

## *La faute à DEWEY. À propos de quelques contresens sur sa philosophie de l'éducation*

*About some misinterpretations on his philosophy of education*

Michel Fabre

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6074>

DOI : 10.4000/ree.6074

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Michel Fabre, « *La faute à DEWEY. À propos de quelques contresens sur sa philosophie de l'éducation* », *Recherches en éducation* [En ligne], 28 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2017, consulté le 04 juin 2021.  
URL : <http://journals.openedition.org/ree/6074> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6074>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## **La faute à DEWEY. À propos de quelques contresens sur sa philosophie de l'éducation**

Michel Fabre<sup>1</sup>

### Résumé

*Lors de la crise de l'éducation des années 1960 aux États-Unis, des intellectuels comme Hannah Arendt mettent en cause la pensée éducative de John Dewey. On l'accuse ainsi d'encourager l'autonomisation du monde des enfants, de privilégier la démarche pédagogique aux dépens des contenus, de substituer le savoir-faire à l'apprendre. Ces accusations sont indéfiniment reprises par la critique anti-pédagogique qui sévit en France depuis les années 1980. Cet article tente ici de faire le partage entre la véritable pensée pédagogique de Dewey et les dérives de certains de ses disciples, dérives qu'il a lui-même condamnées, mais qui ont sans doute contribué à l'incompréhension de la philosophie pragmatiste de l'éducation. Il s'agira également de mettre en évidence les ressources critiques de la pensée de Dewey à l'égard d'un certain nombre de présupposés pédagogiques passés et présents qui se réclament pourtant du bon sens.*

En proposant ce titre, j'ai bien conscience de me placer dans une position délicate. Celle d'abord de me présenter comme l'avocat de John Dewey devant ses accusateurs, ce qui risque de donner à mon propos un ton de réhabilitation, voire un tour hagiographique. D'autre part, en dénonçant les contresens qui ont été faits à propos de la philosophie de Dewey, j'ai l'air de me placer au-dessus des interprétations pour rétablir la vérité du texte, comme si ma lecture n'était pas elle aussi une interprétation. Ce qui m'encourage cependant à tenir ce propos, c'est que Dewey (1859-1952) a vécu assez longtemps (93 ans) pour entendre la plupart des critiques qui lui ont été faites et pour leur répondre, dans les innombrables débats qui ont agité la vie intellectuelle américaine et particulièrement le monde de l'éducation. Il est donc pour ainsi dire son propre avocat et je n'aurai finalement qu'à rapporter, quasi littéralement ses réponses.

Par ailleurs, les critiques qui ont été faites à Dewey après sa mort, en particulier celles de Hannah Arendt dans *La Crise de la culture*, en 1958, mais aussi celles qu'on lui fait encore, de manière indirecte dans les controverses franco-françaises entre pédagogues et anti-pédagogues, ne sont pas vraiment nouvelles (Fabre, 2012). Dewey les avait d'ailleurs largement anticipées – quelque vingt ans avant *La crise de la culture* en 1938, dans *Expérience et Éducation*. Par conséquent, ma tâche s'en trouve largement facilitée puisqu'elle ne consistera, somme toute, qu'à paraphraser les réponses de Dewey aux objections qu'on lui a faites de son vivant ou à celles qu'il prévoyait qu'on lui ferait.

Je prendrai le fil conducteur des critiques les plus sévères, mais aussi les plus célèbres qui ont été faites à la pensée éducative de Dewey, celles d'Arendt, critiques indéfiniment ressassées dans les débats ultérieurs sur l'école. Pour Arendt, la crise de l'éducation américaine, c'est bien la faute à Dewey ! Il en est de même pour beaucoup d'autres, chaque fois que quelque chose ne va pas en éducation, ici ou ailleurs<sup>2</sup>. D'où deux questions. D'abord la controverse entre Dewey et Arendt permet-elle de mieux comprendre les controverses actuelles sur l'éducation ?

<sup>1</sup> Professeur des universités émérite et membre du Centre de Recherches en Éducation de Nantes (CREN).

<sup>2</sup> Ce texte prolonge une réflexion entamée dans « Arendt et Dewey : une controverse fictive aux enjeux bien réels », dans A. Vergnioux (éd.), *Grandes controverses en éducation* (p.75-97), Bruxelles, Peter Lang, 2012. Le présent texte s'efforce : a) de prendre la controverse de Dewey et d'Arendt, comme modèle prototypique des controverses franco-françaises sur l'École ; b) de comprendre quelques raisons profondes de l'incompréhension de la philosophie de Dewey.

D'autre part, quelles sont les raisons profondes, c'est-à-dire, autres que circonstanciées, de cette incompréhension de la pensée de Dewey et de celle de ses héritiers contemporains ?

## 1. Dewey « tel qu'en lui-même... »

Je ne voudrais pas, en prenant le fil conducteur des contresens sur Dewey, le donner à voir uniquement par les yeux de ceux qui ne l'ont pas compris. Aussi, je tenterai de ressaisir l'intention générale de sa théorie éducative, telle qu'elle peut apparaître à une lecture à peu près exhaustive (Fabre, 2015).

### ■ Philosophie et éducation chez Dewey

Des travaux récents (Regnier, 2014 ; Frelat-Kahn, 2013) ont bien montré toute la diversité de la réception de la pensée de Dewey dans le contexte universitaire français. Pour ma part, je me bornerai à noter qu'il y a une sorte de malédiction qui l'affecte. En effet, ceux qui y voient une véritable philosophie ont du mal avec le versant proprement pédagogique de sa doctrine et ceux qui prennent en compte sa pédagogie, soit pour l'accepter soit pour la critiquer, ont tendance à l'isoler de l'ensemble de son œuvre, ce qui finalement lui enlève toute signification. Or, ce qui caractérise avant tout la philosophie de Dewey, c'est d'être une philosophie *de* l'éducation, mais en donnant au mot « de » sa double expression de génitif objectif et subjectif. La philosophie de Dewey a l'éducation pour objet (génitif objectif). Mais pour Dewey, la philosophie, en son essence, est théorie de l'éducation (génitif subjectif).

C'est une philosophie *de* l'éducation au sens où l'éducation est son objet premier ou plutôt son thème transversal. Dewey a élaboré une œuvre considérable (Deledalle, 1967 ; Westbrook, 2000). Il a écrit une ontologie phénoménologique (*Expérience et Nature*), une Logique (*La théorie de l'enquête*), une éthique (les deux *Ethics* de 1908 et 1932 encore non traduits, ainsi que la *Théorie des valeurs*), une théorie de la connaissance (*La quête de la certitude*) une philosophie politique (*Le public et ses problèmes, Après le libéralisme*), une esthétique (*L'Art comme expérience*) et même une philosophie de la religion (*Une foi commune*). Il a donné une sorte d'introduction générale à son œuvre dans *Reconstruction en philosophie*. Dewey a donc développé une philosophie systématique en ce sens qu'elle recoupe toutes les dimensions traditionnelles de la philosophie classique ou moderne. Il suit par là l'exemple de celui qui est resté son maître, à savoir Hegel. Et à travers toutes ces dimensions traditionnelles de la philosophie, le thème éducatif est constant, même s'il s'exprime plus particulièrement dans *Démocratie et Éducation* et toute une série de textes pédagogiques.

Voyons plutôt ! L'intuition ontologique, c'est l'idée hégélienne d'expérience revue par le naturalisme de Darwin. Or l'expérience est fondamentalement apprentissage. La logique est une logique de l'enquête qui nous permet de restaurer la continuité de notre expérience lorsqu'il y a désadaptation, c'est-à-dire lorsqu'il y a problème (à savoir échec, énigme ou controverse). Pour Dewey, la raison est un processus de problématisation que la science galiléenne illustre superlativement. La logique est donc ordonnée à la recherche donc à ce qui nous permet d'apprendre. Cette démarche de problématisation, il faut la transférer à toute la culture, aux sciences humaines, à l'éthique, à la politique dans un but de transformation de la société, transformation envisagée comme un apprentissage collectif. L'éthique vise la formation de soi, le perfectionnement, dans le sillage du transcendantalisme d'Emerson. La politique est sous-tendue par l'idée que la démocratie, avant même d'être un régime politique (à l'instar de la monarchie ou de la tyrannie), s'avère une forme éthique du vivre ensemble, celle qui permet le mieux le libre accroissement de l'expérience de chacun dans le respect de celle des autres (Westbrook, 1991 ; Cometti, 2016). Enfin l'esthétique et la philosophie de la religion s'efforcent d'achever la sécularisation de la culture dans une poétisation de l'existence qui magnifie la grâce et l'intensité de ce qui, dans le quotidien, constitue une véritable expérience, une expérience qui nous fait grandir (Rockefeller, 1991). Telle est pour Dewey l'essence du « religieux » que les religions traditionnelles ont pour ainsi dire confisquée et qu'il faut ramener sur Terre. Ce n'est

donc pas seulement dans *Démocratie et Éducation*, ouvrage qui effectivement concentre beaucoup de ces thèmes, que Dewey développe une philosophie de l'éducation, c'est dans l'ensemble de son œuvre.

Mais la philosophie de Dewey est également philosophie *de* l'éducation au sens où elle s'identifie à la théorie de l'éducation dans ses aspects les plus généraux. Dewey aime à rappeler que c'est d'ailleurs par une théorie politique de l'éducation, *La République* de Platon, que la philosophie a commencé. Et c'est bien à partir des problèmes éducatifs que se sont déployées ses différentes branches : la théorie de la connaissance, la politique, la morale... Certes, dans l'histoire occidentale, ces questions se sont peu à peu détachées de leur sol originaire et ont été discutées pour elles-mêmes. Il se peut même que, chemin faisant, la question de l'éducation ait été quelque peu délaissée dans les départements universitaires de philosophie, du moins en France, comme le déplore par exemple Denis Kambouchner (2013). C'est pourquoi, pour Dewey, il faut retrouver les racines éducatives de la philosophie, à la fois pour restaurer le sens véritable de celle-ci et en même temps reconstruire l'éducation. La théorie de l'éducation est donc à la fois le cœur de la philosophie, son champ d'application privilégié et l'occasion de la renouveler – cette philosophie – pour qu'elle puisse répondre aux problèmes de notre temps et à la crise qui affecte notre culture. Voilà pourquoi Dewey peut dire que « l'éducation est le laboratoire où les distinctions philosophiques prennent corps et sont mises à l'épreuve » (Dewey, 1983, p.390).

C'est l'ouvrage *Démocratie et Éducation* (publié en 1916) qui poussera le plus loin l'idée d'une philosophie de l'éducation aux sens objectif et subjectif ainsi entendus. Trois principes nous paraissent l'expliciter. D'abord le caractère autotélique de l'éducation qui fait de l'expérience une *praxis*, qui donc a sa fin en elle-même. L'éducation, chez Dewey, c'est la vie même en tant qu'elle se développe et tend à se perfectionner. Le but de l'éducation n'est rien d'autre que l'éducation comme le but de la vie, n'est rien d'autre que la vie, plus de vie, une vie plus riche et plus intense. Deuxième principe : le caractère organique des processus éducatifs, avec leurs traits d'unité, de totalité et d'intériorité. C'est dire que l'éducation est un phénomène global qui doit intégrer à la fois le développement, la culture et l'efficacité sociale. Dewey va s'efforcer de lutter contre les dualismes qui tentent d'isoler ces objectifs et de les opposer entre eux, comme lorsque nous opposons la théorie et la pratique, le culturel et le technique ou le professionnel. Enfin, le troisième principe est l'horizon démocratique de l'éducation. De fait, comme l'histoire le montre, c'est la démocratie qui constitue le mode d'organisation sociale qui permet à l'expérience de se développer le mieux. Les sociétés modernes ont donc rendu nécessaire le lien entre éducation et démocratie.

On comprend qu'à travers cette philosophie de l'éducation, Dewey cherche à développer un nouvel humanisme pour échapper à la crise qui sévit dans cette Amérique de la première moitié du XX<sup>e</sup> en plein bouleversement démographique, économique et culturel, Amérique exposée à l'extérieur aux défis des régimes totalitaires et à l'intérieur à ceux du libéralisme économique.

### ■ **Philosophie et pédagogie**

Puisque pour Dewey « l'éducation est le laboratoire où les distinctions philosophiques prennent corps et sont mises à l'épreuve », il faut souligner une deuxième caractéristique de sa pensée, celle qui articule l'élucidation des principes éducatifs à une réflexion pédagogique dans ses aspects relativement techniques. Évidemment la philosophie de Dewey déborde largement la question de l'École, mais celle-ci l'occupe beaucoup et à la différence de bien des philosophes, il y regarde de très près.

La réflexion pédagogique de Dewey s'origine à trois sources. La première c'est la tradition de l'École nouvelle (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori) dans laquelle puisent les courants de la *Progressive Education* américaine. La deuxième c'est l'apport de l'École laboratoire de l'université de Chicago à laquelle Dewey collabore. Enfin, la troisième source c'est la critique de l'expérience de la *Progressive Education*.

Quel est alors le contexte éducatif ? (Cremin, 1961). Les premières écoles publiques américaines sont fondées vers 1830 au temps des pionniers. Elles se révèlent, dès le début du XX<sup>e</sup>, complètement inadaptées à une société marquée par une industrialisation et une urbanisation rapides et également par une forte immigration. Dans *The School and Society*, dès 1899, Dewey dépeint, sous des couleurs sévères, une école qui ignore à la fois les spécificités de l'enfance et les bouleversements récents de la société américaine. Cette école prétend préparer à la vie sociale sans constituer, elle-même, une vie sociale. Elle développe la compétition et non la coopération et ne laisse aux élèves aucune liberté d'organisation. Elle cultive un autoritarisme archaïque sans comprendre que c'est la coopération dans un travail collectif qui constitue le véritable principe de la discipline. Mais son défaut le plus grand est d'ignorer l'expérience de l'enfant. Le mobilier et le matériel scolaire sont inadaptés. Le curriculum consiste en une série de résultats à enseigner, plus ou moins dogmatiquement, par années de formation, tous les élèves étudiant, souvent par cœur et sans forcément les comprendre, les mêmes choses à la même heure. Il en résulte une perte de sens des savoirs, au point – remarque Dewey – que le Mississippi du manuel n'a, pour les élèves, rien de commun avec le fleuve qui traverse leur pays.

À cette école traditionnelle, Dewey oppose les orientations qui sous-tendent « l'École laboratoire » de Chicago [1896-1904] à laquelle il participe. Cette expérience, en dépit de sa brièveté, sera décisive pour toute une génération de réformistes. Dewey en dégage les fondements logiques dans *Comment nous pensons* (1910)<sup>3</sup> qui fait de l'enquête la méthode d'apprentissage. Il en explicite les principes psychopédagogiques dans une série d'articles traduits en français dans le recueil *L'École et l'enfant. L'École laboratoire* n'est pas, à proprement parler, une école d'application mettant en pratique une théorie préalable. Cette innovation pédagogique s'appuie certes sur les principes du pragmatisme, mais précisément une philosophie de l'expérience ne peut définir la pédagogie autrement que comme un questionnement issu de la pratique et retournant à la pratique (Ou Tsuin-Chen, 1958). D'où plusieurs interrogations : 1) comment ouvrir l'école sur l'environnement, sur la vie de l'enfant hors les murs ? ; 2) comment les matières d'enseignement peuvent-elles véritablement prendre sens pour l'enfant ?, et particulièrement, comment relier les enseignements formels et symboliques (la lecture, l'écriture, le calcul) à l'expérience de tous les jours de telle manière que leurs enjeux soient perçus par l'enfant ? ; 3) comment l'école peut-elle devenir une microsociété de coopération ?

Cette expérience de « l'École laboratoire » s'inscrit tout naturellement dans le grand mouvement de la *Progressive Education* qui prend son essor, aux États-Unis, dans les années 1890 et se développe entre les deux guerres mondiales (Cremin, 1961). Mais si Dewey s'inspire de Rousseau, de Pestalozzi, de Montessori, il leur reproche de sacrifier la nature et de subordonner l'éducation au développement en méconnaissant le véritable sens de l'expérience. L'École nouvelle est encore trop préformiste pour comprendre que l'expérience n'est pas seulement le développement d'une nature, d'un caractère, bref de possibilités prédéterminées, mais bien une interaction entre le sujet et son milieu naturel et social, interaction d'où peuvent émerger des possibilités nouvelles, inédites, au sens de l'épigenèse.

Quoi qu'il en soit, Dewey et sa fille Evelyn, se montrent tout à fait optimistes sur le renouvellement pédagogique qu'apporte la *Progressive Education* et qu'ils analysent dans *Schools of To-Morrow*, en 1915. Ces expériences convergent avec celles de l'École laboratoire et s'inscrivent dans un processus de réforme qui semble conserver le meilleur de l'École Nouvelle. Si l'on en croit *Expérience et Éducation* de 1938, cet espoir sera quelque peu déçu.

<sup>3</sup> L'expérience sera également relatée en détail, plus tard, en 1936, par Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards, anciennes enseignantes de la *Dewey School*, dans *The Dewey School. The laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, New Brunswick and London, 2007.

## 2. Les critiques d'Hannah Arendt

Les déceptions de Dewey ont beaucoup à voir avec les critiques sévères que porte Arendt à la pédagogie américaine, dans *La Crise de la culture*, ouvrage publié pour la première fois en 1958. Je voudrais montrer comment Arendt se trompe de cible en visant Dewey et que ce malentendu cache, paradoxalement, une certaine convergence de vue entre les deux auteurs quant aux dérives de la *Progressive Education*.

On se souvient qu'après avoir cherché les facteurs généraux de la crise de la culture américaine comme le culte excessif de la nouveauté, la perte d'autorité des traditions et l'égalitarisme, Arendt en vient aux facteurs plus directement pédagogiques. Il faut bien comprendre qu'au moment où paraît la *Crise de l'éducation*, ce n'est pas l'école à la Dewey qui sévit. Un retour aux méthodes traditionnelles s'est déjà amorcé. Dans le climat de guerre froide, de course à la conquête de l'espace où l'Amérique accuse un certain retard par rapport à l'URSS, il paraissait nécessaire de recentrer l'école sur les disciplines académiques afin de ne pas se laisser distancer en matière de science et de technologie<sup>4</sup>. Toutefois, pour Arendt, les récentes réformes se montrent impuissantes à endiguer le mal. Sans doute parce qu'elles n'ont pas mesuré toute l'étendue du désastre (Lombard, 2003 ; Ottavi, 2012).

En quoi consiste, pour Arendt, la crise de l'éducation ? En trois idées de base désormais bien connues : a) l'autonomisation du monde des enfants ; b) le privilège de la pédagogie sur la maîtrise des contenus ; c) la substitution du savoir-faire à l'apprendre. D'où viennent ces idées ? Arendt fait référence, de manière très vague, à certaines théories de l'éducation « venues du centre de l'Europe » ainsi qu'à « la psychologie moderne » et enfin « aux doctrines pragmatiques ». Dans les années 1960 aux USA, cette dernière allusion était suffisamment claire pour que personne ne s'y trompe. C'est bien Dewey qui était visé. Examinons une à une les critiques d'Arendt.

### ■ L'autonomisation du monde des enfants

Arendt développe ici trois arguments : a) tout d'abord cette autonomisation rompt les liens normaux entre générations ; b) ensuite elle déporte l'attention éducative de l'individu sur le groupe : les enfants ainsi livrés à eux-mêmes ne sont plus dans une relation interindividuelle avec un adulte ayant autorité sur eux ; c) enfin, les enfants sont soumis à la tyrannie du groupe, laquelle est bien pire que celle du maître. C'est celle d'un monde fermé auquel on ne peut échapper. La conséquence de cette contrainte, c'est le conformisme ou au contraire la délinquance.

On notera à quel point la critique pédagogique d'Arendt emprunte à sa philosophie politique et à sa critique du totalitarisme. Arendt, dans sa jeunesse allemande, a sans doute connu les innovations pédagogiques de la république de Weimar. Elle a fréquenté l'école des Stern, psychologues et pédagogues novateurs. Elle a d'ailleurs épousé le fils aîné des Stern. Elle ne peut pas avoir ignoré les expériences libertaires des « maîtres camarades » de Hambourg (Schmidt, 1976).

Arendt assimile sans trop de nuances toutes ces expériences avec les pédagogies d'inspiration pragmatique au motif qu'elles laisseraient le groupe d'enfants livré à lui-même. C'est évidemment complètement faux s'agissant de Dewey. Le leitmotiv de sa pédagogie est au contraire l'idée de direction. En quoi consiste cette direction ? Elle diffère certes d'un contrôle imposé du dehors à l'individu. Il s'agit plutôt d'une orientation ou réorientation de ses tendances spontanées. Dewey insiste donc sur le guidage indirect, à partir de l'organisation d'un milieu. Il faut sans doute y voir un écho de la pédagogie des situations de Rousseau. Sauf qu'à la différence de *L'Émile*, le milieu s'avère, à la fois et indissociablement, matériel, social et culturel. L'orientation signifie donc la redirection de l'expérience au sein d'un milieu où s'élaborent des projets communs entre

<sup>4</sup> Le premier vaisseau spatial, le Spoutnik fut lancé par les Soviétiques en 1957.

enfants et adultes. Il est significatif, pour un penseur d'inspiration hégélienne, d'évoquer la notion « d'esprit » pour exprimer cet infléchissement social de l'expérience spontanée par des médiations qui sont ici des médiations communicationnelles et culturelles. Pour Dewey, seule une telle organisation du milieu permet véritablement de proposer des alternatives aux conceptions de l'autorité et de l'apprentissage de l'école traditionnelle.

Les critiques d'Arendt ne peuvent donc porter que sur les dérives de la *Progressive Education*, dérives que connaît bien Dewey et qu'il condamne lui-même, en 1938, dans *Expérience et Éducation*. Pour lui, l'erreur de certaines tendances de la *Progressive Education* est en effet de sous-estimer le rôle de l'enseignant dans cette orientation immanente de l'activité. C'est que, pour Dewey, la liberté ne réside pas dans l'absence de contraintes, mais dans le pouvoir de faire. Les impulsions primitives doivent donc être refondues et reconstruites. La pensée suppose ajournement de l'action immédiate. Bref, l'impulsion n'est pas le projet. Dewey y insiste : il serait absurde de vouloir minorer le rôle du maître en prenant le contre-pied de l'école traditionnelle. Les principes de continuité et d'interaction, qui président à l'expérience véritable, exigent au contraire que le maître, qui fait partie du milieu éducatif, soit pleinement actif. Autrement dit, contre les romantiques qui voudraient interdire au maître d'interférer dans les projets des enfants, Dewey évoque, avec force, l'absurdité qu'il y aurait à se priver de l'influence de l'enseignant. L'enseignant doit constituer, pour Dewey le « point de dilatation » de l'expérience des enfants, dans un « processus d'intelligence socialisée » (2011, p.500-501). Dewey ne cesse en effet de répéter qu'on ne doit rien attendre d'un enfant laissé à lui-même : « rien ne peut sortir de rien ; du rudimentaire ne peut sortir que du rudimentaire » (2004b, p.70). Mais guider n'a rien à voir avec imposer du dehors des activités artificielles, c'est au contraire libérer le processus vital afin qu'il s'accomplisse de la manière la plus adéquate possible. Cette position s'avère en effet malaisée à tenir et bien des dérives de la *Progressive Education* découleront de ces difficultés.

Comme le souligne Alain Renaut (2002), Arendt a bien vu la difficulté de conserver, pour l'éducation, une relation dissymétrique au cœur d'un processus d'égalitarisation des conditions, tel que Tocqueville l'avait noté. Mais elle ne comprend pas que le problème éducatif des modernes est celui de la liberté. Arendt salue les mouvements d'émancipation des travailleurs et des femmes, mais voit une véritable trahison de l'enfance dans la prétendue libération des enfants, au motif qu'il serait absurde de traiter l'enfance comme une minorité opprimée. La position de Dewey est différente. Pour lui, le mouvement de démocratisation de la société doit valoir également pour l'enfance. Mais cela n'implique pas l'abandon de l'enfant à lui-même. Cela exige d'introduire dans l'éducation une perspective de socialisation active grâce à laquelle les jeunes seront incités à s'organiser, à faire des projets, bref à bâtir une société juvénile d'inspiration démocratique, même si la forme démocratique ne peut être aussi poussée que pour la société adulte, encadrée qu'elle reste, précisément, par cette société adulte et ses représentants que sont les éducateurs. C'est pourquoi *The School and Society* ne cesse de dénoncer une école qui coupe l'élève de la vie et le rend passif, tandis que *Schools of Tomorrow* multiplie les exemples de pédagogie du projet impliquant la participation et même l'initiative des élèves.

### ■ Une méthode sans contenu

Sous l'influence des psychologies modernes – dit Arendt – la pédagogie est considérée désormais comme une science de l'enseignement en général. Dès lors, les enseignants n'ont plus besoin de connaître leur discipline et peuvent enseigner n'importe quoi. Dans le contexte de *La crise de l'éducation*, ces critiques portent sans doute sur cette pédagogie scientifique qui vit le jour aux USA dans les années trente et qui, s'appuyant sur une psychologie behavioriste et sur les tests d'intelligence, allait culminer, dans les années cinquante, dans la pédagogie par objectifs. Il est vrai que cette pédagogie mettait l'accent sur la méthode au détriment du contenu et faisait bien courir le risque d'une taylorisation de l'enseignement. Elle inaugurerait un type de professionnalisation tendant à faire de l'enseignant, non plus un intellectuel maîtrisant sa discipline, mais un gestionnaire des apprentissages. Dewey lui-même critiquait cette pédagogie, à l'état naissant, fondée sur la méthode des tests d'intelligence de Binet-Simon et de Thorndike,

pour des raisons à la fois épistémologiques, politiques et éthiques (Fabre, 2015). Mais Arendt vise aussi certaines tendances non directives développées au sein de la *Progressive Education*, qui – selon elle – entraînent deux conséquences : a) les élèves doivent se débrouiller tout seuls pour apprendre ; b) l'autorité de l'enseignant n'est plus fondée, car il ne prendrait plus en charge son rôle de transmission d'une culture. Le nerf de l'argumentation d'Arendt vise la formation des maîtres et présuppose une distinction qu'il est nécessaire d'explicitier : celle de la méthode et du contenu. Pour Arendt, la formation des enseignants valorise la pédagogie au détriment de la connaissance des disciplines et donc la méthode au détriment des contenus. C'est une objection récurrente faite à la formation des maîtres dans les Écoles normales puis les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Or, sur ce point, Dewey serait pleinement d'accord avec Arendt pour dire qu'on ne peut séparer que par abstraction méthode et contenu. La méthode du pianiste – dit Dewey – c'est la façon qu'il a de s'y prendre pour jouer du piano (Dewey, 1983). Pour Dewey, ce genre d'opposition fait partie des dualismes dont il faut se défaire. Aussi rien ne serait plus faux que d'attribuer à Dewey l'idée d'une pédagogie qui définirait des méthodes générales d'enseignement applicables indépendamment des contenus. Au contraire, pour lui, « la pédagogie, définie comme la science supposée des méthodes de l'esprit dans l'enseignement, est futile » (p.201). D'ailleurs, pour Dewey, la pédagogie n'est pas une science. Autant les sciences de l'éducation contribuent à outiller l'acte éducatif, autant la pédagogie relève de cette « théorie-pratique », dont parlait Durkheim, cet intermédiaire entre art et science, qu'il définit comme une réflexion sur l'action en vue de l'améliorer.

Dewey n'en condamne pas pour autant les méthodes pédagogiques. Mais ces méthodes ne sauraient dispenser de la connaissance des contenus disciplinaires. Dewey est très clair sur ce point : « Quand il s'engage directement dans l'acte d'enseigner, l'enseignement a besoin de connaître son sujet sur le bout des doigts » (p.222). Mais en pédagogie, le savoir ne suffit pas. Une fois le contenu parfaitement maîtrisé, l'enseignant ne doit plus s'occuper du sujet pour lui-même, sa tâche consiste désormais à « comprendre les rapports de l'élève avec le contenu de l'enseignement » (*ibid.*). L'opposition de la pédagogie et des contenus n'a donc aucun sens pour Dewey. En réalité, pour lui, les deux sont liés. Il ne parle pas encore de didactique, mais l'idée y est : « plus l'éducateur connaît la musique, plus il peut percevoir les possibilités des impulsions musicales rudimentaires des enfants » (p.221). Autrement dit, c'est bien la maîtrise de sa discipline qui devrait permettre à l'enseignant de diagnostiquer à la fois les difficultés et les possibilités de ses élèves et de mettre en place les conditions de l'apprentissage.

Bien entendu, pour Dewey, le plus important se situe au-delà des apprentissages spécifiques, au-delà de l'acquisition des contenus disciplinaires particuliers. Le plus important c'est effectivement d'acquérir l'esprit d'enquête ou de problématisation. Mais on ne peut apprendre à problématiser qu'en travaillant des contenus précis. En revanche, par la démarche d'enquête et à travers l'acquisition de contenus précis, on vise le développement d'attitudes générales telles que l'ouverture d'esprit, l'engagement, la responsabilité. La finalité d'une éducation intellectuelle est pour Dewey, d'acquérir cette confiance en soi et cette foi en la raison qui permettent de continuer à s'instruire. Dewey retrouve par là la leçon d'Emerson.

On ne peut donc dissocier contenu et méthode. Et sans doute Dewey retournerait-il l'argument contre Arendt. En déplorant que la formation des enseignants ne se réduise à la pédagogie, Arendt laisse penser, à l'inverse, qu'elle pourrait se borner à l'apprentissage des disciplines, idée qui a fait son chemin, comme on le sait ! Mais si la méthode est inséparable du contenu, alors enseigner exige également une méthode. Pour continuer la métaphore musicale, l'art du pianiste n'est pas la science du musicologue. La formation des enseignants ne saurait faire l'économie de la pédagogie, pas plus que de la formation disciplinaire. Elle doit précisément s'efforcer de les articuler. C'est bien ce que la formation des enseignants a tenté de faire à travers ce qu'on appelait autrefois les pédagogies spéciales (pédagogie du français, des mathématiques) et ce qu'on appelle aujourd'hui les didactiques des disciplines.

### ■ **Le savoir-faire au détriment du savoir**

À la base de la conception de la formation des enseignants qu'elle déplore, Arendt épingle également une théorie de l'apprentissage par l'action, par le faire. On substitue alors le faire à l'apprendre – dit-elle. Désormais, apprendre vise l'acquisition de savoir-faire en vue de se débrouiller dans la vie. On notera le glissement de pensée, tout à fait étrange pour une philosophe de la trempe d'Arendt. Le pragmatisme – dit elle – aurait systématisé l'idée « qu'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même » (1972, p.234). D'où (et c'est là que s'opère le glissement) « sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible le faire à l'apprendre » (p.235). Or, l'idée que l'on ne peut apprendre qu'en faisant soi-même n'implique aucunement la réduction de l'apprentissage à des savoir-faire. À l'école maternelle on fait manipuler aux élèves des rangées de verres et d'assiettes non pour qu'ils apprennent à mettre la table, mais pour qu'ils construisent la notion de correspondance terme à terme qui semble être un schème nécessaire à la construction du nombre. Dans ces activités, il y a bien du faire, de l'action, mais l'objectif visé est du savoir. Toute la pédagogie issue des travaux de Piaget (1968) se fonde sur ce modèle.

Qu'en est-il chez Dewey ? La réponse de *l'École laboratoire* de Dewey à la pédagogie traditionnelle réside dans l'idée d'occupation<sup>5</sup>. Cette idée s'inscrit dans une sorte de carré pédagogique marqué par quatre exigences : a) celle de la motivation (être actif au sens de prendre en charge un projet) ; b) celle de la socialisation (faire quelque chose qui ait un sens hors de l'école, qui ne soit pas un simple exercice scolaire) ; c) celle du travail (faire quelque chose d'intelligent, une activité à la fois manuelle et intellectuelle) ; d) enfin celle d'un savoir vivant c'est-à-dire qui soit des réponses à des problèmes. Il ne s'agit donc pas de réduire l'apprentissage au savoir-faire. On ne fait pas du jardinage ou de la cuisine pour acquérir de bons gestes professionnels, mais pour pouvoir s'initier aux savoirs biologiques ou chimiques<sup>6</sup>. De même qu'on réalise une maquette, non pas pour acquérir les habiletés du menuisier, mais pour accéder à la notion d'échelle. Bref, Dewey ne cesse de le répéter : « 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 » (Dewey, 1983, p.280).

La difficulté d'une telle pédagogie, Dewey le sait bien, réside dans l'articulation de la logique de projet avec celle des apprentissages curriculaires. Il y a là deux dérives possibles. La première serait d'en rester à l'occupation, à l'activité, qui deviendrait alors une fin en elle-même : en rester à la cuisine, au jardinage sans passer à la chimie ni à la biologie. C'est sans doute ce que craint Arendt. Et c'est bien, en effet, ce que les sociologues de l'éducation reprochent à certaines innovations, dans les banlieues ou ailleurs, sous-tendues par le souci de rester concret avec des élèves défavorisés. L'autre dérive serait de suivre les projets des élèves sans se préoccuper du programme. C'est sur ce dernier point que Dewey se montre le plus clair. Pour lui, on oppose toujours les intérêts de l'enfant aux exigences du programme. Mais le programme, si toutefois il est bien conçu, ne fait que résumer les expériences de l'humanité accessibles à un âge donné. Le programme est donc de l'expérience sédimentée. D'autre part l'expérience de l'enfant n'a rien de figé, mais s'avère au contraire fluide et mouvante et surtout capable de progrès (Dewey, 2004b). Ce n'est pas un état, c'est un dynamisme ! Le programme et l'expérience de l'enfant ne sont donc pas des réalités hétérogènes. Ce sont les deux termes d'un continuum : l'un marque son début et l'autre sa fin. La fonction du programme est donc de constituer un ensemble de

<sup>5</sup> Il s'agit bien sûr des « *Household occupations* » (des occupations qui concernent la vie quotidienne à la maison), mais au-delà, l'expression désigne les activités concernant tous les apprentissages dans toutes les matières du programme. Voir par exemple K.C. Mayhew and A.C. Edwards, *The Dewey School*, op. cit.

<sup>6</sup> Dewey ne mesure sans doute pas la rupture à faire pour passer du jardinage au savoir biologique sur la nutrition des plantes. Bachelard parlerait ici d'obstacle dans la mesure où la pratique du jardinage, non seulement ne prépare pas à concevoir la photosynthèse, mais s'avère susceptible de l'empêcher en faisant naître des représentations erronées. Pour le jardinier, la plante tire sa nourriture de la terre nourricière. Pour le biologiste, elle vient essentiellement du gaz carbonique. On mesure la difficulté pour les jeunes élèves d'accéder à cette problématique de transformation de la matière : comment du gaz peut-il devenir du bois ? Pour une comparaison de Dewey et de Bachelard (Fabre, 2009).

repères pour interpréter les acquis, les manques et les possibilités de l'élève. On comprend qu'en appeler à l'expérience de l'enfant n'a pas du tout pour fonction de rabaisser les exigences éducatives au prétexte d'avoir à se mettre à la portée des élèves. C'est tout le contraire. Il s'agit de s'appuyer sur le dynamisme de l'expérience de l'enfant qui veut grandir pour l'amener le plus haut possible ! La critique la plus virulente que porte Dewey à la pédagogie des projets de son collègue Kilpatrick concerne précisément le manque d'articulation entre l'expérience de l'enfant et les programmes. Certes – reconnaît Dewey – cette articulation s'avère plus aisée pour le jardin d'enfants que pour les élèves plus âgés parce que les programmes y sont plus éloignés du quotidien<sup>7</sup>. La pédagogie du projet ne saurait toutefois s'en remettre aux occasions et à l'improvisation pour articuler expérience et curriculum.

Les occupations sont donc bien un faire, mais qui n'en reste pas au savoir-faire et visent l'apprentissage des savoirs du curriculum. Mais le danger, en voulant partir de l'expérience de l'enfant, n'est-il pas de s'y enliser ? C'est la fameuse question du concret. En pédagogie – dit-on – il faut aller du concret à l'abstrait ! C'est la grande leçon de l'Éducation nouvelle. On convoque ainsi un système d'équations pédagogiques éminemment contestables aux yeux de Dewey. D'un côté le concret qui s'avère en même temps, familier, facile, simple et de l'autre l'abstrait, que l'on décrit comme lointain, difficile, complexe. Une telle schématisation, qui sous-tend les pédagogies de Pestalozzi, de Froëbel ou de Maria Montessori, reste, pour Dewey, d'origine empiriste et appelle de nombreuses critiques. En réalité, est concret ce que l'on comprend bien, abstrait ce qu'on peine à concevoir. Les notions d'atome et de molécule s'avèrent très concrètes pour le chimiste et très abstraites pour le profane (Dewey, 2004a). Pour Dewey, le concret se ramène au familier et le familier de l'un n'est pas le familier de l'autre. Pédagogiquement, il faut partir en effet de ce qui est familier aux élèves, mais non pas pour y rester, pour aller au contraire vers le moins connu et le plus élaboré. Car ce qui stimule l'intelligence n'est pas la banalité, mais l'étrangeté ou la nouveauté, bref ce qui fait problème. Le familier n'est donc pas *ce vers quoi* il faut centrer l'attention des élèves. C'est plutôt ce dont il faut en effet partir, *ce grâce à quoi* l'élève peut porter son attention sur d'autres objets. Autrement dit, le familier est gros de problèmes et ce sont ces problèmes qui suscitent des enquêtes, lesquelles, convenablement orientées, débouchent sur des apprentissages<sup>8</sup>. Autrement dit, au dualisme du concret et de l'abstrait caractéristique de l'empirisme de l'école nouvelle, Dewey substitue le triptyque du familier, des problèmes et des savoirs.

### 3. Pourquoi tant d'incompréhensions ?

La *Crise de la culture* témoigne donc d'un malentendu. Les critiques qu'Arendt croit porter au pragmatisme et singulièrement à la pédagogie de Dewey ne valent en réalité que contre des dérives de la *Progressive Education*. Or ces dérives, Dewey les a condamnées vingt ans avant Arendt dans *Expérience et Éducation*, en 1938, presque dans les mêmes termes. Cela ne gomme en rien les différences quant aux options philosophiques de ces deux auteurs, mais cela devrait contribuer à dissiper un malentendu persistant.

#### ■ D'une controverse à d'autres

Les trois critiques d'Arendt (l'autonomisation du monde des enfants, la pédagogie sans contenu, la substitution du faire au savoir) constituent – comme l'a bien montré Brice Traineau (2014) – le fond de la critique anti-pédagogique dans le contexte français, depuis les années 1980 et la

<sup>7</sup> Il y a là une limitation de la pédagogie de Dewey, dans la mesure où l'École laboratoire concerne les jeunes élèves de sept à treize ans. L'articulation des programmes et de l'expérience des élèves est sans doute plus difficile, mais non impossible pour les élèves plus âgés, comme en témoignent les travaux didactiques actuels.

<sup>8</sup> On ne saurait donc opposer Dewey et Bachelard comme une pédagogie de la continuité à une pédagogie de la rupture. En réalité, il y a bien chez les deux auteurs une dialectique de continuité / rupture, mais elle n'est pas de même nature ni de même ampleur. Chez Dewey, tout problème est une rupture dans le continu de l'expérience que la solution doit réparer en cherchant d'autres chemins possibles. Chez Bachelard, le problème scientifique exige, pour être résolu, la destruction de représentations-obstacles qui bloquent la pensée et l'empêchent de cheminer ou l'entraînent dans des impasses. Dewey ne perçoit pas l'ampleur de la révolution mentale à opérer pour passer des représentations du sens commun aux concepts scientifiques (Fabre, 2009).

controverse entre Jean-Claude Milner (1984) et Antoine Prost (1985). Cette querelle entre « pédagogues » et « anti-pédagogues » renaît à chaque projet de réforme de l'École ou de la formation des maîtres et donne lieu à une littérature le plus souvent pamphlétaire. Bien que les courants de l'École nouvelle et Dewey en particulier ne soient pas nécessairement cités, ce sont bien les mêmes griefs qui sont perpétuellement ressassés (Cady, 2006). Les sciences de l'éducation deviennent alors la cible anonyme de la critique à moins qu'elle ne se cristallise sur quelques personnages emblématiques (Louis Legrand, Philippe Meirieu...) censés incarner la non-directivité, le pédagogisme et l'utilitarisme au détriment de la « grande culture ».

Aux dangers de l'autonomisation du monde des enfants, les anti-pédagogues opposent l'École comme lieu séparé de la société, soustrait aux mouvements de démocratisation qui l'agitent et où doit régner l'autorité des adultes. Par ailleurs, l'opposition de la pédagogie et des savoirs se nourrit à la fois d'un certain intégrisme élitiste de la « grande culture », d'une incroyable ignorance de l'histoire de la pédagogie moderne et sans aucun doute également, de certaines maladresses réformatrices. La pédagogie théorique (identifiée d'ailleurs ici aux sciences de l'éducation) se voit disqualifiée comme nulle et non avenue. Quant à la pédagogie pratique, les meilleurs enseignants s'en passent. Reste – selon Milner par exemple – une vulgate qui prétend réduire tout enseignement à une forme sans contenu. Ainsi, le pédagogue prétend tout enseigner en ne sachant rien. Finalement, la pédagogie se réduit à la communication et à son idéologie : soit d'innovation, vacuité et idolâtrie de l'enfance. Ainsi va l'accusation, de la faute à Dewey à celle des sciences de l'éducation censées régir la pédagogie théorique et pratique des enseignants.

Ainsi, retracer la controverse fictive entre Arendt et Dewey, comme d'ailleurs celle entre Alain et Freinet (Jacomino, 2014), permet à la fois de comprendre d'où vient la force rhétorique des querelles actuelles et sur quels malentendus elles reposent le plus souvent. Mais comment expliquer la permanence de ces malentendus ? Ce n'est pas le moindre intérêt de la philosophie de Dewey que de nous permettre de saisir les raisons pour lesquelles sa pédagogie (comme d'ailleurs aujourd'hui les pédagogies inspirées de l'École nouvelle) se voit ainsi caricaturée. Dewey qui anticipait ces caricatures les attribuait aux dualismes de la culture et de la philosophie. L'humanité – disait-il – aime penser par contrastes : « elle donne à ses croyances la forme d'une alternative », même au prix de schématisations qui occultent toute position intermédiaire (Dewey, 2011, p.459). Cette schématisation est le lot aussi bien des disciples zélés que des critiques, comme Arendt, peu soucieux de faire la différence entre l'esprit des doctrines pédagogiques et leurs applications plus ou moins heureuses.

Or les anti-pédagogues actuels s'expriment dans une rhétorique dualiste, relevant de ce régime de l'antithèse qui, pour Gilbert Durand (1969) caractérise l'imagination diurne. Ils opposent l'instruction et l'éducation, l'école et la vie, l'intérêt et l'effort, la culture et les savoirs utilitaires (Fabre, 2002). La difficulté de la pensée de Dewey, c'est précisément qu'elle entend dynamiter tous ces dualismes sur lesquels se fonde notre prétendu bon sens pédagogique. Dewey s'ingénie à nous montrer qu'il n'y a pas à opposer théorie et pratique parce que la théorie est également, en quelque sorte, une pratique ou un ensemble de pratiques (de lecture, d'écriture, d'argumentation...) et que donc le substantif « pratique » n'a pas vraiment de contraire. Il nous déconseille d'opposer l'intérêt et l'effort, car ce sont deux moments d'un même processus. Nous opposons volontiers les désirs des élèves aux exigences du programme. Dewey nous montre que nous avons affaire à chaque fois à de l'expérience. L'expérience des enfants qu'il faut comprendre dans son dynamisme et l'expérience de l'humanité déposée dans le programme. Le rôle du maître est précisément d'articuler les deux. Nous opposons le concret à l'abstrait, le travail intellectuel au travail manuel. Dewey tente de nous montrer que tout travail non routinier exige de l'intelligence et que tout travailleur est susceptible de devenir un « praticien réfléchi ». Nous opposons la culture générale à la formation professionnelle alors que Dewey voudrait que toute formation professionnelle ait une dimension de culture (en particulier une dimension historique) et que tout enseignement « libéral » serve à faire comprendre le monde qui est le nôtre. Dewey cherche bien un nouvel humanisme. *Démocratie et éducation* propose ainsi de nommer « humaniste » toute connaissance pénétrée « du sens intelligent des intérêts humains » (Dewey, 1983, p.232 et 343) et susceptible de libérer « l'intelligence humaine et la

compréhension » (p.275) c'est-à-dire d'unifier, d'intégrer et de totaliser l'expérience. Bref, est humaniste, un enseignement, qui, quel que soit son objet, qu'il soit littéraire, scientifique ou même professionnel, propose une véritable culture. Qu'entendre par là ? Pour Dewey, un enseignement possède une dimension culturelle s'il permet de comprendre les enjeux humains qu'impliquent ses contenus ; s'il permet également d'accroître l'expérience et donc de continuer à apprendre ; enfin s'il permet de mieux comprendre le monde et de mieux se comprendre. Un enseignement humaniste est donc celui qui transmet des objets de savoir, de savoir-être ou de savoir-faire sans les couper de leur horizon de signification humaine.

### Conclusion

C'est ce refus des dualismes qui hantent notre bon sens pédagogique qui fait la difficulté de la pensée de Dewey comme des pédagogies qui s'en inspirent. Les difficultés proprement pédagogiques inhérentes à la mise en œuvre d'une pédagogie de l'expérience ne sont pas seulement des difficultés techniques. Étant donné ce que Dewey nous a fait comprendre de l'impossibilité d'opposer théorie et pratique, nous devons supposer que sa théorie de l'éducation se heurte à des obstacles, ce que j'ai appelé le prétendu bon sens pédagogique. Celui dont Descartes disait que tout le monde se croit pourvu et qui oppose ses prétendues évidences à toute tentative d'innovation pédagogique.

En employant ce mot d'obstacle, qui n'appartient pas au vocabulaire du pragmatisme, mais à celui du rationalisme bachelardien, je veux évoquer ce qui est sans doute une limite de la philosophie de Dewey, à savoir d'avoir minimisé les résistances que la pensée oppose à la pensée. Du coup, les dérives pédagogiques que sanctionnait Arendt et qu'il avait reconnues lui-même, deviennent intelligibles. Les obstacles – disait Bachelard – vont par paires. À vouloir prendre le contrepied de l'éducation traditionnelle, bien des disciples de Dewey, comme sans doute également bien des pédagogues contemporains, fuyant l'autoritarisme tombent dans la permissivité, récusent l'académisme par un pédagogisme infantilisant et ne condamnent l'élitisme de la « grande culture » que pour sacraliser les savoir-être et les compétences techniques. Peut-être Dewey était-il trop optimiste ? Si faute il y a c'est peut-être de ce côté qu'il faudrait chercher.

Reste qu'en pédagogie, la recherche obsessionnelle d'un bouc émissaire plus ou moins personnalisé ou plus ou moins abstrait auquel on ferait endosser les maux de l'École contemporaine nous semble liée à la persistance de ces dualismes stériles dont Dewey voulait précisément nous débarrasser. Dire « c'est la faute à... », à Dewey ou à d'autres, est le signe d'une pensée qui refuse d'assumer la complexité et le problématique, choses auxquelles Dewey voulait précisément nous sensibiliser.

### Références

ARENDRT Hannah (1958/1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

CADY Arnaud (2006), *Les discours des « Républicains anti-pédagogues » (1923-2003). Étude critique d'une argumentation et de ses présupposés*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes.

CAMP MAYHEW Katherine & CAMP EDWARDS Anna (1936/2007), *The Dewey School. The laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, New Brunswick and London (1<sup>ère</sup> édition, 1936).

COMETTI Jean-Pierre (2016), *La démocratie radicale. Lire John Dewey*, Paris, Folio Essais.

CREMIN Lawrence Arthur (1961), *The transformation of the School*, New York, Alfred A. Knopf.

- DELEDALLE Gérard (1967), *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DEWEY John & DEWEY Evelyn (1915/2008), *Schools of To-Morrow*, New York, Dover Publications, Inc. (1<sup>ère</sup> édition, 1915).
- DEWEY John (1916/1983), *Démocratie et éducation*, Traduction de Gérard Deledalle, Paris, L'âge d'homme (1<sup>ère</sup> édition, 1916).
- DEWEY John (1993), *Logique, la théorie de l'enquête*, Traduction de Gérard Deledalle, Paris, Presses Universitaires de France (1<sup>ère</sup> édition, 1936).
- DEWEY John (2004a), *Comment nous pensons*, Traduction d'Ovide Decroly, Paris, Les empêcheurs de penser en rond (1<sup>ère</sup> édition, 1910).
- DEWEY John (2004b), *L'École et l'enfant*, Traduction de Traduction de Gérard Deledalle, Paris, Édition Fabert (1<sup>ère</sup> édition, 1913).
- DEWEY John (2010), *The School and Society and The Child and the Curriculum*, Digireads, Com Publishing (1<sup>ère</sup> édition, 1899).
- DEWEY John (2011), *Démocratie et éducation, suivi d'Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin.
- DURAND Gilbert (1969), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas.
- FABRE Michel (2002), « Les controverses françaises sur l'école. La schizophrénie républicaine », dans Christiane Gohier (éd.), *Enseigner et libérer*, Les presses de l'université de Laval, p.39-60.
- FABRE Michel (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.
- FABRE Michel (2012), « Arendt et Dewey : une controverse fictive aux enjeux bien réels » dans Alain Vergnion (éd.), *Grandes controverses en éducation*, Bruxelles, Peter Lang, p.75-97.
- FABRE Michel (2015), *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris, Vrin.
- FRELAT-KAHN Brigitte (2013), *Pragmatisme et éducation. James, Dewey, Rorty*, Paris, Vrin.
- JACOMINO Baptiste (2011), *Alain et Freinet. Une école contre l'autre ?*, Paris, L'Harmattan.
- KAMBOUCHNER Denis (2013), *L'École, question philosophique*, Paris, Fayard.
- LOMBARD Jean (2003), *Hannah Arendt. Éducation et modernité*, Paris, L'Harmattan.
- MILNER Jean-Claude (1984), *De l'école*, Paris, Seuil.
- OTTAVI Dominique (2012), « La crise de l'éducation d'Arendt dans son contexte. Hannah Arendt face aux critiques de l'éducation progressive », dans Alain Vergnion (éd.), *Grandes controverses en éducation*, Bruxelles, Peter Lang, p.97-118.
- PIAGET Jean (1968), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël-Gonthier.
- PROST Antoine (1985), *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- RENAUT Aalin (2002), *La libération des enfants*, Paris, Calman Levy.
- RENIER Samuel (2014), *Éducation, science et société dans la dernière philosophie de John Dewey (1929-1939) : de la continuité de l'enquête à l'inquiétude des frontières*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lyon II.
- ROCKEFELLER Steven C. (1991), *John Dewey. Religious Faith and Democratic Humanism*, New York, Columbia University Press.
- SCHMIDT Jakob Robert (1976), *Le Maître Camarade et La Pédagogie libertaire*, Paris, Maspero.

TRAINEAU Brice (2014), *Sources historiques, généalogie philosophique et analyse critique de l'antipédagogie contemporaine*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes.

TSUIN-CHEN Ou (1958), *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris, Presses Universitaires de France.

WESTBROOC Robert B. (2000), « John Dewey » (1859-1952), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n°2, p.277-293.

WESTBROOCK Robert B. (1991), *John Dewey and American Democracy*, New York, Cornell University Press.