

John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel

John Dewey and the teacher's inquiry: from social experience to individual judgement forming

Samuel Renier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1645>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1645

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 7 février 2013

Pagination : 165-183

ISBN : 978-2-7535-2261-9

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Samuel Renier, « John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel », *Éducation et didactique* [En ligne], 7-1 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1645> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1645

JOHN DEWEY ET L'ENQUÊTE DE L'ENSEIGNANT : DE L'EXPERIENCE SOCIALE À LA FORMATION DU JUGEMENT INDIVIDUEL

Samuel Renier, GREPH, IEP Lyon

À travers la question des liens entre les dimensions individuelles et sociales présentes au sein de la situation éducative, cet article se propose d'étudier l'évolution de la pensée de John Dewey concernant la normativité à l'œuvre dans les processus décisionnels de l'enseignant. L'action de celui-ci est alors envisagée du point de vue de la reconstruction qu'opère la méthode de l'enquête, au-delà des dualismes dans lesquels s'enferme une réflexion détachée des conditions d'émergence de la normativité propre à la particularité des situations et problèmes en présence. La réflexion pragmatiste de Dewey permet alors d'interroger les conditions de constitution d'un public enseignant autour de la positivité d'une véritable science de l'éducation.

Mots-clés : Pragmatisme de John Dewey (1859-1952), normativité des décisions enseignantes, enquête éducative, jugement en situation, continuum école-société

John Dewey and the Teacher's Inquiry : from Social Experience to Individual Judgment Forming

Taking its departure point in the question of the links which tie together the social and individual aspects lying within educational situations, this paper aims at studying the evolution of John Dewey's thought regarding normativity at work through teacher's decision-making processes. The teacher's activity is then considered from the standpoint of the reconstruction carried out by the method of inquiry, beyond dualisms in which a rationale irrelevant to the conditions of emergence of normativity specific to the singularity of situations and issues in presence shuts itself away. John Dewey's pragmatist thought then permits investigating the conditions of constitution of a teacher's public clustered around the positivity of a genuine science of education.

Keywords: John Dewey's pragmatism (1859-1952), teachers normative decisions, educational inquiry, situated judgment, school-society continuum

Ce texte est issu d'une conférence prononcée au mois de mai 2011 à l'occasion du colloque organisé par la Société francophone de philosophie de l'éducation (SOFPHIED) à Paris, autour du thème « L'individuel et le collectif : une question philosophique pour l'éducation ».

Philosophe et pédagogue « de la continuité », selon l'expression employée par Gérard Deledalle (1965), John Dewey ne cesse de dénoncer les dualismes dans lesquels s'enferme la pensée philosophique. La relation entre l'individu et la société en constitue l'un des exemples les plus flagrants. Celle-ci, nous dit-il dans le dernier chapitre de *Reconstruction en philosophie*, peut se concevoir logiquement de trois manières différentes :

Soit la société est tenue d'exister pour servir les individus, soit les individus voient leurs objectifs et leur mode de vie dictés par la société, soit société et individus sont organiquement liés, la société exigeant le service et la subordination des individus tout en étant à leur service. (Dewey, 1920/2003a, p. 157)

Ces trois points de vue, parmi lesquels il est possible de classer les nombreuses variantes de la relation entre l'individu et la société présentes au fil de l'histoire de la philosophie, témoignent tous cependant d'un même défaut méthodologique. Ils postulent la primauté d'un rapport intellectuel, celui de la conception d'une relation définie par avance et subsumant les situations particulières, par rapport au champ particulier des occurrences de ce rapport dans les situations de la vie quotidienne. Ainsi, poursuit-il,

Quand nous sommes aux prises avec les petites énigmes de la vie quotidienne, nous avons besoin de savoir où nous allons, et tout ce que nous avons à nous mettre sous la dent, ce sont des dissertations sur la famille et des slogans sur le caractère sacré de la personnalité individuelle. (*Ibid.*, p. 158)

Ce défaut n'est donc pas seulement relatif aux modes de description et de conceptualisation empruntés par la philosophie. Il se caractérise par une difficulté ayant trait au versant normatif de la pensée dès lors qu'elle s'envisage selon les effets qu'elle produit parmi les individus qui cherchent, à juste titre, à en tirer une perspective d'action au sein de leur environnement. Dewey nous invite donc, finalement à nous détourner des conceptions *a priori* mettant en jeu des concepts généraux, tels l'individu ou l'institution, et à opérer une véritable « reconstruction philosophique », qui réside « dans la question des méthodes visant à la reconstruction de situations spécifiques. » (*Ibid.*, p. 160)

L'enseignant, en tant qu'individu, n'échappe pas à ce constat. La nature de l'acte d'enseignement impose que des choix soient opérés pour garantir l'effectivité du processus éducatif et en assurer la direction. Au sein de ce processus décisionnel, il se retrouve alors

d'emblée confronté à des situations où les critères ne seraient plus à rechercher dans l'adéquation de discours par rapport à des pratiques à mettre en place. La constitution de ces critères à partir de la réflexion éducative menée par Dewey, au-delà de la dialectique entre l'individu et le collectif, constitue précisément l'objet de notre réflexion. La définition de l'enquête, comme méthode de résolution des situations problématiques, permet effectivement de délaisser les modalités d'évaluation fondées sur la transcendance de certaines normes (Dewey, 1938/1967). La difficulté consiste alors, du point de vue de l'acteur éducatif, à identifier la nature et la portée des situations auxquelles il doit faire face. La définition des éléments problématiques au sein d'une situation indéterminée dépend en cela de l'inclusion, ou non, d'éléments jugés significatifs parmi les données examinées. La possibilité de réalisation de l'enquête éducative reposerait alors sur la portée de la perméabilité accordée aux différentes situations en présence, et donc, sur la portée laissée à l'interpénétration des sphères éducatives et sociales.

L'enseignant se trouve donc relié à plusieurs logiques entre lesquelles il doit opérer des choix, afin d'orienter au mieux l'apprentissage. Sur quels critères peut-il alors baser son jugement, dans la mesure où sa réflexion ne peut se fonder uniquement sur l'enquête à venir qu'initierait la menée directe de son enseignement ? Quelles peuvent être les orientations grâce auxquelles il pourra conférer à son action un sens et une portée opérationnelle, en dehors d'une présence tierce ? Quelle place doit-il alors accorder aux productions sociales – outils scientifiques et intellectuels ou plus généralement conditions et règles de fonctionnement à l'œuvre dans la société –, y compris lorsque celles-ci sont considérées comme non adéquates, dans son travail de synthèse individuelle ? Ces outils sont-ils susceptibles, en définitive, de le prémunir contre des erreurs de jugement ou représentent-ils, au contraire, une étape au sein d'une démarche expérimentale dont la situation éducative serait le laboratoire collectif ?

Cette mise en abîme du processus de l'enquête éducative nécessite tout d'abord que soient redéfinies les composantes sociale et individuelle à privilégier dans l'apprentissage, au premier rang desquelles la méthode de l'enquête. Si cette dernière s'avère bien recréer de nouvelles situations, où les dimensions individuelles et collectives seraient détachées de leur ancrage extérieur à la situation éducative, il convient

de déterminer de quelle manière l'enseignant peut générer cette rupture au sein du continuum expé-rientiel des élèves composant le groupe éducatif. L'orientation de son action sera alors à rechercher dans une éthique, qui ne soit pas seulement l'hypo-tase d'un devenir social, mais également la quête d'une participation à la construction d'une véritable science de l'éducation.

« LA CONDUITE MORALE EST UNE ET SES PRINCIPES DOIVENT SE RÉDUIRE À L'UNITÉ¹ »

L'apport de John Dewey à la réflexion sur les conditions d'exercice de la fonction enseignante débute avec l'expérience de l'École-laboratoire qu'il fonde à l'Université de Chicago en 1896. Cette expérience, qui s'achèvera en 1904 marque profondément la constitution de sa propre philosophie et structure un ensemble de textes sur plus d'une vingtaine d'années, dont les développements les plus importants se retrouveront jusque dans *Comment nous pensons*, en 1910, et *Démocratie et éducation*, en 1916, « fruits directs » de la « fusion de ses travaux et de ses échanges au sein de sa réflexion philosophique et éducative. » (Dewey, 1939, p. 33)

Tisser le lien social

La théorie de l'éducation développée par John Dewey dès le milieu des années 1890, se caractérise par une profonde volonté de changement. Ce changement n'est pas le fruit d'un renouvellement dans la manière de concevoir l'école, et sa mission, et ne se situe donc pas uniquement au niveau des repré-sentations. Le changement appelé de ses vœux par Dewey repose, à l'inverse, sur la reconnaissance des grands bouleversements ayant affecté la vie et l'activité sociales au cours du XIX^e siècle, et vis-à-vis desquels l'institution scolaire se présente en complet décalage. Il en donne un premier exemple dès 1899 et le premier des trois articles qui composent la première édition de *L'école et la société*, en prenant la mesure du « fait industriel » (Dewey, 1899/1909). Les découvertes scientifiques ont trouvé des applications dans les procédés industriels et commerciaux, telle la fabrication des textiles en coton autrefois réputés long et coûteux. Ces procédés ont eux-mêmes contribué à proposer une offre et un approvisionnement consé-

quents nécessitant la présence de moyens de commu-nication et de transport rapides, permettant ainsi que « le monde entier [soit] transformé en un immense marché » (*Ibid.*, p. 200). Or cette véritable révolu-tion scientifique et industrielle ne s'arrête pas qu'à la sphère des échanges privés. Toute la vie sociale s'en trouve affectée. Tant et si bien, poursuit-il, que :

« Il n'est pas jusqu'à nos convictions morales et religieuses – les plus stables, puisqu'elles résident dans l'intimité de nous-mêmes – qui ne subissent des modifications profondes par suite de ces changements. Il est inadmissible qu'une telle révolution n'affecte le régime scolaire que d'une façon apparente et superficielle. » (*Ibid.*, p. 200-201)

Au-delà de la réalité sociale de l'époque à laquelle écrit Dewey², ce constat nous pousse à reconnaître la condition sociale du savoir et de son effectivité sur l'éducation scolaire.

La solution que propose ensuite Dewey, dans le troisième article composant *The School and Society*, a pour but d'éviter le « gaspillage » inhérent au décalage existant entre la sphère sociale et la sphère scolaire. S'il emploie le terme de « gaspillage », ce n'est pas à des fins idéologiques, ou du moins liées à une certaine représentation de l'ordre social et scolaire, mais bel et bien pour résoudre avant tout des difficultés d'ordre pédagogique et didactique. Pédagogiquement, l'ignorance des progrès sociaux pousse l'enseignant à construire son apprentissage autour de la maîtrise de savoirs qui ne sont plus socialement adaptés, et qui perdent ainsi toute légitimation dès lors qu'ils ne trouvent plus d'échos en dehors de la salle de classe. Didactiquement, cette dichotomie incite les élèves à une gymnastique mentale, par laquelle ils doivent laisser de côté les intérêts et les stimulations qui les touchent en dehors de l'école pour tenter d'assimiler des savoirs qui ne leurs éveillent que des réflexions abstraites. La tâche de l'enseignant serait donc plus compliquée du fait de ce décalage, tandis que s'il cherchait à promouvoir l'unité reliant l'école à « la vie », « on pourrait diminuer ainsi la perte d'énergie qui résulte de toutes les frictions, de toutes les répé-titions et de toutes les transitions mal ménagées. » (Dewey, 1899/1914, p. 13)

De cette unité, Dewey donne un aperçu sché-matique à travers l'interaction de l'école avec quatre pôles, littéralement prépondérants à l'époque. Ceux-ci représentent les grands domaines qui

composent la sphère sociale. Il s'agit : premièrement, de la famille qui représente le premier lieu à partir duquel l'élève va importer des savoirs à l'école et en direction duquel il pourra chercher à leur consacrer une application positive ; deuxièmement, le jardin, le parc et la campagne, qui représentent le support de la relation entretenue par l'élève avec son environnement tant naturel que culturel ; troisièmement, le monde des affaires qui doit permettre à l'élève de s'orienter au sein de l'organisation économique et des échanges du quotidien ; quatrièmement, l'Université et ses recherches scientifiques, qui représente le lien grâce auquel la transmission du savoir garde un lien avec la création et l'innovation scientifiques. Les critères que Dewey assigne à l'éducation scolaire doivent donc se trouver en adéquation avec les critères sociaux. L'interaction des activités scolaires avec les conditions extérieures qui régissent le fonctionnement social agit alors comme une pierre de touche ; un enseignement organisé selon ce critère préserve l'action éducative d'un éloignement vis-à-vis des impératifs et des besoins de son époque.

L'école, la société et l'idéal

La plaidoirie qu'il mène en faveur de ce principe est d'autant plus urgente, qu'elle répond à un besoin conjoncturel, né des observations menées par Dewey sur son époque. Comme le rappelle l'historien Oscar Handlin, les analyses de Dewey concernant le système éducatif ne trouvent pas leurs racines dans une posture abstraite, et *a priori*, normative mais s'ancrent plutôt dans l'observation des défauts de la situation à laquelle il fut confronté, qu'il chercha ensuite à explorer de manière systématique (Handlin, 1959). Aux besoins de la société américaine de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, Dewey fait donc correspondre une éducation scolaire ouverte sur les nouvelles normes de fonctionnement social. Cette attention à porter à la société ne doit toutefois pas masquer qu'il ne s'agit jamais d'un simple transfert. L'enseignant, par définition, joue en effet un rôle actif au sein de l'ordre social et, en tant que tel, influe sur les normes sociales extérieures. La fonction qu'il occupe ne se définit pas exclusivement par des besoins limités à un temps et un espace donnés. Elle s'inscrit davantage dans un principe structurel, dont Dewey donne un aperçu dès 1897, en conclusion de « Mon credo pédagogique » :

« Je crois enfin que l'enseignant a pour tâche non seulement l'éducation des individus, mais la formation à la vraie vie sociale. Je crois que tout enseignant devrait prendre conscience de la dignité de sa vocation ; qu'il est au service de la société avec mission spéciale de maintenir le véritable ordre social et de veiller à ce que la société se développe comme il faut³. » (Dewey, 1897/1995, p. 125)

Il y aurait, selon Dewey, un ordre social « véritable » et un développement social adéquat. Cette affirmation suppose, par effet de miroir, qu'une telle conception sociale doive être démarquée de certains ordres et de certains développements sociaux qui ne seraient pas jugés recevables et dont il faudrait se prémunir. Le social possède une dimension normative ; elle lui est conférée par l'enseignant, qui en est l'instituteur et le gardien. Ce faisant, Dewey n'assigne-t-il pas à ce dernier une tâche qui irait à l'encontre des principes pragmatistes refusant les dualismes et la réflexion à partir d'entités, dont témoigne la démonstration placée en exergue de notre étude ?

Bien que plus de vingt années séparent ces deux textes, et que des inflexions théoriques soient venues réorienter la trajectoire de la philosophie deweyenne, ils nous invitent à approfondir le sens à conférer à la perspective normative initiale de Dewey. Celle-ci postule qu'il existe une conception sociale idéale, normative, qui se différencie des acceptions sociales courantes et positives. La question se pose alors du choix à opérer entre ces deux types de société et du crédit à leur apporter. Si elles semblent bien *a priori* incompatibles, Dewey nous invite cependant à les considérer conjointement, dès lors qu'il faut en déterminer la valeur. Cet « étalon », consiste à « [...] 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 » (Dewey, 1916/1975, p. 109). Une réelle prise en compte des situations existantes exige que leur portée soit clairement évaluée à l'aune d'un critère de désirabilité définissant la vision normative de la société. S'articulent ainsi le besoin tant de réalisations pratiques, de correspondances dans la réalité des éléments de réflexion servants à la prise de décision, que d'un idéal normatif pour guider ces actions existantes et leur conférer une portée extra-situationnelle.

La discrimination qu'opère l'enseignant pour établir cet étalon nécessite des critères de définition du caractère « désirable » à rechercher dans

l'environnement social avec lequel il doit conjuguer son action. Le choix de ces critères implique qu'ils soient *fondés* de telle manière qu'ils contiennent la possibilité de se référer à l'ensemble des manifestations sociales d'un point de vue trans-situationnel sans se substituer au contenu même de ces occurrences. Remontant à une analyse s'apparentant à une anthropologie philosophique, sur laquelle s'ouvre *Démocratie et éducation*, Dewey assigne à l'éducation la responsabilité historique de l'existence sociale, et de son devenir, à partir de laquelle les expériences sont partagées et transmises. La préservation de cet état de libre communication et de progrès sous-tend l'examen des critères définissant « la valeur d'une forme de vie sociale » qu'il ordonne selon deux axes : « [...] 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 » (*Ibid.*, p. 126). Ces deux axes permettent d'ordonner les différentes manifestations sociales, depuis la communauté formée par un groupe de voleurs jusqu'à la société la plus démocratique, en fonction de leurs contributions respectives à la croissance sociale. Ce faisant, Dewey ne considère pas les activités sociales de manière autonome, selon leur existence propre, mais dans une visée plutôt dynamique et donc éducative. Le caractère normatif d'un ordre social dépend donc avant tout de la direction donnée au renouvellement des membres de la société à travers l'éducation, et sa forme institutionnelle qu'est l'école : « 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 désordre⁴ » (*Ibid.*, p. 126). À travers la dimension éducative des modalités de définition de la normativité sociale, se retrouve une mention à « l'intérêt » et à la formation de traits de caractère en adéquation avec un fonctionnement social ouvert.

L'interprétation morale de l'enseignant

À travers la notion « d'intérêt », Dewey établit un pont entre deux dimensions cardinales du travail enseignant : d'une part, la considération à apporter aux interactions qui relient son travail au fonctionnement social plus vaste dans lequel il s'insère ; d'autre

part, l'exigence pédagogique et didactique propre à la transmission des savoirs qu'il opère au sein de l'espace scolaire. Il ne s'agit pas ici de deux points de vues antagonistes mais complémentaires, plaçant le premier du côté des fins et le second du côté des moyens à mettre en œuvre. D'emblée, Dewey sort ces deux dimensions d'une relation dualistique et utilitaire pour les resituer sur un même plan, dans une même relation d'interaction. De même que l'enseignant adopte une posture normative dès lors qu'il entrevoit la société selon sa composante idéale, le recours à la notion d'intérêt, pour penser l'effort et donc la progression de l'élève, requiert que l'enseignant soit attentif à la manifestation des impulsions et des habitudes qui doivent « être interprétées » (Dewey, 1896/1913a, p. 84). Cette normativité s'applique tout autant aux aspects individuels que sociaux de l'activité enseignante. Sa trace se retrouve encore dans toute une série de choix corollaires, telle la mise en œuvre du programme d'études, le choix du mobilier ou encore la disposition des lieux qu'il investit avec ses élèves. Derrière cet ensemble de décisions à prendre, réside pourtant un seul et même problème, qui est un problème moral :

« Voici le véritable problème à la base de l'éducation moderne. Nous devons décider si oui ou non l'école cultivera les habitudes mentales qui génèrent la moralité – telles que l'ouverture d'esprit, l'honnêteté intellectuelle et la responsabilité – ou si elle continuera à se concentrer sur la lecture et l'exhibition des résultats de ses étudiants lors d'expositions scolaires. Si nous choisissons la première option, nous devons reconnaître que la connaissance n'est pas une fin en soi, mais en moyen visant à cultiver l'ouverture d'esprit, l'honnêteté intellectuelle et la responsabilité ; à savoir, un moyen en vue de la production de personnalités effectives. Voici le problème le plus profond et le plus important de l'éducation » (Dewey, 1973a, p. 293)

La solution adoptée par Dewey apparaît déjà dans la mise en scène du problème, qu'il énonce en 1919 lors de la tournée de conférences qu'il est invité à venir délivrer en Chine. Le problème est effectivement, pour lui, au cœur des problématiques de l'enseignant. L'originalité de sa position repose sur deux principes : premièrement, la place prépondérante de la morale au sein de la classe ne doit pas être assimilée à un objet d'études séparé du reste du programme, duquel on pourrait s'acquitter de manière sporadique

et limitée ; deuxièmement, il n'est pas nécessaire de faire l'examen de chaque matière du programme afin de déterminer la manière dont chacune d'acquiesce d'une dimension morale. Le but social et moral de l'enseignant doit alors être compris comme un tout, il « ne peut être atteint qu'à travers l'intégration des méthodes didactiques, du projet pédagogique, et de l'administration scolaire. [...] Le but moral de l'éducation ne peut être atteint que lorsque la fonction sociale de toute discipline scolaire est reconnue » (Dewey, 1973b, p. 298).

À vouloir placer ainsi la morale dans tous les aspects de la pratique éducative scolaire, Dewey court le risque de vider complètement celle-ci de tout sens. Si la morale est partout dans l'espace scolaire, quelle spécificité celle-ci conserve-t-elle ? Quel est alors le critère qui permet de discriminer ce qui est relatif à la morale de ce qui ne l'est pas ? Dewey apporte une même et unique réponse à ces deux questions :

« La différence entre une éducation qui est morale et une qui ne l'est pas réside dans le fait que dans la première, la connaissance, les aptitudes et les émotions de l'individu sont exacerbées en même temps qu'elles sont dirigées vers le développement de la sympathie sociale. » (*Ibid.*, p. 298)

Est digne du titre moral ce que l'enseignant choisit de mettre en valeur et d'orienter, en se basant sur la fin que confère la défense d'un idéal social normatif, ici identifié à la « sympathie sociale ». Bien qu'armé d'un critère supposé réguler les choix opérés par l'enseignant, le rôle que lui assigne Dewey lui confère un pouvoir de nature quasi-discrétionnaire. La terminologie employée par Dewey est révélatrice de cette latitude laissée à l'enseignant. Sa mission comprend tout à tour : une « interprétation », à l'image des artistes qui opèrent un véritable travail de synthèse et de restitution personnel⁵ ; une « simplification et [une] mise en ordre des facteurs des dispositions que l'on désire développer » ; une « purification et [une] idéalisation des coutumes sociales existantes » ; et enfin la « création d'un environnement plus large et mieux équilibré » (Dewey, 1916/1975, p. 41). Ces différentes formules rejoignent *in fine* la célèbre analogie tracée selon laquelle « l'école a l'opportunité de devenir une communauté miniature, une société embryonnaire⁶ » (Dewey, 1899/1909, p. 208). Comme nous avons eu l'occasion de le démontrer par ailleurs, ces formulations ne visent pas tant à

opérer une sélection au sein des phénomènes sociaux existant qu'à rechercher le fondement du social, son stade antérieur et simplifié (Renier, 2011). L'action de l'enseignant est ainsi vouée à être, de part en part, traversée par des logiques de choix, de sélection, de reformulation voire de refondation. Comme le souligne très justement Matthias Girel, l'enseignant selon Dewey est « un herméneute, il doit arriver à lire les intérêts de l'enfant. [...] Cette perspective est d'emblée sociale : elle comprend l'action, non comme une dépense d'énergie, mais à partir du tout social plus vaste auquel elle s'intègre » (Girel, 2007, p. 64).

En contrepartie, l'enseignant se voit chargé d'une mission sans égal mais qui s'apparente à une tâche où domine peut-être davantage l'abnégation que l'esprit d'opportunisme : « le talon d'Achille de l'école de Dewey, de ce point de vue, ce n'est pas le dogmatisme du « développement », mais la disponibilité et la plasticité dont doivent faire preuve les enseignants » (*Ibid.*, p. 64-65). Cette attention portée par l'enseignant aux singularités qui composent son environnement de travail, à travers les interactions particulières qu'il entretient avec ses élèves, ne suffit cependant pas toujours à favoriser l'accès de ses derniers à l'intention consciente qui guide son action pédagogique.

« Les maîtres autant que les enfants s'attachent plus ou moins aux points généraux, adoptent des manières plus ou moins stéréotypées de réagir et montrent plus ou moins de curiosité mentale pour les matières qui se présentent. [...] En acceptant simplement sans faire de remarque certaines manières de répondre à tort et à travers, des raisonnements sans ordre, des réponses sèches et littérales, on renforce ces tendances et on en fait des habitudes ; il en va de même à l'occasion des divers contacts qui ont lieu entre le professeur et l'élève » (Dewey, 1910/2004, p. 65)⁷.

Que ces décalages soient souvent fortuits et leur occurrence difficilement prévisible, est un fait sur lequel il est difficile d'apporter une contestation sérieuse. Ils témoignent cependant de l'importance des représentations et de leur pénétration jusque dans les sphères comportementales qui ne réagissent pas nécessairement à un contrôle conscient. Ce décalage ne pourrait-il pas être parfois vu comme le témoignage du fossé qui sépare les ordres normatifs scolaires et sociaux ? Que faire lorsque précisément ce décalage est avéré et va à l'encontre des principes directeurs de l'action enseignante ?

DE LENINGRAD À L'ÎLE DE ROBINSON : TRAJECTOIRES MORALES EN TEMPS DE CRISE

La décennie suivant la publication de *Démocratie et éducation* marque une profonde rupture au sein de la production intellectuelle de John Dewey. Les années d'expérimentation éducative sont désormais lointaines et la réflexion de celui-ci se détache peu à peu de la quête d'innovations en matière scolaire. Ses objets de recherche se diversifient progressivement, pour intégrer des dimensions principalement politiques et épistémologiques. Sa pensée se renouvelle également, à la même époque, au contact de d'horizons jusque-là lointains et de réalités sociales différentes pourvus par les nombreux voyages qu'il effectue entre 1919 et 1928. Bien que ces années puissent qualifier un « déclin », durant lequel « il ne s'implique plus dans aucune recherche éducative originale » (Martin, 2002, p. 233), les orientations nouvelles données à sa pensée ne restent pas sans effet sur sa conception du travail éducatif et son attrait plus soutenu pour les questions politiques et leur actualité contribuent à enrichir ses vues concernant les normes sociales et leurs conséquences.

L'école en dehors de la société

L'enseignant représente le vecteur de l'interaction entre l'école et la société. Cela suppose que la société représente, nous l'avons vu, une forme désirable avec laquelle l'école puisse s'associer et à partir de laquelle elle puisse bâtir ses apprentissages. John Dewey avait jusqu'à présent supposé que cette condition pourrait être remplie aux États-Unis, pays servant de support principal à ses réflexions, bien qu'elles ne se cantonnent pas à une dimension locale ou nationale⁸. Or, au fil des années 1920 l'optimisme et la confiance dans le progrès de Dewey se ternissent et il devient de plus en plus critique vis-à-vis non de l'état actuel de la société mais de son évolution. Cette attitude ressort de manière vive, par contraste, à de son voyage en URSS, au mois de juillet 1928, à l'invitation du Commissaire du Peuple à l'Instruction Publique Anatoli Lounatcharski. À travers les visites d'établissements scolaires soviétiques, Dewey est littéralement frappé par la qualité de l'éducation scolaire : « Je n'ai jamais vu ailleurs dans le monde une proportion aussi grande d'enfants intelligents, heureux et intelligemment occupés » (Dewey,

1929/1984a, p. 212). Cette qualité, l'éducation soviétique la doit notamment à la relation que nouent ses établissements avec l'ensemble du fonctionnement social. « Ce qui est propre à l'éducation soviétique n'est donc pas l'idée d'un entremêlement entre activités scolaires et activités sociales hors de l'école, mais le fait que pour la première fois dans l'histoire il y ait un système éducatif officiellement organisé d'après ce principe » (*Ibid.*, p. 233)⁹. L'éloge que rend Dewey à l'organisation sociale et scolaire soviétique souligne l'importance des conditions extra-scolaires et de l'appréciation que doit leur porter l'enseignant sur la place à accorder à la perméabilité de l'école vis-à-vis du monde social qui l'entoure.

« Je ne vois pas comment un réformateur éducatif occidental honnête pourrait nier que le plus grand obstacle pratique à l'introduction souhaitable dans les écoles d'une connexion avec la vie sociale est la grande part que joue dans notre vie économique la concurrence interindividuelle et la recherche d'un profit privé. Ce fait rend presque nécessaire que sous des rapports importants les activités scolaires dussent être [chez nous] protégées des connexions et contacts sociaux, au lieu d'être organisées de façon à les engendrer. » (*Ibid.*, p. 233).

Au contraire, l'enseignant doit parfois savoir prémunir son action des influences extérieures et refermer l'école sur elle-même. La possibilité de rupture esquissée par Dewey dans ses comptes-rendus de voyage ne s'oppose cependant pas à la continuité qu'il mettait en avant dans ses premiers écrits. Décréter le salut d'une telle rupture suppose en effet que la connexion entre l'école et la société soit toujours vitale ; c'est au nom d'un principe social supérieur qu'elle s'opère afin de restaurer les conditions d'un développement harmonieux des élèves pris comme individus. Bien qu'elle ne soit pas traitée comme une hypothèse sérieuse jusque-là, la rupture figure bel et bien déjà dans la discrimination opérée entre formes de vies communautaires selon leur caractère désirable, à l'aune de l'idéal tracé d'un ordre social « véritable ».

Seulement, l'hypothèse d'une rupture n'était pas encore envisageable. À partir du moment où Dewey envisageait la société en termes de « formes de vie communautaires » et non de système unitaire, demeurait toujours à l'état latent l'espoir de ne pas rejeter d'un seul tenant toute influence sociale exté-

rieure. En outre, l'agencement de ces formes sociales selon une échelle de valeur, ayant pour abscisses les intérêts partagés et en ordonnées la liberté d'interagir, permettait de ne pas considérer celles-ci selon la simple binarité désirable / indésirable mais d'intercaler des degrés au sein de cet ordre de grandeur. Le choix en situation pouvait donc se baser sur des critères relatifs, entre les formes les plus désirables à disposition de l'enseignant. La diversité produite par cette échelle reposait, en cela, sur les notions de *progrès* et de *croissance* et leur effectivité au sein du devenir des sociétés. Ces deux concepts incarnent une potentialité, en laquelle Dewey est d'autant plus confiant qu'il aperçoit dans son époque les germes non encore exploités de changements sociaux, nous l'avons vu. Toutefois, qu'est-il advenu de l'immense espoir placé dans ces grands bouleversements ? La reconnaissance de leur existence et de leurs ramifications n'a, semble-t-il, toujours pas eu lieu et c'est en radicalisant toujours plus leur portée que Dewey évoque la perspective tracée par les trois révolutions touchant le monde contemporain :

« [Quant aux versants négatifs du travail intellectuel à accomplir, il implique nécessairement] une exploration systématique des valeurs propres à ce qui est authentiquement nouveau dans les mouvements scientifiques, techniques et politiques du passé immédiat et du présent, une fois débarrassées des scories qui leur sont imposées par les habitudes datant d'une époque pré-scientifique, pré-techno-industrielle et pré-démocratique¹⁰. » (Dewey, 1948/2003b, p. 35)

Cette ignorance n'a dont pas trait à l'intégration de techniques qui seraient issues de ces révolutions mais plutôt à leur pénétration au-delà de leur sphère propre, à savoir dans les attitudes, les procédures et les manières de faire quotidiennes, qui ne sont pas particulières à un domaine précis. Tout comme la morale scolaire ne s'enseigne que par la pratique des décisions, des actions et des réactions de l'enseignant et de ses élèves, la conduite des affaires sociales, dans sa quotidienneté, doit être le reflet des révolutions à l'œuvre.

Un nouvel individualisme ?

Le fait que les changements affectant la société prennent une ampleur telle qu'ils soient qualifiés

de « révolution » indique qu'ils ne concernent pas uniquement des formes communautaires partielles et limitées mais bien des ensembles sociaux structurés. Le positionnement vis-à-vis de ceux-ci ne peut donc s'opérer sur la seule base d'une distinction partielle de certaines de ces formes indépendamment des ramifications qui les relient aux autres. Dewey entrevoit ici la possibilité d'une rupture avec un ordre social complète lorsque celui n'apparaît pas désirable. Tel est le cas de la société américaine qui, au fil des ans, fait toujours fi des trois révolutions majeures qu'il identifie. Celle-ci semble au contraire emprunter la direction opposée et privilégier les facteurs de division et d'isolation de ses membres, à travers la mainmise des logiques d'accumulation et la venue de la Grande Dépression en 1929. À l'occasion d'une émission de radio, le 28 janvier 1935, durant laquelle il est invité à livrer son analyse de la situation des enseignants suite à la dépression, Dewey n'hésite pas à livrer une opposition claire entre les enseignants et leur « ennemi » :

« Si les enseignants sont enserrés dans les mêmes liens que les autres travailleurs, que doivent-ils faire ? La réponse est brève et générale. S'allier à leurs amis contre leur ennemi commun, la classe privilégiée, et par cette alliance, développer le caractère, l'aptitude et l'intelligence nécessaires pour rendre effectif un ordre social démocratique » (Dewey, 1935/1991a, p. 161)

Dans certaines circonstances, l'enseignant a la possibilité de faire dériver son action de principes normatifs en totale rupture avec leur environnement social. Plus qu'une possibilité, cette opposition devient même selon Dewey un devoir dès lors que les conditions et les intérêts relatifs à l'organisation d'un enseignement désirable commencent à être remis en cause. La question majeure, encore une fois, nous invite à nous placer non pas à l'échelle des mécanismes politiques ou institutionnels mais bien au niveau des représentations, et des normes qu'elles véhiculent. Car si la législation et les règles administratives représentent bien des moyens directs par lesquels affecter la société, elles requièrent que soient au préalable advenus des changements touchant la manière de penser, les croyances, les désirs et les buts ainsi que les espoirs et les craintes d'une grande partie de la population (Dewey, 1936/1991b). Or ces changements, précise Dewey, incombent précisément aux acteurs éducatifs.

La difficulté de l'action enseignante sur les représentations est relative au caractère identitaire revêtu par les manières de penser et les valeurs qui nous forgent en tant qu'individu. Les représentations possèdent certes une composante sociale, dont témoigne la régularité avec laquelle elles se retrouvent chez de nombreuses personnes, toutefois elles doivent systématiquement être appréhendées dans leur dimension singulière et individuelle, fonction des interactions particulières propres à l'expérience sociale de chacun. Partant de ces deux principes, Dewey livre en 1928 une analyse de l'individualisme à l'œuvre dans la société américaine au sens où celui-ci reflète la profondeur de la crise dont elle est victime. Au cœur de son diagnostic, Dewey souligne l'émergence d'un « individu perdu », conséquence du fait que « les fidélités qui, autrefois tenaient les individus, qui leur apportaient aide, orientation et unité dans la conception de leur vie, ont aujourd'hui presque disparu » (Dewey, 1930/2008, p. 59). Alors que l'intégration de l'individu résulte de son insertion dans un schème social où il occupe une fonction publiquement reconnue et entretient des relations sociales stables et variées, la situation à laquelle se confronte Dewey est marquée par la déresponsabilisation des individus, le détournement des bénéfices sociaux de leurs actions en bénéfices privés. L'ampleur de cette situation affecte tant les dirigeants chargés d'opérer ces choix infructueux que la foule des citoyens qui leur délèguent pouvoir et confiance. L'ordre ainsi institué possède certes une valeur sociale normative, mais celle-ci s'avère insuffisante : « l'esprit d'entreprise » est incapable de structurer une forme de société suffisamment désirable. Face à la transformation de notre civilisation en « civilisation des affaires », les politiques progressistes ne sont pas non plus à même de fonder un projet normatif alternatif, pour autant qu'elles demeurent de vagues états d'esprit plus que des grilles d'analyse porteuses de programme pour le futur. Même le sentiment religieux se révèle incapable d'une telle tâche tant le divorce avec la société se creuse inexorablement et ouvre la voie, en l'absence de mobile d'union pacifiste, au nationalisme et à la guerre. Le destin de certaines nations européennes apportera, malheureusement, du crédit à cette perspective. Le point focal qui retient notre attention dans le raisonnement de Dewey sur la crise concerne la nature même du problème dénoncé par Dewey, qui est un problème « intérieur », un problème « moral » :

« Les croyances et les idéaux les plus ancrés dans leurs consciences ne sont pas adaptés à une société dans laquelle, en permanence, ils agissent et réagissent. Leurs idées et normes conscientes sont héritées d'un âge désormais révolu. [...] Les individus ne pourront se retrouver eux-mêmes que si leurs idées et idéaux sont mis en harmonie avec les réalités du temps dans lequel ils agissent. [...] ce n'est que si nous sommes capables d'inhiber les principes et normes qui ne sont que traditionnels, que si nous réussissons à abandonner les opinions qui n'ont pas de relation vivante aux situations que nous vivons, que les forces inavouées qui agissent sur nous de façon inconsciente, mais sans relâche, auront une chance de pouvoir modeler nos esprits selon leur propre schème et les individus pourront alors retrouver des supports auxquels leur imagination et leur émotion pourront s'attacher de façon stable. » (*Ibid.*, p. 67)

Cette longue citation donne assez le ton sur lequel Dewey s'attache à retrouver derrière les phénomènes de masse la perspective individuelle qu'ils recouvrent et tendent à pervertir. Le problème en présence ne se situe donc plus dans des phénomènes sociaux trans-individuels désincarnés mais se fait jour dans une opposition au sein même de la construction identitaire individuelle. L'enseignant doit donc composer avec une normativité ancrée dans les attitudes et les schèmes de valeur qu'apportent avec eux les élèves lorsqu'ils franchissent le seuil de la classe. Il risque, en conséquence, de se retrouver dans une situation d'opposition non à la société elle-même mais à la part sociale des élèves avec qui il construit ses interactions éducatives.

La désillusion progressiste

La réponse que Dewey apporte à l'évolution de la situation qui compose son environnement réflexif plaide en faveur d'un regain d'intérêt pour les arrangements avec lesquels les individus constituent leurs propres univers normatifs. Cette réponse prend également parti d'une deuxième évolution, celle du rapport de John Dewey lui-même vis-à-vis de sa philosophie de l'individu. Il concède d'ailleurs volontiers, dans un discours prononcé en 1923 devant la Conférence des formateurs des Ecoles Normales, qu'

« [...] en défendant la liberté en matière d'enseignement, j'ai découvert que j'étais considéré

par beaucoup comme un partisan de la doctrine selon laquelle « l'enfant doit faire exactement ce qui lui plaît ». Par conséquent, j'ai été amené à analyser plus attentivement ce en quoi je croyais réellement, et j'ai dû admettre que je réfléchissais sans avoir connaissance du sens réel de l'individualité. » (Dewey, 1923/1983, p. 178)

À l'attention portée prioritairement pas l'enseignant aux qualités et aux distinctions individuelles qui forment l'intérêt particulier de chaque élève pour les différents objets d'apprentissage, Dewey substitue et encourage le développement d'une dynamique de prise de conscience des relations qui participent à la construction d'une véritable situation éducative. Proche en cela des théories contemporaines du *care*, la philosophie de Dewey considère désormais l'individualité à travers le prisme des relations à autrui, de la même manière, dit-il, que l'enfant qui participe activement à la vie du foyer familial est plus heureux lorsqu'il a la possibilité de faire quelque chose pour et avec ses parents. En un mot,

« Le problème du développement de l'individu n'est pas un problème consistant à isoler l'enfant, cela ne revient pas à donner quelque chose de différent à chacun, mais plutôt à trouver un projet en commun au sein duquel chacun peut trouver sa place, et où chacun peut apporter une contribution spécifique à sa réalisation. » (*Ibid.*, p. 178)

Bien que s'inscrivant de manière forte dans la théorie pragmatiste de l'action collective¹¹, en cohérence avec les autres champs d'étude auxquels s'attache sa philosophie à cette époque, la redéfinition de l'individualité dans la perspective enseignante ne se fait pas de manière purement abstraite. Elle trouve son origine dans les expérimentations éducatives menées, non plus par Dewey lui-même, mais par des enseignants et des éducateurs s'inspirant de ses premiers écrits sur l'éducation. Ne se reconnaissant initialement pas dans les pratiques de ces pédagogues, se revendiquant pour une grande part du mouvement de l'Education nouvelle (*progressive education*), Dewey finit par en accepter la paternité. Il devient en 1926, et jusqu'à sa mort, le président honoraire de la *Progressive Education Association*, et profite de ce retournement de situation pour préciser le sens et la direction à donner aux entreprises éducatives, jusque-là principalement marquées par

un « caractère négatif, de protestation, de déviation et d'innovation », qui se placent sous son patronage (Dewey, 1928/1984b, p. 262).

Dewey n'est toutefois pas homme de courant ou de parti, et ne se laisse pas réduire à une inscription trop théoriquement marquée du sceau de l'Education nouvelle. À l'inverse, il cherche à poursuivre son entreprise de refondation pragmatiste de la question des normes en situation scolaire à partir d'une considération plus fine des réalités de la pratique enseignante, à une époque où les initiatives pédagogiques et les représentations qu'elles véhiculent tendent à instaurer des clivages entre praticiens de l'éducation¹². Placer l'action enseignante en porte-à-faux vis-à-vis des normes sociales extérieures à la situation scolaire présente selon Dewey deux risques majeurs, liés au relativisme que peut induire une telle rupture. Le premier risque concerne l'isolement des pratiques de certains enseignants. Reconnaisant que la qualité pédagogique d'un enseignant ne se limite pas à la connaissance qu'il possède de littérature et des recherches éducatives, Dewey pointe néanmoins qu'un tel défaut dans la prise en compte des dimensions intellectuelles de la situation éducative nuit à la qualité et à la connaissance des normes régissant une telle pratique : « les succès de tels individus tendent à voir le jour et mourir avec eux : leurs conséquences bénéfiques ne s'étendent qu'à ceux des élèves qui auront eu un contact personnel avec ce professeur talentueux » (Dewey, 1929/2009, p. 21). Ce constat est d'autant plus dommageable qu'il confine l'action enseignante à un « art » éducatif dont les fondements ne permettent pas de garantir le caractère objectif. Corrélativement, un deuxième risque apparaît dès lors que l'opérationnalité de la réussite scolaire de ces enseignants demeure uniquement liée à leur personne tandis que leurs succès sont susceptibles de faire naître des vocations et d'attiser l'intérêt d'autres praticiens désireux d'acquérir la même dextérité pédagogique. Sans critères normatifs définis de manière claire et cohérente, ils génèrent

« [...] des risques d'imitation servile et partisane, d'une dévotion envers leur personne et leur travail telle qu'elle entrave les progrès à venir. [...] Ceux qui sont influencés par lui font souvent montre d'un intérêt à sens unique ; ils ont tendance à former des écoles, et à devenir imperméables aux autres problèmes et aux autres vérités ; ils s'inclinent à prêter allégeance au discours de leur maître et lui succèdent en répétant

ses pensées, souvent sans l'esprit et la perspicacité qui originellement leurs donnaient sens. » (*Ibid.*, p. 22)

De même que la situation sociale dans laquelle se trouvent les élèves peut leur faire courir le risque d'une progressive déresponsabilisation ainsi que d'une perte de repères, l'enseignant est lui aussi potentiellement sujet aux mêmes errements. La possibilité d'un décalage vis-à-vis des normes sociales extérieures à l'école se paye du prix de la responsabilité des normes invoquées pour justifier le caractère alternatif voire critique des choix opérés au sein de l'école. La posture enseignante relève alors d'un jugement, afin que puisse advenir des motifs de regroupement ou d'éloignement entre acteurs éducatifs sur des bases dialogiques objectives. Cette posture s'avère d'autant plus nécessaire qu'elle garantit la continuité de l'action enseignante par-delà les figures individuelles et invite à penser sereinement la présence de référents multiples et changeants ainsi que la constitution d'une véritable équipe éducative. L'enjeu de cette définition réside finalement dans la promotion d'un ordre scolaire normatif qui justifie une plus grande désirabilité, selon les critères définis par Dewey, nous l'avons vu, dès *Démocratie et éducation* en 1916.

En témoignant un intérêt renouvelé pour la diversité des pratiques du cadre scolaire, et plus généralement du champ éducatif, Dewey ne se contente pas d'enrichir sa pensée par de nouveaux points de contacts avec les réalités de l'action enseignante. Ce faisant, il cherche effectivement à promouvoir la prise de conscience des responsabilités devant être assumées par les enseignants, en particulier ceux qui se réclament du progressisme. Cette perspective énonce par la même occasion la ligne directrice de sa propre philosophie de l'éducation, et de son évolution vers une réintégration des normes individuelles et sociale en présence dans les situations constituant nos expériences morales, tels les dilemmes rencontrés par Robinson Crusoe à l'épreuve de son environnement :

« Robinson Crusoe ne cessa pas d'être un individu sociable simplement parce qu'il se retrouva seul sur une île. Il conservait les souvenirs, les souhaits et les expériences qui lui venaient de ses anciennes relations sociales » (Dewey, 1923/1983, p. 178-179).

Au-delà, donc, des ruptures ou des continuités à opérer entre les sphères scolaires et sociales, la ques-

tion des normes appelle à un nouveau départ, afin de pouvoir répondre plus adéquatement à la richesse et à la complexité des situations dans lesquelles s'inscrivent les interactions quotidiennes.

« LA MÉTHODE SCIENTIFIQUE EST LE SEUL MOYEN AUTHENTIQUE À NOTRE DISPOSITION POUR INVENTORIER L'EXPÉRIENCE DU MONDE¹³ »

Tandis que les années 1920 voient la pensée de John Dewey emprunter des chemins de traverse et subir des revirements au gré des circonstances tant sociales qu'intellectuelles avec lesquelles il entre en interaction, la décennie qui marque la fin de l'entre-deux-guerres offre à Dewey l'occasion de perfectionner la portée philosophique de ces changements. Cette dimension se retrouve au sein d'écrits plus méthodiques, telle la *Logique* de 1938, où s'opère un véritable travail de synthèse de l'approche pragmatiste qui lui est propre tout en évitant pièges d'une systématisme avec laquelle cette méthode entrerait en contradiction. Cet esprit se retrouve particulièrement dans ses derniers écrits éducatifs, à l'intérieur desquels la question de la normativité participe du raffinement méthodologique avec lequel Dewey envisage désormais l'enquête éducative.

La définition des critères éthiques en situation

L'une des grandes évolutions de la pensée de John Dewey à partir du début des années 1930 concerne sa théorie morale. Là où ses recherches précédentes, notamment dans le domaine de l'éducation scolaire, l'avaient conduit à affirmer le besoin de conditions objectives permettant de fonder les choix éducatifs en situation, la nature même de la théorie morale et de ses ressorts était restée en suspens. C'est précisément à ce problème qu'il s'attaque dans la conférence prononcée le 7 novembre 1930 devant la *Société Française de Philosophie*, qu'il débute en opérant un retour à la complexité des situations morales dans lesquelles se trouve l'individu chaque fois qu'il lui incombe d'effectuer un choix débouchant sur une perspective d'action.

« Plus l'agent est consciencieux, plus il se soucie de la qualité morale de ses actes, plus il voit se compliquer le

problème de découvrir où est le bien ; il hésite entre des buts qui participent tous du bien en quelque mesure, entre des devoirs qui semblent s'imposer à lui pour quelque raison » (Dewey, 1930, p. 118-119)

Le caractère moralement bon ou mauvais d'une décision n'apparaît qu'au terme de l'action. Les différentes théories morales, à cet égard, présentent certes une utilité immédiate pour l'individu en quête de décisions et d'actions mais elles masquent la diversité des ramifications morales présentes au sein de la situation problématique. En rapportant le choix à des oppositions formelles, par exemple le bien et le mal ou le juste et l'injuste, ces théories ne font que substituer une réduction *a priori* des enjeux vitaux de la situation à des critères fondés en dehors de toute considération empirique et naturaliste. Par contraste, pose Dewey, « l'essence de la situation morale est un conflit interne et intrinsèque ; car la nécessité de jugement et de choix réside dans le fait qu'on a à manier des forces qui n'ont pas de commun dénominateur » (*Ibid.*, p. 120). Sans prétendre épuiser les nombreuses acceptions livrées par l'histoire de la philosophie à l'étude des critères normatifs invoqués pour guider l'action humaine, Dewey identifie toutefois trois « sources » historiques et anthropologiques résumant l'irréductibilité des normes en conflit au sein du processus décisionnel. Il s'agit : 1°) du Bien, comme système de rationalisation des désirs selon un ordre des fins ; 2°) du Droit, comme institutionnalisation des jugements portés sur la désirabilité de la conduite d'autrui dans une perspective collective ; et 3°) du Vertueux, comme hypostase des conduites d'éloge et de blâme à l'égard des actions d'autrui. Ces trois principes correspondent tous à des aspects de la conduite humaine qu'il est vain de vouloir mettre de côté, et se retrouvent bien souvent mêlés au sein des situations à résoudre. Face à cette difficulté, Dewey ne peut que reconnaître l'impossibilité qu'il y aurait à pencher en faveur de l'un ou l'autre critère indépendamment de toute prise en compte des réalités pratiques et particulières. En contrepartie, il nous invite finalement à plaider en faveur d'une philosophie

« [...] qui admettrait que tout être humain ne peut qu'essayer de son mieux de se débrouiller parmi des forces disparates, jetterait la lumière sur nos difficultés véritables et nous aiderait à faire une estimation plus juste des facteurs rivaux. Ce qu'il faudrait sacrifier,

c'est l'idée qu'il existe, théoriquement et d'avance, une solution unique, idéalement juste, pour toute difficulté où l'individu se trouve jeté. » (*Ibid.*, p. 127)

Partant de ce constat de retrait par rapport aux systèmes moraux traditionnellement présents en philosophie, et qui se retrouvent jusque dans les normes de conduite supposées régler les aspirations humaines effectives, faut-il renoncer à rechercher et à trouver les conditions de possibilité d'un terrain commun sur lequel établir le partage des expériences et des choix ?

Face à ce dilemme apparent, Dewey affirme qu'il est possible de passer outre le caractère irréductible des grandes traditions morales, sans toutefois nier la singularité même des situations complexes trouvant leur occurrence dans le champ de la pratique, et en particulier de la pratique éducative. Pour ce faire, il convient de repartir de l'origine et de la formation des valeurs afin d'en étudier les ressorts. Le fait premier auquel est confronté l'individu réside dans l'émergence de désirs et d'intérêts inhérents à certains traits caractéristiques de leur environnement à travers les situations au sein desquelles ils doivent rentrer en interaction. De ces désirs et ces intérêts, il est donc possible de dériver des « expressions-de-valeur » ou « valuations » à partir du moment où l'individu émet des préférences qu'il rend conscientes et qu'il est possible d'exprimer. En tant que tel, ces valuations sont capables de se prêter à l'étude des conditions dans lesquelles elles émergent et vis-à-vis desquelles elles se rapportent. Par cette étude, il est ensuite possible d'esquisser des « fins-en-vue », qui se rapportent précisément à la résolution de la situation initiale et ainsi à la réalisation des désirs et intérêts identifiés à l'origine. Pour cela, il convient de mettre en adéquation les fins-en-vue avec un ensemble de moyens susceptibles de les faire advenir, et qui constituent des « propositions-de-valeur ». Ces dernières trouvent finalement leur lieu positif dans l'atteinte ou non des fins visées, achevant ainsi le cycle du processus décisionnel. L'enchaînement de ces situations morales constitue donc pour Dewey le lieu d'une véritable *Théorie de la valuation* (Dewey, 1939/2011), d'après laquelle il est possible de réduire les différents aspects de l'élaboration des normes à des *faits*. Cette opération nécessite et présuppose que les acteurs en présence opèrent une prise de conscience de leur propre position au sein de ramifications qu'il est toujours possible, ultimement, de

réduire à un faisceau de choix constitués au sein d'un temps historique déterminé. Une fois cette condition établie, il n'apparaît plus impossible de considérer les valeurs comme susceptibles d'être prises pour des objets d'enquête. Elles peuvent donc se soumettre à l'examen d'un jugement inter-individuel, relatif aux apports de chaque processus de valuation vis-à-vis tant des résultats déjà fournis par les enquêtes passées, que de l'ouverture laissée à l'existence et au déroulement d'enquêtes futures.

La communauté des enseignants

Le recours à la théorie de la valuation telle que la préconise Dewey offrirait donc une échappatoire aux conceptions morales basées sur l'import et le primat de critères normatifs transcendants établis préalablement à toute occurrence problématique. La condition de validité du postulat deweyen repose sur la possibilité de fonder la démarche de l'enquête morale en dehors de toute référence qui ne serait pas elle-même issue d'un processus d'enquête antérieur. La question pourrait alors se poser de savoir ce qui fonde la pertinence de la sélection des intérêts et des désirs à travers la conscience qui s'en développe à l'orée du processus, d'une part ; et, d'autre part, de la sélection des propositions-de-valeur parmi l'ensemble des moyens à disposition de l'individu. La réponse à cette double question s'avère cruciale, au sens où elle décide de la troisième voie empruntée par Dewey pour éluder les pièges tant du relativisme que de l'abstraction *a priori*. Celle-ci consiste à reconnaître et accepter pour seul principe, vital, le caractère opérationnel des enquêtes ainsi menées successivement. Une deuxième objection pourrait alors émerger, en lien précisément avec le travail des enseignants et l'usage qu'ils pourraient tirer de cette théorie dans le cadre des processus normatifs à l'œuvre au sein de l'espace scolaire. Le raisonnement de Dewey repose en effet sur la participation *consciente* des individus présents au sein de la situation problématique et sur le retour réflexif qu'ils opèrent vis-à-vis de leurs propres postures. Cette condition est-elle toutefois réalisable à travers l'interaction de l'enseignant avec ses élèves dès lors que ces derniers se présentent d'emblée comme des individus pris dans un processus de maturation. La théorie de la valuation ne s'adresserait-elle pas uniquement à un public d'adultes ? À de nombreuses reprises, Dewey

se réfère explicitement à la nécessité de disposer d'un certain degré de maturité pour prendre part à la réalisation des enquêtes sur les valeurs. Ce, dès la première phase de cette enquête et la définition des désirs par opposition aux impulsions non réfléchies car :

« [...] à mesure que les êtres humains gagnent en maturité et perdent cette disposition infantile à « céder à » la moindre impulsion dès qu'elle apparaît, s'impose à eux la distinction entre le « c'est » d'un désir émergeant spontanément, et le « ce devrait être » d'un désir élaboré par une prise en compte des conditions réelles¹⁴ ». (*Ibid.*, p. 116)

Mener une enquête sur les valeurs présentes au sein de la situation scolaire dans laquelle se trouvent enseignant et élèves s'avère donc ardue. Elle n'en demeure pas moins réalisable à la condition qu'un travail d'explicitation soit mené afin d'opérer la prise de conscience nécessaire au déroulement de l'enquête sur les normes.

Au-delà des difficultés liées à la maturité des élèves, au premier rang desquels les plus jeunes des élèves scolarisés, le processus esquissé par Dewey conserve néanmoins un intérêt non négligeable pour la pratique éducative. En tant que principe et que méthode, elle permet de conférer un sens aux activités scolaires prises dans la continuité et à l'échelle d'un cursus individuel. La possibilité de mener ce type d'enquête agit ainsi comme horizon, une méta-norme, au sein de laquelle les dimensions individuelles et sociales de l'apprentissage se rejoignent afin d'organiser l'expérience de l'élève. Comme le souligne avec justesse Joëlle Zask,

« Ce qui est en jeu au cours d'une « expérience » est de forger une "idée" en relation avec un événement qui nous affecte et que nous identifions comme non-soi, comme venant du dehors, faisant naître en outre en nous quelque chose qui n'y est pas d'avance, qui, par conséquent, ne joue le rôle ni d'actualisateur, ni de révélateur, mais forme simplement une occasion fortuite de reconstruire, parfois par force et sous la contrainte, parfois par plaisir ou par curiosité, le cours de nos pensées et de notre conduite ordinaire. Ces éléments autorisent à affirmer que la condition incontournable de l'expérience, donc de la continuité de l'existence et de la réalisation de soi, est de "sortir hors de soi". » (Zask, 2010, p. 410)

La dimension normative de l'action menée par l'enseignant cesse alors de se comprendre selon un schéma où la prise de décision devrait absolument se définir par rapport à l'extériorité des principes d'action à l'œuvre dans les différentes formes de vie communautaire composant l'ensemble social. Ni transfert, ni opposition, cette dimension normative ne se détache pas pour autant des conditions positives de fonctionnement de la société et de leurs ramifications mais invite plutôt à opérer une perpétuelle reconstruction de l'expérience et des normes qui y figurent. Les derniers écrits éducatifs de Dewey confirment la portée de cette hypothèse, au sens où « le problème central » d'une telle éducation scolaire consiste désormais

« [...] à choisir la nature des expériences présentes capables de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes. [...] 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 ». (Dewey, 1939/1947, p. 43-44)

Telle semble être, en substance, la position finalement adoptée par Dewey pour réinscrire la portée de sa pensée éducative au-delà des différents clivages et des prises de position ayant composé son environnement immédiat et à partir desquels s'est progressivement affirmée une philosophie pragmatiste qui lui soit propre, tournée vers « l'encouragement donné à tout ce qui, sous quelque forme que ce soit, est digne du nom d'éducation. » (*Ibid.* p. 95)

Mais la réflexion de Dewey ne s'arrête pas à l'énonciation de ces principes éducatifs généraux, pour pertinents et encourageants qu'ils soient. En acteur et en spectateur attentif des évolutions éducatives ayant jalonné sa longue carrière, il ne perd cependant pas de vue que l'une des questions les plus fondamentales de la réflexion éducative revient à interroger et dégager les conditions de possibilité positives nécessaires à la réalisation de n'importe quel projet, fût-il le plus élaboré sur le plan intellectuel. Comment dès lors envisager les conditions favorables à l'émergence et à l'exercice de telles enquêtes sur les valeurs

sociales et éducatives ? Parmi les nombreux points qu'il conviendrait d'aborder et à travers lesquels il ne serait cependant pas possible d'épuiser ou d'anticiper toute la variété des situations scolaires particulières, Dewey propose néanmoins, en 1929, un bref projet de constitution d'une « science de l'éducation ». Ce texte se démarque à l'intérieur du champ des écrits éducatifs deweyens par la concision avec laquelle il cherche à établir une méthode, somme toute assez similaire à celle de l'enquête – dont Dewey poursuit alors la rédaction mais qu'il ne publiera que neuf ans après. Il y établit notamment que :

« Tant que les éducateurs n'auront pas l'indépendance et le courage pour insister sur le fait que les buts éducatifs doivent être non seulement formés mais exécutés à l'intérieur du processus éducatif, ils n'auront pas conscience de leur propre fonction. Ils ne seront par suite pas réellement respectés par les autres car ils ne respectent par leur propre situation sociale et leur travail. » (Dewey, 1929/2009, p. 64)

Pour cela, ils doivent s'organiser et mettre en place de véritables coopérations intellectuelles et scientifiques seules à même de préfigurer et d'incarner le faisceau d'enquêtes éducatives à mettre en place dans l'espace scolaire. Au-delà de la sphère morale et normative, une science de l'éducation ainsi conçue élargirait le champ d'investigation composant l'univers intellectuel avec lequel les enseignants doivent composer pour aborder les situations qui se présentent, tant dans leur dimension social, morale, éducative que technique ou très prosaïquement quotidiennes : telle, par exemple que l'influence de variations climatiques ou hygrométriques sur l'attitude globale des élèves. De la sorte :

« Le contenu scientifique de l'éducation consiste en tout objet, pris dans un autre champ, permettant à l'éducateur, que ce soit un administrateur ou un enseignant, de voir et de penser avec plus de clarté et de profondeur en tout ce qu'il peut faire. Sa valeur ne réside pas dans les objectifs qu'elle peut apporter à l'éducateur, pas plus qu'elle ne lui fournit des règles toutes faites. L'éducation est une manière de vivre, d'agir. En tant qu'acte, elle est plus large que la science. Cette dernière, cependant, rend plus intelligents, plus réfléchis, plus conscients de ce qu'ils font, ceux qui s'y attèlent, et ainsi elle rectifie et enrichit à l'avenir ce qu'ils ont accompli par le passé. » (*Ibid.*, p. 65)

La constitution d'un public

Le pendant social et politique de la constitution d'un tel réseau d'enseignants et de praticiens éducatifs, autour de l'objet que serait une science de l'éducation, consiste en l'organisation et la défense des intérêts ainsi que des interactions partagés par ses membres. Comme en témoigne l'action et le discours de Dewey, en particulier dans les années 1920, le secteur éducatif est parfois sommé de se défendre face aux conséquences de certains phénomènes sociaux ou de certaines mesures politiques. Le regroupement au sein d'une organisation permet alors de constituer une force vive de réaction face à l'ampleur parfois déployée par ces phénomènes. Ainsi s'écrie-t-il lors d'un discours prononcé lors de la réunion des membres du *Syndicat des Enseignants de la Ville de New York* (appartenant à l'*American Federation of Teachers*), le 18 novembre 1927 :

« Nous avons besoin d'un organisme agressif, en lutte, qui représente la totalité des intérêts que les enseignants ont en commun et qui, en les représentant, représente également la protection des enfants et de la jeunesse de nos écoles contre tous les intérêts extérieurs, qu'ils soient économiques, politiques, ou tous ceux qui tendent à exploiter l'école dans leur propre intérêt, et ce faisant réduisent le corps enseignant à une condition de vassalité intellectuelle » (Dewey, 1928/1984c, p. 271)

Cet organisme, qu'évoque Dewey de manière véhémement, correspond ici précisément au Syndicat organisateur de la conférence, dont Dewey lui-même est membre. Ce discours sera d'ailleurs publié l'année suivante sous le titre « Pourquoi je suis un membre du Syndicat des enseignants » (« *Why I Am a Member of the Teachers Union* ») et s'achève sur l'évocation d'un futur lointain au sein duquel les individus ne se demanderaient pourquoi ils doivent en faire partie, mais plutôt qu'elles sont les raisons qui pourraient m'en empêcher. Si l'organisation sur une base syndicale présente bien une utilité dans le regroupement et la défense des enseignants qui acceptent d'en faire partie, ce type de structure s'avère, par principe, incapable de représenter les principes de reconstruction sociale à promouvoir tant du point de vue morale au sein des salles de classe que du point de vue scientifique par l'intermédiaire de la science de l'éducation.

En revanche, la conception du public telle que la développe Dewey dans *Le public et des problèmes*,

semble parfaitement correspondre à ce mode de fonctionnement. Le public se définit en effet comme « l'ensemble de tous ceux qui sont tellement affectés par les conséquences indirectes de transactions qu'il est jugé nécessaire de veiller systématiquement à ces conséquences » (Dewey, 1927/2003c, p. 63). Par conséquent la constitution du public ne répond à aucun autre impératif que la recherche de mise en commun de problématiques sociales et politiques dont la perception est devenue prégnante parmi ses membres. Les relations entre la politique, comme objet privilégié de constitution, de renforcement, d'élargissement ou de recomposition du public, et l'éducation, comme objet d'études de la science de l'éducation, ne sont pas d'ailleurs pas inexistantes, dès lors que :

« Apprendre à être humain, c'est développer par la communication mutuelle la conscience effective d'être un membre individuel et distinctif d'une communauté ; quelqu'un qui en comprend les convictions, les désirs et les méthodes, et qui contribue à amplifier la conversion des pouvoirs organiques en ressources et en valeurs humaines. [...] Voilà la signification de l'énoncé selon lequel le problème du public est moral et dépend de l'intelligence et de l'éducation. » (*Ibid.*, p. 160-161)

La signification qu'annonce Dewey revêt en fait, selon nous, un aspect dual. D'un côté, l'éducation forme le futur public des citoyens amenés à intégrer la communauté étatique ; impératif auquel répond directement la longue gestation du principe de l'enquête moral, comme facteur de reconstruction des valeurs et de synthèse de l'expérience au sein des individus qui y prennent part. De l'autre côté, la dépendance du public et de son caractère moral vis-à-vis de l'intelligence et de l'éducation nous invite surtout à penser cette dernière, et les acteurs qui l'incarnent au quotidien, comme les membres privilégiés d'un public plus spécifique, autour de la réflexion sur les valeurs morales constitutives de la société et de son caractère désirable. La constitution d'un tel public d'enseignants s'avère, en définitive, d'autant plus nécessaire et souhaitable qu'elle permet d'affranchir la communication entre individus au sein de la sphère sociale et donc d'aboutir à plus de démocratie, car « le remède aux maladies de la démocratie est davantage de démocratie » (*Ibid.*, p. 155).

Conclusion : de la philosophie des normes éducatives à une didactique des situations problématiques

La pensée éducative de Dewey s'avère, en définitive, accorder une place relativement importante aux processus normatifs à l'œuvre dans les pratiques enseignantes. À la question de l'ouverture de la situation éducative sur son environnement social, Dewey répond tout d'abord en nous invitant à considérer la nécessaire interaction entre ces deux sphères au sein desquelles évoluent conjointement les individus. Il nous met également en garde contre la simple validation des transferts existant de fait, au sens où le travail de l'enseignant se pense d'emblée et toujours comme la mobilisation de représentations et d'idéaux à destination d'une série de choix. Ces choix impliquent alors une véritable interprétation normative des dynamiques tant individuelles que sociales, à travers le prisme de critères de désirabilité issus de sa lecture anthropologique de l'histoire et de l'évolution des sociétés humaines. Introduire ainsi une dichotomie entre l'intérêt à porter aux différentes manifestations, implique toutefois la possibilité d'une distorsion au sein du continuum école-société, dont Dewey relate la progression systématique. Au cœur de cette rupture, se situe le constant dédain envers la démocratie que marque l'émergence d'un nouvel individualisme basé sur la déresponsabilisation croissante des individus face aux dérives du système économique et à l'inaction des dirigeants politiques. L'action enseignante se confronte, en ce cas, à l'irréductibilité de la part sociale de chaque individu, à partir de laquelle Dewey préconise alors de revenir à l'attention pour la construction du commun, en direction tant des élèves et de leurs projets que des autres enseignants et de leurs actions conjointes ou futures. Cette perspective s'appuie en cela sur le caractère situé de l'émergence des normes enseignantes, dont la positivité autorise et incite la réalisation de véritables enquêtes sur les processus de valuation et la reconstruction qu'elles opèrent chaque fois des dimensions individuelles et sociales en présence. La portée et l'exigence de ces processus nous invitent cependant à repenser le statut de l'élève au sein d'un horizon de maturation offert par la direction de l'expérience qu'opèrent les enseignants en lien avec la constitution d'une véritable science de l'éducation. Ces derniers disposent finalement de l'opportunité de former un public, visant à resituer

et promouvoir la normativité de leurs pratiques et de leurs positions au sein d'un horizon social et politique plus démocratique.

L'apport de John Dewey à la question des situations de prise de décision enseignantes s'avère donc lié à l'évolution de sa propre pensée, depuis ses premiers écrits relatifs à l'éducation au milieu des années 1890 jusqu'à la fin de sa carrière à partir de la seconde guerre mondiale et jusqu'à son décès en 1952. Ces écrits constituent une part importante de sa philosophie, au-delà du domaine éducatif et en accompagnent la progression sans jamais être réduits à un simple champ d'application secondaire. Cette conception éducative se situe en cela au cœur de la méthode pragmatiste articulée par Dewey, au sens où ils prennent leurs racines dans la succession des situations – éducatives, sociales ou politiques – auxquelles le philosophe s'est retrouvé confronté et dont il a cherché à analyser le sens. L'évolution que nous avons cherché à retracer à travers cette étude témoigne de la construction progressive d'une approche pragmatiste des problèmes éducatifs que rencontre l'enseignant. Si des oppositions ou des contradictions partielles apparaissent à divers moments de sa réflexion, celles-ci n'impliquent pourtant pas une remise en cause des éléments antérieurs. L'unité qui s'en dégage *in fine* résulte du raffinement, des précisions et inflexions apportées par Dewey à sa conception initiale de l'éducation scolaire.

La portée de la reconstruction normative de la situation enseignante ne se limite cependant pas à une perspective historique et locale. Son discours, à l'inverse, emprunte continuellement au registre normatif et se place bien souvent en porte-à-faux vis-à-vis des réalités sociales et éducatives dont il traite. Dewey accomplit ainsi une mission de reconstruction, où la philosophie de l'éducation qu'il développe opère un travail « intermédiaire et instrumental, et non originel et final » (Dewey, 1929/2009, p. 54), au sein du schème de l'enquête. Son apport se comprend lui-même comme une hypothèse, une construction normative à l'aune de laquelle les situations éducatives problématiques, dans leur complexité et leur diversité, peuvent s'envisager et éventuellement gagner en opérationnalité. La situation de l'enseignant, que nous avons prise pour point de départ, n'épuise pas à elle seule ni la richesse de la pensée deweyenne sur l'éducation, ni les différents points à partir desquels mettre en travail la situation de l'éducation scolaire au-delà de la seule figure de

l'enseignant. La position de Dewey reste alors tributaire des conditions particulières selon lesquelles se présentent les problèmes éducatifs, qu'elle ne tend pas à recouvrir ou épuiser. Elle doit donc être elle-même soumise à un impératif d'opérationnalité.

NOTES

1. Dewey, 1897/1913b, p. 129.
2. Il radicalise d'ailleurs son vocabulaire, en 1913, en plaçant que : « le point de vue social dans l'éducation implique, non une adaptation superficielle du système existant, mais un changement radical de base et de but : une révolution » (Dewey, 1913/1979, p. 484). Le terme de « révolution » lui sert d'ailleurs à unifier sa lecture des changements sociaux lorsqu'il revient sur la critique des représentations philosophiques opérée dans *Reconstruction en philosophie*, à travers la nouvelle préface qu'il lui adjoint en 1948 : « ce qui a valu à ces grands systèmes [du passé] d'être admirés et estimés dans leur propre contexte socio-culturel est dans une large mesure ce qui les prive aujourd'hui "d'actualité" dans un monde qui pour l'essentiel est différent : ces derniers siècles ont apporté une "révolution scientifique", une "révolution industrielle" et une "révolution démocratique". » (Dewey, 1948/2003, p. 18)
3. Nous soulignons les expressions « véritable » et « comme il faut », qui traduisent respectivement les termes « *proper* » et « *right* ». La traduction de Gérard Deledalle a ici été préférée à celle d'Ou Tsuin-Chen, qui traduit le premier terme par « bon » et qui remplace le second par « régularité [de la croissance sociale] » (Dewey, 1897/1958, p. 272).
4. Nous soulignons les termes « intéresser personnellement », qui traduisent l'expression « *personal interest* ».
5. Cette métaphore artistique se retrouve également dans le premier chapitre de *Démocratie et éducation*, en tant que « toute communication, et partant toute vie sociale authentique, est éducative » et que « toute communication est de l'art » (Dewey, 1916/1975, p. 20)
6. Nous révisons légèrement la traduction afin de retrouver la formulation littérale du texte original.
7. Par soucis de commodité et d'accès au texte, nous renvoyons vers l'édition la plus récente de la traduction française de ce texte. La première édition française date néanmoins de 1925 et comprenait une préface d'Ovide Decroly supprimée par la suite.
8. Sur la question de la « congruence » du modèle deweyen avec la culture politique des États-Unis, nous renvoyons

aux développements de Denis Meuret (Meuret, 2007) ainsi qu'à l'analyse sociologique des publics du pragmatisme éducatif deweyen, élaborée par Charles Wright Mills (Mills, 1964).

9. J'emprunte la traduction de cette formule et de la suivante à l'excellent article de Guillaume Garreta sur la réception des méthodes pédagogiques deweyennes en Russie soviétique (Garreta, 2005, p. 150-151).

10. Nous soulignons les termes « à accomplir » et « valeurs ».

11. Nous empruntons l'expression à l'article éponyme rédigé par Irène Pereira, à propos de la philosophie politique que développe Dewey dans les années 1920 (Pereira, 2007).

12. Les années 1920 voient notamment se développer des « idéologies réactionnaires », comme le souligne Malie Montagutelli, en opposition notamment à l'enseignement des théories darwinistes ou en soutien à certaines conceptions xénophobes (Montagutelli, 2000, p. 200-202).

13. Dewey, 1939/1947, p. 93

14. Nous soulignons les expressions « maturité » et « infantile », traduisant fidèlement les termes « *maturity* » et « *childish* ». L'autre référence principale à l'immaturité, comme obstacle à la réalisation de l'enquête sur les valeurs, concerne la considération apportée à certaines fins en tant que termes, arrêts du faisceau d'enquêtes : « [Isoler un événement, projeté comme fin, du contexte d'un monde en constant mouvement] est au moins, chez un individu, un signe d'immaturité (*immaturity*) quand celui-ci ne parvient pas à voir la fin qu'il envisage comme étant aussi une condition d'autres conséquences. » (Dewey, 1939/2011, p. 135)

RÉFÉRENCES

- Deledalle, G. (1965). La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité. Paris : Éditions du Scarabée.
- Dewey, J. (1909). L'école et le progrès social (J. Desfeuille Trad.). *L'éducation*, 1(2), 198-217. (Édition originale, 1899)
- Dewey, J. (1913a). L'intérêt et l'effort dans leurs rapports avec l'éducation de la volonté (L.S. Pidoux Trad.). In J. Dewey, *L'école et l'enfant* (pp. 39-90), Neuchâtel : Delachaux & Niestlé. (Édition originale 1896)
- Dewey, J. (1913b). Morale et éducation (L.S. Pidoux Trad.). In J. Dewey, *L'école et l'enfant* (pp. 129-172), Neuchâtel : Delachaux & Niestlé. (Édition originale 1897)
- Dewey, J. (1914). Le gaspillage en éducation (H. Marty Trad.). *L'éducation*, 7(1), 8-25. (Édition originale, 1899)
- Dewey, J. (1930). Trois facteurs indépendants en matière de morale (C. Cestre Trad.). *Bulletin de la société française de philosophie*, 30(4), 118-127.
- Dewey, J. (1939). Biography of John Dewey. In P. Schilpp & L. Hahn (Eds.), *The Philosophy of John Dewey* (pp. 3-45). La Salle, IL : Open Court.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation* (M.A. Carroi Trad.). Paris : Borel. (Édition originale, 1939)
- Dewey, J. (1958). Le credo pédagogique de Dewey (T.-C. Ou Trad.). In T.-C. Ou, *La doctrine pédagogique de John Dewey* (pp. 255-272). Paris : Vrin. (Édition originale, 1897)
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (G. Deledalle Trad.). Paris : Presses Universitaires de France (PUF). (Édition originale, 1938)
- Dewey, J. (1973a). Moral Education – The Individual Aspect. In J. Dewey, R. Clopton & T.-C. Ou (Eds.), *Lectures in China, 1919-1920* (pp. 286-293). Honolulu, HI : The University Press of Hawaii.
- Dewey, J. (1973b). Moral Education – The Social Aspects. In J. Dewey, R. Clopton & T.-C. Ou (Eds.), *Lectures in China, 1919-1920* (pp. 294-302). Honolulu, HI : The University Press of Hawaii.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation* (G. Deledalle Trad.). Paris : Armand Colin. (Édition originale, 1916)
- Dewey, J. (1979). L'éducation au point de vue social (Trad. Anonyme). In J. Dewey & J.A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey. Volume 7 : 1912-1914* (pp. 477-492). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. (Édition originale, 1913)
- Dewey, J. (1983). Individuality in Education. In J. Dewey & J.A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey. Volume 15 : 1923-1924* (pp. 170-179). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. (Édition originale, 1923)
- Dewey, J. (1984a). *Impressions of Soviet Russia*. In J. Dewey & J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey. Volume 3 : 1927-1928* (pp. 203-250). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. (Édition originale, 1928)
- Dewey, J. (1984b). Progressive Education and the Science of Education. In J. Dewey & J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey. Volume 3 : 1927-1928* (pp. 257-268). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. (Édition originale, 1928)
- Dewey, J. (1984c). Why I Am a Member of the Teachers Union. In J. Dewey & J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey. Volume 3 : 1927-1928* (pp. 269-275). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. (Édition originale, 1928)
- Dewey, J. (1991a). The Teacher and the Public. In J. Dewey & J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey. Volume 11 : 1935-1937* (pp. 158-161). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. (Édition originale, 1935)
- Dewey, J. (1991b). Education and New Social Ideals. In J. Dewey & J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey. Volume 11 : 1935-1937* (pp. 167-170). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. (Édition originale, 1936)
- Dewey, J. (1995). Mon credo pédagogique (G. Deledalle Trad.). In G. Deledalle, *John Dewey*, Paris : PUF. (Édition originale, 1897)
- Dewey, J. (2003a). *Reconstruction en philosophie* (P. Di Mascio Trad.). Pau : Farrago. (Édition originale, 1920)
- Dewey, J. (2003b). Introduction de 1948. La reconstruction, 25 ans après (J. Zask Trad.). In J. Dewey, *Le public et ses problèmes* (pp. 17-38). Pau : Farrago. (Édition originale, 1948)
- Dewey, J. (2003c). *Le public et ses problèmes* (J. Zask Trad.). Pau : Farrago. (Édition originale, 1927)
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons* (O. Decroly Trad.). Paris : Les empêcheurs de penser en rond. (Édition originale, 1910)
- Dewey, J. (2008). L'individu perdu (J. Nestor Trad.), *Raison publique*, 8, 59-68. (Édition originale, 1930)
- Dewey, J. (2009). *Les sources d'une science de l'éducation* (S. Renier Trad.). In S. Renier, *Les sources d'une science de l'éducation. Traduction introduite, annotée et commentée* (pp. 17-71), Mémoire de Master 2 Recherche, Institut d'Études Politiques de Lyon. (Édition originale, 1929)
- Dewey, J. (2011). *Théorie de la valuation* (A. Bidet, L. Quéré et G. Truc Trad.). In J. Dewey, A. Bidet, L. Quéré et G. Truc (Eds.), *La formation des valeurs* (pp. 67-171). Paris : La découverte. (Édition originale, 1939)
- Garreta, G. (2005). L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie. In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (Eds.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives* (pp. 141-158). Paris : PUF
- Girel, M. (2007). Pragmatisme et éducation morale. Philosophie et conduite de la vie chez Peirce, James et Dewey. *L'art du comprendre*, 16, 49-70.
- Handlin, O. (1959). *John Dewey's Challenge to Education*. New York, NY : Harper & Brothers.

- Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey*. New York, NY : Columbia University Press.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école. Une comparaison France / Etats-Unis*. Paris : PUF
- Mills, C.W. (1964). *Sociology and Pragmatism. The Higher Learning in America*. New York, NY : Oxford University Press.
- Montagutelli, M. (2000). *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*. Paris : Belin.
- Pereira, I. (2007). La théorie pragmatiste de l'action collective. *¿ Interrogations ?*, 5, 135-144.
- Renier, S. (2011). John Dewey et l'école comme communauté miniature : de l'analogie politique au jugement. *Economies et sociétés*, 45(5), 841-864.
- Zask, J. (2010). Sortir hors de soi. In S. Laugier (Ed.), *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral* (pp. 397-416). Paris : PUF.