultats définis, de la nécessité de gagner sa vie et du plaisir de vivre une vie de loisir. D'une manière générale, si l'on refuse de faire une place aux aspects professionnels de la vie dans l'éducation (sauf pour les rudiments utilitaires enseignés à l'école primaire), c'est parce que l'on entend maintenir les idéaux aristocratiques du passé. Mais, dans la conjoncture présente, il existe un mouvement en faveur d'une éducation dite professionnelle qui, si on l'adoptait, figerait ces idées dans une forme adaptée au régime industriel actuel. Ce mouvement conserverait l'éducation libérale ou culturelle traditionnelle pour une minorité ayant la possibilité économique d'en profiter et dispenserait aux masses une éducation technique et étroite les préparant à des métiers spécialisés, exercés sous le contrôle d'autrui. Ce système implique bien entendu le maintien de l'ancienne division sociale, avec les dualismes intellectuels et moraux correspondants. Mais elle implique son maintien dans des conditions où elle se justifie moins. Car, de nos jours, la vie industrielle dépend tellement de la science et affecte si intimement toutes les formes de relation sociale qu'il se présente des occasions de l'utiliser pour le développement de l'esprit et du caractère. De plus, sa bonne utilisation dans l'éducation réagirait sur l'intelligence et l'intérêt de manière à modifier, en liaison avec la législation et l'administration, les aspects socialement nocifs de l'ordre industriel et commercial actuel. Elle tirerait parti d'une manière constructive du fonds toujours croissant de sympathie sociale,

au lieu de le laisser au stade de sentiment philanthropique plus ou moins aveugle. Elle donnerait à ceux qui exercent des métiers dans l'industrie le désir et la capacité de participer au contrôle social, leur offrant ainsi la possibilité de devenir maître de leur destin industriel. Elle leur permettrait de donner leur pleine signification aux caractères techniques et mécaniques qui caractérisent, à l'ère de la machine, notre système de production et de distribution. Voilà pour ceux qui sont à l'heure actuelle économiquement défavorisés. Pour les représentants de la section privilégiée de la communauté, il en résulterait une sympathie accrue pour le travail et la création d'une disposition d'esprit qui leur permettrait de découvrir dans l'activité utile des éléments de culture et un sentiment plus aigu de leur responsabilité sociale. La position cruciale de l'éducation aujourd'hui est due, en d'autres termes, au fait qu'elle concentre sur un problème spécifique deux questions fondamentales, à savoir, d'une part, si l'intelligence s'exerce mieux en dehors d'une activité ou dans une activité où l'homme fait usage de la nature et, d'autre part, si la culture individuelle s'acquiert mieux dans des conditions égoïstes ou dans des conditions sociales. Nous ne sommes pas entrés dans le détail de ces questions dans le présent chapitre, parce que cette conclusion ne fait que résumer l'exposé des chapitres quinze à vingt-deux inclus.

XXIV

La philosophie de l'éducation

1. Étude critique. Bien que nous traitions dans le présent ouvrage de la philosophie de l'éducation, nous n'avons pas encore défini ce que nous entendons par philosophie, ni examiné en détail la nature de la philosophie de l'éducation. Nous allons maintenant aborder ce point en présentant dans leur ordre logique les différents sujets que nous avons abordés afin de faire ressortir les problèmes philosophiques qu'ils impliquent. Nous entreprendrons ensuite d'étudier brièvement l'aspect plus spécifiquement philosophique des théories de la connaissance et de la morale implicitement contenues dans les différents idéaux en œuvre dans la pratique de l'éducation.

Les chapitres précédents se répartissent logiquement en trois parties. **1)** Les premiers chapitres traitent de la nécessité et de la fonction sociales de l'éducation. Leur but est de dépeindre à grands traits l'éducation comme le processus par lequel les groupes sociaux maintiennent la continuité de leur existence. L'éducation est apparue comme le renouvellement des significations de l'expérience par un processus de transmission, en partie accidentel et résultant des relations ordinaires des adultes et des jeunes et en partie délibéré et institué pour créer une continuité sociale. Ce processus, nous l'avons vu, implique contrôle et croissance à la fois de l'individu qui n'est pas encore parvenu à maturité et du groupe dans lequel il vit.

Ces considérations étaient formelles du fait que nous ne tenions pas compte de la qualité du groupe social concerné – du *genre* de société

dont nous visions le maintien par l'éducation. Elles se sont précisées quand nous les avons appliquées à des groupes sociaux délibérément progressistes et visant à une plus grande diversité d'intérêts mutuellement partagés, par opposition aux groupes cherchant uniquement à préserver les coutumes établies. Nous avons constaté que ces sociétés étaient qualitativement démocratiques, du fait de la plus grande liberté accordée à leurs membres et du besoin conscient de donner aux individus un intérêt consciemment socialisé, au lieu de s'en remettre essentiellement à la force des coutumes agissant sous le contrôle d'une classe supérieure. Nous avons donc pris explicitement le type d'éducation qui convient au développement d'une communauté démocratique comme critère de l'analyse plus détaillée de l'éducation à laquelle nous avons procédé par la suite.

2) Comme nous l'avons vu, cette analyse fondée sur le critère démocratique impliquait l'idéal d'une reconstruction ou réorganisation continue de l'expérience, de manière à accroître sa signification ou son contenu social reconnu, ainsi que la capacité des individus à agir comme garants et promoteurs de cette réorganisation (voir chapitres six et sept). Nous avons alors utilisé cette distinction pour décrire les caractères respectifs du contenu et de la méthode de l'éducation, distinction qui détermine en fait leur unité, car la méthode pour étudier et apprendre sur cette base est précisément le mouvement consciemment dirigé de la réorganisation du contenu de l'expérience. Nous avons développé, de ce point de vue, les principes essentiels de la méthode et du contenu de l'enseignement (chapitre treize et quatorze).

3) Hormis quelques critiques occasionnelles destinées à illustrer ces principes en les comparant à d'autres, nous avons tenu pour acquis le critère démocratique et son application à la vie sociale actuelle. Dans les chapitres suivants (dix-huit à vingt-deux), nous avons examiné les limites actuelles de sa réalisation effective. Nous avons montré qu'elles proviennent de l'idée que l'expérience comprend une diversité de domaines ou intérêts séparés ayant chacun sa valeur, son matériel et sa méthode propres, indépendamment les uns des autres, chacun s'opposant à tous les autres et, une fois que chacun est maintenu dans les limites appropriées, formant tous ensemble une sorte d' « équilibre des pouvoirs » en éducation. Nous avons alors procédé à une analyse des diverses hypothèses qui sont à la base de ces divisions. Nous avons constaté qu'en pratique la cause en est la division de la société en classes et groupes

plus ou moins rigidement séparés, ce qui, en d'autres termes, entrave la liberté pleine et entière des interactions et des échanges sociaux. Ces ruptures de continuité sociale ont trouvé leur formulation intellectuelle dans divers dualismes ou antithèses comme ceux qui opposent le travail au loisir, l'activité pratique à l'activité intellectuelle, l'homme à la nature, l'individu au groupe, la culture à la profession. Au cours de cette discussion, nous avons découvert que ces différentes questions ont leur contrepartie dans les systèmes philosophiques classiques et qu'elles sont liées aux principaux problèmes de la philosophie – comme ceux de l'esprit et de la matière, du corps et de l'âme, de l'esprit et du monde, de l'individu et de ses relations avec les autres, etc. Sous ces diverses oppositions, nous avons constaté que l'hypothèse fondamentale était celle de la séparation de l'esprit de toute activité impliquant des conditions physiques, ou faisant appel à des organes corporels, des dispositifs matériels et des objets naturels. En conséquence, il apparut nécessaire de proposer une philosophie qui reconnaît que l'esprit a son origine, sa place et sa fonction *dans* une activité qui contrôle l'environnement. Nous avons ainsi terminé notre tour d'horizon pour revenir aux conceptions de la première partie de ce livre, comme la continuité biologique des impulsions et des instincts humains avec les énergies naturelles, le fait que le développement de l'esprit dépend de la participation à des activités communes ayant une fin commune, l'influence de l'environnement physique par les utilisations qu'on en fait dans le milieu social, la nécessité d'utiliser les changements des désirs et des pensées individuels pour assurer l'évolution progressive de la société, l'unité essentielle de la méthode et du contenu, la continuité intrinsèque des fins et des moyens, la reconnaissance de l'esprit comme pensée qui perçoit et met à l'épreuve les significations du comportement. Ces conceptions vont de pair avec une philosophie qui conçoit l'intelligence comme une réorganisation délibérée, par l'action, du contenu de l'expérience et prennent le contre-pied de chacune des philosophies dualistes mentionnées.

2. Nature de la philosophie. Nous avons maintenant à dégager et à expliciter l'idée de philosophie qui est implicite dans les considérations précédentes. Bien que nous ne l'ayons pas définie, nous avons déjà virtuellement décrit la philosophie en fonction des problèmes qu'elle traite et nous avons fait remarquer que ces problèmes ont leur origine dans les conflits et les difficultés de la vie en société. Ces problèmes sont ceux

des relations de l'esprit et de la matière, du corps et de l'âme, de l'humanité et de la nature physique, de l'individuel et du social, de la théorie ou connaissance et de la pratique ou action. Les systèmes philosophiques qui formulent ces problèmes reproduisent les traits principaux et les difficultés majeures de la pratique sociale contemporaine. Ils font prendre pleinement conscience de ce que les hommes en sont venus à penser, en vertu de la qualité de leur expérience courante, concernant la nature, l'homme et la réalité qu'ils conçoivent comme incluant ou régissant l'une et l'autre.

Comme nous pouvions par conséquent nous y attendre, on a généralement défini la philosophie de façons qui impliquent une certaine totalité, généralité et finalité de son contenu et de sa méthode. Par rapport à son contenu, la philosophie tente de *comprendre*, c'est-à-dire de mettre ensemble les divers éléments constitutifs du monde et de la vie pour former un tout unique et compréhensif qui sera une unité ou qui, comme dans les systèmes dualistes, réduira la pluralité des éléments à un petit nombre de principes ultimes. Du côté de l'attitude du philosophe et de ceux qui acceptent ses conclusions, il y a un essai de parvenir à une conception de l'expérience aussi unifiée, cohérente et complète que possible. Cet aspect s'exprime dans le mot « philosophie » – amour de la sagesse. Chaque fois qu'on a pris la philosophie au sérieux, on a toujours supposé qu'elle signifiait parvenir à une sagesse qui influencerait la conduite de la vie. Témoin le fait que presque toutes les anciennes écoles de philosophie étaient aussi des façons organisées de vivre, ceux qui en acceptaient les principes s'engageant à adopter certains modes particuliers de conduite ; témoin le lien intime de la philosophie avec la théologie de l'Église romaine au Moyen Âge, son association fréquente avec les intérêts religieux et, au moment des crises nationales, son association avec les luttes politiques.

Ce lien direct et intime de la philosophie avec une conception de la vie différencie évidemment la philosophie de la science. Les faits et les lois propres à la science influencent évidemment la conduite. Ils suggèrent des choses à faire et à ne pas faire et fournissent les moyens d'agir. Quand la science n'évoque pas simplement un exposé de faits particuliers qui ont été découverts à propos du monde, mais une *attitude générale* à l'égard du monde – distincte de choses particulières à faire – elle se confond avec la philosophie. Car une disposition sous-jacente représente une attitude non à l'égard de telle ou telle chose, ni même à

l'égard d'un agrégat de choses connues, mais à l'égard de considérations qui gouvernent la conduite.

On ne peut donc pas définir simplement la philosophie par son contenu. C'est pourquoi l'on parvient plus facilement à la définition de conceptions comme la généralité, la totalité, la finalité à partir de la disposition à l'égard du monde auquel elles s'appliquent. En leur sens littéral et quantitatif, ces termes ne s'appliquent pas au contenu de la connaissance, car la totalité et la finalité sont hors de question. La nature même de l'expérience qui est un processus continu et changeant l'interdit. En un sens moins rigide, ils s'appliquent à la *science* plus qu'à la philosophie. Car c'est évidemment aux mathématiques, à la physique, à la chimie, à la biologie, à l'anthropologie, à l'histoire, etc., et non à la philosophie, qu'il faut avoir recours pour découvrir les faits concernant le monde. C'est aux sciences qu'il incombe de dire quelles sont les généralisations qui sont soutenables à propos du monde et ce qu'elles sont exactement. Mais, quand nous nous demandons quelle *sorte* de disposition permanente pour agir sur le monde les découvertes scientifiques exigent de nous, nous posons une question philosophique.

De ce point de vue, la « totalité » ne signifie pas l'impossible tâche d'une énumération quantitative indéfinie. Elle signifie plutôt *l'uniformité* d'un mode de réponses ou de réactions à la pluralité des événements qui se produisent. Uniformité ne signifie pas exacte identité, car la même chose ne se produisant pas deux fois, la répétition identique d'une réaction révélerait une mauvaise adaptation. Totalité signifie continuité – la mise en œuvre d'une habitude d'action ancienne avec la réadaptation nécessaire pour la maintenir vivante et lui permettre de se développer. Au lieu de signifier un système d'action tout fait et complet, elle signifie le maintien de l'équilibre d'une multitude d'actions diverses, de telle sorte que chacune emprunte et donne un sens à toutes les autres. Toute personne qui a l'esprit ouvert et est sensible aux nouvelles perceptions et qui sait se concentrer et prendre la responsabilité de les relier a, de ce fait, une disposition philosophique. Dans un de ses sens populaires, la philosophie signifie calme et endurance face aux difficultés et aux coups du sort ; on suppose même qu'elle est la capacité de souffrir sans se plaindre. Cette signification rend hommage à l'influence de la philosophie stoïcienne plutôt qu'elle ne constitue un attribut de la philosophie en général. Mais, dans la mesure où elle suggère que l'intégrité, caractéristique de la philosophie, est une capacité d'apprendre ou d'extraire une signifi-

cation même des vicissitudes désagréables de l'expérience et d'assimiler ce qu'on apprend pour être plus à même de continuer à apprendre, elle est justifiée dans n'importe quel système. Une interprétation analogue s'applique à la généralité et à la finalité de la philosophie. Prises littéralement, ce sont des prétentions absurdes ; elles sont des signes de la folie. La finalité ne signifie pas cependant que l'expérience soit finie et épuisée, mais indique la disposition à pénétrer à des niveaux de signification plus profonds – à aller au-dessous de la surface et à découvrir les liaisons de tout événement ou de tout objet et à continuer sans relâche. Pareillement, l'attitude philosophique est générale en ce sens qu'elle répugne à considérer les choses isolément ; elle essaie toujours au contraire de situer un acte dans son contexte – qui constitue sa signification.

Il peut être utile de lier la philosophie à la pensée par opposition à la connaissance. La connaissance, la connaissance fondée, est la science ; elle représente des objets qui ont été établis, ordonnés, réglés d'une manière rationnelle. La pensée, par contre, est prospective. Elle a pour cause un *dé*règlement et vise à résoudre une difficulté. La philosophie, c'est penser ce que le contenu requiert de nous – quelle attitude il exige. C'est une idée de ce qui est possible, non l'exposé d'un fait accompli. Par suite, elle est hypothétique, comme toute pensée. Elle assigne quelque chose à faire – quelque chose à essayer. Sa valeur réside non en ce qu'elle fournit des solutions (qui ne peuvent se réaliser que dans l'action), mais en ce qu'elle définit les difficultés et suggère des méthodes pour les résoudre. On pourrait presque décrire la philosophie comme la pensée qui est devenue consciente d'elle-même – qui a généralisé sa place, sa fonction et sa valeur dans l'expérience.

Plus précisément, si on exige une attitude « totale », c'est parce qu'il est nécessaire d'intégrer dans des actes les divers intérêts en conflit dans la vie. Quand les intérêts sont si superficiels qu'ils se fondent facilement les uns dans les autres ou quand ils ne sont pas suffisamment organisés pour entrer en conflit les uns avec les autres, la nécessité de la philosophie n'apparaît pas. Mais, quand l'intérêt scientifique entre en conflit, disons, avec l'intérêt religieux, ou l'intérêt économique avec l'intérêt scientifique ou esthétique, quand le souci conservateur de l'ordre s'oppose à l'intérêt progressiste pour la liberté, quand l'institutionnalisme se heurte à l'individualité, on est poussé à découvrir un point de vue plus compréhensif qui permet de concilier les divergences et de rétablir l'uniformité ou la continuité de l'expérience. Ces oppositions

peuvent souvent être résolues par un individu pour lui-même ; la zone de conflit des objectifs est limitée et une personne élabore elle-même ses arrangements approximatifs. Ces philosophies personnelles sont authentiques et souvent suffisantes. Mais elles n'aboutissent pas à des systèmes philosophiques. Ceux-ci apparaissent quand les impératifs antagonistes de différents idéaux de conduite affectent la communauté dans son ensemble et quand la nécessité d'un rajustement devient générale.

Ces caractéristiques expliquent quelques-unes des choses que l'on présente souvent comme des objections aux philosophies, comme le rôle que joue chez elle la spéculation individuelle, leur diversité discutable, aussi bien que le fait que la philosophie semble s'occuper sans cesse des mêmes questions formulées différemment. Sans doute, toutes ces choses caractérisent-elles plus ou moins les philosophies historiques. Mais ces objections sont formulées moins à l'encontre de la philosophie que de la nature humaine et même du monde dans lequel la nature humaine se trouve. S'il y a dans la vie de vraies incertitudes, la philosophie doit refléter cette incertitude. Si l'on peut poser différents diagnostics pour expliquer la cause d'une difficulté et proposer différentes solutions pour la régler, autrement dit, si le conflit des intérêts s'incarne plus ou moins dans différents groupes de personnes, il doit y avoir des philosophies divergentes en compétition. Lorsqu'il s'agit d'une action passée, il n'est besoin que de fournir une preuve suffisante pour parvenir à un accord et donner une certitude. La chose elle-même est certaine. Mais quand il s'agit d'indiquer ce qu'il est sage de faire dans une situation compliquée, la discussion est inévitable parce que, précisément, la chose elle-même est toujours indéterminée. On ne s'attendrait pas à ce qu'une classe dirigeante vivant à l'aise ait la même philosophie de la vie que ceux qui doivent lutter durement pour survivre. Si les nantis et les non-nantis avaient la même attitude fondamentale à l'égard du monde, cela indiquerait un manque de bonne foi ou de sérieux. Une communauté engagée dans des entreprises industrielles, active dans les affaires et le commerce, ne verra probablement pas les nécessités et les possibilités de la vie de la même manière qu'un pays ayant une culture hautement esthétique et ne faisant guère preuve d'esprit d'entreprise pour utiliser les énergies naturelles à des fins industrielles. Un groupe social dont l'histoire est suffisamment continue, réagira mentalement à une crise d'une façon très différente d'un groupe social qui a subi le choc de brusques ruptures de continuité. Même s'il s'agissait de données identiques, celles-ci seraient évaluées dif-

féremment. Mais les différentes sortes d'expérience qui accompagnent les différents types de vie, empêchent justement que les données soient les mêmes et aboutissent à une échelle de valeurs différente. Quant à la similitude des problèmes, c'est souvent plus une affaire d'apparence que de réalité qui découle du fait que les vieilles discussions sont traduites dans le vocabulaire des incertitudes contemporaines. Mais, à certains points de vue fondamentaux, les mêmes difficultés de la vie se répètent de temps en temps avec seulement les modifications dues au changement du contexte social, y compris le développement des sciences.

Le fait que les problèmes philosophiques naissent de difficultés largement répandues et éprouvées dans la pratique sociale n'apparaît pas clairement, parce que les philosophes forment une classe spécialisée qui utilise un langage technique différent du vocabulaire dans lequel s'expriment les difficultés réelles. Mais quand un système devient influent, il est toujours possible de découvrir le rapport qu'il a avec un conflit d'intérêts exigeant un programme d'adaptation sociale. Ici la liaison intime entre la philosophie et l'éducation apparaît. En fait, l'éducation offre une bonne base de départ pour comprendre la signification humaine, par opposition à la signification technique, des discussions philosophiques. Celui qui étudie la philosophie « en soi » risque toujours de la prendre pour un exercice intellectuel subtil ou rigoureux – comme quelque chose que les philosophes disent et qui les concerne seuls. Mais quand on aborde les problèmes philosophiques sous l'angle du type de disposition mentale auquel ils correspondent ou des différences dans la pratique de l'éducation qu'ils produisent quand on agit en les prenant pour base, les situations vivantes qu'ils expriment ne sont jamais très loin. Si une théorie n'affecte pas l'éducation, elle est certainement artificielle. Le point de vue éducatif nous permet d'envisager les problèmes philosophiques là où ils naissent et se développent, où ils sont chez eux et où le fait de les accepter ou de les rejeter change tout dans la pratique.

Si nous sommes disposés à concevoir l'éducation comme le processus de formation des dispositions fondamentales, intellectuelles et affectives, à l'égard de la nature et des hommes, nous pouvons même définir la philosophie comme *la théorie générale de l'éducation*. Si l'on ne veut pas que la philosophie reste symbolique – ou verbale – qu'elle ne soit que complaisance sentimentale pour quelques-uns ou encore des dogmes purement arbitraires, il faut que sa vérification de l'expérience passée et son programme de valeurs prennent effet dans la conduite.

L'agitation publique, la propagande, l'action législative et administrative agissent en produisant le changement de disposition qu'un philosophe présente comme désirable, mais seulement dans la mesure où elles sont éducatives – c'est-à-dire dans la mesure où elles modifient les attitudes mentales et morales. Et, au mieux, ces méthodes sont compromises par le fait qu'elles sont utilisées avec celles dont les habitudes sont déjà en grande partie prises, alors que l'éducation de la jeunesse a un champ opératoire plus net et plus libre. D'un autre côté, la tâche de l'instruction tend à devenir une affaire empirique et routinière si ses objectifs et ses méthodes ne sont pas animés par une conception large et compréhensive de sa place dans la vie contemporaine, conception qu'il appartient à la philosophie de fournir.

La science positive implique *pratiquement* toujours des fins que la communauté veut atteindre. Si elle est isolée de ses fins, il importe peu que ses découvertes soient utilisées pour guérir les maladies ou les propager, pour accroître les moyens de subsistance des hommes ou fabriquer du matériel de guerre pour supprimer la vie. Si la société s'intéresse à une de ces choses plutôt qu'à une autre, la science fournit le moyen de l'obtenir. La philosophie a donc une double tâche : celle de critiquer les objectifs existants par rapport à l'état existant de la science, en montrant quelles sont les valeurs qui sont tombées en désuétude du fait de l'acquisition de nouvelles ressources et quelles sont les valeurs qui sont purement sentimentales parce qu'il n'y a aucun moyen de les réaliser ; elle doit aussi interpréter les résultats de la science spécialisée en tenant compte de leur influence sur les activités sociales futures. Il est impossible que la philosophie puisse remplir sa tâche avec succès sans les équivalents éducatifs de ce qu'il faut faire et ne pas faire. Car la théorie philosophique ne possède pas de lampe d'Aladin pour donner immédiatement l'existence aux valeurs qu'elle construit intellectuellement. Dans les arts mécaniques, les sciences deviennent des méthodes pour organiser les choses de manière à utiliser leurs énergies pour atteindre des objectifs reconnus. Grâce aux arts éducatifs, la philosophie peut donner naissance à des méthodes qui permettront d'utiliser les énergies des êtres humains en accord avec des conceptions de la vie sérieuses et réfléchies. L'éducation est le laboratoire où les distinctions philosophiques prennent corps et sont mises à l'épreuve.

Il est intéressant de noter que la philosophie européenne est née (chez les Athéniens) sous la pression directe des problèmes de l'édu-

cation. À ses débuts, l'histoire de la philosophie, telle que les Grecs la développèrent en Asie mineure et en Italie, est essentiellement, en ce qui concerne les sujets traités, un chapitre de l'histoire de la science plutôt que de la philosophie telle qu'on la conçoit aujourd'hui. Elle avait pour sujet la nature, et ses spéculations portaient sur la manière dont les choses se font et se transforment. Plus tard, les enseignants itinérants, que l'on connaît sous le nom de Sophistes, commencèrent à appliquer à la conduite humaine les résultats et les méthodes des philosophes de la nature.

Quand les Sophistes, premier corps d'éducateurs professionnels en Europe, enseignèrent à la jeunesse la vertu, les arts politiques et l'art de gouverner la cité et la maison, la philosophie commença à traiter de la relation que l'individu entretient avec l'universel, une classe compréhensive ou un groupe, du rapport de l'homme et de la nature, de la tradition et de la réflexion, de la connaissance et de l'action. Ils se demandèrent si la vertu, considérée comme parfaite à tous égards, pouvait s'enseigner. Qu'est-ce qu'enseigner, qu'est-ce qu'apprendre ? Apprendre est lié à la connaissance. Qu'est-ce donc que la connaissance ? Comment l'acquérir ? Par les sens ou par l'apprentissage d'une forme d'action ou par la raison qui a été soumise au préalable à une discipline logique ? Puisque apprendre, c'est *parvenir* à connaître, apprendre implique le passage de l'ignorance à la sagesse, de la privation à la possession, du défaut à la perfection ou, pour employer la formule grecque du non-être à l'être. Comment cette transition est-elle possible ? Est-ce que le changement, le devenir, le développement est réellement possible et, dans l'affirmative, comment ? Et, en supposant ces questions résolues, quelle est la relation qu'entretient l'instruction, la connaissance, avec la vertu ?

Cette dernière question conduisait à soulever le problème de la raison et de l'action, de la théorie et de la pratique, puisqu'il était clair que la vertu résidait dans l'action. La connaissance, l'activité de la raison n'était-elle pas le plus noble attribut de l'homme ? Et, par conséquent, l'activité la plus intellectuelle n'était-elle pas la plus haute des perfections, auprès de laquelle les vertus de bon voisinage et de civisme apparaissaient fort secondaires ? Ou bien, au contraire, la connaissance intellectuelle tant vantée était-elle plus qu'une prétention vide et vaine, démoralisante pour le caractère et destructrice des liens sociaux qui unissent les hommes dans leur vie communautaire ? Est-ce que la seule vraie vie, parce que la seule morale, ne s'obtenait pas par l'obéissance habituelle aux pratiques et aux coutumes de la communauté ? Et la nouvelle édu-

cation n'était-elle pas l'ennemie du bon citoyen puisqu'elle proposait un idéal qui s'érigeait en rival des traditions établies de la communauté ?

Au bout de trois ou quatre générations, ces questions perdirent toute trace de leur relation originelle avec la pratique éducative et furent discutées pour elles-mêmes, autrement dit, comme sujets de la philosophie considérée comme branche indépendante de la recherche. Mais le fait que le courant de pensée philosophique européen ait été, à l'origine, une théorie des procédés de l'éducation reste un témoignage éloquent du lien intime qui unit la philosophie et l'éducation. La « philosophie de l'éducation » n'est pas une application extérieure d'idées toutes faites à un système pratique ayant une origine et une fin radicalement différentes ; elle n'est que la formulation explicite des problèmes de la formation des bonnes habitudes mentales et morales, en relation avec les difficultés de la vie sociale contemporaine. La définition la plus pénétrante que l'on puisse donner de la philosophie est donc qu'elle est la théorie de l'éducation dans ses aspects les plus généraux.

La reconstruction de la philosophie, de l'éducation et des idéaux sociaux et des méthodes pour les atteindre est une. Si aujourd'hui la reconstruction de l'éducation est particulièrement nécessaire et exige que l'on réexamine le plus vite possible les idées de base des systèmes philosophiques traditionnels, c'est parce que le progrès de la science, la révolution industrielle et le développement de la démocratie ont produit un changement radical dans la vie sociale. Ces changements pratiques ne peuvent intervenir sans exiger une réforme de l'éducation pour y faire face et sans amener les hommes à se demander quels sont les idées et les idéaux contenus implicitement dans ces changements sociaux et quelles sont les modifications à apporter aux idées et idéaux hérités de culture » anciennes et différentes. À l'occasion, d'un bout à l'autre du livre, et explicitement, dans les derniers chapitres, nous avons précisément traité de ces questions dans la mesure où elles affectent les relations de l'esprit et du corps, de la théorie et de la pratique, de l'homme et de la nature, de l'individuel et du social, etc. Dans les chapitres qui concluront ce livre, nous résumerons les discussions précédentes en les rattachant d'abord à la philosophie de la connaissance, puis à la philosophie de la morale.

RÉSUMÉ. Après avoir passé en revue les problèmes philosophiques impliqués dans les discussions antérieures, nous avons défini la philosophie comme étant la théorie générale de l'éducation. Nous avons dit

que la philosophie est une forme de pensée qui, comme toute pensée, a pour origine ce qui est incertain dans le contenu de l'expérience, qui vise à déterminer la nature du doute et, pour dissiper celui-ci, à formuler des hypothèses qui devront être mises à l'épreuve dans l'action. La pensée philosophique se caractérise par le fait que les incertitudes qu'elle traite se situent dans des conditions et des objectifs sociaux généraux, consistant en un conflit des intérêts organisés et des droits institutionnels. Puisque la seule façon d'arriver à un rajustement harmonieux des tendances opposées est de modifier les dispositions affectives et intellectuelles, la philosophie est, en même temps, la formulation explicite des divers intérêts de la vie et la proposition de points de vue et de méthodes capables d'instaurer un meilleur équilibre de ces intérêts. Puisque l'éducation est le processus qui permet à la transformation nécessaire de s'accomplir et de ne pas rester une simple hypothèse ayant pour objet ce qui est désirable, nous sommes fondés à dire que la philosophie est la théorie de l'éducation considérée comme une méthode suivie d'une manière délibérée.

XXV

Les théories de la connaissance

1. La continuité par opposition au dualisme. Nous avons critiqué quelques théories de la connaissance dans les pages précédentes. En dépit de leurs différences, elles concordent toutes sur un point fondamental, en opposition avec la théorie que nous avons avancée. Celle-ci présuppose la *continuité*, celles-là soutiennent ou impliquent certaines divisions, séparations ou dichotomies fondamentales techniquement appelées dualismes. Nous avons vu que ces divisions avaient leur origine dans les frontières immuables qui séparent les groupes sociaux et les classes à l'intérieur des groupes, les riches et les pauvres, les hommes et les femmes, les nobles et les roturiers, les gouvernants et les gouvernés. Ces barrières empêchent d'entretenir des relations spontanées et libres. Cette impossibilité revient à établir des types différents d'expérience vivante, ayant chacun leur objet, leur objectif, leur échelle de valeurs. Toute situation sociale de ce genre ne peut trouver son expression que dans une philosophie dualiste, si la philosophie veut rendre un compte exact de l'expérience. Quand elle dépasse le dualisme – comme beaucoup de philosophies le font formellement – ce ne peut être qu'en faisant appel à quelque chose de plus élevé que ce qu'on trouve dans l'expérience, qu'en s'envolant pour quelque royaume transcendantal. En niant la dualité au nom de théories de ce genre on la rétablit, car ces théories finissent par distinguer les choses de ce monde qui sont de simples apparences et une essence inaccessible de la réalité.

Tant que ces divisions persistent et que d'autres s'y ajoutent, chacune laisse sa marque sur le système éducatif, jusqu'à ce que le système éducatif

pris dans son ensemble ne soit plus que le dépôt de fins et de moyens divers. On aboutit ainsi au type de contrôle et d'équilibre de facteurs et de valeurs séparés que nous avons décrit (voir chapitre dix-huit). Nous ne ferons que formuler en termes philosophiques les diverses conceptions antithétiques impliquées dans la théorie de la connaissance.

En premier lieu, il y a l'opposition entre la connaissance empirique et la connaissance rationnelle qui lui est supérieure. La première est liée aux affaires de tous les jours, sert les fins de l'individu ordinaire qui n'a pas d'activité intellectuelle spécialisée et établit une sorte de liaison pratique entre ses besoins et l'environnement immédiat. Cette connaissance est dépréciée, sinon méprisée, parce qu'on la considère comme purement utilitaire et dépourvue de signification culturelle. On suppose que la connaissance rationnelle touche la réalité d'une façon intellectuelle et ultime, qu'elle doit être recherchée pour elle-même et doit déboucher sur une intuition purement théorique qu'aucune application à la conduite ne vient altérer. Socialement parlant, cette distinction correspond à celle de l'intelligence utilisée par la classe ouvrière et celle utilisée par la classe savante qui n'a pas à se préoccuper de ses moyens d'existence.

Sur le plan philosophique, la différence tourne autour de la distinction entre particulier et universel. L'expérience est un agrégat de particuliers plus ou moins isolés dont on ne peut avoir connaissance que cas par cas séparément. La raison traite des universaux, des principes généraux, des lois qui planent au-dessus du désordre des détails concrets. Dans le précipité éducatif qui en résulte, on suppose que l'élève doit apprendre, d'une part, une quantité de bribes d'informations particulières indépendantes et, d'autre part, se familiariser avec un certain nombre de lois et de relations générales. La géographie, comme on l'enseigne souvent, illustre le premier aspect ; les mathématiques, au-delà des rudiments du calcul, le second. Pratiquement, elles représentent deux mondes indépendants.

Les deux sens du mot « savoir » suggèrent une autre antithèse. D'une part, le savoir est la somme de ce qui est connu et transmis par les livres et les lettrés. C'est quelque chose d'extérieur, une accumulation de connaissances comme on pourrait stocker des biens matériels dans un entrepôt. La vérité existe toute faite quelque part. L'étude est donc le processus par lequel un individu puise dans les stocks. D'autre part, le fait d'apprendre correspond à ce que l'individu *fait* quand il étudie. C'est une affaire active conduite personnellement. Le dualisme se situe ici entre la connaissance considérée, comme quelque chose d'extérieur ou, comme on le dit sou-

vent, d'objectif et la connaissance considérée comme quelque chose de purement interne, subjectif, psychique. Il y a d'un côté un corps de vérités constituées et de l'autre un esprit constitué, équipé de la faculté de connaître – qu'il peut exercer seulement s'il le veut, ce que bizarrement il répugne souvent à faire. La séparation entre contenu et méthode, à laquelle nous avons fait souvent allusion, est l'équivalent de ce dualisme pour l'éducation. Socialement parlant, cette distinction porte sur la portion de la vie qui dépend de l'autorité et celle où les individus sont libres de progresser.

Un autre dualisme est celui de l'activité et de la passivité dans la connaissance. On suppose souvent que les choses purement empiriques et physiques sont connues par la perception d'impressions. Les choses physiques s'impriment d'une manière ou d'une autre sur l'esprit ou entrent dans la conscience par le moyen des organes sensoriels. On suppose que la connaissance rationnelle et la connaissance des choses spirituelles, au contraire, ont pour cause l'activité de l'esprit, une activité qui est menée d'autant mieux qu'elle se maintient éloignée de toute souillure et de tout contact avec les sens et les objets extérieurs. La distinction entre l'apprentissage sensoriel, les leçons de choses, les exercices de laboratoire et les idées pures contenues dans les livres que s'approprie – du moins le pense-t-on – quelque manifestation miraculeuse de l'énergie mentale, est une expression correcte de l'interprétation pédagogique de cette distinction. Socialement, elle reflète la division des hommes entre ceux qui sont contrôlés par leur intérêt immédiat pour les choses et ceux qui sont libres de se cultiver.

Une autre opposition courante est celle que l'on dit exister entre l'intellect et les sentiments. On conçoit les sentiments comme étant purement privés et personnels, comme n'ayant rien à faire avec le travail de la pure intelligence dans l'appréhension des faits et vérités – sauf peut-être l'unique sentiment de curiosité intellectuelle. L'intellect est une pure lumière ; les sentiments, une chaleur perturbatrice. L'esprit se tourne vers l'extérieur, vers la vérité, les sentiments se tournent vers l'intérieur, vers les considérations personnelles d'avantages et de désavantages. Nous avons donc, en éducation, cette dépréciation systématique de l'intérêt que nous avons notée qui, en pratique, vient s'ajouter à la nécessité, avec la plupart des élèves, de recourir à des récompenses et des punitions sans rapport avec la tâche à accomplir pour amener un élève qui a un esprit (un peu comme ses habits ont une poche) à appliquer cet esprit aux vérités à connaître. Nous voyons donc des éducateurs

professionnels décrier le recours à l'intérêt, alors qu'ils soutiennent avec une grande dignité la nécessité de recourir aux examens, aux notes, aux passages de classe et aux sentiments, aux prix et à tout l'attirail vénérable des récompenses et des punitions. L'effet de cette situation qui paralyse le sens de l'humour du maître n'a pas reçu toute l'attention qu'il mérite.

Toutes ces séparations ont leur point culminant dans la séparation entre la connaissance et l'action, la théorie et la pratique, l'esprit comme fin de l'action et le corps comme son organe et son moyen. Nous n'allons pas répéter ce que nous avons dit de l'origine de ce dualisme qui a sa source dans la division de la société en classe laborieuse qui travaille de ses mains pour assurer sa subsistance matérielle et en classe qui, libérée des contraintes économiques, se consacre aux arts et à la direction des affaires sociales. Il n'est pas davantage nécessaire de parler encore des maux qui découlent pour l'éducation de cette séparation. Nous nous contenterons de décrire sommairement les forces qui font que cette conception est évidemment insoutenable et qui nous conduisent à la remplacer par l'idée de continuité. **1)** Le progrès de la physiologie et de la psychologie qui lui est associée, a montré que l'activité mentale est liée au système nerveux. On s'arrête malheureusement trop souvent à cette simple constatation et l'on substitue au vieux dualisme de l'âme et du corps un nouveau dualisme, celui du cerveau et du reste du corps. Mais, en fait, le système nerveux n'est qu'un mécanisme dont la fonction est de coordonner les activités corporelles. Non seulement il n'est pas séparé de ces activités, comme l'organe de la connaissance l'est des organes des réactions motrices, mais il est l'organe par lequel elles réagissent les unes sur les autres. Le cerveau est essentiellement l'organe de l'adaptation mutuelle des stimuli reçus de l'environnement et des réactions provoquées en retour. Il faut noter que cette adaptation est réciproque ; non seulement le cerveau permet à l'activité organique d'agir sur n'importe quel objet de l'environnement en réponse à une stimulation sensorielle, mais cette réponse détermine également la nature du stimulus qui suivra. Voyons, par exemple, ce qui se passe quand un menuisier travaille à son établi ou un graveur sur sa plaque de cuivre – ou dans n'importe quel cas d'activité continue. Chaque réponse motrice s'adapte à l'état de choses révélé par les organes sensoriels, mais, en même temps, cette réponse motrice dessine, pour ainsi dire, la forme que devra avoir le stimulus sensoriel suivant. Si nous généralisons cet exemple, le cerveau est le mécanisme grâce auquel il est possible de réorganiser constamment l'activité

pour maintenir sa continuité, autrement dit pour modifier l'action future en fonction de ce qui a déjà été fait. La continuité du travail du menuisier le distingue de la répétition routinière de mouvements identiquement les mêmes et d'une activité désordonnée où un acte n'ajoute rien au précédent. Ce qui fait qu'une activité est continue, séquentielle ou consécutive est que chaque acte prépare la voie aux suivants et qu'en même temps ceux-ci tiennent compte des résultats déjà obtenus – ce qui est le fondement de la responsabilité. Si l'on prend conscience de l'importance du fait que la connaissance est liée au système nerveux et le système nerveux à la réadaptation continue de l'activité pour faire face à de nouvelles conditions, on ne peut douter que la connaissance a quelque chose à voir avec la réorganisation de l'activité au lieu d'être une chose isolée de toute activité et complète en elle-même.

2) Le développement de la biologie et la découverte de l'évolution confirment cette leçon. Car la portée philosophique de la doctrine évolutionniste réside précisément dans le fait qu'elle insiste sur la continuité des formes organiques des plus simples aux plus complexes jusqu'à l'homme. Le développement des formes organiques commence avec les structures où l'adaptation de l'environnement et de l'organisme est évidente et où tout ce qui peut s'appeler esprit est à son minimum. Au fur et à mesure que l'activité devient plus complexe et coordonne un plus grand nombre de facteurs dans le temps et l'espace, l'intelligence joue un rôle de plus en plus marqué, car elle a un plus grand secteur de l'avenir à prévoir et à planifier. De ce fait, on supprime de la théorie de la connaissance l'idée qu'elle est l'activité d'un simple spectateur du monde, idée qui va de pair avec la conception qui fait de la connaissance une chose complète en soi. Car la doctrine du développement organique signifie que la créature vivante fait partie du monde, qu'elle partage ses vicissitudes et ses fortunes et qu'elle ne trouve protection pour elle-même dans la précarité de sa dépendance que si elle s'identifie intellectuellement aux choses qui l'entourent, et, en prévoyant les conséquences futures des événements, façonne ses propres activités en conséquence. Si l'être vivant, l'être qui vit son expérience, participe intimement aux activités du monde auquel il appartient, alors la connaissance est un mode de participation valable dans la mesure où il est efficace. Ce ne peut pas être la conception futile d'un spectateur non concerné.

3) Le développement de la méthode expérimentale en tant que méthode pour parvenir à la connaissance et garantir qu'il s'agit bien de

connaissance et non de simple opinion – la méthode de la découverte et de la preuve – est la dernière grande force qui a contribué à transformer la théorie de la connaissance. La méthode expérimentale a deux aspects. ***a***) D'une part, elle signifie que nous n'avons pas le droit de parler de connaissance si notre activité n'a pas réellement produit dans les choses des changements matériels qui sont conformes à la conception proposée et la confirment. Sans ces changements spécifiques, nos croyances ne sont que des hypothèses, des théories, des suggestions, des intuitions et ne peuvent être proposées qu'à titre d'essais et utilisées comme des indications d'expérimentation à tenter. ***b***) D'autre part, la méthode expérimentale de penser signifie que la pensée est utile, c'est-à-dire qu'elle est utile dans la mesure où la prévision des conséquences futures est faite sur la base d'une observation minutieuse des conditions présentes. En d'autres termes, l'expérimentation n'est pas une réaction aveugle. Ce surplus d'activité – surplus par rapport à ce qui a été observé et est maintenant prévu ou anticipé – est en fait un facteur inévitable dans tout notre comportement, mais il s'agit d'une expérimentation seulement si les conséquences sont notées et utilisées pour prévoir et planifier dans des situations semblables à l'avenir. Plus nous percevons la signification de la méthode expérimentale, plus les essais que nous faisons pour traiter d'une certaine manière les ressources et les obstacles matériels que nous rencontrons impliquent un usage préalable de l'intelligence. Ce que nous appelons la magie était, en ce qui concerne beaucoup de choses, la méthode expérimentale du primitif, car essayer signifiait pour lui tenter sa chance et non essayer ses idées. La méthode expérimentale scientifique, c'est, au contraire, essayer des idées ; c'est pourquoi, même quand pratiquement – ou immédiatement – elle ne réussit pas, elle est néanmoins intellectuelle et féconde, car nous apprenons quelque chose de nos échecs quand nos essais sont sérieusement réfléchis.

La méthode expérimentale est nouvelle en tant que moyen scientifique, en tant que moyen systématisé de parvenir à la connaissance, bien qu'elle soit vieille comme la vie, en tant que moyen pratique. Il n'est donc pas surprenant que les hommes n'aient pas reconnu toute son importance. On considère surtout qu'elle est importante dans des matières techniques et purement physiques. Il faudra sans doute longtemps pour qu'on s'aperçoive qu'elle est également fort utile pour former et mettre à l'épreuve des idées se rapportant à des questions sociales et morales. Les hommes cherchent toujours à s'appuyer sur des dogmes, des croyances fixées par

les autorités pour ne pas prendre la peine de penser et ne pas être obligés de diriger leur activité par la pensée. En matière de pensée, ils se bornent généralement à déterminer quel dogme ils accepteront parmi tous les systèmes de dogmes en compétition. C'est pourquoi les écoles sont plus aptes, comme le disait John Stuart Mill, à faire des disciples que des chercheurs. Mais il est certain que tout progrès de l'influence de la méthode expérimentale aidera à mettre au ban de la recherche les méthodes littéraires, dialectiques et autoritaires dont les écoles du passé ont fait usage pour former les croyances, et à étendre leur prestige aux méthodes qui permettront de s'occuper activement des choses et des gens en s'inspirant d'objectifs qui s'étendent de plus en plus dans le temps et l'espace. En temps voulu, la théorie de la connaissance se dégagera de la pratique qui réussit le mieux à produire la connaissance, et cette théorie sera alors employée à améliorer les méthodes qui réussissent moins bien.

2. Les écoles de la méthode. Il y a divers systèmes de philosophie professant des conceptions tout à fait différentes quant à la méthode à utiliser pour connaître. Elles ont nom scolastique, sensualisme, rationalisme, idéalisme, réalisme, empirisme, transcendantalisme, pragmatisme, etc. Nous en avons critiqué un grand nombre quand nous avons discuté certains problèmes de l'éducation. Elles nous intéressent dans la mesure où elles proposent des méthodes différentes de celle qui est apparue comme étant la plus efficace pour parvenir à la connaissance, car l'examen de ces méthodes peut aider à montrer quelle doit être la place exacte de la connaissance dans l'expérience. En bref, la fonction de la connaissance est de permettre d'utiliser librement une expérience dans d'autres expériences. Le mot « librement » marque la différence entre le principe de la connaissance et le principe de l'habitude. L'habitude signifie qu'un individu subit une modification au cours d'une expérience, modification qui forme une prédisposition à agir avec plus de facilité et d'efficacité dans une direction semblable à l'avenir. Aussi a-t-elle également la fonction de permettre d'utiliser une expérience dans des expériences subséquentes. Dans certaines limites, elle remplit efficacement sa fonction. Mais l'habitude, à l'inverse de la connaissance, ne tolère pas le changement des conditions, la nouveauté. La prévision du changement ne fait pas partie de son domaine, car l'habitude suppose que la nouvelle situation ressemble essentiellement à l'ancienne. En conséquence, elle induit souvent en erreur ou empêche l'individu de s'acquitter correctement de sa

tâche, exactement comme l'habileté que le mécanicien a acquise par habitude lui fait défaut lorsque quelque chose d'inattendu se produit dans le fonctionnement de sa machine. Par contre, l'homme qui comprend la machine est celui qui sait ce qu'il fait. Il connaît les conditions dans lesquelles opère une habitude donnée et il est en mesure d'introduire les changements qui la réadapteront aux nouvelles conditions.

En d'autres termes, la connaissance est la perception des liaisons d'un objet qui déterminent l'applicabilité de cet objet à une situation donnée. Prenons un cas extrême. Les primitifs réagissent au passage d'une comète comme ils ont l'habitude de réagir aux autres événements qui menacent la sécurité de leur vie. Puisqu'ils essaient de faire peur aux animaux sauvages ou à leurs ennemis en poussant des cris, en frappant sur des tambours, en brandissant des armes, etc., ils utilisent les mêmes méthodes pour chasser la comète. Pour nous, la méthode est tout à fait absurde – si absurde que nous ne voyons pas que les primitifs ont tout simplement recours à l'habitude, d'une manière qui en montre les limites. La seule raison pour laquelle nous n'agissons pas de la même manière est que nous ne prenons pas la comète pour un événement isolé, séparé du monde, mais la concevons en liaison avec d'autres événements. Nous la situons, comme nous le disons, dans le système astronomique. Nous réagissons à ses *liaisons* et non simplement à son apparition immédiate. C'est pourquoi notre attitude à son égard est beaucoup plus libre. Nous pouvons l'aborder, pour ainsi dire, sous n'importe lequel des aspects que révèlent ces liaisons. Nous pouvons mettre en jeu, comme nous le jugeons bon, l'habitude qui convient à l'objet choisi. Nous saisissons ainsi un nouvel événement indirectement et non plus immédiatement – grâce à l'invention, l'ingéniosité et l'esprit d'à-propos. Une connaissance idéalement parfaite représenterait un filet d'interconnexions tel que n'importe quelle expérience passée offrirait un point avantageux à partir duquel on pourrait saisir le problème présenté dans une nouvelle expérience. Enfin, alors qu'une habitude, à l'inverse de la connaissance, nous fournit une méthode d'approche fixe et unique, la connaissance signifie que nous pouvons choisir à partir d'un ensemble plus grand d'habitudes.

On peut distinguer deux aspects de cette utilisation plus générale et plus libre des expériences anciennes dans les expériences subséquentes (voir, plus haut, p. 158). **1)** L'un, le plus tangible, est la capacité de contrôle accrue. Ce que nous ne pouvons organiser directement peut l'être indirectement, ou bien nous pouvons dresser des barrières entre nous et les consé-

quences indésirables, ou bien nous pouvons fuir ces conséquences si nous ne pouvons pas les surmonter. La connaissance authentique a, en tout état de cause, toute la valeur pratique qui s'attache aux habitudes efficaces. **2)** Mais elle augmente aussi la signification vécue dans une expérience et qui s'attache à cette expérience. Une situation à laquelle nous réagissons par caprice ou routine n'a qu'un minimum de signification consciente ; nous ne tirons mentalement rien d'elle. Mais, chaque fois que la connaissance entre en jeu en déterminant une nouvelle expérience, il y a récompense mentale ; même si pratiquement nous ne parvenons pas à obtenir le contrôle nécessaire, nous avons la satisfaction de vivre l'expérience d'une signification au lieu de réagir d'une manière purement physique.

Alors que le contenu de la connaissance est ce qui *s'est* passé, ce qui est pris comme fini et, partant, comme résolu et sûr, la *référence* de la connaissance est future ou prospective. Car la connaissance fournit le moyen de comprendre ou de donner une signification à ce qui est encore en train de se faire. La connaissance d'un physicien est ce qu'il a découvert lui-même et appris de ce que les autres ont constaté et rapporté. Mais c'est de la connaissance pour lui parce qu'elle lui fournit les moyens d'interpréter les choses inconnues auxquelles il se heurte, de compléter les faits évidents partiels avec des phénomènes dont les rapports sont suggérés, de prévoir leur avenir probable et de dresser des plans en conséquence. Quand on sépare la connaissance de l'utilisation en donnant une signification à ce qui est incompréhensible et surprenant, on n'en garde nullement conscience ou bien on en fait un objet de contemplation esthétique. Il peut y avoir une grande satisfaction affective à contempler la symétrie et l'ordre de la connaissance acquise, et cette satisfaction est légitime. Mais cette attitude contemplative est esthétique, non intellectuelle. C'est la même sorte de joie que l'on ressent quand on contemple un tableau achevé ou un paysage bien composé. Il importerait peu que le contenu fût totalement différent pourvu qu'il ait la même organisation harmonieuse. En fait, il importerait peu qu'il fût totalement inventé, un pur jeu de l'imagination. L'applicabilité au monde signifie, non l'applicabilité à ce qui est passé – ceci est hors de question par définition ; elle signifie l'applicabilité à ce qui est encore en train de se faire, à ce qui n'est pas encore fixé dans la scène mouvante dans laquelle nous sommes impliqués. Le fait même que ce trait nous échappe si facilement et que nous considérions comme de la connaissance les énoncés concernant le passé et l'inaccessible s'explique parce que nous supposons la continuité

du passé et de l'avenir. Nous ne pouvons pas soutenir la conception d'un monde dans lequel la connaissance de son passé ne serait d'aucune utilité pour prévoir son avenir et lui donner une signification. Nous ne tenons pas compte de cette référence prospective parce que, justement, elle y est irrémédiablement impliquée.

Toutefois, un grand nombre des théories philosophiques de la méthode que nous avons citées vont plus loin et nient cette référence. Elles considèrent la connaissance comme quelque chose de complet en soi indépendamment de son utilité pour ce qui n'est pas encore. Et c'est cette démission qui les rend défectueuses et qui leur fait prôner des méthodes éducatives qu'une conception adéquate de la connaissance condamne. Car il suffit de se rappeler ce qu'on traite parfois à l'école comme acquisition de la connaissance pour se rendre compte à quel point elle manque de liens féconds avec l'expérience vécue des élèves – on semble croire généralement que la simple appropriation d'un contenu qui se trouve être stocké dans des livres, constitue la connaissance. Quelle que soit la vérité de ce qui est appris pour ceux qui l'ont découvert et intégré à leur expérience, il n'y a rien qui en fait une connaissance pour les élèves. Ce pourrait aussi bien être un renseignement concernant Mars ou un pays imaginaire, s'il n'est pas fécondé dans la propre vie des individus.

Quand la méthode scolastique se développa, elle était adaptée aux conditions sociales. C'était une méthode pour systématiser et donner une sanction rationnelle à des matériaux imposés d'autorité. Ces matériaux avaient tant d'importance qu'ils donnaient vie à la définition et à la systématisation qu'on en proposait. Dans les conditions présentes, la méthode scolastique, pour la plupart des gens, signifie une forme de savoir qui n'a pas de lien particulier avec un sujet particulier, quel qu'il soit. Elle implique distinguer, définir, diviser et classer pour le plaisir de distinguer, définir, diviser et classer – sans objet dans l'expérience. La conception de la pensée en tant qu'activité purement physique ayant ses propres formes que l'on applique à n'importe quels matériaux comme un sceau sur un objet malléable, la conception qui sous-tend ce qu'on appelle la logique formelle est essentiellement une généralisation de la méthode scolastique. La doctrine de la discipline formelle en éducation est la contrepartie naturelle de la méthode scolastique.

Les théories opposées de la méthode de la connaissance connues sous le nom de sensualisme et de rationalisme correspondent à une valorisation excessive du particulier et du général respectivement ou des faits

bruts, d'un côté, et des relations pures, de l'autre. Dans la connaissance réelle, les fonctions particularisantes et généralisantes vont de pair. Dans la mesure où une situation est confuse, il faut la clarifier, il faut la ramener à des éléments simples aussi nettement définis que possible. Les faits et les qualités spécifiés constituent les éléments du problème à traiter, et c'est par le moyen de nos organes sensoriels qu'ils sont spécifiés. Du fait qu'ils formulent le problème, on peut bien les appeler particuliers, car ils sont fragmentaires. Puisque notre tâche est de découvrir leurs liaisons et de les recombiner, *pour nous à ce moment* ils sont partiels. Il faut leur donner une signification ; par conséquent, tels qu'ils sont, ils n'en ont aucune. Tout ce qui est *à connaître*, dont la signification doit encore être trouvée, se présente comme particulier. Mais ce qui est déjà connu, s'il a été élaboré en vue de son utilisation pour se rendre intellectuellement maître de nouveaux particuliers, est fonctionnellement général. Sa fonction qui consiste à introduire des liaisons dans ce qui autrement n'en aurait pas, constitue la généralité. Tout fait est général si nous l'utilisons pour donner une signification aux éléments d'une nouvelle expérience. Une personne est raisonnable dans la mesure où elle est habituellement prête à voir un événement qui frappe immédiatement les sens, non comme une chose isolée, mais en liaison avec l'expérience commune de l'humanité.

Sans les particuliers que les réponses actives des organes sensoriels dégagent, il n'y aurait pas de matériaux à connaître ni de développement intellectuel. Si l'on ne situait pas ces particuliers dans le contexte des significations élaborées dans l'expérience plus vaste du passé – sans l'usage de la raison ou de la pensée – les particuliers ne seraient que de pures excitations ou irritations. L'erreur commune aux écoles sensualiste et rationaliste est qu'elles ne voient pas que la fonction de la stimulation sensorielle et de la pensée se rapporte à la réorganisation de l'expérience par application de l'ancien au nouveau, maintenant ainsi la continuité de la vie.

La théorie de la méthode de la connaissance qui est proposée dans ces pages peut être dite pragmatique. Sa caractéristique essentielle est de maintenir la continuité de la connaissance avec une activité qui modifie intentionnellement l'environnement. Elle soutient que la connaissance, au sens strict de quelque chose d'acquis, comprend nos moyens intellectuels – toutes les habitudes qui rendent notre action intelligente. Seul ce qui est devenu organiquement une disposition qui nous permet d'adapter l'environnement à nos besoins et d'adapter nos objectifs et nos désirs à la situation dans laquelle nous vivons est réellement connais-

sance. La connaissance n'est pas seulement quelque chose dont nous avons conscience ; elle consiste dans les dispositions que nous utilisons consciemment pour comprendre ce qui se passe maintenant. La connaissance en tant qu'acte est le fait de prendre conscience de quelques-unes de nos dispositions en vue de résoudre des difficultés en concevant le lien qui nous unit au monde dans lequel nous vivons.

RÉSUMÉ. Les divisions sociales qui s'opposent aux échanges libres et complets font que l'intelligence et la connaissance des membres des classes séparées ne saisissent qu'un aspect des choses. Ceux dont l'expérience porte sur des choses utiles séparées de la fin plus vaste qu'elles servent sont des empiristes pratiques. Ceux qui jouissent de la contemplation d'un royaume de significations qu'ils n'ont pas contribué à produire sont des rationalistes pratiques. Ceux qui sont en contact direct avec les choses et doivent adapter directement leurs activités à celles-ci sont effectivement des réalistes. Ceux qui isolent les significations de ces choses et les placent dans un monde religieux ou prétendument spirituel au-dessus des choses sont effectivement des idéalistes. Ceux qui s'intéressent au progrès, qui luttent pour changer les croyances reçues mettent l'accent sur le facteur individuel dans la connaissance. Ceux dont le souci essentiel est de s'opposer au changement, et de conserver la vérité reçue, mettent l'accent sur l'universel et le stable – et ainsi de suite. Les systèmes philosophiques dans leurs théories respectives et contradictoires de la connaissance formulent explicitement les traits caractéristiques de ces segments découpés et partiels de l'expérience – partiels parce que les obstacles qui s'opposent aux échanges empêchent l'expérience des uns de s'enrichir et de se compléter au contact de celle des autres qui sont dans des situations différentes.

D'une manière analogue, puisque la démocratie défend en principe les échanges libres et la continuité sociale, elle doit développer une théorie de la connaissance qui voit dans la connaissance la méthode grâce à laquelle une expérience peut servir à donner une direction et une signification à une autre. Les progrès récents en physiologie, en biologie et dans la logique des sciences expérimentales fournissent les moyens intellectuels spécifiques nécessaires pour élaborer et formuler une théorie de ce genre. Leur équivalent éducatif est le lien entre l'acquisition de la connaissance à l'école et les activités ou occupations menées dans un milieu où l'on vit en groupe.

XXVI

Les théories morales

1. L'intérieur et l'extérieur. Étant donné que la moralité concerne la conduite, tout dualisme qui oppose l'esprit et l'activité doit se refléter dans la théorie morale. Étant donné, d'autre part, qu'on utilise les arguments qui soutiennent cette séparation dans la théorie philosophique de la morale pour justifier et idéaliser les pratiques employées dans la formation morale, il nous faut l'examiner ici d'une manière critique, ne fût-ce que brièvement. C'est un lieu commun de la théorie de l'éducation de dire que la formation du caractère est l'objectif général de l'enseignement et de la discipline scolaires. Il est donc important que nous nous méfiions d'une conception des relations de l'intelligence avec le caractère qui empêche la réalisation de cet objectif et que nous portions notre attention sur les conditions à créer pour pouvoir agir efficacement avec cet objectif en vue.

Le premier obstacle que nous rencontrons est l'idée courante en morale que le cours de l'activité se divise en deux parties opposées, souvent appelées respectivement l'intérieur et l'extérieur ou le spirituel et le matériel. Cette division exprime le dualisme de l'esprit et du monde, de l'âme et du corps, de la fin et des moyens, que nous avons si fréquemment noté, poussé à l'extrême. En morale, il prend la forme d'une séparation absolue entre le mobile de l'action et ses conséquences et entre le caractère et la conduite. Le mobile et le caractère sont considérés comme étant purement intérieurs », existant exclusivement dans la conscience tandis que les conséquences et la conduite sont considérées comme étant extérieures à l'esprit, la conduite ayant simplement à faire avec les mouvements qui mettent les mobiles en pratique, les

conséquences se rapportant au résultat produit. Des écoles différentes identifient respectivement et séparément la moralité soit avec l'état d'esprit intérieur, soit avec l'acte et les résultats extérieurs.

L'action ayant un but est délibérée, elle implique une fin consciemment prévue et un examen mental des considérations favorables et défavorables. Elle implique aussi un état conscient de désir d'arriver à cette fin. Le choix délibéré d'un objectif et la formation d'une disposition stable de désir prennent du temps. Pendant cette période, l'action effective est totalement suspendue. Une personne qui n'a pas pris de décision ne sait pas quoi faire. En conséquence, dans la mesure du possible, elle remet à plus tard l'exécution d'une action précise. On peut comparer sa position à celle d'un homme qui envisage de sauter un fossé. S'il était sûr de pouvoir ou de ne pas pouvoir le franchir en sautant, une activité déterminée dans un sens ou dans un autre se produirait. Mais, s'il examine, c'est qu'il doute, c'est qu'il hésite. Pendant la période où une seule ligne d'action effective est incertaine, ses activités se limitent aux redistributions de l'énergie dans l'organisme pour préparer un cours d'action déterminé. Il mesure des yeux la largeur du fossé, il bande ses muscles pour sentir de quelle somme d'énergie il dispose, il regarde à gauche et à droite pour voir s'il n'y a pas d'autres moyens de traverser, il se demande si c'est bien nécessaire de passer de l'autre côté du fossé. Tout ceci signifie une plus grande concentration de la conscience, un retour sur soi, sur ses attitudes, ses capacités, ses désirs, etc.

Il est évident cependant que cette montée de facteurs personnels dans la conscience fait partie du développement temporel de l'activité globale. Il n'y a pas d'abord un processus purement psychique, suivi brusquement d'un processus physique radicalement différent. Il y a un seul comportement continu, allant d'un état plus incertain, divisé et hésitant à un état plus patent, déterminé ou complet. L'activité consiste d'abord principalement en tensions et adaptations à l'intérieur de l'organisme ; au fur et à mesure que ces dernières se coordonnent en une attitude unifiée, l'organisme dans son ensemble agit – un acte déterminé prend forme. Nous pouvons distinguer, bien entendu, la phase plus explicitement consciente de l'activité continue et l'appeler mentale ou psychique. Mais cela ne fait qu'identifier le mental ou le psychique à l'état indéterminé, en cours de formation, d'une activité qui, dans sa plénitude, implique la mobilisation des énergies pour modifier l'environnement.

Nos pensées, observations, aversions et désirs conscients sont importants parce qu'ils représentent des activités à l'état naissant. Ils accomplissent leur destin en se réalisant ultérieurement dans des actes spécifiques et perceptibles. Ces réadaptations organiques rudimentaires, qui sont pour ainsi dire en bourgeons, sont importantes parce qu'elles sont le seul moyen d'échapper à la domination des habitudes routinières et des impulsions aveugles. Ce sont des activités ayant une *nouvelle* signification dans le processus du développement. C'est pourquoi, normalement, la conscience personnelle s'affirme quand nos instincts et nos habitudes toutes faites se trouvent bloqués par des conditions nouvelles. Nous nous replions alors sur nous-mêmes pour réorganiser notre propre attitude avant d'adopter une ligne de conduite déterminée et irrémédiable. À moins d'essayer de nous frayer un chemin par la force, il nous faut modifier nos ressources organiques pour les adapter aux traits caractéristiques de la situation dans laquelle nous nous trouvons. La délibération et le désir conscients qui précèdent l'action effective sont donc la réadaptation personnelle méthodique impliquée dans l'activité dans des situations aléatoires.

Toutefois, le rôle de l'esprit dans l'activité continue n'est pas toujours maintenu. Le désir de quelque chose de différent, l'aversion pour un état de choses donné causée par le blocage de l'activité réussie, stimulent l'imagination. Le tableau d'un état de choses différent ne permet pas toujours d'aider l'observation et la mémoire ingénieuses à trouver un moyen de s'en sortir. Sauf quand la disposition est bien disciplinée, l'imagination a tendance à se débrider. Au lieu que les circonstances l'amènent à en contrôler le contenu pour vérifier s'il est utilisable, l'imagination le laisse se développer pour la satisfaction affective immédiate qu'il procure. Quand nous voyons que le déploiement heureux de nos énergies est mis en échec par un environnement naturel et social hostile, la meilleure façon de s'en sortir est de bâtir des châteaux en Espagne et de les substituer aux actions réelles qui impliquent les affres de la pensée. Ainsi acceptons-nous l'action manifeste et bâtissons-nous un monde imaginaire dans l'esprit. Cette coupure entre la pensée et la conduite se reflète dans les théories qui établissent une séparation nette entre l'esprit considéré comme intérieur et la conduite et les conséquences considérées comme purement extérieures.

Car cette cassure peut être plus qu'un incident dans l'expérience d'un individu particulier. La situation sociale peut être telle qu'elle

rejette la classe qui s'adonne à la réflexion délibérée, dans ses propres pensées et désirs, sans fournir les moyens grâce auxquels ces idées et aspirations pourraient être utilisées pour réorganiser l'environnement. Dans ces conditions, les hommes se vengent pour ainsi dire sur l'environnement hostile et étranger en cultivant le mépris à son encontre et en lui donnant un mauvais renom. Ils cherchent refuge et consolation dans leurs propres états d'esprit, leurs propres imaginations et désirs, qu'ils valorisent en les disant plus réels et plus idéals que le monde extérieur méprisé. Ces périodes se répètent dans l'histoire. Dans les premiers siècles de l'ère chrétienne, les systèmes de morale qui exercèrent une grande influence : le stoïcisme, le christianisme monastique et populaire et d'autres mouvements religieux de l'époque prirent forme sous l'influence de ces conditions. Plus l'action qui pouvait exprimer les idéaux dominants était contrecarrée, plus la possession intérieure et la pratique des idéaux étaient considérées comme se suffisant à elles-mêmes – comme l'essence de la moralité. Le monde extérieur dont relève l'activité était conçu comme étant moralement indifférent. Tout se ramenait à avoir un mobile, même si ce mobile n'était pas une force qui anime l'action dans le monde. Le même type de situation se reproduisit presque exactement dans l'Allemagne de la fin du XVIII^e^ siècle et du début du XIX^e^. Elle conduisit Kant à insister sur la bonne volonté comme seul bien moral, la volonté étant considérée comme quelque chose de complet en soi, indépendamment de l'action et des changements ou des conséquences qui se produisent dans le monde. Elle conduisit plus tard à l'idéalisation des institutions existantes considérées comme l'incarnation de la raison.

La moralité purement intérieure des « bonnes intentions », des bonnes dispositions indépendamment de ce qu'on en fait provoqua, bien entendu, une réaction. Celle-ci est généralement connue sous le nom d'hédonisme ou utilitarisme. On disait, en effet, que ce qui est moralement important n'est pas ce que l'homme est dans sa propre conscience, mais ce qu'il *fait* – les conséquences qui en découlent, les responsabilités qu'il assume effectivement. On qualifia la moralité intérieure de sentimentale, d'arbitraire, de dogmatique, de subjective – on l'accusa de permettre aux hommes de valoriser n'importe quel dogme convenant à leurs intérêts et à leurs caprices imaginaires, en l'appelant intuition ou idéal de la conscience. Seuls les résultats, la conduite comptent : ils fournissent le seul critère de la moralité.

Il est probable que la moralité ordinaire et, partant, celle de la salle de classe sera un compromis maladroit entre ces deux conceptions. D'une part, on attribue trop d'importance à certains états affectifs : l'individu doit avoir de « bonnes intentions » et, si les intentions sont bonnes, s'il a effectivement le genre de conscience qui convient, sa responsabilité sera dégagée dans l'hypothèse où les conséquences de sa conduite ne seraient pas tout à fait ce qu'elles devraient être. Mais puisque, par ailleurs, il faut faire certaines choses pour ne pas gêner les autres et ne pas troubler l'ordre social en général, on insiste beaucoup sur ce qu'il faut faire indépendamment de l'intérêt ou de la compréhension que l'individu qui les fait peut avoir. Il doit se conformer, il doit travailler sans relâche, il doit obéir, il doit acquérir des habitudes utiles, il doit apprendre à se contrôler – tous ces préceptes signifiant que ce qui compte, c'est la chose tangible faite *hic et nunc*, indépendamment de l'esprit, des pensées et désirs dans lesquels elle est faite et, par conséquent, indépendamment de son influence sur d'autres actions moins manifestes.

Nous espérons que les discussions précédentes ont donné une idée suffisamment claire de la méthode qui permet d'éviter ces deux erreurs. L'une des deux ou les deux peuvent être la conséquence du fait que des individus, jeunes ou vieux, ne peuvent s'engager dans une entreprise progressivement cumulative dans des conditions qui engagent leur intérêt et qui requièrent leur réflexion. Car c'est seulement dans ce cas qu'il est possible aux dispositions du désir et de la pensée d'être un facteur organique *de* la conduite patente et manifeste. Si l'intérêt de l'élève s'incarne dans une activité continue qui aboutit à des résultats déterminés et qui requiert bien plus qu'une habitude routinière, l'obéissance à des directives imposées, ou une improvisation fantaisiste, alors la présence d'un projet conscient, d'un désir conscient et d'une réflexion délibérée est inévitable. Ce projet, ce désir, cette réflexion sont inévitables parce qu'ils constituent l'esprit et la qualité d'une activité ayant des conséquences définies, non parce qu'ils constituent le royaume indépendant de la conscience intérieure.

2. Opposition du devoir et de l'intérêt. Il n'y a probablement pas de dichotomie plus souvent avancée dans les discussions se rapportant à la morale que celle qui oppose l'action que l'on fait par « principe » et l'action que l'on fait par « intérêt ». Agir par principe, c'est agir d'une manière désintéressée suivant une loi générale qui est au-dessus de

toute considération personnelle. Agir par intérêt est, dit-on, agir égoïstement, avec l'idée de son seul profit personnel en vue. L'action désintéressée remplace l'action qui convient sur le moment par la fidélité inébranlable à la loi morale. Nous avons déjà critiqué l'idée erronée de l'intérêt qui est à la base de cette antithèse (voir chapitre dix), mais il nous reste à examiner quelques aspects moraux de la question.

On peut trouver une solution au problème dans le fait que ceux qui se rangent du côté de « l'intérêt » dans la controverse utilisent habituellement l'expression « intérêt personnel ». Partant de la prémisse que si un objet ou une idée ne présente pas d'intérêt, il n'y a aucun mobile qui puisse nous pousser à les acquérir, ils concluent que même quand une personne prétend agir par principe ou par devoir, elle agit en fait parce qu'il y a dans cette action quelque chose qui l'intéresse personnellement. La prémisse est correcte, la conclusion est fausse. L'école adverse répond que puisque l'homme est capable d'agir généreusement en faisant abnégation de lui-même et en se sacrifiant, il est capable d'agir sans intérêt. Là encore, la prémisse est correcte, mais la conclusion est fausse. L'erreur d'un côté comme de l'autre réside dans une fausse conception de la relation de l'intérêt et du moi.

On assume, de part et d'autre, que le moi est une quantité fixe et, partant, isolée. En conséquence, on se heurte au dilemme de l'action où le moi a un intérêt et celle où il n'en a pas. Si le moi est quelque chose de fixe antérieur à l'action, alors agir par intérêt signifie essayer d'obtenir plus de choses pour le moi – que ce soit la renommée, l'approbation d'autrui, le pouvoir sur les autres, un profit pécuniaire ou du plaisir. La réaction contre cette conception cyniquement dégradante de la nature humaine conduit alors à la conception que les hommes qui agissent noblement agissent sans aucun intérêt. Si l'on examinait la question sans parti pris, il apparaîtrait évident qu'il faut bien qu'un homme s'intéresse à ce qu'il fait, sans quoi il ne le ferait pas. Un médecin qui continue à soigner les malades durant une épidémie au risque d'y perdre la vie doit avoir pour intérêt de bien faire son travail de médecin – intérêt qu'il place au-dessus de l'intérêt de sa sécurité personnelle. Mais c'est déformer les faits que de dire que cet intérêt ne fait que cacher un intérêt pour quelque chose d'autre qu'il obtient en continuant à pratiquer son métier – comme l'argent, une bonne réputation ou la vertu, autrement dit qu'il agit pour une fin égoïste ultérieure. À partir du moment où l'on reconnaît que le moi n'est pas une chose toute faite, mais qu'il se forme d'une manière

continue par le choix de ses actions, toute la situation s'éclaire. L'intérêt qu'a un homme à faire son travail au risque de sa vie est qu'il trouve son moi *dans* ce travail. Si, en fin de compte, il abandonnait son travail et préférait sa sécurité ou son confort personnel, cela voudrait dire qu'il préfère *ce* genre de moi. L'erreur vient de ce que l'on sépare l'intérêt et le moi et que l'on suppose que le moi est la fin, dont l'intérêt pour les objets, les actes et les autres est un simple moyen. En fait, le moi et l'intérêt sont les deux noms d'un même fait ; le genre et le degré d'intérêt activement accordé à une chose révèlent et mesurent la qualité du moi. Si l'on a présent à l'esprit l'idée que l'intérêt signifie l'*identité* active ou motrice du moi avec un certain objet, tout le prétendu dilemme s'effondre.

Le désintéressement, par exemple, n'implique ni le manque d'intérêt pour ce que l'on fait (qui signifierait seulement une indifférence machinale) ni l'abnégation du moi (qui signifierait le manque de virilité et de caractère). Employé partout ailleurs que dans cette controverse théorique particulière, le terme « désintéressement » renvoie à un genre d'objectifs et d'objets qui d'ordinaire intéressent un homme. Si nous passons mentalement en revue le genre d'intérêts qu'évoque l'usage du mot, nous verrons qu'ils ont deux caractéristiques étroitement associées l'une à l'autre. ***a***) Le moi généreux s'identifie consciemment avec le champ *total* des relations impliquées dans son activité au lieu d'établir une ligne de séparation absolue entre lui-même et les considérations qu'il exclut comme étant étrangères ou indifférentes. ***b***) Il rajuste et étend les idées *passées* qu'il a de lui-même pour tenir compte des nouvelles conséquences au fur et à mesure qu'elles deviennent perceptibles. Quand le médecin a commencé sa carrière, il se peut qu'il n'ait pas pensé à la peste, il se peut qu'il ne se soit pas identifié à l'idée de servir dans ces conditions. Mais s'il a un moi actif qui se développe normalement, quand il constate que son métier implique ces risques, il les accepte de bon gré comme faisant partie intégrante de son activité. Le moi plus vaste ou plus grand qui signifie qu'il s'incorpore les relations au lieu de les refuser est identique au moi qui s'ouvre pour assumer des liens qu'il n'avait pas prévus auparavant.

Dans ces crises de rajustement – et la crise peut être légère ou très grande – il se peut qu'il y ait un conflit passager entre les « principes » et les « intérêts ». Il est de la nature de l'habitude d'impliquer une aisance dans la ligne d'activité accoutumée. Il est de la nature d'un rajustement de l'habitude d'impliquer un effort qui est désagréable – quelque chose

à quoi un homme doit délibérément se tenir. En d'autres termes, il y a une tendance à identifier le moi – ou à s'intéresser – à ce à quoi l'on est habitué et à se détourner avec aversion ou irritation d'une chose inattendue qui implique une modification déplaisante de l'habitude. Puisque dans le passé on a fait son devoir sans avoir à affronter une situation désagréable de ce genre, pourquoi ne pas continuer ? Céder à cette tentation signifie limiter et isoler la pensée du moi – la traiter comme si elle était complète. Toute habitude, quelle qu'ait été son efficacité dans le passé, qui s'est figée, peut à tout moment comporter cette tentation. Agir par principe dans ces conditions ce n'est pas agir en alléguant quelque principe abstrait ou devoir en général, c'est agir en s'appuyant sur le *principe d'une ligne de conduite*, au lieu d'agir en s'en remettant aux *circonstances* qui déterminent l'action. Le principe de la conduite d'un médecin est l'objectif et l'esprit qui l'animent – le soin des malades. Le principe n'est pas ce qui justifie une activité, car le principe n'est qu'un autre nom pour désigner la continuité de l'activité. Si l'activité telle qu'elle se manifeste dans ses conséquences est indésirable, agir par principe revient à en accentuer la nocivité. Un homme qui se glorifie d'agir par principe sera probablement un homme qui veut agir comme il l'entend sans apprendre par expérience ce qu'il faut mieux faire. Il imagine que quelque principe abstrait justifie sa ligne de conduite sans voir que son principe a besoin d'être justifié.

En supposant, cependant, que les conditions scolaires sont telles qu'elles fournissent les occupations désirables, c'est l'intérêt que l'élève prend à l'occupation dans son ensemble – autrement dit, à son développement continu – qui lui fait poursuivre son travail en dépit des diversions temporaires et des obstacles déplaisants. Quand il n'y a pas d'activité dont la signification est en train de prendre forme, l'appel au principe est soit purement verbal, soit une forme d'entêtement orgueilleux, soit un appel à des considérations extérieures parées d'un titre honorifique. Sans doute y a-t-il des conjonctures où l'intérêt momentané cesse et l'attention languit et où un renforcement est nécessaire. Mais ce qui pousse une personne à surmonter ces moments difficiles, ce n'est pas la fidélité au devoir dans l'abstrait, mais l'intérêt qu'il prend à son travail. Les devoirs sont des « charges » – ce sont des actes spécifiques requis pour l'accomplissement d'une fonction – ou, en langage ordinaire, pour faire son métier. L'homme qui s'intéresse vraiment à son métier est celui qui est capable de supporter les découragements passagers, de persévérer

malgré les obstacles, de prendre le mauvais avec le bon : il prend intérêt à affronter et à surmonter les difficultés et les contrariétés de tous genres.

3. Intelligence et caractère. Un paradoxe digne d'être noté se rencontre souvent dans les discussions concernant la morale. D'une part, on identifie la morale et le rationnel. On présente la raison comme étant la faculté dont procèdent les intuitions morales ultimes, et parfois, comme dans la théorie kantienne, on dit qu'elle fournit le seul véritable mobile moral. D'autre part, on sous-estime constamment et déprécie délibérément la valeur de l'intelligence quotidienne. On pense souvent que la morale est un domaine avec lequel la connaissance ordinaire n'a rien à voir. On pense que la connaissance morale est une chose à part, que la conscience morale est radicalement différente de la conscience psychologique. Cette séparation, si elle est valide, a une importance particulière pour l'éducation. L'éducation morale à l'école est pratiquement impossible quand on érige en fin suprême le développement du caractère et que, simultanément, on traite l'acquisition de la connaissance et le développement de la compréhension, qui occupent bien entendu la principale partie du temps passé à l'école, comme s'ils n'avaient rien à faire avec le caractère. Dans ce contexte, l'éducation morale se réduit inévitablement à un genre de catéchisme ou de « leçons de morale ». Par « leçons de morale » on entend, cela va de soi, des leçons sur ce que les autres gens pensent des vertus et des devoirs. Elles n'ont de sens que dans la mesure où les élèves sont déjà disposés à considérer avec sympathie et respect les sentiments des autres. Sans cette disposition, les leçons n'ont pas plus d'influence sur le caractère que des informations sur les montagnes de l'Asie. Si, par contre, le respect pour les autres est exagéré et servile, il ne fait qu'augmenter la dépendance à l'égard d'autrui et rejette sur ceux qui possèdent l'autorité, la responsabilité de la conduite. En fait, l'enseignement moral direct n'a été efficace que dans les groupes sociaux où il faisait partie intégrante du contrôle autoritaire de la masse par une élite. Ce n'est pas l'enseignement en tant que tel, mais son renforcement par tout le régime dont il était un élément secondaire qui le rendait efficace. Tenter d'obtenir des résultats semblables à partir de leçons de morale dans une société démocratique, c'est recourir à la magie sentimentale.

À l'autre extrémité, on trouve l'enseignement socratico-platonicien qui identifie connaissance et vertu – qui soutient que l'homme ne peut

faire le mal en connaissance de cause, mais seulement par son ignorance du bien. On attaque communément cette doctrine en se fondant sur le fait qu'il n'y a rien de plus commun qu'un homme qui connaît le bien, mais n'en fait pas moins le mal – ce n'est pas la connaissance, mais l'habitude ou la pratique et le mobile qui sont requis. Aristote, en fait, attaqua immédiatement l'enseignement platonicien en soutenant que la vertu morale est un art comme la médecine ; le praticien expérimenté est meilleur qu'un homme qui a la connaissance théorique, mais aucune expérience pratique de la maladie et des remèdes. La question tourne cependant autour de ce qu'on entend par connaissance. L'objection d'Aristote ne tenait pas compte de ce qui constitue essentiellement l'enseignement de Platon, à savoir que l'homme ne pouvait parvenir à une compréhension théorique du bien que s'il était soumis, des années durant, à des exercices pratiques constants et à une stricte discipline. La connaissance du bien n'était pas, pour lui, une chose à acquérir dans les livres ou par autrui, mais à réaliser au cours d'une longue éducation. C'était le stade suprême, le point culminant d'une expérience de vie de réflexion. À l'inverse de Platon, il est facile de voir qu'Aristote employait le terme connaissance pour dénoter des choses aussi éloignées les unes des autres qu'une prise de conscience personnelle intime et vivante – conviction obtenue et mise à l'épreuve dans l'expérience – et une reconnaissance indirecte et en grande partie symbolique, une information éthérée, dévitalisée. Que celle-ci ne garantisse pas la conduite, qu'elle n'affecte pas profondément le caractère, cela va sans dire. Mais si la connaissance signifie quelque chose du même genre que la conviction que nous avons acquise par expérience et expérimentation, que le sucre est doux et la quinine amère, alors le cas est différent. Chaque fois qu'un homme s'assoit sur une chaise plutôt que sur un poêle, prend un parapluie quand il pleut, consulte un médecin quand il est malade, ou, en bref, qu'il accomplit chacun des mille actes qui constituent sa vie quotidienne, il prouve qu'une connaissance d'un certain genre se traduit directement dans la conduite. Il y a toutes les raisons de supposer que la même sorte de connaissance du bien s'exprime de la même manière. En fait, « bien » est un terme vide, s'il n'inclut pas les satisfactions vécues dans l'expérience de situations comme celles que nous venons de mentionner. Le fait de savoir que d'autres personnes sont supposées connaître quelque chose peut amener quelqu'un à agir de façon à gagner l'approbation que d'autres attachent à certaines actions, ou au moins à donner aux autres l'impression qu'il est d'accord avec eux,

mais il n'y a aucune raison que cela conduise à prendre des initiatives personnelles et à être fidèle aux croyances qui leur sont attribuées.

Il n'est donc pas nécessaire de disputer la signification exacte du terme connaissance. Il suffit, du point de vue de l'éducation, de noter les différentes qualités que ce mot recouvre pour se rendre compte qu'elle est la connaissance obtenue de première main au moyen des exigences de l'expérience qui affecte la conduite de manière significative. Si un élève apprend des choses dans des livres en liaison avec les leçons de l'école et dans le but de réciter ce qu'il a appris lorsqu'on le lui demandera, alors la connaissance aura un effet sur une *certaine* conduite – à savoir celle de reproduire des définitions à la demande. Il n'y a rien de surprenant que cette « connaissance » n'ait pas beaucoup d'influence sur la vie en dehors de l'école. Mais ce n'est pas une raison pour séparer la connaissance de la conduite et pour tenir en piètre estime ce genre de connaissance. On peut dire la même chose de la connaissance qui se rapporte simplement à une spécialité technique isolée : elle modifie l'action, mais dans ses limites étroites. En vérité, le problème de l'éducation morale à l'école ne fait qu'un avec le problème de l'acquisition de la connaissance – la connaissance liée au système des impulsions et des habitudes. Car l'usage auquel on emploie n'importe quel fait connu dépend de ses liaisons. La connaissance qu'a un perceur de coffres-forts de la dynamite peut être nominalement identique à celle qu'en a le chimiste, elle est en fait différente, car elle est liée à des habitudes et à des objectifs différents et a, par conséquent, une portée différente.

Notre discussion antérieure sur le contenu de l'enseignement en partant de l'activité directe ayant un objectif immédiat pour élargir ensuite le sens que l'on donne à la géographie et à l'histoire pour accéder finalement à la connaissance scientifiquement organisée, reposait sur l'idée de maintenir un lien vivant entre la connaissance et l'activité. Ce qui est appris et utilisé dans une occupation ayant un objectif et impliquant la coopération avec les autres est une connaissance morale, qu'on la considère consciemment ainsi ou non. Car elle crée un intérêt moral et confère l'intelligence requise pour rendre cet intérêt effectif dans la pratique. C'est précisément parce que les études du programme représentent des modèles de la vie sociale, qu'elles sont des moyens d'initier aux valeurs sociales. En tant que simples études scolaires, leur acquisition n'a qu'une valeur technique. Acquises dans des conditions où leur signification sociale est consciemment perçue, elles alimentent l'intérêt

moral et développent la compréhension morale. De plus, les qualités de l'esprit discutées sous la rubrique de la méthode de l'enseignement sont toutes des qualités intrinsèquement morales. L'ouverture d'esprit, la droiture, la sincérité, la largeur de vue, le souci du travail bien fait, l'acceptation de la responsabilité de développer les conséquences des idées qui sont acceptées, sont des traits moraux. L'habitude d'identifier les caractéristiques morales avec la conformité externe aux prescriptions autoritaires peut nous conduire à ne pas voir la valeur morale de ces attitudes intellectuelles, mais la même habitude tend à réduire la morale à une routine mécanique et sans vie. C'est pourquoi, alors que cette attitude a des résultats moraux, ces résultats sont moralement indésirables – surtout dans une société démocratique où tant de choses dépendent des dispositions personnelles.

4. Le social et le moral. Toutes les dichotomies que nous avons critiquées – et que la conception de l'éducation exposée dans les chapitres précédents a pour but d'éviter – proviennent de ce que l'on prend la morale dans un sens trop étroit, en lui donnant, d'un côté, un tour édifiant sans référence à sa capacité effective de faire ce qui est socialement requis et, d'un autre côté, en accordant trop d'importance aux conventions et aux traditions de façon à réduire la morale à une liste d'actes qui concernent nos relations avec les autres. Et cela inclut en puissance tous nos actes, même si on peut ne pas penser à leur portée sociale au moment où on les fait. Car tout acte, par le principe d'habitude, modifie nos dispositions – il crée un certain genre d'inclination et de désir. Et il est impossible de dire quand l'habitude ainsi renforcée peut avoir une influence directe et perceptible sur notre association avec les autres. Certains traits de caractère ont un lien si évident avec nos relations sociales que nous les appelons « moraux » au sens absolu – la sincérité, l'honnêteté, la chasteté, l'amabilité, etc. Mais cela signifie simplement que ces attitudes, comparées à d'autres, sont fondamentales – qu'elles entraînent avec elles d'autres attitudes. Elles sont morales au sens absolu, non parce qu'elles sont isolées et exclusives, mais parce qu'elles sont intimement liées à des milliers d'autres attitudes que nous ne reconnaissons pas explicitement – pour lesquelles nous n'avons peut-être pas de noms. Les appeler vertus isolément, c'est prendre le squelette pour le corps vivant. Les os sont certainement importants, mais leur importance réside dans le fait qu'ils supportent d'autres organes du corps de manière à leur per-

mettre d'avoir une activité effective intégrée. Et la même chose est vraie des qualités de caractère que nous appelons explicitement vertus. La morale ne concerne rien de moins que toute la personnalité, et la personnalité est identique à l'homme dans toute sa structure et ses manifestations concrètes. Être vertueux ne signifie pas qu'on ait cultivé quelques traits de caractère exclusifs que l'on peut nommer ; cela signifie que l'on est pleinement et intégralement ce que l'on est capable de devenir par association avec les autres dans toutes les fonctions de la vie.

La qualité morale et la qualité sociale de la conduite sont, en dernière analyse, identiques. On ne fait donc que répéter explicitement l'essentiel des premiers chapitres concernant la fonction sociale de l'éducation lorsqu'on dit que la valeur de l'administration, du programme et des méthodes d'enseignement scolaire se mesure au degré d'esprit social qui les anime. Le grand danger qui menace le travail scolaire est l'absence des conditions permettant la pénétration de l'esprit social sans lequel toute formation morale efficace est impossible. Car cet esprit n'est présent et opérant que lorsque certaines conditions sont réunies.

1) En premier lieu, l'école doit être elle-même une vie communautaire avec tout ce que cela implique. Les perceptions et les intérêts sociaux ne peuvent se développer que dans un milieu vraiment social – un milieu où il y a échange dans la création d'une expérience commune. Les informations concernant les choses peuvent s'acquérir d'une manière relativement indépendante par toute personne qui a eu auparavant assez de contacts avec les autres pour avoir appris la langue. Mais prendre conscience de la *signification* des signes du langage est une tout autre affaire. Cela requiert un contexte de travail et de jeu en association avec les autres. La cause d'une éducation fondée sur des activités constructives continues, que nous avons défendue dans ce livre, repose sur le fait que ces activités offrent l'occasion de vivre dans une ambiance sociale. Au lieu d'une école séparée de la vie, conçue comme un endroit où on apprend des leçons, c'est un groupe social en miniature où l'étude et le développement sont liés à l'expérience présente partagée. Non seulement les terrains de jeu, les salles de classe, les ateliers, les laboratoires, orientent-ils les tendances actives naturelles des jeunes, mais ils impliquent échange, communication et coopération – toutes choses qui accroissent la perception des liaisons.

2) L'enseignement dispensé à l'école devrait être en continuité avec l'enseignement en dehors de l'école. Il devrait y avoir un libre échange

entre les deux. Cela n'est possible que lorsqu'il y a de nombreux points de contact entre les intérêts sociaux de l'un et de l'autre. On peut concevoir une école où il y aurait un esprit de camaraderie et d'activité partagée, mais où la vie sociale ne représenterait pas plus celle du monde en dehors de l'école que celle d'un monastère. L'intérêt social et la compréhension d'autrui pourraient se développer, mais ils ne seraient pas utiles en dehors de l'école ; ils ne seraient pas exportables. L'opposition proverbiale entre les bourgeois et les étudiants *(town and gown)*, la vie académique vécue dans une tour d'ivoire, vont dans ce sens. Il en va de même de l'attachement à la culture du passé qui engendre le culte social du souvenir, car il amène un individu à se sentir plus à l'aise dans la vie d'autrefois que dans sa propre vie. Une éducation soi-disant culturelle est tout particulièrement exposée à ce danger. Un passé idéalisé devient le refuge et le réconfort de l'esprit, les soucis présents paraissent sordides et peu dignes d'attention. Mais, d'une manière générale, l'absence d'un environnement social, en liaison avec lequel l'enseignement est un besoin et une récompense, est la principale raison de l'isolement de l'école ; par suite, l'enseignement scolaire est inapplicable à la vie et se caractérise par son caractère stérile.

C'est parce que l'on a une conception étroite et moraliste de la morale que l'on ne reconnaît pas le caractère moral de tous les objectifs et valeurs qui sont désirables pour l'éducation. La discipline, le développement naturel, la culture, l'efficacité sociale sont des traits moraux – signes qu'une personne est un digne membre de la société que l'éducation doit promouvoir. Il y a un vieux proverbe qui dit qu'il ne suffit pas qu'un homme soit bon, il faut qu'il soit bon à quelque chose. Il doit être capable de vivre comme un membre de la société, de sorte que ce qu'il acquiert en vivant avec les autres compense l'apport qu'il fournit. Ce qu'il acquiert et apporte en qualité d'être humain, être fait de désirs, de sentiments et d'idées, n'est pas un bien étranger, mais un enrichissement et un approfondissement de la vie consciente – une prise de conscience plus intense, plus disciplinée et plus vaste des significations. Ce qu'il reçoit et donne *matériellement* consiste tout au plus, en possibilités et en moyens pour l'évolution de la vie consciente. Sans quoi, il n'y aurait pas échange mais changement de position des choses dans l'espace, comme on déplace l'eau et le sable avec un bâton. La discipline, la culture, l'efficacité sociale, le raffinement personnel, l'amélioration du caractère ne sont que des phases du développement de la capacité de participer

dignement à cette expérience harmonieuse. L'éducation n'est pas un simple moyen d'arriver à cette vie. L'éducation est cette vie. L'essence de la morale est de faire en sorte que l'homme puisse toujours recevoir ce genre d'éducation. Car la vie consciente est un recommencement perpétuel.

RÉSUMÉ. Le problème le plus important de l'éducation morale à l'école concerne le rapport de la connaissance et de la conduite. Car si l'enseignement qui se donne dans le cours normal des études n'affecte pas le caractère, il est futile de concevoir la fin morale comme l'unification et le couronnement de l'éducation. Quand il n'y a pas de lien organique intime entre les méthodes et les matériaux de la connaissance et du développement moral, il faut avoir recours aux leçons particulières et à la discipline : la connaissance n'entre pas dans les ressorts habituels de l'action et les conceptions de la vie, tandis que la morale devient moraliste – un système de vertus séparées.

Les deux théories qui sont principalement associées à la séparation du savoir d'avec l'activité et, partant, d'avec le monde sont celles qui séparent les dispositions et les mobiles intérieurs – facteur personnel conscient – et les actions purement physiques et extérieures et qui opposent l'action par intérêt à l'action par principe. L'une et l'autre de ces séparations disparaissent dans un système d'éducation où l'on apprend en participant à des activités ou occupations continues qui ont un objectif social et utilisent les matériaux des situations sociales typiques. Car, dans ces conditions, l'école devient elle-même une forme de vie sociale, une communauté en miniature étroitement liée aux autres modes d'expérience que le groupe vit en dehors de l'école. Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale. Elle forme un caractère qui devient non seulement capable de s'acquitter des tâches nécessaires à la société, mais qui veille aussi à ce que s'opère le rajustement continu qui est essentiel au développement. L'intérêt qui consiste à tirer un enseignement de tous les contacts avec la vie est l'intérêt moral par excellence.

John Dewey

Expérience et Éducation

Préface

Tous les mouvements sociaux impliquent des conflits que reflètent les controverses intellectuelles.

Si un sujet de l'importance de l'éducation n'était pas l'arène où luttes théoriques et pratiques se donnent carrière, ce ne serait pas, pour le pays, un signe de santé. Mais la théorie, – du moins la théorie à la base d'une philosophie de l'éducation – les conflits d'ordre pratique et les controverses issues de ces conflits, ne soulèvent qu'un problème ; une intelligente théorie de l'éducation, n'a pas d'autre tâche que de discerner les causes de ces conflits et, au lieu de prendre parti, de découvrir un terrain d'opérations, par-delà celui où se situent les parties adverses.

Assigner cette tâche à la philosophie de l'éducation ne signifie pas qu'on essaie un compromis entre les thèses opposées, une manière de *via media*, ou un choix éclectique d'articles empruntés çà et là à chacune des deux. Non ; il s'agit d'introduire un ordre nouveau de pensées pour un ordre nouveau de pratique.

Comme dans ce domaine aucune tradition n'existe, il est particulièrement difficile de mettre sur pied une philosophie de l'éducation. Aussi la direction de l'école, dans ce style neuf, est-elle beaucoup plus difficile que celle qui se poursuit au long des sentiers battus. Il s'ensuit que tout mouvement inspiré par ce nouvel ordre d'idées et d'activités engendre, tôt ou tard, une réaction vers le passé dont les idées et les pratiques apparaissent plus simples et plus fondamentales – ainsi que dès à présent, en témoigne la tentative pour faire revivre les principes de la Grèce et du Moyen Âge.

Aussi ai-je suggéré vers la fin de ce petit volume, à ceux qui ont le goût de regarder au loin, qu'ils n'oublient pas que le mouvement doit être adapté aux besoins et à l'ordre social existants, et qu'ils pensent à l'éducation elle-même, plutôt qu'à un « ISME » quelconque, fût-ce à quelque chose comme le « progressisme ». Car tout mouvement qui se met à

penser en fonction d'un « isme » se trouve aussitôt si fortement appelé à réagir contre d'autres « ismes » qu'il est, à son insu, contrôlé par eux…

Il se met alors à formuler ses principes par réaction contre eux, au lieu que ce soit par un examen constructif et compréhensif des besoins, des problèmes et des possibilités actuels. Si ce petit essai a une quelconque valeur, il la doit à l'effort pour attirer l'attention sur des réalisations de l'éducation, éventuellement plus vastes et profondes, afin d'esquisser, si possible, leur commun système de référence.

John Dewey

I

Éducation traditionnelle et éducation progressive

L'Humanité aime à penser par contrastes.

Volontiers, elle donne à ses croyances la forme d'une alternative sans apercevoir jamais les intermédiaires. Même si elle vient, dans la pratique, à reconnaître qu'elle ne peut recourir aux extrêmes, elle continue de penser qu'ils demeurent théoriquement valables. La philosophie de l'éducation ne fait pas exception à cette règle.

L'histoire de l'éducation est caractérisée par l'opposition entre deux thèses : l'une soutient qu'elle est un développement qui procède du dedans, l'autre qu'elle est une formation qui se fait du dehors ; l'une qu'elle se fonde sur les dons naturels, l'autre qu'elle domine les inclinations naturelles et tend à lui substituer des habitudes qu'une longue pression extérieure a permis d'inculquer.

Actuellement, l'opposition tend à prendre la forme d'un contraste entre l'éducation traditionnelle et l'éducation progressive. Sans avoir la précision d'une doctrine rigoureuse, les pensées qui inspirent l'éducation traditionnelle sont largement répandues ; on peut les formuler comme suit :

Le problème de l'éducation se compose d'un ensemble d'informations et d'exercices qui ont été élaborés dans le passé ; le principal but que poursuit l'école est de les transmettre aux générations nouvelles. De même, nous tenons du passé des préceptes et des règles de conduite ; l'entraînement moral consiste à développer des habitudes d'action conformes à ces habitudes et à ces préceptes. En un mot le schéma géné-

ral de l'organisation scolaire (par quoi j'entends les relations des élèves entre eux et des élèves avec leurs maîtres) est fort éloigné de celui de toutes les autres institutions sociales. Imaginez un instant la salle de classe ordinaire, ses emplois du temps, ses habitudes de compétitions, d'examens, de promotions, de règlements, et vous comprendrez ce que j'entends par le schéma de l'organisation scolaire. Or, si vous comparez l'image ainsi obtenue à celle qui, par exemple, se déroule dans la famille, vous apprécierez le sens de cette formule : l'école est une institution profondément éloignée de toutes les autres institutions sociales.

Les trois caractéristiques ci-dessus définissent les buts et les méthodes de l'instruction et de la discipline. Le but principal ou, comme on dit, l'objectif, consiste à préparer le jeune aux responsabilités à venir et à la réussite dans la vie, par l'acquisition d'un ensemble de connaissances organisées et d'habitudes bien préparées qui constituent les thèmes de l'instruction. Puisque le programme, tout comme les divers préceptes de la conduite, sont transmis par le passé, il faut bien que l'attitude des enfants soit dans l'ensemble : docilité, réceptivité et obéissance. Les livres et surtout les manuels, représentent le savoir et la sagesse du passé et les maîtres en sont les agents transmetteurs. Par eux sont communiquées connaissances et techniques et consolidées les règles de conduite.

Je n'ai pas fait ce rapide exposé dans le but de critiquer la philosophie sous-jacente à cette sorte d'éducation. L'essor de la Nouvelle Éducation et des Écoles progressives résulte du mécontentement à l'égard de l'éducation traditionnelle. En fait, leur essor est une critique de cette éducation. Pour expliquer cette critique, il suffit de dire : dans son essence le schéma de l'éducation traditionnelle consiste à imposer le savoir du dehors et de l'extérieur. Effectivement, il impose les points de vue, le programme, les méthodes de l'adulte à ceux qui ne peuvent que s'acheminer à petits pas vers le stade de l'adulte.

Le hiatus est tel que l'emploi du temps et les méthodes d'enseignement et de comportement à l'égard de l'enfant demeurent étrangères à ses aptitudes. Son expérience est trop élémentaire pour de telles exigences : il faut donc les lui imposer, et il en est ainsi même lorsque les bons maîtres savent se servir de moyens habiles pour dérober à la tâche prescrite son aspect coercitif et lui retirer ce qu'elle a de manifestement brutal.

Mais, entre les œuvres, de l'adulte, d'une part, l'expérience et les aptitudes du jeune, de l'autre, l'abîme est tel que la situation ainsi créée interdit aux enfants une participation active à l'enseignement qui leur

est donné. Leur lot, inéluctable, est d'apprendre comme celui des Six Cents de la « Brigade légère » était de mourir. Apprendre, c'est-à-dire acquérir ce qui est dans les livres et dans la tête des aînés. De plus, ce qu'on enseigne ainsi est conçu comme statique ; on l'introduit dans les esprits comme une chose inerte, dont le cycle, si elle en eut un, est révolu, sans se soucier beaucoup de savoir quelle fut son origine et sa croissance, comment aussi, dans l'avenir, elle se modifiera.

Un tel savoir se trouve être, pour une large part, le produit culturel de sociétés qui postulent que l'avenir ressemblera largement au passé, alors qu'en réalité, il alimente une société où le changement est de règle.

Si l'on essaie de dégager la philosophie impliquée dans les pratiques de l'éducation nouvelle on peut, me semble-t-il, discerner certains principes communs à toutes les Écoles progressives actuellement existantes, en dépit de leur diversité. À ce qui s'impose du dehors, on oppose l'expression et la culture de la personnalité ; à la discipline externe, l'activité libre ; à l'enseignement qui procède des manuels et des livres, celui de l'expérience ; à l'acquisition d'aptitudes techniques particulières obtenues par dressage, celles qui permettent l'accomplissement de fins liées aux tendances profondes ; à la préparation d'un avenir plus ou moins éloigné, la saisie intégrale des possibilités qu'offre le présent ; aux buts et à la manière statique des programmes, le commerce avec un monde en perpétuel changement.

Tous les principes sont abstraits ; ils ne se concrétisent que dans les conséquences résultant de leur application ; et parce qu'ils sont de portée si large, on peut dire que tout dépend de l'interprétation qu'on leur donne, à la maison comme à l'école, quand on passe aux applications. Alors devient particulièrement pertinente l'allusion déjà faite aux philosophies de l'alternative. La philosophie qui inspire l'éducation nouvelle peut apparaître parfaitement sensée sans que la différence entre ses principes abstraits et ceux de l'éducation traditionnelle permette de décider comment traduire dans la pratique la préférence intellectuelle et morale qu'ils impliquent. Quand un mouvement est neuf, il est toujours à craindre que, par opposition aux buts et aux méthodes du système qu'il veut supplanter, il ne développe plutôt négativement que positivement les principes nouveaux. Dès lors, il risque de puiser à rebours son inspiration et dans l'aspect négatif du système, c'est-à-dire les yeux fixés sur ce qui a été rejeté de la philosophie antérieure plutôt que sur le développement constructif de sa propre philosophie.

Je prends pour accordé, que le principe commun aux diverses formes de l'éducation nouvelle réside en cette idée qu'il existe une relation intime et nécessaire entre les processus de l'expérience et de l'éducation. S'il en est ainsi, le développement positif et constructif de ce principe de base dépend de la conception que l'on se fait de l'expérience. Prenez, par exemple, la question du programme, qui sera plus amplement discutée par la suite. Pour l'éducation progressive le problème est le suivant : quelle est, à *l'intérieur* de l'expérience, la place et la signification du programme, et l'organisation qu'il comporte ? Comment fonctionne ce programme ? L'expérience comporte-t-elle quelque inhérente propriété tendant à l'organisation progressive de son contenu ?

Quels résultats peut-on espérer quand le contenu de l'expérience n'est pas organisé progressivement ? Ces questions essentielles, une philosophie qui se contenterait d'être négative, éliminatrice et hostile, les négligerait ; elle supposerait que, l'éducation traditionnelle se fondant sur un programme organisé d'avance, il suffit, pour être dans la ligne, de rejeter le principe de l'organisation « in toto », et par conséquent de rejeter tout programme, au lieu de chercher à découvrir et sa signification véritable, et comment on peut le retrouver sur le plan de l'expérience.

Il suffirait d'examiner, l'une après l'autre, toutes les différences entre la nouvelle et l'ancienne éducation pour voir toujours réapparaître les mêmes conclusions. Dès qu'on rejette tout contrôle externe, un problème surgit qui consiste à découvrir des moyens de contrôle *intérieurs*, cette fois, à l'expérience.

De ce qu'on proscrit les formes externes de l'autorité il ne s'ensuit pas que toute autorité doive disparaître, mais plutôt qu'un besoin se fait sentir d'une autorité plus effective, et de ce que l'éducation traditionnelle imposait aux jeunes des connaissances, des méthodes et des règles de conduite élaborées par l'adulte, il ne s'ensuit pas (sauf pour qui raisonne selon la loi du contre-pied) que les connaissances et les capacités d'un adulte, n'aient aucune valeur directrice pour l'expérience de l'enfant. Au contraire, en fondant l'éducation sur l'expérience personnelle, il se peut qu'on multiplie, plus que jamais, les contacts entre l'adulte et l'enfant, qu'on les rende plus efficaces, plus intimes, et que, par suite, on suscite chez l'adulte plus qu'on ne l'entrave, le goût d'une certaine direction. Dès lors le problème peut s'énoncer ainsi : comment établir ces contacts sans violer le principe posé, lequel est d'apprendre au moyen de l'expérience personnelle ? La solution de ce problème exige que soit parfai-

tement au point la connaissance des facteurs sociaux qui jouent dans l'expérience individuelle.

Dans les remarques qui précèdent nous avons voulu souligner que les principes généraux de l'éducation nouvelle ne résolvent par eux-mêmes aucun des problèmes immédiats de la conduite et de l'organisation des écoles progressives. Les nouveaux problèmes qu'ils suscitent doivent être envisagés du point de vue d'une nouvelle philosophie de l'expérience. Si l'on se contentait de prétendre que, pour pratiquer l'éducation nouvelle, il suffit de rejeter les idées et les pratiques de la vieille éducation, et de faire juste le contraire, on témoignerait qu'on ne soupçonne même pas les problèmes qu'elle soulève. Cependant, je suis sûr que vous comprendrez ce que je veux dire si je déclare que la plupart des écoles nouvelles ne savent pas tirer grand-chose du programme des études et considèrent tout effort de l'adulte en vue d'exercer une direction éclairée sur l'enfant comme une violation de la liberté de celui-ci. Comme si en affirmant que l'éducation doit regarder le présent et l'avenir on suggérait que toute relation au passé doit être supprimée ! Sans vouloir insister sur ces erreurs, disons qu'elles illustrent ce qu'on doit entendre par une théorie et une pratique qui se contentent de procéder négativement ou en réaction pure et simple contre ce qui a été généralement admis, plutôt que positivement, par un développement constructif des buts, des méthodes et des programmes » fondé sur une théorie de l'expérience et de ses possibilités pédagogiques.

Il n'est pas excessif de dire qu'une théorie qui prétend se fonder sur l'idée de liberté peut devenir aussi dogmatique que celle à laquelle elle s'oppose. Car toute théorie et tout système pratiques qui ne supposent pas un examen critique des principes sous-jacents est dogmatique. La nouvelle éducation est fondée sur la liberté de l'enfant. Mais cette affirmation soulève à son tour une question : qu'entend-on par liberté et quelles sont les conditions de son accomplissement ? La coercition extérieure, si fréquente dans l'école traditionnelle, limitait, plutôt qu'elle ne suscitait le développement intellectuel et moral de l'enfant. – Fort bien, mais reconnaître cette grave erreur, c'est poser une nouvelle question : quel est au juste, le rôle du maître et celui des livres dans le développement éducatif de l'enfant ? L'éducation traditionnelle ne savait guère utiliser pour le présent et l'avenir les faits et les idées du passé. Le problème actuel consiste à déterminer la relation, à *l'intérieur* de l'expérience, entre les œuvres du passé et les événements du présent. Il faut que nous

sachions discriminer comment la connaissance du passé peut devenir l'instrument de notre efficience dans l'avenir. Plus nous proclamerons que la connaissance du passé ne peut être la fin de l'éducation, plus nous insisterons sur son importance comme moyen. Nous découvrirons ainsi un problème nouveau dans l'histoire de l'éducation : comment l'enfant va-t-il entrer en rapports avec le passé pour que ce commerce lui devienne un facteur important d'appréciation du présent ?

II

Utilité d'une théorie de l'expérience

En un mot, je veux souligner que rejeter la philosophie et la pratique de l'éducation traditionnelle, c'est créer pour tous ceux qui croient à l'éducation nouvelle, un type nouveau de difficultés. Aussi longtemps que nous n'aurons pas reconnu ce fait, et que nous n'aurons pas su en en apprécier le sens exact, nous travaillerons dans la confusion et la nuit.

Dans les pages qui suivent, notre intention est d'indiquer quelques-uns des principaux problèmes que soulève l'éducation nouvelle et de suggérer les directives qui aideront à les résoudre. Au milieu des incertitudes qui nous environnent, il y a au moins un système de référence permanent : la connexion organique entre l'éducation et l'expérience personnelle ou, si l'on veut, la filiation entre la nouvelle philosophie de l'éducation et une certaine sorte de philosophie empirique et expérimentale. Mais l'expérimentation et l'expérience ne sont point des notions évidentes par elles-mêmes. Déterminer leur exacte signification, c'est déjà résoudre une partie du problème.

Pour déterminer le sens exact de l'empirisme il faut comprendre exactement ce qu'est l'expérience.

Proclamer que toute éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives. Expérience et éducation ne sont pas une seule et même chose. Il est des expériences qui fourvoient. Toute expérience fourvoie qui arrête ou fausse le développement de l'expérience ultérieure. Une expérience peut entraîner un durcissement, un manque de sensibilité

et de réaction. Par suite, au lieu de les accroître, on restreint pour l'avenir, les chances d'une expérience plus riche. De même une certaine expérience peut accroître la précision des automatismes du sujet sur certains points et cependant le faire verser dans une ornière ; le résultat encore ici rétrécit le champ de l'expérience ultérieure. Une expérience peut être de quelque profit immédiat et cependant n'engendrer qu'une attitude sans application ni fermeté, qui ne tend à rien d'autre qu'à dévaluer la qualité des expériences à venir et à empêcher le sujet d'en recueillir tout le fruit qu'elles auraient dû lui apporter. Il se peut encore que les expériences soient sporadiques et sans lien, de sorte que, même si chacune d'elles, prise à part, est agréable ou stimulante, elles n'en sont pas moins isolées les unes des autres. L'énergie alors se dissipe et le sujet n'est qu'un dispersé de l'attention. Chaque expérience peut en soi être vivante, « intéressante » et cependant le manque de liaison de l'ensemble engendre des habitudes centrifuges, sans force d'intégration, d'où résulte une inaptitude à contrôler les expériences ultérieures. Celles-ci sont alors considérées, au fur et à mesure qu'elles se présentent, comme un sujet d'amusement ou de mécontentement et de révolte. Il est, dans tous ces cas, impossible de parler d'un auto-contrôle de l'expérience.

L'éducation traditionnelle offre une multitude d'exemples de cette sorte. C'est une grande erreur de croire que, même tacitement, la salle de classe traditionnelle n'était pas un lieu où les élèves pussent avoir certaines expériences. On a l'air de l'assumer, cependant, quand on lui oppose radicalement l'éducation progressive. Mais les expériences faites alors par le maître et les élèves étaient pour une grande part erronées, objectera-t-on. Combien d'étudiants sont devenus inaptes aux idées et combien ont perdu l'appétit d'apprendre à cause de *la manière* dont on les a enseignés ? Combien n'ont acquis tel savoir-faire particulier que par le moyen d'un dressage automatique limitant en eux la capacité de jugement et d'action, au point d'interdire toute réaction intelligente dès qu'ils se trouvent affrontés à une situation nouvelle ? Combien en sont venus à associer le savoir avec l'ennui et la corvée ? Combien aussi ont trouvé ce qu'ils ont appris si étranger à la vie, qu'ils ne purent jamais en tirer quelque pouvoir de contrôle sur cette vie même ? Combien en vinrent à associer les livres à l'idée d'une besogne stupide au point d'être préparés à tout, sauf à ce « passe-temps » de la lecture ?

Si je pose ces questions, ce n'est pas pour le plaisir de prononcer contre l'éducation traditionnelle un verdict sans appel : au contraire !

Les jeunes, j'y insiste, dans les écoles traditionnelles, ont aussi des expériences. De plus, la difficulté ne vient pas de l'absence d'expérience, mais du caractère erroné et déficient de l'expérience actuelle considérée dans sa relation avec l'expérience ultérieure. Il ne suffit pas d'insister sur la nécessité de l'expérience, ni même sur l'activité qui s'y déploie. Tout dépend de la *qualité* de ladite expérience. Or, cette qualité présente toujours deux aspects : un aspect immédiat d'agréable ou de désagréable, et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience à venir. Le premier est évident et facile à juger, mais *l'effet* de l'expérience, lui, ne peut être connu tout de suite. Il propose un problème à l'éducateur.

C'est sa tâche à lui de disposer toutes choses de telle sorte que, sans décourager l'élève, mais, au contraire, en sollicitant ses activités, l'expérience soit autre chose que simplement et immédiatement agréable ; elle doit, par sa seule vertu, promouvoir après elle, des expériences désirables. Pas plus que ne le pourrait un être humain, l'expérience ne vit ni ne meurt pour soi. Indépendante du désir et de l'intention, elle continue de vivre dans celles qui suivent. D'où il appert que le problème central d'une éducation basée sur l'expérience, consiste à choisir la nature des expériences présentes capables de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes.

Je discuterai plus tard, en détail, le principe de la continuité de l'expérience ou ce qu'on pourrait appeler le « *continuum expérimental* ». Je veux simplement, ici, souligner l'importance de ce principe pour la philosophie de l'expérience didactique. Comme les autres, une théorie de l'éducation, ne peut s'exprimer qu'en mots et en symboles. Mais dans la mesure où elle est quelque chose de plus qu'une combinaison de mots, elle est un plan d'éducation. Ce plan, ainsi que tous les plans, ne peut s'établir qu'en fonction de l'objectif à atteindre et de la méthode pour l'atteindre. Plus on soutient que l'éducation est un développement à partir de l'expérience, par l'expérience et pour l'expérience, et plus il importe qu'on ait de celle-ci une claire conception. Si elle n'est pas conçue de telle sorte, que ce qui en résulte, devienne l'objet d'un plan, le plan qui permettra de décider du programme, des méthodes, de la discipline, de l'équipement matériel et de l'organisation sociale de l'école, on peut dire qu'elle n'est rien.

Elle est réduite à un système de mots, qui ont peut-être une résonance émotionnelle, mais qui pourraient être remplacés par n'importe quelle autre suite de mots.

Ce n'est pas parce que l'éducation traditionnelle était une routine dans laquelle plans et programmes nous étaient transmis par un lointain passé, que l'éducation progressive doit être une improvisation. L'éducation traditionnelle pouvait se développer sans le secours d'une philosophie cohérente. Il lui suffisait d'un certain stock de mots abstraits tels que : « Civilisation, Discipline, notre Patrimoine culturel, etc. », puisque ce ne sont pas eux qui lui intimaient sa direction authentique, mais bien la coutume et les routines établies. Les écoles progressives, elles, ne peuvent s'en remettre à des traditions établies et à des habitudes fondées sur des institutions ; il faut ou bien qu'elles marchent à l'aventure, ou qu'elles soient directement inspirées d'idées qui, si elles sont articulées et cohérentes, formeront ce qu'on peut appeler une « philosophie de l'éducation ». Se révolter contre l'organisation caractéristique de l'école traditionnelle, c'est déjà vouloir une forme d'organisation basée sur des idées. Une connaissance, même superficielle, de l'histoire de l'éducation suffit, je pense, à prouver que réformateurs et pionniers ont seuls éprouvé le besoin d'une philosophie de l'éducation. Aux autres, à ceux qui adhéraient au système établi, il suffisait de quelques mots, éloquents pour justifier les pratiques existantes. À vrai dire, le travail était accompli grâce à des habitudes tellement fixées qu'elles en sont devenues traditionnelles. Ce que nous enseigne avant tout l'éducation progressive, c'est un besoin urgent, – plus urgent pour elle qu'il ne l'était pour les fondateurs de l'école traditionnelle – d'une philosophie de l'éducation basée sur la philosophie de l'expérience.

J'ai dit en passant que la philosophie en question est – pour paraphraser Lincoln – une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience.

Aucun dé ces mots : *de, par, pour,* n'implique évidence. Chacun nous provoque à découvrir et à mettre en action un principe d'ordre et d'organisation qui, à partir de l'acte de comprendre, se modèle sur la signification de l'expérience qu'on a entreprise. Il s'ensuit qu'il est beaucoup plus difficile de découvrir la nature du matériel, des méthodes et des relations sociales appropriées à la nouvelle éducation qu'à l'ancienne. Je crois que maintes difficultés éprouvées par les éducateurs des écoles progressives et que maintes critiques faites contre elles proviennent de là. Difficultés et critiques se trouvent accrues pour ceux qui supposent que l'éducation nouvelle est, en somme, plus facile que l'autre. C'est là, j'imagine, une croyance plus ou moins répandue. Opinion qui n'est peut-être qu'une

illustration nouvelle de cette loi du contre-pied née de l'idée que ce qui importe d'abord c'est de ne pas faire ce qu'on fait dans l'école traditionnelle !

Volontiers, je reconnais que la nouvelle éducation est plus simple dans son principe que l'autre. Elle est en harmonie avec les lois de la croissance, alors qu'il y a beaucoup d'artifice dans la sélection et l'arrangement des sujets et des méthodes dans l'école ordinaire, or, l'artifice entraîne toujours une complexité inutile. Mais il ne faut pas confondre le facile et le simple ! Découvrir ce qui est réellement simple et travailler à partir de là, est une tâche extrêmement difficile. Quand l'artificiel et le complexe ont pris un caractère institutionnel et ont été incorporés à la routine, il est plus aisé de cheminer dans les sentiers battus que de dégager ce qui implique un nouveau point de vue. Le vieux système astronomique de Ptolémée était plus compliqué avec ses cycles et ses épicycles que le système copernicien. Mais jusqu'à ce que l'organisation de l'astronomie actuelle ait été fondée sur ce dernier système, il restait plus facile de suivre la ligne de moindre résistance offerte par de vieilles habitudes de penser.

Nous affirmons donc qu'une théorie cohérente de l'expérience qui permet une direction positive de la sélection et de l'organisation des méthodes et du programme didactiques est nécessaire pour imprimer une direction nouvelle au travail scolaire. Processus lent et difficile. C'est là une question de croissance et les obstacles sont nombreux qui tendent à entraver la croissance et à la faire dévier de la droite ligne. J'aurai, plus tard, à dire quelque chose de l'organisation. Qu'il me suffise pour l'instant, de signaler qu'il faut d'abord échapper à la tendance qui consiste à parler non d'organisation proprement dite, mais *d'espèces* d'organisation (qu'il s'agisse du contenu de cette organisation (programme) ou de ses méthodes ou de ses modalités sociales) qui caractérisent la pédagogie traditionnelle.

Une bonne part de l'opposition ordinairement faite à l'idée d'organisation vient de ce qu'il est difficile de se débarrasser des vieux clichés traditionnels. À peine a-t-on prononcé le mot « organisation » que l'imagination évoque automatiquement les formes d'organisation qui lui sont familières et, par suite, se révolte contre toute notion d'organisation, quelle qu'elle soit.

D'autre part, les réactionnaires en éducation qui commencent à rassembler leurs forces, invoquent l'actuelle absence d'organisation intellectuelle et morale adéquate à l'intérieur des écoles nouvelles, non

seulement pour prouver la nécessité d'un ordre, mais encore pour identifier ce concept avec celui qui existait avant l'essor de la science expérimentale. L'échec, jusqu'à présent, de toute organisation à base empirique et expérimentale, donne aux réactionnaires une victoire facile ; mais le fait que les sciences expérimentales offrent le meilleur type possible d'organisation intellectuelle montre qu'il n'y a aucune raison pour nous, qui nous targuons de notre point de vue expérimental, d'être taxés de « brouillons » parce que nous voulons l'ordre et l'organisation sur cette nouvelle base.

III

Les critères de l'expérience

S'il est vrai qu'une théorie de l'expérience est indispensable pour que l'éducation puisse se développer intelligemment à partir de l'expérience, la question est, à présent, de savoir quels sont les principes les plus significatifs pour ladite théorie. Je ne m'excuserai donc pas de me livrer à certaines analyses philosophiques qui, autrement, seraient déplacées. Je puis cependant vous rassurer quelque peu, en vous prévenant que cette analyse n'est pas une fin en soi ; son but est de découvrir des critères qui puissent intervenir ensuite dans la discussion d'un certain nombre d'événements concrets, et des plus intéressants.

J'ai déjà indiqué ce que j'entendais par « la catégorie de la continuité » ou le *continmum expérimental*. Ce principe, comme je l'ai montré, est impliqué chaque fois qu'on essaie de distinguer entre les expériences qui ont valeur éducative et celles qui n'en ont pas. Il peut sembler superflu de soutenir que cette discrimination est nécessaire, non seulement pour critiquer l'éducation traditionnelle, mais aussi pour amorcer et développer un nouveau type d'éducation. Cependant, prolongeons un instant notre argumentation. On peut en toute confiance, je suppose, admettre qu'entre toutes les autres, une chose a contribué au développement de l'école progressive : c'est que celle-ci semble mieux en rapport avec l'idéal démocratique de notre peuple que les comportements de l'école traditionaliste, à tant d'égards autocratiques. L'autre motif de succès a été que la méthode est humaine en comparaison de la rudesse des méthodes de l'école traditionnelle.

Je demanderais volontiers *pourquoi* nous préférons des dispositions démocratiques et humaines à celles qui sont rudes et autocratiques, et

par ce « pourquoi », j'entends la *raison* de notre préférence et non pas ses *causes*.

L'une des causes, en effet, peut être simplement qu'on nous a appris partout, non seulement à l'école, mais dans la presse, la chaire et la tribune, dans nos lois et nos codes, que la démocratie est la meilleure de toutes les institutions sociales. Notre milieu peut nous en avoir si bien imprégnés que cette conviction soit devenue partie intégrante de notre mentalité. Mais les mêmes causes ont peut-être conduit d'autres personnes, dans d'autres milieux, à des conclusions extrêmement différentes, et à leur faire préférer le fascisme, par exemple. La *cause* de notre préférence n'est pas la même que la *raison* pour laquelle nous *devons* la préférer.

Je n'ai pas l'intention ici de m'étendre longuement sur cette raison, mais j'aimerais poser une question : Peut-on trouver une quelconque raison qui, finalement, n'aboutisse pas à cette certitude que les arrangements sociaux de type démocratique suscitent une expérience humaine de qualité plus haute, une expérience plus largement accessible et profitable que les formes de vie sociale non démocratiques ou antidémocratiques ? Est-ce que la volonté réciproque de liberté individuelle, de décence et de bienveillance dans les rapports humains ne revient pas, en fin de compte, à cette conclusion que de tels principes supposent une plus haute qualité de l'expérience chez un plus grand nombre que les méthodes de violence et de coercition ? La raison de notre préférence ne vient-elle pas de ce que nous croyons que des consultations mutuelles et des convictions à base de persuasion permettent une situation de valeur plus probante que toute autre ?

Si l'on répond OUI (et personnellement, je ne vois pas qu'on puisse justifier autrement sa préférence pour la démocratie et pour l'humain), la raison dernière de l'accueil fait à l'éducation progressive, – qui tient à la confiance qu'elle garde dans les méthodes humaines et dans sa parenté avec la démocratie – doit être cherchée dans la discrimination établie entre les valeurs inhérentes à différentes expériences. J'en reviens donc au principe de la continuité de l'expérience comme à un critère fondamental de discrimination.

Au fond, si l'on donne à l'habitude une interprétation biologique, ce principe repose sur l'habitude.

En voici la caractéristique fondamentale : chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte, – que nous le

voulions ou non, – la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant. Ainsi entendu, le principe de l'habitude va plus avant et plus loin que la conception ordinaire qui ne voit dans l'habitude, qu'un geste stéréotypé, bien que, à titre de corollaire, ce principe inclut l'habitude automatisée. Mais il comprend la formation d'attitudes aussi bien émotionnelles qu'intellectuelles, il comprend notre affectivité instinctive aussi bien que nos réactions, de quelque nature qu'elles soient, aux conditions que la vie nous présente. De ce point de vue, le principe de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences intérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures.

Comme le dit le poète :

« Toute expérience est une arche au travers de laquelle lui un univers vierge dont l'horizon s'enfuit au fur et à mesure que j'avance. »

Cependant, nous ne sommes dotés, jusqu'à présent, d'aucun critère de discrimination des expériences, car le principe du *continuum expérimental*, étant d'une application universelle, est trop vaste. Il est facile de prétendre, que dans chaque expérience, on découvrira quelque forme de continuité. Pour découvrir le critère cherché, il faut noter attentivement les diverses formes où se manifeste la continuité de l'expérience. Qu'il me suffise, pour illustrer cette affirmation, de rappeler l'objection qui a été faite naguère à l'idée suivante que j'avais alors avancée : on peut identifier le processus éducatif avec l'idée de croissance pourvu que ce mot soit entendu au participe présent « ce qui est croissant. »

La croissance non seulement physique mais morale est un exemple du principe de continuité. Mais, m'a-t-on objecté, cette croissance peut prendre toutes sortes de directions différentes. Par exemple, un individu qui débute dans le brigandage, peut se mettre à faire des progrès dans ce sens-là et, par l'entraînement, devenir un brigand de plus en plus expert ; l'on en conclura que la croissance ne suffit pas à définir l'éducation. Il importe aussi, dira-t-on, de spécifier la *direction* de cette croissance, le but vers lequel elle tend. – Cette objection est-elle décisive ? Avant d'en juger, il faut analyser le cas plus attentivement.

Il n'est pas douteux qu'un individu puisse faire des progrès dans une carrière de brigand, de gangster, de politicien corrompu. Mais du point de vue qui nous préoccupe : la croissance considérée comme éducation et l'éducation comme croissance, il s'agit de savoir si la croissance qui va

dans le sens d'une virtuosité plus ou moins grande stimule ou retarde la croissance en général. Cette forme de croissance développe-t-elle les conditions d'une croissance ultérieure, ou bien, au contraire, n'entraîne-t-elle pas des conditions de vie qui *coupent* le sujet des stimuli et des occasions capables de prolonger sa croissance dans des directions nouvelles ? Quel est l'effet d'un progrès obtenu dans une direction toute spéciale sur les attitudes et les habitudes qui, seules, peuvent ouvrir des voies pour un développement dans d'autres directions ?

Je vous laisserai répondre vous-même à ces questions et n'ajouterai que ceci : c'est quand – et seulement quand – le développement d'un sujet se fait selon une direction, qui est *croissance ininterrompue*, que ce développement répond aux critères d'une éducation progressive, c'est-à-dire entendue comme perpétuel progrès. La conception ici envisagée doit en effet, trouver une application, universelle et non pas limitée.

Je reviens à présent à la question de la continuité entendue comme critère de discrimination entre les expériences qui sont éducatives et celles qui ne le sont pas. Ainsi que nous l'avons vu, il y a quelque espèce de continuité dans tous les cas, puisque toutes les expériences, bonnes ou mauvaises, affectent des attitudes qui aident à décider de la qualité des expériences ultérieures selon qu'elles la marquent du signe *agréable* ou *désagréable*, et rendent l'action plus facile ou plus dure. De plus, toute expérience influe jusqu'à un certain point sur les conditions objectives dont dépendent les futures expériences. Par exemple, un enfant qui apprend à parler trouve dans son langage de nouvelles possibilités et de nouveaux désirs, mais il acquiert en même temps des mécanismes, conditions objectives de son savoir ultérieur. Quand il apprend à lire, il s'ouvre en même temps un nouvel environnement… Décide-t-on d'être instituteur, avocat, médecin, ou agent de change ? Dès qu'on traduit cette intention en actes, on détermine à quelque degré l'environnement dans lequel désormais on va être appelé à déployer son activité… Du même coup on se sensibilise, on accroît ses chances de réaction à certaines conditions particulières et l'on s'immunise relativement à certaines autres, lesquelles, si l'on avait fait un autre choix, seraient devenues des stimuli.

Mais, alors que le principe de continuité s'applique à tous les cas, la qualité de l'expérience présente influence la *manière* dont on applique le principe. Nous disons qu'on gâte un enfant, et qu'un enfant est gâté. L'excès d'indulgence engendre en lui un effet continu qui développe une

attitude devenue une manière de sollicitation machinale et constante aux personnes et aux objets pour que tous ses désirs et ses caprices soient satisfaits. Cela l'entraîne à rechercher une situation capable de pourvoir à tout ce qui lui plaît à tel ou tel moment, et le rend hostile et relativement incompétent dès que la siuation requiert effort et persévérance. Tel est l'effet du *continuum expérimental*.

Il n'y a point de paradoxe à soutenir que la continuité de l'expérience peut suffire à stopper le développement d'un sujet à un niveau très peu élevé et dans un sens qui limite ses capacités ultérieures de croissance.

D'autre part, si une expérience provoque la curiosité, renforce l'initiative et suscite des désirs et des buts assez intenses pour transporter le sujet dans l'avenir au-delà des points morts, la continuité, elle, produit des effets tout différents. Toute expérience est une force propulsive. On ne peut juger de sa valeur que par sa direction et son point d'application. Une plus grande maturité chez l'adulte qui est éducateur devrait le mettre en situation d'apprécier toute expérience du jeune d'un point de vue où le jeune ne peut pas se placer lui-même. C'est affaire du maître que de discerner la direction de cette expérience. À quoi lui sert d'avoir plus de maturité, si, au lieu d'utiliser une connaissance plus profonde à organiser les conditions de l'expérience du jeune, il la néglige ? Ne pas réussir à capter cette force propulsive de l'expérience pour la diriger vers ce devenir qui est sa loi, c'est commettre une déloyauté à l'égard du principe même de l'expérience. Cette déloyauté se manifeste de deux manières : d'une part, l'éducateur trahit la compréhension qu'il aurait dû avoir de sa propre expérience passée et, en même temps, il se montre infidèle à ce fait que toute expérience humaine en fin de compte est sociale, qu'elle implique contacts et communications. Pour le dire en termes de morale, l'adulte n'a pas le droit de brimer chez le jeune, dans telles occasions données, cette capacité de compréhension sympathique que sa propre expérience lui a, à lui-même, offerte.

À peine a-t-on prononcé ces mots, qu'on voit s'esquisser, à l'autre bout de l'horizon, une tendance à soupçonner en eux un plaidoyer pour quelque forme plus ou moins déguisée de coercition. Il faut donc dire comment l'adulte peut utiliser la sagesse que lui procure sa propre expérience dans l'exercice d'une fonction qui est tout autre chose qu'un simple contrôle externe. D'une part, il faut qu'il observe sans cesse, quelles attitudes et quelles tendances se trouvent développées chez l'enfant par l'expérience qu'il poursuit. S'il est un éducateur authen-

tique, cela ne fait pas question, car il sait choisir entre les attitudes qui acheminent vers un progrès continu et les autres. D'autre part, il doit avoir cette compréhension sympathique des êtres qui lui fait saisir, au moment même, ce qui se passe dans l'esprit des élèves.

C'est, entre autres, le besoin indispensable de telles vertus pédagogiques qui rend plus délicat que le système traditionnel un système d'éducation fondé sur l'expérience.

Mais il y a un autre aspect de la question. L'expérience n'est pas simplement une affaire subjective et personnelle ; elle influe sur la formation de certaines tendances : désirs et fins. Et ce n'est pas tout encore. Une expérience authentique comporte un aspect actif qui modifie à quelque degré les conditions objectives des expériences ultérieures. La différence entre la civilisation et la sauvagerie vient du degré selon lequel les expériences antérieures ont modifié les conditions objectives grâce auxquelles se sont produites les expériences suivantes. L'existence de routes, de moyens de communications rapides, d'instruments, d'outils, de mobilier, de lumière électrique et de force motrice en sont autant d'illustrations. Si l'on détruisait les conditions externes de l'expérience actuelle des civilisés, leur expérience rétrograderait jusqu'au niveau des peuples barbares.

En bref, nous vivons, du berceau à la tombe, dans un monde de personnes et de choses qui, dans une large mesure, est ce qu'il est à cause de ce qui a été fait et transmis à la génération présente par les activités antérieures. Faute d'en tenir compte, on traite l'expérience comme si elle se déroulait uniquement à l'intérieur du corps et de l'esprit. Or, est-il besoin de dire que l'expérience ne se fait pas dans le vide ? Il y a, en dehors du sujet, des sources de l'expérience. Celle-ci en est alimentée sans cesse. Personne ne voudrait contester qu'un enfant élevé dans la rue a une expérience différente de l'enfant élevé dans un milieu cultivé, que le jeune paysan a, lui aussi, une expérience autre que celle du jeune citadin. Le jeune marin connaît une autre vie que l'enfant de la steppe. Tout cela nous paraît depuis longtemps du domaine du lieu commun. Pourquoi en faire état ? Pourtant, si l'on veut tenir compte de la valeur éducative de ces observations, on reconnaîtra qu'il y a là un moyen, pour l'éducateur, de diriger l'expérience juvénile, sans chercher à s'imposer lui-même.

L'une de ses responsabilités maîtresses vient de ce qu'il ne doit pas seulement être attentif au principe *général* de la formation de l'expérience par les conditions ambiantes, mais qu'il doit discerner « *in concreto* », dans quelle mesure tel environnement détermine des

expériences capables de promouvoir la croissance. Avant toute chose, il devrait savoir utiliser l'environnement physique et social existant pour en extraire tous les éléments qui peuvent contribuer à élaborer des expériences de valeur.

L'éducation traditionnelle n'avait pas à envisager ce problème. Elle pouvait éluder systématiquement cette responsabilité. L'environnement scolaire fait de bureaux, de tableaux noirs et de petites cours plantées de tilleuls, semblait suffisant. Il n'apparaissait nécessaire à personne que le maître connût intimement les conditions de vie de l'environnement où il se trouvait (physique, historique, économique, professionnel) pour y découvrir les ressources indispensables à son enseignement. Il en va tout autrement dans un système d'éducation qui se fonde sur la nécessaire connexion de l'éducation et de l'expérience. On n'est pas fidèle à ce principe, si l'on ne tient compte, sans cesse, de ces divers facteurs. La constante contribution du maître requise par l'éducation progressive explique qu'elle soit plus difficile à manier que ne le fut jamais l'éducation traditionnelle.

Il est possible d'esquisser des schémas éducatifs qui subordonnent à peu près systématiquement les conditions objectives de l'expérience. Il en est ainsi, chaque fois que la place et la fonction du maître, des livres, du matériel et de l'équipement, ainsi que tout ce qui résulte de l'expérience plus riche des aînés, sont subordonnés systématiquement aux instincts immédiats et aux inclinations des jeunes.

Toute théorie qui tend à soutenir qu'on ne peut attacher d'importance à ces facteurs objectifs qu'au détriment d'un contrôle externe qui s'impose et de la liberté des individus suppose que l'expérience ne serait pas authentique si les conditions objectives n'étaient subordonnées à l'état d'esprit des sujets qui la font.

Je n'entends pas dire qu'on prétend éliminer les conditions objectives. On sait reconnaître qu'elles doivent participer à l'expérience. C'est une concession faite à cette condition inéluctable que nous vivons dans un monde de choses et de personnes. Mais l'observation, il me semble, de ce qui se passe dans certaines familles et dans certaines écoles, révèle que, parfois, parents et maîtres travaillent comme si les conditions objectives devaient être *subordonnées* aux conditions subjectives. Alors, non seulement on postule que celles-ci sont premières, – ce qui dans un certain sens est exact, – mais que dans le temps limité où elles existent, elles fixent le processus éducatif tout entier.

Qu'on me permette d'illustrer cette proposition par un exemple. Il est certain que les besoins d'un bébé en matière de nourriture, de repos et d'activité sont premiers et décisifs : il faut le nourrir, il faut qu'il puisse jouir d'un sommeil tranquille, etc., mais cela ne signifie pas qu'on l'alimentera chaque fois qu'il se fâche, et qu'il ne devra pas obéir à un horaire régulier pour ses repas et son sommeil. La maman avisée tient compte des besoins de son enfant mais sans se dispenser pour autant de ses propres responsabilités, ni, en particulier, de la réglementation des conditions objectives par lesquelles elle satisfait ces besoins. Et si c'est réellement une mère avisée, elle s'en remettra tout autant à l'expérience des puériculteurs qu'à la sienne propre, car en général, leurs lumières sont beaucoup plus sûres en de telles matières. Au lieu que ces conditions soient subordonnées dans l'immédiat aux conditions subjectives du bébé, elles sont parfaitement ordonnées, en sorte que puisse se développer une *interaction* des conditions objectives et des états subjectifs.

Le mot « interaction » exprime justement le second principe essentiel, celui qui permet d'interpréter une expérience selon sa fonction et sa portée éducative. Il assigne les mêmes droits aux deux facteurs de l'expérience : externe et interne. Toute expérience normale suppose le jeu réciproque de ces deux chaînes de conditions. Ce sont elles qui, considérées ensemble ou dans leur interaction, forment ce que nous appelons une *situation*. Dans l'éducation traditionnelle, la difficulté venait non pas de ce qu'on prît gardé aux conditions objectives, mais de ce que l'on négligeait les conditions subjectives chez l'enfant. Or, tout autant que les premières, elles décident de l'expérience et de sa qualité. Dans l'école traditionnelle, on violait donc unilatéralement le principe de l'interaction. Ce n'est pas une raison pour le violer aujourd'hui dans l'autre sens, à moins qu'on tienne à obéir à la fameuse loi du contre-pied !

L'exemple ci-dessus illustre la nécessaire réglementation des conditions objectives du développement de l'enfant. En montrant d'abord aux parents que la responsabilité de réglementer ces conditions leur revient, et, en second lieu, que cette responsabilité se trouve remplie s'ils savent utiliser l'expérience du passé, lequel est ici représenté par les puériculteurs. Est-ce là une limitation de la liberté de la mère ? Ou n'est-ce pas plutôt l'occasion pour elle, d'accroître son intelligence et sa liberté par toute la documentation qu'elle requiert d'autrui ? Certes, si les préceptes et les conseils devenaient des fétiches, sortes d'impératifs intangibles, il y aurait restriction de la liberté chez les parents et chez l'enfant. Et cette

restriction détiendrait à son tour limitation de l'intelligence laquelle s'exerce par le jugement personnel. Mais en quoi la réglementation des conditions objectives limite-t-elle la liberté de l'enfant ? On peut alléguer qu'il y a une certaine limitation des tendances et mouvements immédiats, si on le couche alors qu'il désire encore jouer, ou si on ne lui donne pas à manger au moment précis où il en manifeste le désir, ou s'il n'est pas dorloté, quand il essaie par ses cris de s'imposer à l'intention ; mais au moment où la maman ou la nourrice rattrape l'enfant qui va tomber dans le feu pour l'en retirer, ne lui impose-t-elle pas aussi une restriction ?

Je compte parler plus longuement de la liberté. Qu'il me suffise pour l'instant de demander s'il faut considérer la liberté comme liée à des incidents relativement fugitifs, ou basée sur la continuité du développement de l'expérience.

Dire que les hommes vivent dans un certain univers, signifie pratiquement, qu'ils sont engagés par la vie dans une série de situations. Et quand on dit qu'ils sont engagés *dans* ces situations, il faut entendre « *DANS* » avec un sens différent de celui qu'on suggère si l'on dit « J'ai des sous *dans* ma poche » ou « de la peinture *dans* un bidon ». Encore une fois, cela signifie qu'une interaction s'est établie entre un sujet, des objets et d'autres personnes. *SITUATION et INTERACTION sont inséparables l'une de l'autre.* Une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constituée ce moment-là son environnement ; – que cet environnement soit fait de personnes avec lesquelles il s'entretient verbalement, étant lui-même partie dans la situation ; ou que ce soient les jouets avec lesquels il joue, le livre qu'il lit (l'environnement peut aussi bien être la Grèce ancienne, que l'Angleterre ou quelque région imaginaire), ou les éléments d'une expérience, que lui-même est en train de poursuivre. Même en construisant un château en Espagne, on agit et réagit avec les objets dont on se sert en imagination.

Les deux principes : Continuité et Interaction ne se séparent jamais l'un de l'autre. Ils sont – si l'on peut ainsi s'exprimer – les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience. Des situations différentes se succèdent, mais, conformément au principe de la continuité, quelque chose de la première est transféré à la seconde. Quand un sujet passe d'une situation à une autre, son univers, ou, comme on dit, son environnement, s'élargit ou se contracte. On ne peut pas prétendre que le sujet se découvre soudain dans un autre monde, mais du moins dans

quelque partie ou quelque aspect différent du monde où il a toujours vécu. Ce qu'il avait acquis de savoir et d'habileté, dans la situation précédente, devient instrument de compréhension et d'action pour la nouvelle situation. Le processus doit se prolonger aussi longtemps que le désir d'apprendre et que la vie qui l'anime. Autrement, le cours de l'expérience est perturbé, puisque le facteur individuel qui participe au premier chef à l'expérience n'y est plus.

Un univers divisé, un univers dont les éléments ne s'harmonisent plus, est à la fois cause et symptôme d'une personnalité elle-même divisée. Si cette division est particulièrement accentuée, il faut parler de démence. Une personnalité ne présente, en effet, de parfaite unité, que si chacune de ses expériences successives se sont intégrées l'une à l'autre. La personnalité ne saurait s'édifier que comme s'édifie un univers où les objets sont en relation les uns avec les autres.

C'est *la continuité et l'interaction* de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience. La première préoccupation d'un maître doit être de considérer les situations où une interaction se produit. Le sujet qui y participe comme l'un des facteurs essentiels – est CE QU'IL EST à ce moment-là, c'est un donné. L'autre facteur, celui des conditions objectives, peut-être, jusqu'à un certain point, réglé par l'éducateur. Comme on l'a dit déjà, l'expression « conditions objectives » a un sens très étendu. Il implique à fa fois, ce qui est fait par le maître et la manière dont il le fait, non seulement les mots qu'il dit mais jusqu'à l'intonation qu'il leur donne. Il implique l'équipement de sa classe, les livres, les appareils, les jouets, les jeux. Il implique les matériaux dont sert le sujet pour agir, et, par-dessus tout, les arrangements *SOCIAUX* dans lesquels il se trouve engagé.

Dire que les conditions objectives peuvent être réglées par l'éducateur, c'est entendre, bien entendu, que l'habité qu'il montre à influencer directement l'expérience des autres, et, par suite, leur éducation, lui impose le devoir de déterminer cet environnement qui sera en état d'interaction avec les capacités et les besoins de ceux qu'il enseigne, afin de créer une expérience valable.

La difficulté, dans l'éducation traditionnelle, ne provenait pas de ce que les enseignants eussent pris sur eux la responsabilité de créer un environnement ; mais de ce qu'ils ne se souciaient pas de l'autre facteur, à savoir : les aptitudes et les buts des enseignés. – Il était d'avance

entendu qu'un certain ensemble de conditions étaient intrinsèquement désirables sans se préoccuper de savoir si cet environnement était apte le moins du monde à susciter une certaine qualité de réactions chez les sujets enseignés. Ce manque d'adaptation réciproque rendait incertain le processus d'éducation, du côté du maître, comme du côté des élèves. Ceux pour qui les conditions ainsi aménagées, se révélaient convenables, réussissaient à apprendre. Les autres s'en tiraient comme ils pouvaient… La responsabilité nouvelle de la sélection des conditions objectives entraîne avec elle la responsabilité de l'intelligence des besoins et des aptitudes des élèves, moins pour un temps donné.

Il ne suffit pas qu'un certain matériel et que certaines méthodes se soient révélées efficaces dans d'autres temps, il faut qu'il y ait une raison précise de penser que les uns les autres engendreront une expérience de qualité éducative, avec des sujets particuliers, dans un temps particulier. Dire du bifteck qu'il n'est pas un aliment pour bébés, ce n'est pas statuer sur les qualités nutritives générales du bifteck. De même, dire de la trigonométrie qu'on l'enseigne pas dans la cinquième n'a rien d'injurieux pour la trigonométrie. Ce n'est pas la matière enseignée qui est par elle-même éducative ou qui représente pour le développement de l'enfant une valeur éducative irremplaçable. Il n'en est pas qui, regardée en elle-même, et sans référence au niveau de développement atteint par élève, porte en soi quelque vertu précédente. La vieille opinion selon laquelle certains sujets et certaines méthodes sont intrinsèquement culturels et seuls bons pour la discipline de l'esprit, vient de ce qu'on ne sait pas tenir compte des besoins et des aptitudes des individus. Il n'existe pas « in abstracto » de valeurs éducatives. C'est pourtant cette notion erronée qui gouverne l'éducation traditionnelle. Elle a réduit l'enseignement à un régime où tout ce qu'on offre à l'enfant a été d'abord pré-digéré.

Conformément à cette idée, on répartissait la quantité et les difficultés des matières du programme selon un schéma de progression quantitative, de mois en mois, d'années en années. Et l'on supposait que le patient l'aborderait par doses, prescrites de l'extérieur. Un élève se montrait-il rebelle, s'abandonnait-il à l'école buissonnière, physique, ou mentale, était-il volontairement et émotivement réfractaire au sujet, on le lui imputait à faute. Personne ne songeait à se demander si cette incongruité ne pourrait pas provenir du programme lui-même ou de la présentation des matières… Le principe d'interaction illustre le fait que

l'inadaptation des programmes aux besoins et aux aptitudes individuels peut aussi bien fausser une expérience éducative que l'inadaptation d'un individu au programme.

Cependant, le principe de continuité, si on veut l'appliquer, signifie qu'il faut, à chaque étape du processus, tenir compte de l'avenir. D'ordinaire, on le méconnaît ou l'altère dangereusement. En général, on assume que les élèves, ayant acquis certaines techniques et certaines matières bien définies (parfois requises par la suite, soit au collège, soit dans la vie) sont en fait préparés pour l'avenir. Mais la notion de *préparation* est ambiguë. En un certain sens, il n'est pas une seule expérience actuelle qui ne contribue à préparer la personne pour quelque expérience ultérieure d'une profondeur et d'une étendue plus grandes. Telle est la signification des mots : *développement, continuité, reconstruction* de l'expérience. Mais il y a erreur à supposer que la simple acquisition d'un peu arithmétique, de géographie, d'histoire, etc. – matières qu'on enseigne parce qu'elles peuvent être utiles à un moment donné – produit cet effet-là, et il y a erreur encore à croire que l'acquisition d'un mécanisme très poussé sur un point particulier : lecture ou dessin par exemple, va automatiquement constituer une préparation à l'usage correct et efficient de l'une et l'autre disciplines lorsque se révéleront des conditions très différentes de celles où ces mécanismes ont été acquis.

Il n'est quasi personne qui, ayant eu l'occasion de jeter sur ses années scolaires un regard rétrospectif, ne se soit étonné d'avoir oublié tant de connaissances qu'il était censé avoir accumulées dans son lointain passé, et n'ait compris qu'il est obligé, s'il veut demeurer en bonne forme, de rapprendre indéfiniment selon un style neuf les techniques autrefois acquises. Il a une chance singulière, celui qui découvre un jour que, pour avancer dans la culture de l'esprit, il lui faut *d'abord* désapprendre ce qu'il a appris en classe !… « Mais les matières n'y ont pas été *réellement apprises !* répondra-t-on. » Ce qui est faux, car elles l'ont été, au moins suffisamment, pour permettre à l'élève d'affronter des examens… L'une des difficultés les plus typiques vient de ce que l'enfant a appris chaque question *isolément*, comme dans un compartiment étanche. Dès lors, quand on se demande : qu'est-elle devenue ? à quoi se rapportait-elle ? la seule réponse possible est qu'elle se trouve dans ce compartiment spécial où, depuis le premier jour, elle a été déposée. Si des conditions identiques à celles qui se produisirent ce jour-là réapparaissaient, elle réapparaîtrait à son tour, et pareille à elle-même. Mais,

isolée de tout le reste, pendant l'acquisition elle est, par suite, si séparée de l'ensemble de l'expérience qu'elle n'a rien à faire avec les conditions actuelles de la vie et leur reste étrangère.

L'observation ne cesse de nous montrer que ce qu'on a acquis par ce procédé-là et même parfaitement engrangé, ne saurait jamais donner lieu à une préparation authentique.

Ce n'est pas tout. La plus grave des erreurs pédagogiques consiste sans doute dans cette vieille notion qu'on n'apprend jamais que la chose particulière qu'on étudie à un moment donné. Or, ce qu'on acquiert latéralement en attitudes durables, en goûts, en dégoûts peut-être, est souvent plus important que la leçon elle-même. Car ce sont ces attitudes qui comptent fondamentalement pour l'avenir. De ces diverses attitudes, la plus importante consiste, pour l'élève, dans le désir de continuer à apprendre, une fois hors de l'école. Si, au lieu de fortifier cet élan, on l'affaiblit, il se passe quelque chose de bien pire qu'une absence de formation : l'élève se trouve – au sens littéral – dépossédé de ses capacités natives, lesquelles, autrement, auraient pu l'habiliter à affronter les circonstances qu'il rencontrera au cours de la vie. Il n'est pas rare de trouver des personnes qui, ayant eu peu de scolarité, ont, sans le savoir, de ce manque fait un bénéfice. Elles ont sauvegardé leur bon sens naturel et leur pouvoir de juger, et l'exercice de l'un et de l'autre dans les conditions où elles se trouvent, leur a communiqué ce don précieux qu'est l'aptitude spontanée à dégager de toute expérience l'enseignement qu'elle comporte. Quel avantage y a-t-il à accumuler une certaine érudition en géographie ou en histoire, à savoir lire et écrire correctement si, dans cet effort même, le sujet perd son âme, je veux dire : s'il perd le discernement des choses bonnes et des valeurs, auxquelles ces choses se réfèrent ; s'il perd le désir de se servir de ce qu'il a appris et, par-dessus tout, l'aptitude à dégager le sens des expériences qu'il affrontera au fur et à mesure qu'elles se présenteront ?

Quel est donc le vrai sens de la préparation dans le processus éducatif ? Elle signifie tout d'abord que le « héros » de l'expérience – jeune ou vieux, c'est tout un, – doit savoir dégager de cette expérience positive tout ce qu'elle peut contenir de profitable à ce moment-là. Si la préparation à la *vie* est le but dernier et le test de l'éducation, les virtualités du présent s'y trouvent sacrifiées à un avenir plus ou moins hypothétique. Et chaque fois qu'on l'entend ainsi, la préparation à l'avenir se trouve elle-même perdue ou faussée. D'ailleurs, se servir du présent dans le

seul but de se préparer à l'avenir, n'est-ce pas se contredire ? N'est-ce pas omettre, ou même exclure, les conditions qui, justement, permettraient de préparer l'avenir ? La vérité est que nous vivons dans le temps où nous vivons et non dans tel ou tel autre à venir et que c'est seulement en dégageant, à chaque instant donné, le sens plein de chaque expérience que nous nous préparons à accomplir la même chose dans l'avenir. Telle est la seule préparation qui, à la longue, puisse être efficace.

Que signifie tout cela, sinon qu'il faut apporter un soin tout particulier aux conditions qui donnent à l'expérience présente une signification digne d'être retenue ? Au lieu de laisser entendre, comme on le fait volontiers, que peu importe la nature de l'expérience, dès l'instant qu'elle intéresse l'enfant, il faut proclamer au contraire que cette expérience importe ! Voilà bien encore l'un de ces cas où l'on peut inconsciemment glisser d'un extrême à l'autre.

Ce n'est pas parce que les écoles traditionnelles tendent à sacrifier le présent à un avenir plus ou moins lointain et problématique, qu'il faut, par besoin de contradiction, en arriver à penser que l'éducateur n'a pas de responsabilité sérieuse dans le choix des expériences actuelles qu'il présente aux élèves. La relation du présent à l'avenir n'est pas matière à dilemme. Quoiqu'on fasse, le présent affecte l'avenir. Et ceux qui, en général, ont quelque idée de cette relation, ont déjà atteint leur maturité. En conséquence, c'est à eux qu'échoit la responsabilité d'instituer les conditions d'une expérience capable d'influencer favorablement l'avenir. L'éducation, entendue comme un processus de développement et de maturation, doit se dérouler continuellement au niveau du présent.

IV

Le contrôle social

Si l'on fait de l'éducation une expérience de vie, il faut construire ou adopter pour les plans et projets qu'on propose, une théorie intelligente ou, si vous préférez, une philosophie de l'expérience, sous peine de les voir à la merci de tous les aquilons intellectuels qui viendraient à souffler. J'ai essayé de faire sentir le besoin d'une telle théorie en appelant l'attention sur deux principes qui, dans la construction de l'expérience, sont fondamentaux : le principe de l'*interaction* et celui de la *continuité*. Si l'on me demande pourquoi j'ai passé tant de temps sur cette doctrine abstraite, je répondrai : les tentatives généralement faites pour fonder l'école sur l'idée que l'éducation se révèle au sein de l'expérience vitale manifestent des confusions et des incohérences inévitables à moins qu'on s'inspire d'une *certaine* conception de l'expérience et d'une discrimination nette entre ce qui est éducatif et ce qui ne l'est pas. J'en arrive à un groupe de questions capables de fournir une matière et des sujets plus concrets.

Les principes de continuité et d'interaction, critères de la valeur de l'expérience, sont en relation si étroite qu'il n'est pas facile d'indiquer par où commencer. Il se pourrait même que la division commode en matières du programme et méthodes d'enseignement ne puisse pas convenir ici. L'ordre établi sera donc quelque peu arbitraire, je débuterai cependant par la vieille question de la liberté individuelle et du contrôle social pour passer ensuite à celles qui en procèdent naturellement.

Quand on considère les problèmes éducatifs il est de bonne guerre, bien souvent, de paraître ignorer l'école et de penser à d'autres situations humaines. Personne ne voudrait contester, je suppose, que l'homme moyen est, en fait, assujetti virtuellement à un important contrôle social

et qu'une part considérable de ce contrôle ne donne pas l'impression de réduire sa liberté personnelle. L'anarchiste – théoricien lui-même, à qui sa philosophie impose l'idée que le contrôle de l'État ou du gouvernement est un mal absolu – croit que si l'on en arrivait à l'abolition de l'état politique, d'autres formes de contrôle social devraient être instituées : à la vérité, son opposition aux règlements sociaux se fonde uniquement sur la conviction que d'autres modes plus normaux de contrôle fonctionneraient, aussitôt l'État aboli.

Sans vouloir prendre une position aussi extrême, notons quelques exemples de contrôle social qui se retrouvent dans la vie de tous les jours et considérons les principes sur lesquels ils reposent. Les enfants, aux récréations ou après l'école, jouent à des jeux qui vont depuis cache-cache jusqu'au football. Les jeux impliquent des règlements et ces règlements ordonnent leur conduite. Les jeux ne se font pas au hasard, ou par improvisations successives. Sans règlement, pas de jeu possible. En revanche, qu'une querelle s'élève, et le règlement sert d'arbitre ; la discussion, et une espèce de négociation, fournissent les moyens d'une décision ; autrement, le jeu cesse, il est rompu.

Dans des situations de cette sorte, certains traits caractéristiques méritent l'attention. Le premier est que le règlement lui-même fait partie intégrante du jeu. Pas de règlement, pas de jeu. Le règlement est-il autre, le jeu est lui-même différent. Aussi longtemps que le jeu se déroule sans accroc sérieux, les joueurs n'ont pas l'impression de se soumettre à une quelconque coercition externe ; simplement, ils jouent le jeu. En second lieu, l'un des partenaires peut en arriver à penser ici et là, qu'une décision n'est pas juste et même se fâcher ; ce n'est pas, alors, contre la règle qu'il fait des objections, mais contre ce qu'il appelle une violation de la règle, contre un acte injuste et partial. En troisième lieu, le règlement, et par suite, la conduite du jeu, sont à peu près standardisés. Il y a des procédés reconnus de dénombrement, de choix des parties, aussi bien que des positions à prendre, des mouvements à faire, etc. Ces règles ont pour sanction les précédents et la tradition. Ceux qui présentement sont en train de jouer, ont déjà vu peut-être des matches de professionnels et désirent rivaliser avec leurs aînés. Un élément qui est conventionnel est toujours assez puissant. En général, un groupe de jeunes ne modifie les règles du jeu que si le groupe d'adultes qui lui sert de modèle a lui-même modifié ses propres règles, et si cette modification des aînés est sensée rendre le jeu plus serré ou plus intéressant pour les spectateurs.

Quelle conclusion d'ensemble tirer de ces remarques ? Que le contrôle des actions individuelles se trouve effectué par la situation tout entière, situation à laquelle les individus participent et dont ils sont solidaires (étant au sens propre, coopérateurs et inter-agissants). Car, même dans un jeu de pure compétition, il y a participation, et pour tous, le partage d'une expérience commune. En d'autres termes, les partenaires ne se sentent pas sous le coup d'une domination individuelle ni soumis à la volonté de quelqu'un qui s'impose. Il ne se manifeste de violentes querelles que si l'arbitre – ou quelque adversaire – semble avoir triché ; autrement dit, si l'on allègue que tel ou tel essaie d'imposer à autrui sa volonté personnelle. Vouloir soutenir que cet exemple illustre le principe qui concilie sans violation réciproque, le contrôle social des individus et la liberté personnelle, c'est, objectera-t-on, trop fonder sur un cas singulier. Mais si l'on s'appliquait à traiter à fond un certain nombre de cas, on reconnaîtrait, je crois, que cet exemple illustre un principe général. Les jeux, à l'ordinaire, supposent la compétition. Si l'on choisit des exemples d'activités coopératives auxquelles prennent part tous les membres d'un groupe (comme la vie d'une famille bien ordonnée où la confiance est mutuelle) ce point sera plus clair encore. Dans tous ces cas, ce n'est ni la volonté ni le désir d'une personne donnée qui établit un ordre, mais l'esprit dynamique du groupe. Le contrôle est social et les individus font partie de la communauté ; ils ne sont pas en dehors d'elle.

Je n'entends pas par là qu'il n'existe des situations où l'autorité, celle des parents, par exemple, n'ait à intervenir et à exercer un contrôle à peu près direct, mais je dis que le nombre de ces interventions est restreint par rapport à celui où le contrôle se trouve exercé non par une autorité personnelle mais par des situations auxquelles tous prennent part. Et, ce qui importe plus encore, l'autorité, si elle est exercée dans une maison bien réglée, ou dans tout autre groupe communautaire, n'est pas une manifestation de volonté simplement personnelle : les parents ou le maître l'exercent en tant que représentants ou agents des intérêts du groupe. Eu égard à ce dernier point, nous dirons : dans une école bien conduite, c'est les activités choisies et les situations agencées pour les poursuivre qui fournissent le meilleur moyen de contrôle de tel ou tel enfant, pris individuellement, et la meilleure garantie de nos jugements. Le maître réduit au minimum les occasions personnelles d'exercer son autorité. S'il lui advient d'autre part, de parler et d'agir fermement, il le fait au nom du groupe et non pour exhiber un pouvoir per-

sonnel. C'est ce qui fait la différence entre l'action arbitraire et l'action juste et équitable.

Il n'est pas nécessaire que cette différence s'exprime en mots pour être sensible dans l'expérience. Il est peu d'enfants qui ne puissent le sentir (même s'ils n'arrivent pas à le formuler et à le réduire à un principe intellectuel). Je voudrais ajouter, que dans l'ensemble, les enfants sont plus sensibles aux indices et aux symptômes qui marquent cette différence que les adultes : ils apprennent cela quand ils jouent entre eux. Ils sont naturellement enclins – et même trop enclins ! – à écouter les suggestions d'un des leurs, à le prendre pour chef si sa conduite ajoute quelque chose de valable à ce qu'ils sont en train de faire, alors qu'ils éprouvent du ressentiment contre toute tentative autoritaire. Dans ce dernier cas, il leur arrive fréquemment de se retirer, et si vous leur en demandez la raison, ils vous répondront : « C'est parce qu'un tel veut tout régenter ».

Je n'évoquerai pas l'école traditionnelle pour le plaisir, au lieu de la peindre au naturel, d'en faire la caricature, mais il est juste de dire que si les injonctions du maître y paraissent si souvent illégitimes et l'ordre de la classe si souvent lié à la pure obéissance, c'est que la situation ne permettait pas de faire autrement. L'école n'était ni un groupe ni une communauté maintenus tels par la participation de ses membres à des activités communes. Par suite, les conditions normales de contrôle y faisaient totalement défaut. Le maître y suppléait et il était obligé d'y suppléer, en « faisant de la discipline » et il faisait de la discipline parce que la discipline était l'une des attributions du maître, et ne résultait pas de la participation commune au travail.

À l'égard des écoles dites « nouvelles », quelle est donc notre conclusion ? C'est que la nature du travail est la source première de la discipline – travail entendu comme entreprise sociale à laquelle tous les membres ont l'occasion de contribuer et dont ils se sentent responsables : la plupart des enfants sont naturellement « *sociables* ». L'isolement leur est encore plus pesant qu'aux adultes. Une vie communautaire authentique peut s'enraciner dans cette sociabilité naturelle. Mais ce n'est pas spontanément que la vie communautaire s'organise de façon durable. Il lui faut, pour commencer, une idée directrice et un plan. L'éducateur est responsable, à la fois, de la connaissance de chaque enfant et de la connaissance du programme où il choisira les activités qui se prêtent à l'organisation sociale – une organisation dans laquelle tous les membres

ont la possibilité de contribuer en quelque manière, et dans laquelle les activités auxquelles tous participent constituent les vrais moyens de contrôle.

Je ne suis pas assez romantique à l'égard des jeunes, pour les supposer tous, à toute occasion, capables de réagir. Il en est, sans doute, qui, lorsqu'ils viennent en classe, sont déjà victimes de conditions extérieures défavorables et devenus si inopportunément dociles qu'ils sont impropres à toute contribution personnelle. Il en est d'autres, qui, à cause de leur expérience antérieure, sont présomptueux, indisciplinés, et, peut-être, franchement rebelles. Mais ce n'est pas à partir des cas extrêmes qu'on peut énoncer un principe général, pas plus qu'on ne peut formuler de règle pour ces cas, toujours particuliers. Ceux-là doivent être envisagés un à un par le maître. Sans doute, ils ressortissent, à quelque degré déjà, à certaines catégories générales, mais il n'en est pas deux qui soient identiques. Il faut que, de son mieux, le maître recherche les causes des attitudes récalcitrantes. S'il veut que continue le processus éducatif, il ne peut se permettre d'en faire l'occasion d'un duel entre sa volonté et celle de l'élève pour voir laquelle en sortira victorieuse ; il ne peut pas davantage laisser les élèves isolés et insociables se mettre sans cesse en travers des activités éducatives de la classe. L'exclusion serait peut-être, dans certaines conjonctures, la seule mesure convenable, mais ce n'est pas une solution. Car elle peut renforcer les causes qui ont déterminé l'attitude antisociale, tel, par exemple, le désir d'attirer l'attention ou de se faire valoir.

Il est rare que les exceptions prouvent la règle ou fournissent un moyen de l'établir. Je ne voudrais donc pas attacher trop d'importance à ces cas exceptionnels, – bien qu'à la vérité, les écoles progressives soient susceptibles d'avoir plus que leur part de ces cas, puisque les parents peuvent toujours, en dernier ressort, envoyer leurs enfants à de telles écoles.

L'insuffisante discipline, que l'on peut reprocher à ces écoles progressives, ne provient jamais, je pense, de ces cas exceptionnels, mais beaucoup plus probablement d'une incapacité à savoir discerner et disposer par avance les activités susceptibles de créer ces situations qui tendent automatiquement à exercer un contrôle sur ce que fait chaque élève et sur la manière dont il le fait.

L'échec a pour cause, le plus souvent, qu'on ne s'est pas sérieusement donné la peine de méditer par avance un plan de travail. Mais quelles

sont donc les raisons de cette indolence ? L'une de celles qu'il faut mentionner vient de l'opinion couramment admise qu'un tel plan est inutile, et même qu'il est, dans son principe, hostile à la liberté des enfants que nous enseignons…

Distinguons : le plan préparé par le maître a pu être conçu avec tant de rigidité intellectuelle qu'il ne soit rien d'autre qu'une contrainte d'adulte imposée du dehors – encore qu'avec tact et un semblant de respect. C'est possible ! Mais un tel plan n'est nullement impliqué dans le principe lui-même. À quoi servirait donc une plus grande maturité du maître, ainsi que sa plus vaste connaissance du monde, des programmes et des individus, s'il n'était pas capable de disposer par lui-même les conditions de l'expérience en fonction d'une activité communautaire et d'une organisation exerçant un contrôle sur les impulsions individuelles ? Ce n'est pas parce que tel plan maladroit aura été conçu dans la forme routinière, avec le minimum de jeu pour la pensée individuelle ou pour les contributions de l'expérience personnelle que toute espèce de plan doit disparaître ! Au contraire. Il incombe à l'éducateur de savoir imaginer un plan beaucoup plus intelligent et, par suite, beaucoup plus difficile. Il faut, d'une part, qu'il examine individuellement les capacités et les besoins de ce groupe d'élèves dont il a la charge, et, d'autre part, qu'il dispose matériellement et intellectuellement de toutes les conditions, de telle sorte qu'elles fournissent un programme d'expériences qui répondront à ces besoins et à ces capacités. Le plan doit être assez souple pour permettre à l'expérience d'être pleinement originale et cependant assez ferme pour imprimer une direction bonne, dans le sens d'un développement incessant de l'efficacité.

Il est temps de parler ici de la fonction magistrale. Le développement de l'expérience, avons-nous dit, ne peut se faire que par interaction. Ce principe signifie que l'éducation est essentiellement un processus social. Dans la mesure même où les élèves sont capables de former une communauté, ce caractère s'accentue. Il serait absurde d'en exclure le maître. Parce qu'il représente dans le groupe, celui qui possède le plus de maturité, il est particulièrement responsable du comportement – *interaction* et *intercommunication* – qui constitue la vie même du groupe, devenu véritable communauté… Quoi ! au moment où l'on réclame que les enfants soient des individualités dont la liberté soit respectée, on n'accorderait à l'adulte aucune liberté individuelle ? C'est là une idée trop absurde pour qu'on s'attarde à la réfuter.

Vouloir retirer au maître le rôle positif et dominant qu'il assume dans la direction des activités de la communauté scolaire, c'est là encore illustrer la loi qui consiste à verser d'un extrême dans l'autre… Quand les élèves, au lieu de former un groupe social, n'étaient qu'une classe, au sens traditionnel, le maître était obligé d'exercer son action, pour une large part, du dehors et non pas comme un chef d'orchestre animateur d'un ensemble où tous jouent leur partition. Mais si l'éducation est fondée sur l'expérience et l'expérience éducative sur un processus social, la situation change du tout au tout. Le maître perd sa position de « patron » ou de « dictateur » et prend aussitôt celle de directeur d'un groupe d'activités.

En étudiant les jeux, nous avons fait allusion à la présence d'un facteur conventionnel standardisé. Ce facteur se manifeste particulièrement dans les manières, « les bonnes manières », dans les habitudes de politesse et de courtoisie.

Plus on s'enquiert des coutumes dans les différentes parties du monde aux diverses époques de l'histoire de l'Humanité, plus on se rend compte que les mœurs varient de pays à pays et de siècle en siècle. Ce fait atteste que, dans ces changements, la convention joue un large rôle. Mais il n'est pas un groupe, à aucun moment et en aucun lieu, qui soit sans aucun code de bienséances – quant à la manière, par exemple, dont il faut saluer. La forme particulière d'une convention n'a rien de fixe ni d'absolu ; mais l'existence de quelque forme de convention n'est pas conventionnelle. Toutes les relations sociales s'accompagnent, sous une forme ou l'autre, de convention. En dernière analyse, elle est l'huile qui empêche ou atténue les frictions.

Naturellement, ces formes sociales peuvent se réduire à de « pures formalités ». Elles peuvent n'être plus que des gestes extérieurs, sans aucune densité. Mais vouloir éviter, dans le commerce entre les hommes, les formes vides et rituelles ne signifie pas qu'on doive rejeter tout ce qui a trait aux formes ! Cela révélerait bien plutôt que certaines formes inhérentes aux situations sociales, et pour le moment implicites, ont besoin d'être explicitées. Les visiteurs des écoles progressives sont choqués d'y constater que le sens des usages fait défaut. Un observateur plus compétent remarquerait sans doute que ce manquement est causé, en partie, par l'ardent intérêt que les enfants portent à ce qu'ils font… Leur ardeur est telle qu'ils peuvent, par exemple, s'entre-heurter au passage, ou même heurter les visiteurs sans songer à s'en excuser… « C'est là

une situation plus saine, répondront leurs maîtres, qu'une affectation de bienséance à l'égard du visiteur, jointe à une totale absence d'attention émotive et intellectuelle pour le travail ». Sans doute ! Pourtant, il y a, là aussi, échec pédagogique, échec à l'occasion d'une des leçons les plus indispensables de la vie : celle de l'adaptation et de l'accommodation mutuelles. Si vous n'en tenez pas compte, l'éducation se développera incomplètement et unilatéralement, car des contacts directs et spontanés entre les hommes, il émane un savoir où les habitudes et les attitudes jouent leur rôle formateur, indispensable à une éducation complète.

V

La nature de la liberté

Au risque de me répéter, je dirai quelque chose de l'autre aspect du problème de la « discipline », comme on dit, ou plutôt, du contrôle social : la nature de la liberté. La seule liberté qui soit d'une importance durable est la liberté de l'intelligence, c'est-à-dire la liberté d'observation et de jugement qui s'exerce au profit de buts intrinsèquement valables. L'erreur la plus commune consiste à l'identifier avec la liberté de mouvement ou avec l'activité extérieure et physique. Sans doute, cet aspect physique et externe de l'activité ne peut-il être séparé de son aspect interne, c'est-à-dire de la liberté de pensée, de désirs et de projets. La limitation apportée à l'activité externe par les dispositions immuables de l'école traditionnelle, avec ses rangées de tables fixes, ses effectifs tout militaires, ne bougeant qu'ensemble et sur un signe donné, imposait une grave restriction à la liberté intellectuelle et morale. Si, aux sources intellectuelles de la liberté, – sans laquelle n'existe aucune garantie de croissance authentique et continue, – on voulait réserver une chance pour le développement des individus, il n'y avait qu'à en finir avec le régime des jaquettes boutonnées et des procédés stéréotypés !

Il n'en reste pas moins qu'une plus grande liberté de mouvement extérieur est elle-même un moyen, et non pas une fin : le problème pédagogique n'est pas résolu quand cette liberté-là est réalisée. Tout dépend de ce que l'on en fait. À quelles fins l'utilise-t-on ? Quelles conséquences en découlent ? – Parlons d'abord des avantages qui, potentiellement, résident dans un accroissement de la liberté extérieure. En premier lieu, sans elle il est impossible au maître d'apprendre à connaître les enfants qui lui sont confiés. Le silence et l'obéissance passive, érigés

en règle constante, empêchent les élèves de révéler leur nature. Ils renforcent l'uniformité artificielle des enfants dans la classe. Ils donnent plus de valeur au paraître qu'à l'être. Ils accordent le primat aux apparences de l'attention, au décorum et à l'obéissance. Tous ceux qui sont familiarisés avec les écoles où prévaut ce système n'ignorent pas que pensées, imagination, désirs, activités clandestines continuent leur cours derrière cette façade et ne sont révélés au maître que si quelque acte malencontreux les trahit. Il suffit de comparer cette situation hautement superficielle aux relations humaines normales, telles qu'elles s'éploient hors de la classe, dans une maison bien dirigée, par exemple, pour comprendre combien elle s'oppose à la connaissance et à la compréhension que le maître doit avoir des jeunes personnalités qu'il est sensé éduquer. Cependant, s'il n'a pas cette connaissance intuitive des élèves, il y a peu de chances pour que d'elles-mêmes la matière des études et les méthodes employées réussissent à chacun d'entre eux et que le développement de leur esprit et de leur caractère soit assuré. C'est un cercle vicieux. L'uniformité machinale des études et des méthodes crée une sorte d'inertie et celle-ci perpétue à son tour l'uniformité des études et des récitations, tandis que, derrière cette uniformité renforcée, les tendances individuelles se font jour selon des voies irrégulières et plus ou moins interdites.

Quant à l'autre avantage que présente une liberté extérieure accrue, il est dans la nature même du processus. Nous avons dit que les méthodes traditionnelles accordent une prime à la passivité et à la réceptivité. La tranquillité physique qu'on exige accentue encore prodigieusement ces traits. La seule échappatoire à cette standardisation scolaire réside dans une activité irrégulière et, peut-être, contraire aux règlements. Au contraire, dans le laboratoire ou l'atelier, il ne saurait être question de tranquillité absolue. Le fait que l'école traditionnelle faisait du silence l'une des vertus cardinales démontre son caractère a-social. Certes, une activité intellectuelle intense peut se produire sans s'accompagner d'activité corporelle évidente, mais l'aptitude à pareille activité est relativement assez tardive ; elle suppose un long entraînement. Il faut que l'enfant lui-même ait à sa disposition de brefs intervalles qui lui permettent de réfléchir à loisir ; mais les périodes de réflexion ne sont fécondes que si elles succèdent à des périodes d'activité où les mains et les autres parties du corps étaient utilisées tout autant que l'esprit. La liberté de mouvement est le moyen de maintenir la santé physique, tout comme la santé mentale. Nous n'avons pas fini de méditer l'exemple des

Grecs qui avaient clairement perçu la relation entre une âme saine et un corps sain.

Mais, quel que soit le point de vue envisagé, la liberté d'action externe n'est pas autre chose qu'un moyen pour la liberté de jugement et le pouvoir de mettre à exécution des fins délibérément choisies. Le quantum de liberté extérieure dont chacun a besoin varie de l'un à l'autre. Il tend à décroître au fur et à mesure que croît la maturité, encore qu'un manque total empêcherait l'adulte, tout comme un autre, d'avoir les contacts enrichissants avec ces matériaux neufs sur quoi s'exerce l'intelligence. La liberté physique, indispensable à une activité libre, est la condition de tout développement. Comment doser en quantité et en qualité, pour un être en croissance, cette activité libre ? Telle est la question que doit méditer l'éducateur à toutes les étapes du développement de ses élèves.

Il ne saurait pourtant y avoir de plus grande faute que de regarder la liberté comme une fin en soi. Cette conception tend à détruire les activités réparties par groupes et qui sont la source normale de l'ordre. D'autre part, elle transforme la liberté : de positive, elle la rend négative. Car la liberté qui provient d'une absence de contrainte (liberté négative) n'a de prix qu'autant qu'elle est le moyen d'une liberté qui est un pouvoir : pouvoir d'enfanter des projets, de penser judicieusement, de mesurer les désirs à leurs conséquences ; pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquels on poursuit les fins qu'on s'est assignées.

Dans tous les cas, ce sont les tendances naturelles et les désirs qui doivent être au point de départ. Mais il n'est pas de croissance intellectuelle sans quelque *reconstruction,* quelque *refonte* des impulsions et des désirs, à partir de leurs premières manifestations. Cette refonte implique l'inhibition des impulsions sous leur forme première. L'alternative est la suivante : ou bien une inhibition imposée du dehors, ou bien une inhibition qui se fait grâce à la réflexion et au jugement personnels.

Le vieux dicton : « Si vous voulez penser, arrêtez-vous », trouve sa place en psychologie. Car la pensée suppose l'arrêt de toutes les manifestations impulsives jusqu'à ce que l'impulsion soit mise en rapport avec les autres tendances actives, de manière que soit conçu un plan plus cohérent et plus compréhensif. Quelques-unes des autres tendances actives aboutissent à l'usage de l'œil, de l'oreille, de la main qui permettent des observations objectives ; d'autres s'éveillent au rappel de ce qui s'est produit dans le passé.

La pensée est donc un ajournement de l'action immédiate et, dans le même temps elle est un contrôle interne de l'impulsion par l'union de l'observation et de la mémoire, laquelle union est au cœur de la réflexion. Ce qu'on vient de dire explique le sens de la locution rebattue « auto-contrôle ». Certes, le but idéal de l'éducation, c'est la création en chacun d'un auto-contrôle. *Mais le simple retrait de tout contrôle externe ne suffit pas à garantir la création d'un auto-contrôle.* Il n'est pas difficile de tomber de Charybde en Scylla. En d'autres termes, il est facile d'échapper à une forme de contrôle externe pour se retrouver à l'intérieur d'un autre contrôle externe encore plus dangereux. Les impulsions et les désirs qui ne sont pas ordonnés par l'intelligence sont sous le contrôle de circonstances accidentelles et extérieures. Il se peut qu'il y ait plus à perdre qu'à gagner à échapper au contrôle d'autrui pour s'en remettre au pur caprice personnel, c'est-à-dire, à la merci d'impulsions qu'aucune intelligence n'éclaire.

Un être dont la conduite ne connaît d'autre maître que le caprice a, tout au plus, l'illusion de la liberté. Il est dirigé par des forces sur lesquelles il n'a aucune espèce de prise.

VI

Le sens du projet

C'est par un instinct très sûr qu'on identifie la liberté au pouvoir de concevoir des projets, de les traduire en actes. Cette liberté est, à son tour, identique à l'auto-contrôle car la conception des buts et l'organisation des moyens sont le travail de l'intelligence. Platon autrefois, définissait l'esclave par ces mots : « Un être qui exécute les projets conçus par d'autres », et comme on vient de le dire, n'est pas moins esclave toute personne soumise à ses propres désirs, s'ils sont aveugles. Il n'y a pas, je pense, dans toute la philosophie de l'éducation progressive, de disposition plus judicieuse que cette importance accordée à la participation de l'élève dans la conception des projets qui inspirent ses activités, au cours de l'enseignement que nous lui donnons. De même qu'il n'y a pas, dans l'éducation traditionnelle, de défaut plus grave que l'incapacité où l'on se trouve d'exercer l'élève à coopérer activement à la construction des projets intellectuels qu'impliquent ses études. Mais la signification des buts et des fins n'est pas chose qui va de soi.

Plus on insiste sur leur importance éducative et plus il importe de comprendre ce que c'est qu'un projet, comment il surgit au cours de l'expérience et comment il fonctionne. Un authentique projet trouve toujours son point de départ dans l'impulsion de l'élève. La brusque inhibition d'une impulsion la transforme en désir. Néanmoins, il faut y insister, ni l'impulsion ni le désir ne réalisent un projet. Le projet suppose la vision d'un but. Il implique une prévision de conséquences qui résulteraient de l'action qu'on greffe sur l'impulsion de départ. La prévision des conséquences implique elle-même le jeu de l'intelligence. Celle-ci requiert, en premier lieu, l'observation objective des conditions et

des circonstances. Car impulsion et désir produisent des conséquences non par eux-mêmes, mais par leur interaction et leur coopération avec les conditions environnantes. L'impulsion pour une action aussi simple que la marche ne peut s'exécuter sans être en conjonction *active* avec le sol. D'ordinaire, nous n'y prenons pas garde, mais dès que le sol devient raboteux, il faut observer attentivement les accidents du terrain, comme, par exemple, en gravissant une montagne rude et escarpée toute dénuée de pistes. Pour transformer l'impulsion en projet, l'observation devient indispensable. De même qu'au signal qui, en rase campagne, avertit du passage d'un train, il faut s'arrêter, regarder, écouter…

Mais l'observation elle-même ne suffit pas. Il faut comprendre la *signification* de ce qu'on voit, qu'on entend et qu'on touche. Cette signification résulte des conséquences qui découlent de l'action qu'on engage. Un bébé peut *voir* la clarté d'une flamme et désirer l'atteindre. La vraie *signification* de la flamme ici, ce n'est pas sa clarté, mais son pouvoir de brûler le bébé, conséquence du contact qu'il recherche. Nous ne pouvons anticiper judicieusement sur les conséquences que par le moyen des expériences antérieures. Dans les cas rendus familiers par de nombreuses expériences, on n'a plus besoin de s'arrêter pour se souvenir de ce que furent ces expériences : flamme, pour nous, signifie lumière et chaleur, sans que nous ayons à nous en référer expressément à des souvenirs personnels de brûlure. Mais dans des cas exceptionnels, il est difficile de dire au juste, à partir des conditions observées, quelles pourront être les conséquences, à moins qu'on ne se remémore des expériences passées, qu'on ne réfléchisse à ces expériences, qu'on saisisse ce par quoi elles offrent quelque ressemblance avec sa situation présente et qu'on ne formule un jugement sur ce qu'on peut attendre de celle-ci.

Il s'ensuit que la formation d'un projet est une opération intellectuelle assez complexe. Elle implique :

1° L'observation des conditions qu'offre l'environnement.

2° La connaissance de ce qui a pu se produire dans le passé à l'occasion de situations semblables, connaissance à la fois par la remémoration et par l'information, les conseils, les avertissements de ceux dont l'expérience est plus riche.

3° Le jugement qui synthétise observations et souvenirs pour en dégager la signification.

Un projet diffère d'une impulsion première et d'un désir par le travail qu'il suppose, travail d'élaboration selon un plan et une méthode d'action

basés sur la prévision des conséquences dans certaines conditions données et dans une certaine direction. « Si les désirs étaient des chevaux, tous les mendiants caracoleraient ».

Le désir d'une chose peut être intense. Il peut être si intense qu'il néglige l'estimation des conséquences qu'engendrerait sa réalisation. Ce ne sont jamais ces mouvements inopinés qui fourniront un modèle à l'éducation ! Le problème crucial consiste à obtenir que l'action, au lieu de suivre immédiatement le désir, soit différée jusqu'à ce que l'observation et le jugement aient pu intervenir.

Sauf erreur, cette remarque s'applique exactement aux écoles nouvelles. Si l'on se contente de dire que l'activité en est le but, au lieu de spécifier que c'est une activité *intelligente*, on aura vite fait d'identifier la liberté avec l'immédiate réalisation des impulsions et des désirs. Cette identification provient d'une confusion grave entre impulsion et projet ; ce qui n'empêche pas, du reste, qu'il ne puisse y avoir de projet si l'action n'est pas différée jusqu'à ce que soient prévues les conséquences pratiques de l'impulsion – prévoyance qui est impossible sans observation, information et jugement. Il va de soi que la prévoyance elle-même, en cette matière, ne suffit pas. L'anticipation intellectuelle, l'idée de conséquence, doit se mêler au désir et à l'impulsion pour acquérir une force d'actualisation. C'est elle qui imprime une direction lucide à ce qui, autrement, serait aveugle, tandis que le désir, lui, donne impulsion et mouvement à l'idée. Alors, l'idée devient plan à l'intérieur de l'activité qu'il s'agit de promouvoir et pour elle.

Supposons, par exemple, quelqu'un qui désire s'assurer une résidence en construisant une maison. Qu'importe la violence de son désir, lequel ne saurait être instantanément accompli. Il faut qu'il précise l'espèce de maison qu'il veut, le nombre et la disposition des pièces, etc., qu'il esquisse un plan, qu'il y fasse toutes les retouches nécessaires, etc. Tout cela pourrait n'être encore qu'un agréable passe-temps, s'il ne connaissait l'état de ses ressources. Il faut donc encore qu'il se rende compte de la relation entre ses fonds, ses possibilités de crédit et l'exécution du plan choisi ; qu'il recherche et examine des emplacements, qu'il en sache le prix, la distance par rapport à son bureau, la situation dans le voisinage, les facilités scolaires pour ses enfants, etc., etc. Cet ensemble de conditions sont autant de faits objectifs. Ils ne font pas partie du désir premier. Mais il est indispensable qu'ils deviennent objet d'examen et de jugement avant que le désir ne soit converti en projet et le projet en plan d'action.

Nous avons tous des désirs – à moins d'être complètement apathiques, ce qui est pathologique. Ces désirs sont des ressorts qui primitivement mettent l'action en branle. Un homme d'affaires a le désir de réussir, un général a le désir de gagner la bataille, un père a le désir d'une maison confortable pour sa famille, il a le désir d'une bonne éducation pour ses enfants, etc. L'intensité du désir mesure l'intensité de l'effort qui pourra être spontanément fourni. Mais les désirs ne sont que châteaux en Espagne s'ils ne sont traduits en action. La question des *moyens d'action* se substitue donc à celle de la fin projetée, encore tout imaginaire, et puisque les moyens sont objectifs, il faut les étudier avant de former un projet consistant.

C'est une des tendances de l'école traditionnelle que d'ignorer la valeur de l'impulsion et du désir personnels comme ressorts de l'action. Mais cela ne justifie nullement la confusion que pourrait faire l'école progressive entre l'impulsion, le désir et le projet, et par sujet, la négligence de toute observation attentive, de toute documentation étendue et de tout jugement. L'apparition d'un désir et d'une impulsion ne sont jamais le but suprême d'un schéma éducatif, mais l'occasion et la requête d'un plan et d'une méthode d'action et l'incitation à les réaliser. Encore une fois, on ne peut former ce plan que par l'étude des conditions objectives et par l'acquisition d'une documentation adéquate.

Le maître doit savoir saisir l'occasion et veiller à ce qu'elle soit saisie. Puisque dans l'élaboration il n'y a pas d'observations et de jugements intelligents sans le secours de la liberté, la direction que le maître imprime à l'intelligence des élèves est un instrument de leur liberté et non pas un obstacle.

Or, il arrive que les maîtres aient l'air de ne pas oser faire des suggestions à leurs élèves. J'ai entendu parler de cas où les élèves sont placés au milieu d'objets et de matériaux divers et laissés complètement à eux-mêmes, le maitre répugnant même à suggérer ce qu'on peut faire, sous prétexte que la liberté de l'enfant s'en trouverait altérée ! Mais alors pourquoi leur donner ces objets et ce matériel qui ne peuvent pas ne pas être, eux aussi, source de particulières suggestions ?… Ce qui est plus important, c'est de comprendre que la suggestion première autour de quoi s'organise le travail des élèves doit bien, toujours, venir de quelque part. Il est impossible de saisir pourquoi une suggestion provenant d'un homme dont l'expérience et l'horizon sont plus riches et plus étendus que ceux de l'enfant aurait moins de valeur que celle qui est due au hasard.

Il n'est pas impossible, il est vrai, qu'on abuse, et qu'on engage l'activité de l'enfant dans des voies qui expriment plutôt le projet du maître que celui des élèves. Ce n'est pas parer à ce danger que de s'abstenir ! La vraie méthode pédagogique consiste d'abord à se rendre intelligemment attentif aux aptitudes, aux besoins, aux expériences passées de ceux qu'il faut instruire et, en second lieu, à développer ces suggestions de base de telle sorte qu'elles deviennent un plan ou un projet qui, à son tour, s'organise dans un tout assumé par le groupe. Autrement dit, le plan est une entreprise coopérative et non dictatoriale : la suggestion du maître ne doit pas évoquer l'idée d'un moule où l'on coule des objets de fonte, durs, lourds et inertes, mais celle d'un point de dilatation susceptible de se transformer en un tout ordonné grâce aux contributions de tous ceux qu'engage en commun la même expérience éducative. C'est grâce à un échange réciproque du maître et des élèves que s'accomplit cette croissance, le maître reçoit, mais il n'a pas peur de donner. Le point essentiel à retenir est que le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée.

VII

Organisation progressive du programme

Il a été maintes fois fait allusion en passant aux conditions objectives incluses dans l'expérience et à leur fonction qui consiste à promouvoir l'accroissement de l'expérience à venir. Ces conditions objectives – qu'elles soient d'observation, de mémoire, d'information – ont été identifiées avec le programme, ou, pour parler plus généralement, avec la matière des études elles-mêmes. Pourtant, on n'a pas encore explicitement parlé de ce programme. C'est de lui qu'il va être traité ici. Dans un système d'éducation conçu en fonction de l'expérience, une considération doit dominer toutes les autres : tout ce qu'on peut appeler sujet d'étude – que ce soient l'arithmétique, l'histoire, la géographie, ou les sciences naturelles – doit dériver de matériaux empruntés à l'expérience journalière.

À cet égard, l'éducation nouvelle est en violent contraste avec les méthodes traditionnelles qui, dès le principe, partent de faits et de vérités hors de la portée des enfants et qui, pour cela même, soulèvent le problème des moyens grâce auxquels on pourrait mettre ces enfants en rapport avec l'expérience. Sans aucun doute, l'une des raisons maîtresses du grand succès des méthodes nouvelles dans l'éducation élémentaire vient de l'observance du principe opposé.

Mais ce n'est là que la première étape. La suivante consiste dans le développement de ce qui est d'ores et déjà objet d'expérience en un *ensemble plus organisé*, ensemble qui, peu à peu, se rapproche de ce qu'on présenterait à un adulte compétent. Que cette progression soit

possible sans supprimer la connexion organique qui existe entre l'éducation et l'expérience est attesté par le fait qu'elle peut aussi s'accomplir hors de l'école et loin de toute éducation formelle.

Le bébé, par exemple, n'a qu'un environnement d'objets extrêmement réduit dans le temps et l'espace. Cet environnement s'accroît sans cesse grâce au mouvement inhérent à l'expérience sans qu'il soit besoin de secours scolaire. Tandis que le bébé apprend à ramper, marcher, parler et saisir les choses, le contenu de son expérience propre s'élargit et s'approfondit. Il entre en relation avec de nouveaux objets, de nouveaux événements qui suscitent de nouvelles forces, et l'exercice de ces forces à son tour dégrossit et étend le contenu de son expérience. Ses expériences vitales d'espace et de durée se trouvent également dilatées. L'environnement, le monde de l'expérience, sans cesse s'élargissent et, si l'on peut dire, s'épaississent. L'éducateur qui, lui, entre en contact avec l'enfant à la fin de cette première période doit trouver le moyen de répéter consciemment et délibérément ce que d'elle-même la nature accomplit dans les primes années de la vie.

Il est à peine nécessaire d'insister sur la première des deux conditions qui ont été soulignées : l'un des préceptes cardinaux de l'école nouvelle est en effet le suivant : les débuts de toute instruction, quelle qu'elle soit, doivent toujours être greffés sur l'expérience que possèdent déjà les enfants ; et cette expérience, enrichie des capacités développées par l'exercice, doit à son tour servir de point de départ à l'enseignement ultérieur. Je ne suis pas sûr, par contre, que l'autre condition : celle d'un acheminement ordonné vers l'expansion et l'organisation du programme par le moyen d'une expérience sans cesse accrue, reçoive toute l'attention qu'elle mérite. Pourtant le principe de continuité de l'expérience exige qu'une pensée et qu'une attention égales lui soient accordées. Sans nul doute, cette phase de l'éducation est plus difficile que l'autre. Ceux qui s'occupent ou de la période préscolaire, ou des bambins du jardin d'enfants, ou des garçons et filles des premières années de l'école primaire, n'ont pas grande difficulté à déterminer le contenu de l'expérience passée ou à découvrir les activités qui se relient à elle par des voies vivantes. Avec des enfants plus avancés, ces deux facteurs du problème présentent des difficultés croissantes. Il devient plus ardu de découvrir l'arrière-plan de l'expérience individuelle, et plus dur de discerner exactement comment on réussira à diriger les éléments contenus dans l'expérience présente vers des domaines plus vastes et mieux organisés.

Le principe selon lequel toute expérience achemine à quelque chose de nouveau est loin d'être entièrement satisfait parce que, simplement, on donne aux élèves la possibilité de quelques expériences nouvelles ; ce serait là une erreur d'interprétation comme c'en est une de croire qu'il suffit de manipuler les choses déjà familières pour acquérir plus d'habileté et d'aisance. Il est également essentiel que les événements et les objets nouveaux soient intellectuellement reliés à ceux des expériences passées, et cela signifie que, dans l'articulation consciente des faits et des idées, il faut qu'il y ait quelque progression. Le devoir de l'éducateur est donc de discerner, dans le contenu de l'expérience actuelle, ce qui peut amorcer de nouveaux problèmes, lesquels, par de nouvelles observations et de nouveaux jugements, élargiront le champ de l'expérience future.

Ce qu'il a d'ores et déjà conquis, il doit le considérer non comme un élément statique, fixé dans sa mémoire une fois pour toutes, mais comme une clef capable de lui ouvrir de nouveaux horizons, lesquels, à leur tour, réclament de l'observation et de l'usage intelligent de la mémoire, des tâches nouvelles. L'organisation dans la croissance doit être son mot d'ordre constant.

Plus qu'aucun autre, l'éducateur est appelé à regarder loin devant lui. Un médecin, une fois restaurée la santé de son patient, peut croire sa tâche finie. Sans doute, il lui reste l'obligation de donner des conseils sur le régime à suivre afin d'éviter toute rechute ; mais après tout, la conduite du patient est une affaire d'homme, et non celle du médecin et, – ce qui, de notre point de vue, est plus important, – dans la mesure où le médecin se préoccupe de l'instruction et des conseils à donner au patient, il assume une fonction d'éducateur. L'avocat a pour rôle de gagner le procès de son client ou de le tirer de la complication où il s'est fourvoyé. S'il dépasse ces objectifs, il devient, lui aussi, éducateur. Quant à l'éducateur professionnel, il est obligé – par la nature même de sa profession – de toujours considérer sa tâche actuelle en fonction de ce qu'elle produira ou manquera à produire dans un avenir dont tous les objets sont reliés à ceux du présent.

Ici encore, le problème est plus difficile pour l'éducateur progressiste que pour le maître traditionnel. Certes, celui-ci, avait réussi à penser en fonction de l'avenir, mais à moins que sa personnalité et son enthousiasme ne le transportent au-delà des limites de l'école traditionnelle, il pouvait se contenter de penser à la proche période des examens, ou à la classe de l'année suivante. Il pouvait envisager l'avenir en fonction des

facteurs impliqués dans le système scolaire conventionnel. Mais à l'éducateur qui relie l'éducation à l'expérience, la tâche qui incombe est plus sérieuse et plus dure. Il faut qu'il soit curieux des virtualités des élèves introduits, ou des domaines nouveaux reliés à des expériences déjà faites, et cette connaissance qu'il a d'eux doit lui devenir un critère pour choisir et pour arranger les conditions de leur actuelle expérience.

Comme les études de l'école traditionnelle supposaient un programme choisi et élaboré dans la seule préoccupation de l'intérêt à venir de l'enfant, les matières du programme y étaient distribuées sans égard à son expérience actuelle. Le programme y était donc appuyé sur le passé, et tel qu'il avait rendu de grands services aux hommes. Par réaction excessive, la thèse, juste en soi, qui soutient que l'éducation doit trouver son objet dans l'expérience présente et permettre à l'élève d'affronter les problèmes présents et à venir, a souvent été travestie ; on a prétendu que les écoles progressives peuvent, dans une large mesure, négliger le passé. Conclusion valable à la rigueur, s'il était possible de séparer le présent du passé ! Mais seules les œuvres du passé fournissent les moyens de comprendre le présent. De même que chacun d'entre nous, pour comprendre les conditions personnelles de sa situation présente, se retourne vers son passé, de même les événements et les problèmes de la vie *sociale* actuelle sont si intimement connexes avec ceux du passé qu'on ne peut espérer en comprendre aucun si l'on ne creuse jusqu'aux racines qui sont dans ce passé.

Si le temps me le permettait, je préciserais et j'illustrerais cet exposé trop général, par la discussion des événements politiques et économiques que la génération actuelle est obligée de confronter. La nature de tels événements ne se peut comprendre que si l'on sait d'abord comment ifs se sont produits. Les institutions et les mœurs actuelles, causes des perturbations et des malaises contemporains, ne sont pas nées d'un seul coup. Elles ont derrière elles une longue histoire. Si l'on veut se contenter d'y voir ce qui en est présentement manifesté, on risque fort de s'en tenir à des mesures superficielles qui, finalement, ne contribueront qu'à rendre plus aigus les problèmes actuels et plus difficiles les solutions. Une politique fondée sur la seule connaissance du présent, et sans relation avec le passé, n'est autre que la réplique exacte sur le plan social de ce qu'est sur le plan individuel, une parfaite insouciance. La seule manière de sortir de la scolastique qui érige le passé en fin suprême, est de faire de la familiarité avec le passé un *MOYEN* de comprendre le présent. Si

l'on ne met au point cette importante question, l'actuel conflit entre les idées et les pratiques pédagogiques se prolongera. D'un côté, les réactionnaires proclameront comme devant que le principal but de l'éducation – et peut-être le seul – est de transmettre un héritage culturel, de l'autre, leurs adversaires continueront de tenir pour assuré qu'il faut ignorer l'histoire et se contenter de regarder du côté du présent et de l'avenir.

Le point le plus faible, dans les écoles progressives, a été, jusqu'à présent, leur sélection du programme et son organisation ; je crois que, étant donné les circonstances, c'était à peu près inévitable ; aussi inévitable pour ces écoles qu'il est juste et pertinent d'abandonner les sujets abstraits et desséchés qui sont le pivot de l'éducation traditionnelle. De plus, le champ de l'expérience humaine est extrêmement vaste et son contenu varie selon les temps et les lieux. Il n'est pas question que les écoles progressives soient partout soumises à un même programme. Ce serait abandonner le principe de la coordination entre les études et l'expérience actuelle et vivante. De plus, les écoles progressives sont toutes récentes ; elles ont eu à peine, pour se développer, le temps d'une génération. Il fallait donc s'attendre à un certain quantum d'incertitude et d'indétermination dans le choix et l'organisation du programme. Tout cela ne constitue pas une raison suffisante pour les critiquer et s'en plaindre.

Par contre, quand le mouvement de l'éducation progressive ne sait pas reconnaître que la sélection et l'organisation des études sont absolument fondamentales, il mérite toutes les critiques. Sans doute l'improvisation qui sait tirer parti des occasions, empêche l'enseignement, chez qui le donne et chez qui le reçoit, d'être stéréotypé et inerte. Mais il est impossible de fonder un programme d'études sur des occasions ! Dès là que vous sauvegardez la liberté intellectuelle, les occasions imprévues sont forcées de se produire. Elles doivent être utilisées. Mais il y a une différence capitale à les utiliser opportunément dans le déroulement continu d'une activité ou à compter sur elles comme sur le pourvoyeur essentiel de notre enseignement.

Les problèmes sont les stimuli de la pensée ; or aucun ne peut naître à moins que l'expérience ne débouche dans un domaine qui, auparavant, nous était étranger. Les conditions de l'expérience actuelle doivent devenir la source des problèmes scolaires ; voilà la caractéristique de l'école progressive et ce qui la distingue de l'école traditionnelle. Celle-ci proposait aussi des problèmes, mais elle les proposait du dehors. Or, toute croissance intellectuelle dépend de l'existence de difficultés, et de

difficultés surmontées par l'exercice de l'intelligence. Encore une fois, l'une des responsabilités maîtresses de l'éducateur consiste à envisager également deux choses :

1° La question proposée aux élèves, quelle qu'elle soit, doit surgir des conditions mêmes de l'expérience qu'ils font (étant bien entendu que celle-ci est à leur portée).

2° Elle doit être de nature à susciter en eux une enquête active en vue d'accroître leur information et leur aptitude aux idées nouvelles.

Faits nouveaux et idées nouvelles deviennent, à leur tour, la base d'expériences ultérieures qui suscitent des problèmes nouveaux. Le processus est donc comme une spirale sans fin. L'inéluctable liaison du présent et du passé est un principe général, il ne peut pas se réduire à l'étude de l'histoire. Prenez, par exemple, les sciences de la nature. La vie sociale contemporaine est ce qu'elle est, dans une large mesure, à cause des résultats dus aux sciences physiques. L'expérience de tout enfant et de tout adolescent, à la campagne comme à la ville, est ce qu'elle est, dans son actualité présente, à cause des techniques à base d'électricité, de chaleur et de processus chimiques. L'enfant à table ne mange rien qui ne suppose l'application de principes chimiques et physiologiques. Il ne lit pas à la lumière artificielle, ne va pas en auto ou dans le train sans entrer en contact avec des opérations et des processus engendrés par les sciences.

Qu'il soit introduit à un programme scientifique et qu'il soit initié aux faits et aux lois par les applications que la société en fait chaque jour, il n'est pas de principe pédagogique plus judicieux. Non seulement c'est l'avenue la plus directe à l'intelligence de la science, mais c'est aussi, au fur et à mesure que grandissent les élèves, le plus sûr acheminement à l'intelligence des problèmes économiques et industriels de la société contemporaine. Car ceux-ci résultent, dans une large mesure, de l'application de la science à la production et à la distribution des services et des commodités dans le monde, et ils jouent un rôle essentiel dans la détermination des relations humaines et des groupes sociaux contemporains. Certains allèguent que des processus pareils à ceux qu'on étudie dans les laboratoires et les instituts de recherches ne sauraient être mis en œuvre au niveau des élèves et ne peuvent appartenir au contenu d'une éducation basée sur l'expérience ; mais c'est absurde car – et la chose va de soi – l'enfant ne peut pas étudier les faits et les principes scientifiques de la même façon que l'adulte. Toutefois, au lieu que ce soit une raison pour

empêcher le maître de se servir de l'expérience commune – laquelle achemine peu à peu ses élèves, par le moyen des faits et des lois, à une expérience de caractère scientifique – cela, au contraire, l'oblige à envisager l'un des problèmes pédagogiques essentiels.

Car s'il est vrai que la présente expérience, à la fois dans ses détails et son ensemble, est ce qu'elle est d'abord par les applications scientifiques aux processus de production et de répartition des marchandises et des services, ensuite aux relations sociales des hommes entre eux, on comprendra qu'il est impossible d'analyser les forces sociales présentes (sans quoi on ne peut espérer les maintenir et les diriger) sans vouloir une éducation qui introduise les élèves à la connaissance de ces mêmes faits et de ces mêmes principes qui, dans leur ultime organisation, constituent les sciences.

Le principe au nom duquel les élèves doivent être initiés aux sciences ne cesse pas d'être valable si on le complète par une initiation aux événements sociaux. Les méthodes scientifiques aident à comprendre quels moyens politiques peuvent être employés en vue d'un ordre social meilleur. Les applications scientifiques qui, dans une large mesure, ont produit les conditions sociales actuellement existantes, ne limitent pas au présent leurs possibilités. Car, jusqu'ici, la science a été utilisée plus ou moins accidentellement et sous l'influence de fins – telles que les avantages et la puissance de certains privilégiés – qui sont le legs d'institutions d'un âge pré-scientifique.

On nous répète couramment qu'il est impossible à l'homme dans la vie de tous les jours de se conduire intelligemment. D'une part, la complexité des relations sociales, intérieures et internationales, d'autre part, la large émotivité et les routines inhérentes à un être humain, rendent impossible, assure-t-on, l'établissement d'un large plan social et d'une direction politique intelligente. Une telle vue des choses pourrait peut-être se soutenir si l'on avait d'ores et déjà tenté un effort systématique, dès le début de l'éducation et continué par un processus constant d'étude et d'enseignement qui eût érigé la méthode intelligente telle que les sciences nous permettent de la concevoir, en méthode suprême d'éducation. Il n'y a rien dans la nature de l'habitude qui empêche qu'une méthode intelligente devienne habituelle ; et il n'y a rien dans la nature de l'émotion qui exclue un profond attachement à cette méthode.

Le cas de la science est invoqué ici pour illustrer une sélection progressive du programme issu de l'expérience et tendu vers l'organisation

– une organisation libre, non pas imposée du dehors, mais en croissance intime avec l'expérience. L'utilisation d'un programme tiré de l'expérience actuelle de l'élève est peut-être le meilleur exemple que l'on puisse trouver du principe fondamental qui veut qu'on se serve de l'expérience présente pour acheminer les élèves vers un monde physique et humain cette relation. Le logicien donne les noms *d'analyse et de* plus vaste, plus perfectionné, mieux organisé que celui qui sert de matière aux expériences.

Dans son récent ouvrage, *Mathematics for the Million*, Hogben montre comment les mathématiques, – à condition qu'on voie en elles le miroir de la civilisation et le principal instrument du progrès – peuvent contribuer à ce but aussi sûrement que les sciences physiques. En tous cas, leur idéal consiste en une organisation progressive du savoir. C'est ici que nous risquons de rencontrer une forme particulièrement intransigeante de la loi du contre-pied. Dans la pratique, même quand on ne l'explicite pas, on tient trop souvent pour accordé que si l'éducation traditionnelle repose sur une conception de l'organisation du savoir, dédaigneuse de l'expérience présente, l'éducation nouvelle par contre, étant étroitement liée à cette expérience, doit dédaigner l'organisation des faits et des idées. Quand j'ai appelé, voilà un instant, cette organisation un *IDÉAL*, j'entendais que l'éducateur ne peut pas partir d'un savoir tout fait qu'il épuiserait par doses successives. Une expérience qui ne tend ni à rassembler un plus grand nombre d'idées, ni à mieux organiser les uns et les autres, n'est pas éducative. Il n'est pas vrai que l'organisation soit un principe étranger à l'expérience. Sinon, l'expérience serait si dispersée qu'elle serait chaotique. Celle de jeunes enfants a pour centre les personnes ou la maison familiale. La perturbation de l'ordre normal dans les relations familiales est, le psychiatre le sait, fertile en troubles mentaux et émotionnels. Ce fait atteste la réalité que représente cette organisation pour l'esprit de l'enfant. L'une des meilleures chances de progrès dans les écoles du premier âge – jardins d'enfants et écoles enfantines – vient de ce qu'on y conserve le centre social et humain autour de quoi s'organise naturellement l'expérience, au lieu de déplacer brutalement le centre de gravité. Mais, tout comme en musique, l'un des problèmes les plus notoires de l'éducation est celui de la modulation.

En termes pédagogiques, modulation signifie mouvement provenant d'un centre humain et social et tendant à un schème d'organisation plus objectif et plus intellectuel ; mais la modulation n'omet à aucun moment que l'organisation intellectuelle, au lieu d'une fin en soi, est le moyen

grâce auquel on arrive à mieux comprendre et à ordonner plus intelligemment les relations humaines et les liens sociaux.

Il va sans dire que, dans une organisation fondée en théorie et en pratique sur l'expérience, le programme de l'adulte et du spécialiste ne peut pas fournir un point de départ. Il représente néanmoins le but vers lequel tend continuellement l'éducation.

L'un des principes fondamentaux de l'organisation scientifique du savoir est celui de causalité. La manière dont le comprend et le formule le spécialiste des sciences est certainement très différente de celle dont il peut être abordé par tout jeune esprit. Mais ni le sens de ce principe, ni le rapport qu'il suppose ne sont étrangers à son expérience. Quand un enfant de deux ou trois ans apprend à ne pas s'approcher trop près du feu et cependant s'approche assez pour profiter de sa chaleur, il saisit le principe de causalité et s'en sert. Il n'est pas une activité intelligente qui ne se conforme aux exigences de ce rapport, et elle est intelligente dans la mesure où non seulement elle s'y conforme mais où l'esprit a conscience de s'en servir.

Dans les premières formes de l'expérience, la relation causale ne se présente pas *in abstracto*, mais sous la forme de moyens à fins – moyens employés à fins réalisées – et de moyens à conséquences. Le progrès du jugement et de l'intelligence est essentiellement un progrès de l'aptitude à former des projets et à choisir et disposer des moyens en vue de leur réalisation. Les expériences les plus élémentaires des jeunes sont remplies de ces relations de moyens à conséquences. Aujourd'hui, on ne fait pas un repas, on n'utilise pas une source lumineuse sans illustrer cette relation. La difficulté n'est pas de trouver des situations où la relation causale serait illustrée par des relations de moyens à conséquences, mais de savoir utiliser de telles situations de manière que l'enfant arrive à saisir cette relation. Le logicien donne les noms *d'analyse* et de *synthèse* aux opérations grâce auxquelles des moyens sont choisis et utilisés en vue d'une fin.

Ce principe permet de déterminer l'ultime fondement des *activités* à l'école. Rien n'est plus absurde que de se faire le champion d'une diversité d'occupations actives et, en même temps, de décrier le besoin d'organisation progressive dans la documentation et dans les idées. L'activité intelligente se distingue de l'activité sans but en ce qu'elle implique une sélection des moyens (analyse) choisis dans la variété des conditions présentes et un arrangement de ces moyens (synthèse) afin d'atteindre le but poursuivi. Il est évident que plus l'élève est jeune, plus le but doit être simple et plus rudimentaires les moyens employés. Mais *le principe de l'organisa-*

tion des activités en fonction d'un rapport causal joue, même avec les tout jeunes. Sinon, l'activité cesse d'être éducative – étant aveugle. Dès que la maturité est plus grande, le problème de l'interaction des moyens se fait plus urgent. Dans la mesure où, de la relation de moyens à fins, l'observation intelligente est transférée à la question plus complexe de relation de moyens à moyens, le principe de causalité devient plus explicite. Ce qui finalement justifie l'introduction à l'école d'activités centrées sur la cuisine, ou sur l'échoppe, ou sur la ferme, c'est qu'elles fournissent non pas l'apprentissage d'une activité future à la cuisine, à l'échoppe, ou à la ferme, mais bien l'occasion de cette *espèce particulière* d'activité, ou si l'on veut l'acquisition de mécanismes propres à introduire les étudiants aux relations de moyens à fins, et par suite, à l'observation intelligente des choses, en tant qu'elles réagissent les unes sur les autres pour produire des effets déterminés. Il y a là, dans le principe, une raison identique à celle qui justifie les laboratoires destinés à la recherche scientifique.

Si l'on ne réussit pas à résoudre, au niveau de l'expérience, le problème de l'organisation intellectuelle, on peut être sûr que ne tardera à s'esquisser un retour vers les anciennes méthodes d'organisation, celles qu'on impose du dehors. Il y a des symptômes de cette réaction.

On nous dit que nos écoles, les vieilles comme les jeunes, manquent à leur mission essentielle, qu'elles ne développent ni l'esprit critique, ni la formation du jugement ; que l'aptitude à penser y est étouffée par l'accumulation d'une information disparate et mal digérée et par l'acquisition de savoir-faire immédiatement utilisables dans le commerce et dans les affaires. Tous ces maux résultent, nous assure-t-on, de l'importance exclusive accordée à la science, et de l'excès d'attention prêtée aux besoins immédiats, au détriment d'un héritage culturel éprouvé. Et l'on nous conseille de ne pas nous en tenir à la science et à sa méthode, de retourner à la logique d'Aristote et de saint Thomas, afin que le jeune soit profondément enraciné dans sa vie intellectuelle et morale et non pas à la merci du premier souffle qui passe.

Si la méthode scientifique avait été employée avec plus de continuité et de cohérence dans le travail scolaire quotidien, je serais plus impressionné par de telles critiques. Au fond, je ne vois que deux alternatives entre lesquelles choisir sous peine d'aller à la dérive. L'une d'elles exhorte les éducateurs à retourner aux méthodes et aux idéaux intellectuels qui prirent naissance voilà des siècles, avant l'essor de la méthode scientifique. Cette exhortation peut avoir – dans un temps où l'inquiétude

générale, émotionnelle et intellectuelle aussi bien qu'économique, est à son comble – un succès temporaire. Car, en pareilles circonstances, on retrouve toujours le désir de s'appuyer à une autorité immuable. Toutefois, cela me paraît tellement loin des conditions de la vie moderne qu'il me semblerait fou de chercher le salut dans cette voie. L'autre alternative est une utilisation systématique de la méthode scientifique regardée comme le modèle et l'idéal d'une exploration et d'une exploitation intelligente des virtualités de l'expérience.

Le problème prend une acuité particulière dans les écoles progressives. Si l'on ne sait pas prêter une constante attention au développement du contenu intellectuel des expériences et obtenir une organisation des faits et des idées sans cesse croissante, on risque, à la fin, d'encourager simplement la tendance réactionnaire à l'autoritarisme intellectuel et moral. Ce n'est ni le temps ni le lieu d'entreprendre une recherche sur la méthode scientifique, mais certains traits de cette méthode sont en connexion si étroite avec le schème éducatif fondé sur l'expérience, qu'on ne peut pas ne pas les noter.

En premier lieu, la méthode expérimentale attache plus d'importance aux idées qu'aucune autre méthode. Il ne peut y avoir aucune expérience au sens scientifique du mot dont le déroulement ne soit docile à une idée directrice. Le fait que les idées dont on se sert sont regardées comme des hypothèses et non comme des vérités, démontré que les idées sont plus jalousement examinées et vérifiées dans les sciences que partout ailleurs. On ne cesse de les soumettre à ce scrupuleux examen qu'une fois qu'elles sont promues au rang de vérités. Alors et alors seulement, elles peuvent être acceptées, et l'on pose le point final. Mais, aussi longtemps qu'elles sont hypothèses, elles restent soumises à vérification et à révision. Ce qui oblige à les formuler très exactement.

En second lieu, idées et hypothèses sont vérifiées par les conséquences que provoque leur propre mise en œuvre. Autrement dit, il faut observer avec soin et perspicacité les conséquences de l'action. Une activité qui ne serait pas momentanément suspendue pour permettre l'examen de ses conséquences peut être un instant occasion de joie, mais, intellectuellement, elle ne conduit à rien. Elle ne fournit aucune information sur les situations où l'action peut se produire et n'achemine ni à l'élucidation ni à l'expansion des idées.

En troisième lieu, la méthode de l'intelligence, telle qu'elle se manifeste dans diverses étapes du processus expérimental, suppose qu'on

garde la trace des idées, des activités et des conséquences observées. Pour conserver ces traces il faut que la réflexion soit capable de réviser et de totaliser, – opérations grâce auxquelles on discerne et enregistre les traits significatifs de l'expérience dont on est l'acteur. Réfléchir, c'est envisager rétrospectivement ce qui a été fait de manière à en dégager les significations diverses, lesquelles deviennent pour l'intelligence une sorte de capital en réserve pour les expériences futures. Là est le cœur de l'organisation intellectuelle et de la discipline de l'esprit.

J'ai dû m'exprimer en termes généraux et abstraits, mais ce que j'ai dit est en connexion organique avec le principe suivant : *les expériences ne sont éducatives que si elles débouchent dans un monde gros d'un programme, un programme de faits, d'informations et d'idées, conçu par le maître*. Dans la mesure où le maître entend son enseignement comme un processus continu de reconstruction de l'expérience, – et dans cette mesure seule, la chose est possible – il faut donc qu'il puisse regarder loin devant lui et considérer toute expérience présente comme une force propulsive qui influence l'expérience à venir. J'ai parlé avec insistance de la méthode scientifique ; je tiens à ce qu'il n'y ait pas de contresens : il ne s'agit nullement d'un appel à la technique de recherche du laboratoire telle que la pratiquent les spécialistes ; mon point de vue n'a rien à voir avec les techniques spécialisées ; je prétends seulement que la méthode scientifique est le seul moyen authentique à notre disposition pour inventorier l'expérience du monde dans lequel nous sommes quotidiennement plongés ; et qu'elle nous offre un modèle efficace de la manière dont on utilise l'expérience et des circonstances qu'on met en jeu pour voir toujours plus large et plus loin.

L'adaptation de la méthode à des êtres d'âges différents est un problème pédagogique et la formation des idées, l'observation de leurs conséquences, le travail expérimental sur ces idées, et l'organisation des idées et des faits en vue d'un nouvel usage, sont les facteurs constants de ce problème. Ni les idées, ni les activités, ni les observations, ni l'organisation ne sont les mêmes pour un enfant de six ans et pour un de douze ou de dix-huit ans. Mais à tous les niveaux, si l'expérience est effectivement éducative, on constate une croissance de l'expérience. En conséquence, quel que soit le niveau actuel de l'expérience, nous n'avons que le choix entre agir conformément au modèle qu'elle fournit et négliger la fonction de l'intelligence dans le développement et le contrôle d'une expérience vivante et dynamique.

VIII

L'expérience – moyens et buts de l'éducation

Dans tout ce qui précède, j'ai tenu pour incontestable le principe suivant : l'éducation, si elle veut atteindre à ses fins, d'une part à l'égard de l'enfant, d'autre part à l'égard de la société, doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un.

Je n'ai pas plaidé en faveur de ce principe ni tenté de le justifier. Les conservateurs, tout comme leurs adversaires, sont profondément mécontents de la situation éducative actuelle, prise dans son ensemble. Entre personnes intelligentes, qu'elles se réclament de l'une ou l'autre conception pédagogique, il y a au moins cet accord premier, qu'il faut, d'une façon ou d'une autre, que le système scolaire change, soit qu'il rétrograde jusqu'aux principes intellectuels et moraux d'un âge préscientifique, soit qu'il regarde en avant vers une meilleure utilisation de la méthode scientifique dans le développement d'une expérience croissante et expansive. Je n'ai pas essayé autre chose que de mettre en relief certaines des conditions qui doivent être remplies si l'on veut que l'éducation se conforme à ce deuxième idéal.

J'ai tellement confiance dans une éducation qui puisse être un développement dirigé des possibilités inhérentes à l'expérience commune, que je ne crois pas nécessaire de critiquer l'autre conception, pas plus que d'énoncer les arguments en faveur de celle-ci. La seule éventualité d'échec pourrait venir de ce que l'expérience et la méthode expérimentale ne soient pas adéquatement conçues.

Il n'est pas, de par le monde, de discipline plus sévère que celle de l'expérience soumise au double test d'une direction et d'un développe-

ment intelligents. Par suite, la seule réaction qui pourrait être esquissée contre les principes, les buts et les méthodes de l'éducation nouvelle viendrait de l'incapacité des maîtres qui font profession de l'appliquer. Ainsi que je l'ai dit plus d'une fois, il ne faut pas croire que l'éducation nouvelle est plus facile que l'ancienne ; elle est au contraire plus pénible et plus exigeante. Il en sera ainsi tant qu'elle n'aura pas atteint sa majorité et cette majorité suppose un travail sérieux de coopération de la part de tous les partisans. Le plus grand danger pour elle serait de croire que c'est une route facile à suivre, si facile qu'on la peut improviser, sinon à l'instant même, du moins jour après jour, ou semaine après semaine. C'est pour cela qu'au lieu de célébrer ses principes, je me suis attaché à montrer certaines des conditions à remplir si l'on veut qu'elle connaisse le succès qu'elle mérite.

J'ai parlé souvent dans les pages précédentes d'éducation *« progressive »* ou *« nouvelle »*. Je ne veux pas terminer, cependant, sans rappeler cette mienne croyance, ferme entre toutes, que le point essentiel n'est pas : éducation nouvelle *contre* éducation ancienne, éducation progressive *contre* éducation traditionnelle, mais bien l'encouragement donné à tout ce qui, sous quelque forme que ce soit, est digne du nom *d'éducation*. J'espère ne pas être partisan de ces fins ou de ces méthodes simplement parce que l'épithète *« progressives »* peut leur être accolée. La question fondamentale concerne l'éducation tout court. Ce que nous voulons c'est l'éducation sans épithète, l'éducation pure et simple, et nous ne pourrons réaliser des progrès sûrs et rapides que si nous nous appliquons à chercher au juste ce qu'est l'éducation et quelles sont les conditions à remplir pour qu'elle soit une réalité, non une épithète ou un slogan. C'est pour cette raison, uniquement, que j'ai voulu insister sur le besoin actuel d'une valable philosophie de l'expérience.

Table des matières

- Introduction de Denis Meuret 5
- Préface de Joëlle Zask 29
- Présentation de Gérard Deledalle 41

DÉMOCRATIE ET ÉDUCATION 75

I. L'éducation, nécessité biologique 79
II. L'éducation, fonction sociale 89
III. L'éducation, moyen de direction 103
IV. L'éducation, facteur de croissance 121
V. Préparation, actualisation et discipline formelle 135
VI. L'éducation conservatrice et l'éducation progressive 151
VII. La conception démocratique dans l'éducation 163
VIII. Les objectifs de l'éducation 183
IX. Trois objectifs de l'éducation : le développement naturel, l'efficacité sociale et la culture 195
X. Intérêt et discipline 209
XI. Expérience et pensée 223
XII. La pensée dans l'éducation 237
XIII. Nature de la méthode 249
XIV. Nature du contenu de l'enseignement 267
XV. Jeux et travaux dans les programmes scolaires 281
XVI. Le sens et la portée de la géographie et de l'histoire 295
XVII. Place de la science dans les programmes d'enseignement 307
XVIII. Les valeurs éducatives 321
XIX. Travail et loisir 341
XX. Enseignement théorique et enseignement pratique 353
XXI. Les études physiques et sociales : le naturalisme et l'humanisme 369

XXII. L'individu et le monde 383
XXIII. Les aspects professionnels de l'éducation 399
XXIV. La philosophie de l'éducation 415
XXV. Les théories de la connaissance 427
XXVI. Les théories morales 439

EXPÉRIENCE ET ÉDUCATION 455

I. Éducation traditionnelle et éducation progressive 459
II. Utilité d'une théorie de l'expérience 465
III. Les critères de l'expérience 471
IV. Le contrôle social 485
V. La nature de la liberté 493
VI. Le sens du projet 497
VII. Organisation progressive du programme 503
VIII. L'expérience – moyens et but de l'éducation 515