

## Quels philosophes de référence pour l'Éducation Nouvelle ? ©

### Problématique

Nous avons vu précédemment<sup>1</sup> en quoi et pourquoi Rousseau a été unanimement pris comme référence philosophique par les pionniers d'Éducation Nouvelle de la fin du XIX<sup>ème</sup> et du début du XX<sup>ème</sup> siècle. Mais actuellement également, quand il s'agit de présenter l'Éducation Nouvelle lors de rencontres ou d'actions militantes, c'est encore Rousseau -et lui seul le plus souvent- qui est pris comme référence philosophique. Pourtant Il y a eu Dewey depuis, mais Dewey est fort rarement convoqué, et quand il l'est c'est le plus souvent sans mentionner ses apports. Je me permets donc de reprendre pour Dewey l'expression que G. Compayré employait au sujet de Pestalozzi, « *En France, il est vrai, on a prononcé son nom plus souvent qu'on n'a étudié ses idées* ». Qui plus est, en France, on prononce très peu le nom de Dewey, le plus souvent seul Rousseau est à l'honneur.

Notre problématique réside en cela : Pourquoi exclure de fait plus ou moins Dewey ? Est-ce délibéré ou juste dû à un manque de connaissances relatives à Dewey et sa philosophie pour l'Éducation Nouvelle ? Le problème est que Dewey se démarque nettement de Rousseau -pour ne pas dire qu'il s'y oppose, carrément- sur certains points fondamentaux. Alors où nous situer nous, les militants de l'Éducation Nouvelle, sur ces points qui sont au centre de nos valeurs ? Plutôt que de continuer à mettre cette problématique "sous le tapis", il s'agit de la mettre "sur la table", et de la traiter.

Nous allons ci-après examiner quelques éléments différenciant Rousseau et Dewey relativement à l'Éducation Nouvelle, afin de pouvoir commencer une discussion et *in fine* peut-être prendre une position collective sur cette question de référence philosophique pour l'Éducation Nouvelle. Il ne s'agit pas, bien évidemment, de rejeter Rousseau ! Il s'agit de bien réaliser leurs différences.

Il est normal que le LIEN, (Lien International de l'Éducation Nouvelle), fondé en 2001 pour redynamiser les spécificités de la LIEN (Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle), construites au cours du temps et lui correspondant toujours, se préoccupe de la question des références philosophiques pour l'Éducation Nouvelle à l'occasion de son centenaire. Mais c'est aux acteurs de l'Éducation Nouvelle, à l'ensemble des mouvements d'Éducation Nouvelle, de s'emparer de cette question. C'est à eux de discuter ensemble des différents aspects de cette question. C'est à eux de décider quelles sont les références philosophiques à mettre en avant pour l'Éducation Nouvelle d'aujourd'hui.

Le but de cet article est de participer à ce projet collectif par des rappels d'éléments historiques et philosophiques.

---

<sup>1</sup> Voir l'article "quels critères pour l'Éducation Nouvelle ?" pages 3 à 6, sur [ladiscute.org](http://ladiscute.org). Entre autres Rousseau a modifié la vision de l'enfance, en a montré l'importance, et pour ce qui est de l'éducation il propose de bien connaître l'enfant en premier lieu.

## Dewey et l'Éducation Nouvelle

### Dewey, praticien et théoricien de l'Éducation Nouvelle

À la fin du XIX<sup>ème</sup> et au début du XX<sup>ème</sup> des écoles nouvelles, parfois dénommées écoles actives ou écoles modernes, ou écoles progressives, surgissent presque en même temps aux quatre coins du monde. C'est **John Dewey** (1859 -1952), philosophe pragmatiste américain, qui travailla le premier les valeurs philosophiques (mais qui réalisera également une théorisation pédagogique et une mise en pratique) du mouvement d'Éducation Nouvelle qui émana en 1921 de ces "écoles nouvelles". Il parle lui **d'école progressiste** de manière préférentielle à école nouvelle ou école active. Il fonda en **1896 à Chicago** sa fameuse école expérimentale, une « école-laboratoire » au sein de l'université de Chicago, qui fut effectivement un centre de recherche dans le domaine de la pédagogie où il put mettre en œuvre son fameux principe « *Learning by doing* » (apprendre en faisant) ainsi que son autre précepte " *Apprendre c'est résoudre une difficulté réelle* " (un problème). Dans son école il propose aux enfants des occupations naturelles : cuisiner, coudre, travailler le bois, réaliser de petites constructions simples, faire de l'entretien et des réparations diverses, etc. Activités qui vont très vite déboucher sur d'autres types d'activités : des recherches, des enquêtes, des travaux d'ordre divers gravitant autour de *centres d'intérêts* qui sont les problèmes rencontrés dans la vie réelle des écoliers à l'école. Car Dewey explique que si le travail scolaire traditionnel est si peu fructueux, et hors de proportion avec le travail et les efforts des maîtres, c'est parce que les connaissances offertes aux enfants ne correspondent pas à un intérêt, ni par la teneur, ni par les moments où elles sont offertes et ne mettent pas en jeu (ou mal) l'activité des enfants. C'est pour cette raison que les «centres d'intérêt » et « l'activité » sont au cœur des réflexions et des pratiques de Dewey. (Positions notamment explicitées en France par Cousinet, in *L'Éducation Nouvelle*, 1950). Les connaissances instrumentales sont acquises au fur et à mesure que ces différents travaux nécessitent la lecture, l'écriture, le calcul. « *Tout ce qu'on peut appeler le sujet d'étude – que ce soient l'arithmétique, l'histoire, géographie, où les sciences naturelles- doit dériver de matériaux empruntés à l'expérience journalière.* » Ces connaissances instrumentales (calcul, lecture, écriture, ou autrement dit le fameux "lire, écrire, compter" tant mis en avant de nos jours comme étant les visées premières et sublimes de l'école) ne sont pas pour Dewey des fins en soi ; les quatre fins visées lors des expériences des enfants à l'école sont : **chercher à savoir, construire son savoir, communiquer, et affiner son expression**. Voilà présenté à grands traits le Dewey praticien. Mais Dewey est aussi théoricien qui a entre autre travaillé sur les valeurs fondatrices de l'Éducation Nouvelle. Dewey se différencie de Rousseau et du mouvement "romantique" qui prône une éducation centrée sur l'enfant et la réalisation de soi, « *le devenir pour soi de ce que l'enfant est en soi* », le fait de laisser l'enfant se développer suivant sa nature. Pour Dewey -contrairement à Rousseau- l'enfant doit interagir autant avec son environnement social qu'avec son environnement physique, ce faisant son moi se heurte aux contraintes de la réalité sociale et physique, ce qui lui fait vivre des expériences d'adaptation. Il est le premier philosophe à approcher l'enseignement et l'apprentissage sous un angle scientifique. Le pivot de sa pédagogie du point de vue théorique comme pratique, c'est *l'expérience vécue*. Mais il n'est pas empiriste pour autant, pour lui « *Seule vaut une méthode scientifique exhaustive, qu'on ne saurait identifier avec la méthode physique ordinaire ne s'occupant que de l'univers des objets /.../ (il faut) tenir compte à la fois de l'univers social autant que physique.* » (M-A Carroi, la philosophie de

Dewey, 1947). Il pose sa "théorie de l'enquête" : quand surgit un problème, quand un changement dans l'environnement entraîne des problèmes, on peut les résoudre en formulant et en testant différentes hypothèses. Dans une situation problématique, il faut explorer, formuler des hypothèses, rechercher des paramètres, rechercher des données, avant d'entrer dans une phase réflexive d'élaboration des solutions à tester pour trouver les meilleures solutions avec objectivité. Et tout cela par un travail collectif, et non individuel. Il est considéré comme une référence par de nombreux praticiens d'Éducation Nouvelle, en tout premier lieu par Decroly (qui le traduira en français dès 1910), mais également par Kerschensteiner, Cousinet, Freinet, en fait par tous ceux qui ne sont pas centrés sur l'épanouissement individuel de l'enfant comme fin en soi. Avec cette différence de visée entre individuelle vs collectif, on est dans la philosophie de l'éducation. Bien que Dewey ait été un praticien et un théoricien de pédagogie nouvelle hors pair, il est avant tout philosophe et c'est de sa philosophie qu'il tire des conséquences pour sa pédagogie et non l'inverse.

## Dewey: Hommage à Rousseau, à sa nouvelle conception de l'enfance

### Dewey, philosophe de l'Éducation Nouvelle

Dewey rend avant tout hommage à Rousseau pour avoir modifié en son temps la conception de l'enfance. Car Rousseau a réhabilité l'enfance, lui a donné de la valeur, a montré que l'enfance est utile parce qu'elle est longue et que l'homme est perfectible ; qu'il faut donc respecter l'enfance, l'utiliser à bon escient. « *L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres : rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres* » « *L'âge paisible d'intelligence est si court, il passe si rapidement, il a tant d'autres usages nécessaires, que c'est une folie de vouloir qu'il suffise à rendre un enfant savant.* » (Rousseau, *l'Émile*.) À la suite de Rousseau il souligne l'importance de l'enfance, pointant que si elle est si longue pour l'espèce humaine c'est parce qu'elle est nécessaire, et que l'abrégé ou ne pas bien l'employer serait compromettre le développement de l'individu voire celui de l'espèce humaine. « *L'éducation, entendue comme processus de développement et de maturation, doit se dérouler continuellement au niveau du présent.* » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.) Pour lui, comme pour Rousseau, l'enfance est à vivre en soi et doit être vécue de façon heureuse, or l'école traditionnelle est "contre nature", il dira même que dans l'ensemble, durant la période scolaire l'enfant est condamné à de véritables travaux forcés, et que l'école nouvelle le libérera, en lui procurant la joie dont il a besoin. « *L'école n'est pas une préparation à la vie mais une vie.* » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.) Sur ce point il est aussi en accord avec Rousseau qui déclare « *Vivre est le métier que je veux lui apprendre* » (Rousseau, *l'Émile*) en précisant qu'Émile doit vivre son enfance pour elle-même, à l'état naturel le plus longtemps possible et non uniquement pour préparer son avenir ou le préparer prématurément. Il précise en évoquant le temps qui serait ainsi "perdu" : « *N'est-ce rien qu'être heureux ? N'est-ce rien que de sauter, jouer, courir toute la journée ?* ». (Rousseau, *l'Émile*) Dewey considère Rousseau comme "le père" de l'Éducation Nouvelle puisque avec son *Émile* il a été l'initiateur qui a inspiré des Salzman, Basedow, Pestalozzi, Froebel, et leur a permis les premières mises en pratique qui se démarquent de l'éducation traditionnelle. C'est du fait de ce changement de conception de l'enfance

que quasiment tous les théoriciens de l'Éducation Nouvelle se sont inspirés de Rousseau et y font référence, même ceux à tendance sociale très prononcée, malgré l'isolement imposé à Émile, car Rousseau a permis à l'Humanité de respecter l'Enfance, de la prendre en considération.

Mais si Dewey rend hommage à Rousseau pour avoir modifié la conception de l'enfance, il ne se réclame pas de lui pour autant, loin de là, car il n'exalte pas l'enfance en y voyant "l'âge d'or de l'humanité" comme le fait Rousseau, Dewey a de l'enfance une vision plutôt organique. Pour Dewey, l'enfant n'est ni bon ni mauvais de nature ; ce qu'il reproche surtout à Rousseau c'est de le penser antisocial. (Dewey, Démocratie et éducation). Pour Dewey l'Homme est au contraire plutôt enclin à coopérer, prédisposé à "faire société". Dewey reconnaît que Rousseau a été le philosophe de référence pour l'Éducation Nouvelle naissante, mais pas au-delà, et sur de nombreux points il va se différencier des positions de Rousseau, le plus important étant sa position philosophique de la connaissance. Dewey à la suite de James et de Peirce est un philosophe pragmatiste<sup>2</sup> : pour lui la connaissance ne découle pas de l'intuition ni de l'introspection, tout savoir est le résultat de ce qu'il appelle *expérience* - ce que nous allons préciser plus loin- et l'expérience est pivot de sa philosophie de l'éducation, c'est cela qui génère toute sa pédagogie.

Pour mieux saisir les différences entre Rousseau et Dewey, rappelons rapidement les principales propositions éducatives de Rousseau (qui sont plus développées dans l'article précédent<sup>3</sup>).

## Rousseau, l'éloge de la nature et de la liberté

### L'éducation selon Rousseau

« En résumé, il faut laisser l'enfant libre, livré à ses goûts, à ses facultés, à sa nature, le diriger sans en avoir l'air, l'instruire au contact accidentel ou prémédité des choses, l'amener à découvrir ce qui lui est utile, à poursuivre ce qui lui est agréable, à s'exercer spontanément à se suffire à lui-même, à se passer des livres, à se faire spontanément son idée, son opinion, sans recourir au jugement d'autrui, à devenir homme graduellement, par le corps d'abord, puis par l'esprit. » (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 1762) Pour Rousseau il faut éduquer l'enfant de telle sorte qu'il demeure au plus près de son état naturel, et pour cela il faut mettre l'enfant hors de la société qui a perverti l'Homme. Il faut maintenir l'enfant dans cet état naturel jusqu'à ce qu'il soit devenu homme et non l'en sortir prématurément, comme le fait l'éducation traditionnelle. « *Émile est un enfant de la nature, élevé d'après les règles de la nature, pour la satisfaction des besoins de la nature.* » « *Il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes* » (Rousseau, *l'Émile*, 1762.) Rousseau exige d'isoler totalement l'enfant du milieu familial et social. La conception rousseauiste de l'éducation est foncièrement individualiste : éduquer c'est laisser faire la nature, selon la nature de chacun. Toutefois il souligne que s'il y a possibilité d'éducation c'est grâce à la **perfectibilité** de l'Homme : « *Si l'homme et l'animal se distinguent, c'est parce que l'animal est à sa naissance ce qu'il sera toute sa vie, alors que l'homme, par sa perfectibilité apparaît comme un être dynamique et inventif, capable de se surpasser, et de devenir autre que ce que la nature a fait de lui.* » (Rousseau, *l'Émile*, 1762.) Pour

<sup>2</sup> À différencier d'être pragmatique, qui signifie que la seule chose qui compte est que ça fonctionne.

<sup>3</sup> "Quels critères pour l'Éducation nouvelle ?" pages 3 à 6, sur [lelien.org](http://lelien.org)

l'éducation il pose comme principe fondamental celui de **liberté** : l'enfant doit être élevé par et pour la liberté. Dans un premier temps l'éducateur doit assurer la liberté de mouvement, dans les actes, dans les jeux. L'enfant ne doit rien faire par obéissance. Dans un second temps c'est la liberté de jugement qui est recherchée, la liberté de penser. « *Ne rien croire sur parole, vouloir qu'il soit docile petit : c'est vouloir qu'il soit crédule et dupe étant grand* » (L'Émile). L'éducation a pour but ultime de former un Homme libre, l'éducation c'est l'apprentissage de la liberté, entre autres la faculté de penser par soi-même.- « *C'est la force et la liberté qui font les excellents hommes.* » « *La liberté consiste moins à faire sa volonté qu'à ne pas être soumis à celle d'autrui* » (Rousseau, l'Émile, 1762.) « *La liberté de l'homme consiste à ne jamais faire ce qu'il ne veut pas.* » (Rousseau, Les rêveries d'un promeneur solitaire, 1778.)

## Rousseau, Les quatre temps de l'éducation de l'enfant

Rousseau propose une éducation progressive, adaptée au développement naturel de l'enfant, qu'il divise en quatre périodes. La première va jusqu'à deux ans, il est question de prendre soin du corps et de donner les bonnes habitudes. La seconde période va de deux à douze ou treize ans : il s'agit essentiellement de développer son corps et d'exercer ses sens, non en soi mais pour qu'ils servent au mieux d'appui au jugement. Il s'agit d'explorer la nature : pas de livre, ni lecture ni écriture et pas de leçon verbale : il faut apprendre de la nature ce qui lui est *nécessaire* pour vivre. La troisième période va de douze à quinze ans elle est consacrée à l'instruction. Mais la méthode ne change point, pas de livres, seule la visée qui est différente, il faut apprendre ce qui est utile. « *Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile.* » (Rousseau, l'Émile.) Attiser la curiosité pour rendre attentif aux phénomènes de la nature, et apporter un questionnement : à quoi cela sert-il ? À quoi cela est-il bon ? Il faut ainsi former le jugement, la raison. Pour réaliser cette éducation Rousseau a tenu Émile isolé de tout contact humain, dans une situation peu enviable : sans livres, sans classe, sans camarades. La quatrième période va de quinze à dix-huit ou vingt ans, vont y être considérés les sentiments : Il faut le préparer aux conflits entre raison et passions. C'est aussi le moment d'enseigner la morale. La morale pour Rousseau repose sur un **principe inné**, la *conscience*, force spirituelle donnée par Dieu « *La conscience est la voix de l'âme* » « *Conscience ! Conscience ! Instinct divin, immortelle et céleste voix ; guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal, qui rend l'homme semblable à Dieu* » (Rousseau, l'Émile.) C'est aussi la période pour découvrir la religion. Il faut enfin **dévoiler le fonctionnement social**, puisqu'Émile est enfin un homme, prêt à entrer dans la société. C'est ainsi au fil des quatre premiers livres de l'Émile que Rousseau décrit en détail comment il faut laisser l'enfant être un enfant, attendre qu'il grandisse et devienne adulte de manière naturelle, **avant de lui présenter le monde social**. Pour Rousseau le contrat social n'intervient qu'en toute fin d'éducation : une fois **l'enfant éduqué hors de la société**, une fois l'enfant devenu homme.

## Dewey face à Rousseau

### Dewey « disciple et continuateur » de Rousseau ou Dewey « contre » Rousseau ?

Si Dewey reconnaît en Rousseau le "père philosophique" de l'Éducation Nouvelle, pour avoir posé une nouvelle vision de l'enfance, il se différencie de Rousseau, s'y oppose en fait, sur quasiment tous

les autres points. Nous allons maintenant considérer ces positions car ce sont elles qui marquent les apports de Dewey à l'Éducation Nouvelle.

## Quelle éducation à la démocratie ?

Rousseau, comme l'Émile en témoigne, prône une éducation fondamentalement individualiste, il isole l'enfant de sa famille et de la société, et Émile est éduqué sans maîtres et surtout sans camarades. Pour Dewey, totalement à l'opposé, il est fondamental que l'enfant soit éduqué dans un milieu social, qu'il participe avec ses camarades à l'organisation de sa vie à l'école. L'opposition individuel vs collectif mentionnée plus haut comme différence pédagogique va bien au-delà d'une simple différence de méthode pédagogique. C'est en effet de la démocratie dont il est question, et de son apprentissage. Et sur ce point Rousseau et Dewey ont des positions diamétralement opposées. Nous venons de préciser que pour Rousseau il faut isoler l'enfant de la société ; et non seulement de toute emprise du social, mais aussi de toute connaissance du social jusqu'à qu'il soit un homme. Certains voient là comme un paradoxe chez Rousseau, à la fois auteur de *l'Émile* et *Du contrat social*. Selon Cassirer, puis bien d'autres par la suite, la coïncidence de parution entre *l'Émile* et *Du contrat social*, loin d'être fortuite, est au contraire délibérée. Nombreux sont maintenant ceux qui soulignent qu'il faut considérer l'œuvre de Rousseau comme un tout (et notamment considérer *l'Émile* en même temps que le *contrat social*, puisque tous deux ouvrages publiés la même année, 1762- et d'ailleurs tous deux rejetés, et carrément brûlés, forçant Rousseau à l'exil<sup>4</sup>. On peut aussi considérer que son *Discours sur l'origine des inégalités* est une sorte de préalable à *l'Émile*. Le projet éducatif de Rousseau est donc non-séparable de sa philosophie politique, *l'Émile* et *Du contrat social* constituent un tout. Mais si l'on considère son œuvre comme une globalité, il apparaît alors comme un « paradoxe » d'éduquer l'enfant hors de la société si le but final est d'éduquer le citoyen, celui du contrat social ? Mais Rousseau est un homme de paradoxe : « *Lecteurs vulgaires, pardonnez-moi ; j'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés.* » Considérons ce « paradoxe » qui veut à la fois former l'homme libre et le citoyen utile. En fait le paradoxe est levé dès que l'on considère que Rousseau dans son œuvre sépare justement dans le temps l'éducation de l'Homme de celle du citoyen. Émile enfant est élevé de façon solitaire pour pouvoir accéder un jour à une vie sociale et à la fonction de citoyen. Il revendique une éducation en deux temps : tout d'abord l'éducation de l'Homme, l'Émile, jusqu'à 15 ans révolus, puis, seulement ensuite il aborde l'éducation du citoyen, c'est là, entre 15 et 20 ans qu'est présenté au jeune homme la question du social. Quoi qu'il en soit, il est indéniable que ce que prône Rousseau dans son modèle éducatif c'est "aucune vie sociale avant 15 ans". Il veut un homme bien éduqué, dans et par la nature et surtout hors de la société, pour pouvoir entrer une fois adulte (après 20 ans) dans la société, en connaissance de son contrat social. Difficile de concilier état de nature et état social. En fait tout est dans l'articulation des deux, et l'articulation n'est pas la même pour Rousseau et pour Dewey. Pour Rousseau, c'est en effet dans le dernier livre de l'Émile, en fait dès la fin du livre 4, une fois Émile éduqué et devenu un Homme, qu'il lui présente le contrat social. C'est le départ d'Émile à l'étranger qui est l'occasion de l'exposé des

<sup>4</sup> Ce sont ses conceptions religieuses qui lui sont essentiellement reprochées, et non ses positions pédagogiques.

thèses *Du contrat social*, plus qu'un résumé il s'agit d'une introduction à la lecture *Du contrat social*, indications sur la manière de lire *Du Contrat social* et de surtout de s'en servir. Car cette dernière touche à son éducation est ce qui doit permettre à Émile de jauger les différents types de pouvoirs et de sociétés qu'il va rencontrer. C'est la dernière étape initiatique de l'éducation d'Émile, et peut être la plus importante si on considère l'ensemble de l'œuvre de Rousseau. À considérer l'ensemble de ses trois œuvres, il est clair que Rousseau a fait son choix : éduquer l'homme et non le citoyen, mais pour instruire le citoyen dans la foulée, en tout cas instruire l'homme ainsi formé de la citoyenneté et de ses devoirs de citoyen. *In fine* c'est bien le contrat social qui est visé, mais pour ce qui est de l'éducation des enfants et même des adolescents, **l'éducation à la démocratie est exclue**.

Mais il y a une autre question fondamentale : l'homme devenu citoyen décrit à la fin de *l'Émile* est-il un bon citoyen ? Là est finalement la véritable question, puisque la divergence quant à l'éducation est affaire réglée. Certains voient quand même dans cette éducation, bien que tardive puisque éducation de l'homme et non pas de l'enfant, une éducation à la démocratie. D'autres non. En effet, si l'on y regarde de près, Rousseau donne à cette éducation des fins très utilitaires, il s'agit avant tout d'assurer son intérêt personnel. Ainsi, dans les dernières pages de *l'Émile* : « *Mettez-vous à l'abri des impôts sans mesure qui dévoreraient le fruit de vos peines, des procès sans fin qui consumeront votre fonds. Faites en sorte qu'en vivant justement vous n'ayez point à faire votre cour à des intendants, à leurs substituts, à des juges, à des prêtres, à de puissants voisins, à des fripons de toute espèce, toujours prêts à vous tourmenter si vous les négligez. Mettez-vous surtout à l'abri des vexations des grands et des riches* » (Rousseau, *l'Émile*.) L'expression est appuyée, il s'agit **de se mettre à l'abri**, le but est d'avoir la connaissance du fonctionnement social, de savoir reconnaître les avantages et les dangers de tel ou tel système social, afin de prémunir ses intérêts personnels. C'est là une certaine conception de la démocratie, qui n'est pas celle de Dewey. Quant aux conseils sur les devoirs du citoyen : « *Mais cher Émile, qu'une vie si douce ne te dégoûte pas des devoirs pénibles, si jamais ils te sont imposés : souviens-toi que les Romains passaient de la charrue au consulat. Si le prince ou l'État t'appelle au service de la patrie, quitte tout pour aller remplir, dans le poste qu'on t'assigne, l'honorable fonction de citoyen. Si cette fonction t'est onéreuse, il est un moyen honnête et sûr de t'en affranchir, c'est de la remplir avec assez d'intégrité pour qu'elle ne te soit pas longtemps laissée. Au reste, crains peu l'embarras d'une pareille charge ; tant qu'il y aura des hommes de ce siècle, ce n'est pas toi qu'on viendra chercher pour servir État.* » (Rousseau, *l'Émile*.) Il s'agit plus de l'art de se débiter en gardant bonne conscience qu'autre chose. Finalement ce que dit Rousseau à son élève c'est que si le contrat social n'est point respecté, ce n'est pas le plus important, ce qui importe, c'est qu'il protège son intérêt particulier comme aurait dû le faire « la volonté générale ». Est-ce là la démocratie ? Pas celle recherchée par Dewey en tout cas. À l'assujettissement, Dewey préfère l'acte positif d'association qui établirait alors un véritable contrat social. Ces deux aspects ne sont pas les seuls points de désaccord sur la démocratie entre ces deux philosophes. D'ailleurs nombreux seront ceux qui vont critiquer la conception de la démocratie selon Rousseau. Entre autres, Proudhon : « *En deux mots, le contrat social, d'après Rousseau, n'est autre chose que l'alliance offensive et défensive de ceux qui possèdent contre ceux qui ne possèdent pas, et la part qu'y prend chaque citoyen est la police qu'il est tenu d'acquitter, au prorata de sa fortune, et selon l'importance des risques que le paupérisme lui fait courir.* » (Proudhon, *Idée générale de la Révolution au XIXe siècle, 1851*) Pour Proudhon, Rousseau dénature la notion de contrat social, puisqu'il en

exclue la question sociale, pour Proudhon le contrat social doit être la base de l'organisation sociale. « Dans la théorie de J.-J. Rousseau, qui est celle de Robespierre et des Jacobins, le Contrat social est une fiction de légiste, imaginée pour rendre raison, autrement que par le droit divin, l'autorité paternelle ou la nécessité sociale, de la formation de l'État et des rapports entre le gouvernement et les individus. /.../ Dans le système fédératif, le contrat social est plus qu'une fiction; c'est un pacte positif, effectif, qui a été réellement proposé, discuté, voté, adopté, et qui se modifie régulièrement à la volonté des contractants. Entre le contrat fédératif et celui de Rousseau et de 93, il y a toute la distance de la réalité à l'hypothèse. » (Proudhon, *Du principe fédératif*, 1863)

Dewey, a une vision de la démocratie très différente de celle de Rousseau et ne prône pas un contrat social "à la Rousseau"; il ne s'agit pas de protéger avant tout ses propres intérêts, sa propriété, mais au contraire de protéger les intérêts du peuple, de les protéger contre les décisions des experts et des puissants. La démocratie selon Dewey est proche de celle de Proudhon, il la revendique en tant qu'organisation sociale, quasiment comme une méthode pour discuter et comprendre, pour échanger des expériences. Mais surtout, puisque c'est l'aspect éducation qui nous importe ici, pour Dewey l'apprentissage de la démocratie doit être amorcé par la pratique et à l'école, dès le plus jeune âge. En cela il est donc aussi totalement opposé à Rousseau. Pour Dewey l'individu est avant tout un être social, en relation avec les autres, l'essentiel tient dans les interactions sociales, l'existence même du "milieu scolaire" est un élément fondamental pour l'éducation. « L'éducation est à la vie sociale ce que sont la nutrition et la reproduction à la vie physiologique. » (Dewey, *Démocratie et Education*, 1916/1975.) La responsabilité morale de l'école est de « permettre à l'enfant de comprendre et de respecter l'ensemble de ses relations sociales. Ce n'est pas seulement un futur citoyen, mais aussi un futur parent, un futur travailleur, un futur membre de la communauté » (Dewey, *Démocratie et Education*, 1916/1975.) Le fait que l'école soit réellement une communauté coopérative est un levier essentiel pour construire la démocratie future. « L'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société. » (Dewey, *Mon credo pédagogique*, 1897/1931.) « Tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut être réellement libéré » « La seule manière de se préparer à une tâche sociale est d'être engagé dans la vie sociale » Ainsi, à l'école l'enfant doit effectivement participer à la gestion du groupe, et être réellement amené à prendre des décisions. L'école « doit s'assurer que ses membres sont éduqués à l'adaptabilité et à la prise d'initiative personnelle » (Dewey, *Démocratie et Education*, 1916/1975.) « Il faut aider les enfants à développer en eux des qualités actives d'initiative, d'indépendance, d'ingéniosité, si nous voulons voir disparaître les abus des aires de la démocratie. » (Dewey, *Les écoles de demain*, 1915/1931). « Il n'y a pas, je pense, dans toute la philosophie d'éducation progressive, de dispositions plus judicieuses que cette importance accordée à la participation de l'élève dans la conception des projets qui inspirent ses activités » « Je demanderai volontiers **pourquoi** nous préférons des dispositions démocratiques et humaines à celles qui sont rudes et autocratiques, et par ce « pourquoi » j'entends la **raison** de notre préférence et non pas ses **causes**./.../ La **cause** de notre préférence n'est pas la même que la **raison** pour laquelle nous **devons** la préférer. /.../ j'aimerais poser une question : peut-on trouver une quelconque raison qui, finalement, n'aboutisse pas à cette certitude que les arrangements sociaux de type démocratique



*suscitent une expérience humaine de qualité plus haute, une expérience plus largement accessible et profitable que les formes de vie sociale non démocratiques ou anti-démocratiques ? Est-ce que la volonté réciproque de liberté individuelle, de décence et de bienveillance dans les rapports humains ne revient pas, en fin de compte, à cette conclusion que de tels principes supposent une plus haute qualité de l'expérience chez un plus grand nombre que les méthodes de violence et de coercition ?/.../ Si l'on répond OUI (et personnellement, je ne vois pas qu'on puisse justifier autrement sa préférence pour la démocratie et pour l'humain), la raison dernière de l'accueil fait à l'éducation progressive, -qui tient à la confiance qu'elle garde dans les méthodes humaines et dans sa parenté avec la démocratie- doit être cherchée dans la discrimination établie entre les valeurs inhérentes à différentes expériences. » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.) Puisque pour Dewey la liberté s'éprouve dans l'expérience, il faut la concevoir comme la capacité d'agir librement, comme le pouvoir de faire, il faut donc que les enfants aient ce pouvoir d'agir, de participer à l'organisation de leur vie à l'intérieur de l'école et par là vivre un réel apprentissage de la démocratie. Or Dewey dit que la démocratie est un prérequis à la liberté. L'école doit donc être en elle-même une expérience d'éducation à la démocratie, pour la liberté individuelle comme pour l'évolution de la société.*

### Pour l'élite ou pour tous ?

Mais la question de la démocratie n'est pas le seul point d'achoppement entre Dewey et Rousseau, loin de là. Sur l'opposition individuel vs collectif se greffe encore un autre aspect. Rabelais propose l'éducation d'un Roi, Montesquieu celle d'un Prince, certes Rousseau vise moins haut mais pas pour autant l'éducation du peuple : Rousseau « *ne serait pas fâché qu'Émile eût de la naissance* », en tout cas il le veut au moins riche, comme nous l'avons vu. Et ce n'est pas une question d'époque, puisque Pestalozzi, en partie contemporain de Rousseau, entreprend lui l'éducation du peuple et tout particulièrement des plus déshérités. Quant à Dewey, c'est clairement l'éducation du peuple qu'il revendique, il considère notamment les problèmes de l'école en milieu industriel. Il est d'ailleurs membre fondateur du syndicat des enseignants. Voilà encore une question de fond pour l'Éducation Nouvelle : école pour une élite ou école pour tous et "tous capables" ?

### De la nécessité d'une théorie

Il est temps d'aborder un aspect essentiel : celui de la nécessité même d'avoir une philosophie de l'éducation pour l'Éducation Nouvelle... Peut-être aurait-ce dû être le point de départ. C'est en tout cas une des premières revendications de Dewey. Dewey explicite cette nécessité, soulignant que l'Éducation Nouvelle ne saurait se contenter de se définir "en négatif", en simple opposition à l'enseignement traditionnel. Or, historiquement, c'est effectivement cette opposition qui semble être le point essentiel, en tout cas celui qui fédère les écoles nouvelles, jusque dans leur appellation ! D'où l'essai de modification en les nommant « écoles actives », dénomination qui a certes donné une vision "en positif", mais dénomination qui a généré un grand nombre de malentendus liés au sens donné à l'activité ! (voir article "Quels critères pour l'Éducation Nouvelle ?" sur le site : [lelien.org](http://lelien.org).) Dewey met donc en garde contre cette opposition sur laquelle les écoles nouvelles se sont construites, mais qui est à dépasser. « L'essor de la Nouvelle éducation et des écoles progressives

résulte du mécontentement à l'égard de l'éducation traditionnelle. En fait, Leur essor est une critique de cette éducation. » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.) « Si l'on se contentait de prétendre que, pour pratiquer l'Éducation nouvelle, il suffit de rejeter les idées et les pratiques de la vieille éducation, et de faire juste le contraire, on témoignerait qu'on ne soupçonne même pas les problèmes qu'elle soulève. »

« Quand un mouvement est neuf, il est toujours à craindre que, par opposition aux buts et aux méthodes du système qu'il veut supplanter, il ne développe plutôt négativement que positivement les principes nouveaux. Dès lors, il risque de puiser à rebours son inspiration et dans l'aspect négatif du système, c'est-à-dire les yeux fixés sur ce qui a été rejeté de la philosophie antérieure plutôt que sur le développement constructif de sa propre philosophie. »

« ... cette loi du contre-pied née de l'idée que ce qui importe d'abord c'est de ne pas faire ce que l'on fait dans l'école traditionnelle ! » « Sans vouloir insister sur ces erreurs, disons qu'elles illustrent ce qu'on doit entendre par une théorie et une pratique qui se contentent de procéder négativement ou en réaction pure et simple contre ce qui a été généralement admis, plutôt que positivement, par un développement constructif des buts, des méthodes et des programmes, fondé sur une théorie d'expérience et de ses possibilités pédagogiques. Il n'est pas excessif de dire qu'une théorie qui prétend se fonder sur l'idée de liberté peut devenir aussi dogmatique que celle à laquelle elle s'oppose. Car toute théorie et tout système pratique qui ne supposent pas un examen critique des principes sous-jacents est dogmatique. »

« La question fondamentale n'est pas d'éducation progressive contre éducation traditionnelle, mais d'éducation tout court... et les progrès seront d'autant plus sûrs que nous nous appliquerons davantage à préciser ce que c'est que l'éducation et comment la réaliser. » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947)

« Ce que nous enseignons avant tout l'éducation progressive, c'est un besoin urgent, -plus urgent pour elle qu'il ne l'était pour les fondateurs de l'école traditionnelle- d'une philosophie de l'éducation basée sur la philosophie d'expérience.

J'ai dit en passant que la philosophie en question est –pour paraphraser Lincoln– une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience. Aucun de ces mots : de, par, pour, n'implique évidence. » « Si l'on fait de l'éducation une expérience de vie, il faut construire ou adopter pour les plans et projets qu'on propose, une théorie intelligente ou, si vous préférez, une philosophie de l'expérience, sous peine de les voir à la merci de tous les aquilons intellectuels qui viendraient à souffler. » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.)

Dewey va donc jusqu'à prendre pour philosophie de l'éducation sa philosophie de l'expérience, ce qui semble logique puisque, rappelons-le, il est un des chefs de file du pragmatisme.

## Dewey et La philosophie de l'expérience

Nous allons considérer quelques éléments de sa philosophie de l'éducation, sa philosophie de l'expérience, éléments relativement aux trois axes principaux : la liberté, l'activité, la démocratie.

Nous nous sommes déjà penchés sur la démocratie, considérons la liberté et l'activité. Justement, liberté et activité de l'enfant sont les principes de base du mouvement des écoles nouvelles.

## La Liberté

« La nouvelle éducation est fondée sur la liberté de l'enfant. Mais cette affirmation soulève à son tour une question : qu'entend-on par liberté et quelles sont les conditions de son accomplissement ? » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.) Pour Dewey, la liberté ne peut être seulement une absence de contraintes, l'éducation doit permettre à l'enfant de faire ses choix, d'être capable de choisir. Comme le dit M-A Carroi dans sa présentation de la philosophie de Dewey, la caractéristique de l'expérience éducative chez Dewey, ce n'est pas seulement de faire des hommes libres, mais d'apprendre dès l'enfance à se servir de la liberté pour qu'au lieu d'un formalisme elle soit une plénitude créatrice. « Le sens de la liberté s'acquiert par l'usage. D'où cette affirmation de toute *Éducation Nouvelle* : l'éducation se fonde sur la liberté de l'enfant. Mais de quelle liberté parle-t-on ? Celle du corps ? Certes elle n'est pas méprisable, mais il ne faut tout de même pas la confondre avec celle de l'esprit. Elle peut exister seule et n'être alors que caricature : des enfants physiquement abandonnés à eux-mêmes ne sont pas des enfants libres. La liberté du corps n'est jamais une fin en soi mais elle est toujours chez l'enfant une condition de celle de l'esprit. Revendiquons l'une pour revendiquer l'autre. Mais craignons la philosophie du dilemme, philosophie simpliste pour qui la liberté sera réalisée dès qu'aura été supprimée toute contrainte. L'enfant qui papillonne d'objet en objet selon son caprice, ou qui faute de ressources disponibles demeure à sa place inerte, déconcentré, incapable de toute initiative, de toute action, sera-t-il un enfant libre ? Non, car ses humeurs le gouvernent. La liberté est positive, non pas une évasion, mais une force, non pas une volonté, mais un pouvoir. Nous rejoignons ici « l'expérience », car la liberté en est le haut moyen comme le premier moteur. Ainsi doit-elle être pensée dans les écoles progressives : au service d'un effort créateur et jamais comme une fin en soi. La liberté-entité, la liberté-déesse, est un produit du 17<sup>e</sup> siècle, propre à un âge où les idées ont un être métaphysique. Cet âge est dépassé. »

La liberté est intimement liée à la créativité, jusqu'à en constituer un critère de l'école nouvelle. « Cultiver la liberté, c'est cultiver les activités qui, guidées par la réflexion et le sens de la responsabilité, aboutiront à une œuvre libre ; car ou la liberté sera créatrice, où elle ne sera pas. Au total, liberté et création, c'est un tout, et l'école qui n'amène pas chacun de ses élèves jusqu'au stade où, naturellement, il s'exprime par la création, n'est pas une école nouvelle ! » (M-A Carroi, *la philosophie de Dewey*, 1947)

« La liberté ne provient pas d'une absence de contraintes. Elle est un pouvoir : pouvoir d'enfanter des projets, de penser judicieusement, de mesurer les désirs à leurs conséquences; pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquels on poursuit les fins qu'on s'est assignées. L'homme est libre lorsqu'il y a continuité entre son activité et son environnement physique, intellectuel, social. L'environnement qui, dans la théorie traditionnelle de l'éducation est nécessaire, dit-on, à sa liberté, est ici la condition même de sa liberté : sans environnement, l'enfant ne serait pas libre, il ne serait même pas du tout » « C'est par un instinct un très sûr qu'on identifie la liberté au pouvoir de concevoir des projets, de les traduire en actes. » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.) Dans sa réflexion sur la nature de la liberté, Dewey parle déjà du "contrôle social" ! « Personne ne voudrait

contester je suppose que l'homme moyen est en fait assujéti virtuellement à un important contrôle social et qu'une part considérable sous contrôle ne donne pas l'impression de réduire sa liberté personnelle. » « ...autre aspect du problème de la « discipline » comme on dit, ou plutôt, du contrôle social : la nature de la liberté. La seule liberté qui soit d'une importance durable est la liberté de l'intelligence, c'est-à-dire la liberté d'observation et de jugement qui s'exerce au profit de buts intrinsèquement valables. L'erreur la plus commune consiste à l'identifier avec la liberté de mouvement ou avec l'activité extérieure et physique. Sans doute cet aspect physique et externe de l'activité ne peut-il être séparé de son aspect interne, c'est-à-dire de la liberté de pensée, de désirs et de projets. La limitation apportée à l'activité externe par les dispositions immuables de l'école traditionnelle, avec ses rangées de tables fixes, ses effectifs tout militaires, ne bougeant qu'ensemble et sur un signal donné, imposait une grave restriction à la liberté intellectuelle et morale. /.../il n'en reste pas moins qu'une plus grande liberté de mouvement extérieur est elle-même un moyen, et non pas une fin : Le problème pédagogique n'est pas résolu quand cette liberté-là est réalisée. Tout dépend de ce que l'on en fait. À quelles fins l'utilise-t-on ? Quelles conséquences en découlent ? »

« Mais, quel que soit le point de vue envisagé, la liberté d'action externe n'est pas autre chose qu'un moyen pour la liberté de jugement et le pouvoir de mettre à exécution des fins délibérément choisies. Le quantum de liberté extérieure dont chacun a besoin varie de l'un à l'autre./.../la liberté physique, indispensable à une activité libre, est la condition de tout développement. Comment doser en quantité et en qualité, pour un être en croissance, cette activité libre ? Telle est la question que doit méditer l'éducateur à toutes les étapes du développement de ses élèves.

Il ne saurait pourtant y avoir de plus grande faute que de regarder la liberté comme une fin en soi. Cette conception tend à détruire les activités réparties par groupes qui sont la source normale de l'ordre. D'autre part, elle transforme la liberté : de positive, elle la rend négative. Car la liberté qui provient d'une absence de contraintes (liberté négative) n'a de prix qu'autant qu'elle est le moyen d'une liberté qui est un pouvoir : pouvoir d'enfanter des projets, de penser judicieusement de mesurer les désirs à leur conséquences ; pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquels on poursuit les fins qu'on s'est assignées. »

« Un être dont la conduite ne connaît d'autre maître que le caprice a tout au plus l'illusion de la liberté. Il est dirigé par des forces sur lesquels il n'a aucune espèce de prise. » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.)

## Activité : de l'action à l'expérience en passant par le désir

### L'action

Il ne s'agit pas seulement du « *mens sana in corpore sano* » des anciens, mais d'affirmer que l'exercice des muscles et des sens est une condition positive du développement de l'intelligence. Il faut comprendre que pour le jeune les mots sont vides à moins d'être lestés peu à peu par une expérience directe. « *Ni les sensations ni les actions ne sont fins en elles-mêmes, mais moyens de recherche hors de soi, contacts, expressions, impulsions vitales.* » (Dewey, *Les écoles de demain*, 1915/1931.) Sa devise est « *Learning by doing* », "apprendre en faisant" / "c'est en faisant qu'on

apprend"/ "faire pour apprendre", mais ce faire, cette action n'est pas un simple travail manuel accompli pour lui-même, ce n'est pas « un acte machinal, /.../ mais un mode de création et d'exécution attentif, passionné même, que prépare une motivation, et qui, de bout en bout appelle à la réflexion en vue d'une finalité : « la faiblesse des leçons ordinaires, organisées pour exercer les sens, c'est qu'elles n'ont pas de débouché au-delà d'elles-mêmes et donc, pas de motifs nécessaires. » (Dewey, L'école et l'enfant, 1913) « Gestes, sons, formes verbales sont de nature sensorielle ; ils ne deviennent langage que s'ils recouvrent une intention, une signification (ou meaning). Apprendre, c'est apprendre le sens des choses. Pourtant, il arrive qu'on n'apprend pas au-delà du sens des mots, et les mots, ne l'oublions pas, à moins d'être relié à une expérience personnelle, n'ont aucun sens pour l'enfant... Croire que, par le mot, on lui inculque une idée, alors que les moyens d'aboutir à l'idée sont absents, c'est priver le mot de tout intelligibilité et cultiver encore le verbalisme. Verboseité, scintillation superficielle et pseudo-élégance des mots, voilà des dangers d'autant plus redoutables qu'ils se parent d'une certaine séduction. Mais qui domine son langage domine les choses. Cette appropriation exacte du langage aux choses et aux mots, c'est l'une des tâches que le maître doit s'appliquer à serrer de près. » (Dewey cité par M-A Carroy).

« Le langage, outil de la pensée, exige que les mots recouvrent des concepts éprouvés ; il doit être un approfondissement de l'expérience et une appréhension de l'idée ; ainsi tout travail de précision de vocabulaire est un travail authentique de la pensée. » (Dewey cité par M-A Carroy)

(Du Vygotski et Léontiev avant l'heure !)

« À vrai dire, ce n'est pas parce qu'on les aura dénommées « manipulations » que le miracle aura été accompli. Si l'observation n'est qu'une énumération uniforme des qualités des choses, ce n'est pas de l'observation scientifique. Elle doit être un « processus actif ». (Dewey, Comment nous pensons, 1909/19013 )

« Le vieux dicton : « si vous voulez penser, arrêtez-vous », trouve sa place en psychologie. » /./« La pensée est donc un ajournement de l'action immédiate et, dans le même temps elle est un contrôle interne de l'impulsion par l'union de l'observation et de la mémoire, laquelle l'union est au cœur de la réflexion. Ce que l'on vient de dire explique le sens de la locution rebattue « auto-contrôle ». Certes, le but idéal de l'éducation, c'est la création en chacun d'un auto-contrôle. Mais le simple retrait de tout contrôle externe ne suffit pas à garantir la création d'un auto-contrôle. » (Dewey, Expérience et Education, 1938/1947.)

## L'expérience

L'expérience est le concept opératoire chez Dewey. Mais il ne s'agit pas de l'expérience dans son sens ordinaire, courant, il s'agit de l'expérience quasiment dans son acception scientifique et même une conception plus élargie car incluant le social. « Je prétends seulement que la méthode scientifique est le seul moyen authentique à notre disposition pour inventorier l'expérience du monde dans lequel nous sommes quotidiennement plongés » (Dewey, Expérience et Education, 1938/1947.) Il s'agit d'identifier les difficultés, les problèmes, puis de les résoudre. Pour cela il faut imaginer des hypothèses (au sens scientifique du terme). Dewey parle ensuite d'en "faire la preuve" c'est-à-dire de vérifier ou non leur exactitude, en fait de contrôler l'explication élaborée en réponse au problème

exprimé. Il insiste sur le rôle de la conscience dans le processus, qui permet l'analyse critique et ouvre à la créativité. En effet tant que l'expérience "ordinaire", le simple vécu, se déroule sans accroc ni rupture elle se déroule dans l'inconscient ; mais lorsque quelque chose étonne et qu'un malaise survient, c'est alors que surgit la conscience qui va organiser l'expérience réelle dans son rôle critique en mettant en œuvre une créativité jaillissante. *« En second lieu, idées et hypothèses sont vérifiées par les conséquences que provoque leur propre mise en œuvre. Autrement dit, il faut observer avec soin et perspicacité les conséquences de l'action. Une activité qui ne serait pas momentanément suspendue pour permettre l'examen de ses conséquences serait peut-être un instant occasion de joie, mais, intellectuellement elle ne conduit à rien. »* (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.)

## Importance du milieu, de l'environnement

Concernant la philosophie de l'éducation, Dewey rappelle que *« L'histoire de l'éducation est caractérisée par l'opposition entre deux thèses : l'une soutient qu'elle est développement qui procède du dedans, l'autre qu'elle est une formation qui se fait du dehors ; l'une qu'elle se fonde sur les dons naturels, l'autre qu'elle domine les inclinations naturelles et tente de lui substituer des habitudes qu'une longue pression extérieure a permis d'inculquer. »*

Pour Dewey, comme en général pour les tenants de l'Éducation Nouvelle, le milieu est un élément fondamental pour l'éducation. En général le clivage entre les différentes tendances d'Éducation Nouvelle se fait entre le fait de reconnaître de l'importance au seul milieu physique, à la nature, ou d'en reconnaître également au milieu social. Dewey considère contre Rousseau que l'enfant est un être social, et il prône la nécessité d'un environnement social autant que physique pour son éducation dès le plus jeune âge.

*« ...nous vivons, du berceau à la tombe, dans un monde de personnes et de choses qui, dans une large mesure, est ce qu'il est à cause de ce qui a été fait et transmis à la génération présente par les activités antérieures./.../ ..est-il besoin de dire que l'expérience ne se fait pas dans le vide ? Il y a, en dehors du sujet, des sources de l'expérience./.../ personne ne voudrait contester qu'un enfant élevé dans la rue a une expérience différente de l'enfant élevé dans un milieu cultivé, que le jeune paysan a, lui aussi, une expérience autre que celle du jeune citadin. Le jeune marin connaît une autre vie que l'enfant de la steppe. Tout cela nous paraît depuis longtemps du domaine du lieu commun. Pourquoi en faire état ? Pourtant, si l'on veut tenir compte de la valeur éducative de ses observations, on reconnaîtra qu'il y a là un moyen, pour l'éducateur, de diriger l'expérience juvénile sans chercher à s'imposer lui-même. ./.../ avant toute chose, il (l'éducateur) devrait savoir utiliser l'environnement physique et social existant pour en extraire tous les éléments qui peuvent contribuer à élaborer des expériences de valeurs. L'éducation traditionnelle n'avait pas à envisager ce problème. Elle pouvait éluder systématiquement cette responsabilité. L'environnement scolaire fait de bureaux, de tableaux noirs et de petites cours plantées des tilleuls semblait suffisant. »* (...mais où sont donc passés les tilleuls ?)

Dewey différencie les facteurs objectifs et subjectifs de l'expérience. Certains parmi les partisans de l'Éducation Nouvelle prétendent que l'on ne peut accorder d'importance aux facteurs objectifs que par un contrôle externe et donc qu'au détriment de la liberté individuelle. Dewey s'oppose à cela et pose la nécessité d'une interaction entre ces deux facteurs. *« Le mot « interaction » exprime*

*justement le second principe essentiel, celui qui permet d'interpréter une expérience selon sa fonction et sa portée éducative. Il assigne les mêmes droits aux deux facteurs de l'expérience : externe et interne. » Le jeu réciproque de ces deux conditions dans leur interaction forme ce qu'il appelle une situation. « Dans l'éducation traditionnelle, la difficulté venait non pas de qu'on prît garde aux conditions objectives, mais de ce que l'on négligeait les conditions subjectives chez l'enfant. Or, tout autant que les premières, elles décident l'expérience et de sa qualité. Dans l'école traditionnelle, on violait donc unilatéralement le principe d'interaction. Ce n'est pas une raison pour le violer aujourd'hui dans l'autre sens, à moins qu'on tienne à obéir à la fameuse loi du contre-pied ! »*

*« Cela signifie qu'une interaction c'est établie entre un sujet, des objets et d'autres personnes. **Situations et interactions sont inséparables l'une de l'autre.** Une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement » (personne et objets). » « Les principes de continuité et d'interaction sont les critères de la valeur de l'expérience. »*

## Le collectif

Que ce soit pour la visée de l'apprentissage de la démocratie ou pour l'élaboration et le vécu des expériences, il y a chez Dewey nécessité du travail collectif en classe, nécessité de coopération. Or un des principes de base des écoles nouvelles est l'individualisation de l'enseignement, en réaction avec la manière dont l'enseignement traditionnel prétend déverser uniformément le même enseignement à tous (ce qui est parfois revendiqué au nom du principe d'égalité : la même chose pour tous !) Mais Dewey n'oppose pas l'individuel et le collectif, il les ne les considère pas comme deux caractères exclusifs mais comme des aspects complémentaires et aussi nécessaires l'un que l'autre. « *Traitez vos élèves en série, donnez-leur à apprendre des leçons qu'ils auront à vous répéter d'une façon uniforme et jamais vous ne connaîtrez rien d'eux. Mais donnez à chacun la possibilité de s'exprimer, de révéler ses traits individuels, et vous aurez une base solide sur laquelle construire un plan d'éducation.* » (Dewey, *Les écoles de demain*, 1915/1931)

*« Dans tout ce qui précède, j'ai tenu pour incontestable le principe suivant : l'éducation, si elle veut atteindre à ses fins, d'une part à l'égard de l'enfant, d'autre part à l'égard de la société, doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un. »* (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.)

## Aux sources de l'action le désir ?

*« Le désir d'une chose peut-être intense. Il peut être si intense qu'il néglige l'estimation des conséquences qu'engendrerait sa réalisation. Ce ne sont jamais ces mouvements inopinés qui fourniront un modèle à l'éducation ! Le problème crucial consiste à obtenir que l'action, au lieu de suivre immédiatement les désirs, soit différée jusqu'à ce que l'observation et le jugement ait pu intervenir. Sauf erreur, cette remarque s'applique exactement aux écoles nouvelles. Si l'on se contente de dire que l'activité en est le but, au lieu de spécifier que c'est une activité **intelligente**, on aura vite fait d'identifier la liberté avec l'immédiate réalisation des pulsions des désirs. Cette identification provient d'une confusion grave entre impulsion et projet ; /.../ L'anticipation intellectuelle, l'idée de*

*conséquence, doit se mêler au désir et à l'impulsion pour acquérir une force d'actualisation. C'est elle qui imprime une direction lucide à ce qui, autrement, serait aveugle, tandis que le désir, lui, donne impulsion et mouvement à l'idée. Alors, l'idée devient plan à l'intérieur de l'activité qu'il s'agit de promouvoir et pour elle. » (Dewey, Expérience et Education, 1938/1947.)*

*« Dans tous les cas, ce sont les tendances naturelles et les désirs qui doivent être pris au point de départ. Mais il n'est pas de croissance intellectuelle sans quelques reconstructions, quelque refonte des impulsions et des désirs, à partir de la première manifestation. Cette refonte implique l'inhibition des impulsions sous leur forme première. L'alternative est la suivante : ou bien une inhibition imposée du dehors, ou bien une inhibition qui se fait grâce à la réflexion et au jugement personnels. »*

Dewey l'explique : qu'importe la violence de son désir, il ne serait être instantanément accompli. Pour pouvoir l'accomplir il faut penser un plan d'organisation qui ne fait pas partie du désir premier mais qui doit devenir objet d'examen et de jugement avant que le désir ne soit converti en projet et le projet en plan d'action. Les désirs sont les ressorts qui mettent l'action en branle, et l'intensité du désir mesure l'intensité de l'effort qui pourra être spontanément fourni. Mais les désirs ne sont que châteaux en Espagne s'ils ne sont pas traduits en action. *« C'est une des tendances de l'école traditionnelle que d'ignorer la valeur de l'impulsion et du désir personnel comme ressort de l'action. Mais cela ne justifie nullement la confusion que pourrait faire école progressive entre l'impulsion, le désir, le projet/.../ l'apparition d'un désir et d'une impulsion ne sont jamais le but suprême d'un schéma éducatif, mais l'occasion et la requête d'un plan et d'une méthode d'action et l'incitation à les réaliser. » (Dewey, Expérience et Education, 1938/1947.)*

On voit déjà poindre la nécessité d'un plan d'action, et de l'organisation à laquelle arrive Dewey.

## L'intérêt

L'école active est fondée sur l'intérêt, l'intérêt en tant que curiosité, attrait, et non en tant que profit.

*« Dewey rejette à la fois la théorie de l'école attrayante qui ne propose à l'enfant d'autre fin que la recherche du plaisir, et la théorie de l'effort pour l'effort qui engendre promptement une dissociation entre l'attention réelle et l'attention apparente, entre l'activité de contrainte et l'activité spontanée. »*

*« L'effort surgit normalement aux côtés de l'intérêt. » (Dewey cité par M-A Carroy)*

L'intérêt et l'effort : deux concepts chers à Dewey. L'enfant a des intérêts profonds et des intérêts superficiels. L'éducateur doit savoir les interpréter et les utiliser. *« Il ne faut ni se plier aux intérêts ni les supprimer. Réprimer l'intérêt c'est mettre l'adulte à la place de l'enfant et affaiblir ainsi la curiosité et sa vivacité actuelle, c'est supprimer l'initiative et tuer l'intérêt. Se plier à l'intérêt, c'est substituer le transitoire au permanent. L'intérêt est toujours le signe de quelque pouvoir sous-jacent ; l'important est de découvrir ce pouvoir. Se plier à l'intérêt c'est échouer dans cette découverte, le résultat certain en est de substituer le caprice à l'intérêt authentique. » (Dewey, Mon crédo pédagogique, 1897/1831). « On dit souvent que la doctrine qui fonde l'éducation sur l'intérêt substitue le caprice, l'expérience grossière et désordonnée de l'enfant à l'expérience exercée et mûrie de l'adulte. Ce que nous en avons dit tend à remettre les choses au point... la signification de l'intérêt réside toute dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les*



pouvoirs nouveaux qu'il crée. Les impulsions et les habitudes de l'enfant doivent donc être interprétées. Le véritable pédagogue est précisément celui qui grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et mènent à un but idéal. Ainsi ce n'est pas seulement connaître la psychologie de l'enfant, c'est aussi et du même coup, reconnaître la haute valeur de la sagesse adulte, avec ses connaissances historiques, sa science, les ressources de l'art. » (Dewey, *L'intérêt et l'effort*, Mon crédo pédagogique ?).

## Un manque à combler: l'organisation, la programmation

Nous avons vu combien Dewey a insisté sur la nécessité de se doter d'une philosophie de l'éducation pour l'Éducation Nouvelle, plutôt que de se définir en simple opposition à l'enseignement traditionnel. Par ailleurs nous avons vu que s'il rend hommage à Rousseau et le considère comme père de l'Éducation Nouvelle, il s'oppose à sa philosophie de l'éducation sur nombre points essentiels, proposant donc ses positions contre celles de Rousseau. Reste un troisième volet, où Dewey présente le travail qu'il lui semble rester à faire pour l'Éducation Nouvelle, tant du point de vue pratique que théorique d'ailleurs : une certaine organisation de l'enseignement, et, osons le mot, carrément, une programmation !

« Ce n'est pas parce que l'éducation traditionnelle était une routine dans laquelle plans et programmes nous étaient transmis par un lointain passé, que l'éducation progressive doit être une improvisation. » » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.)

« Le point le plus faibles, dans les écoles progressives, a été, jusqu'à présent, leur sélection du programme et son organisation » *ibid*

« Nous affirmons donc qu'une théorie cohérente de l'expérience qui permet une direction positive de la sélection et de l'organisation des méthodes du programme didactique est nécessaire pour imprimer une direction nouvelle au travail scolaire. Processus lent et difficile. C'est là une question de croissance... » *ibid*

« Ce principe (l'analyse et la synthèse) permet de déterminer l'ultime fondement des **activités** à l'école. Rien n'est plus absurde que de se faire le champion d'une diversité d'occupations actives et, en même temps, de décrier le besoin d'organisation progressive dans la documentation et dans les idées. L'activité intelligente se distingue de l'activité sans but en ce qu'elle implique une sélection des moyens (analyse) choisis dans la variété des conditions présentes et un arrangement de ces moyens (synthèse) afin d'atteindre le but poursuivi. » *ibid*

« Quels résultats peut-on espérer quand le contenu de l'expérience n'est pas organisé progressivement ? Ces questions essentielles, une philosophie qui se contenterait d'être négative, éliminatrice et hostile, les négligerait ; elle supposerait que, l'éducation traditionnelle se fondant sur un programme organisé d'avance, il suffit, pour être dans la ligne, de rejeter le principe d'organisation « in toto », et par conséquent de rejeter tout programme, au lieu de chercher à découvrir sa signification véritable et comment le retrouver sur le plan de l'expérience. » *ibid*

« Une bonne part de l'opposition ordinairement faite à l'idée d'organisation vient de ce qu'il est difficile de se débarrasser des vieux clichés traditionnels. À peine a-t-on prononcé le mot « organisation » que l'imagination évoque automatiquement les formes d'organisation qui lui sont familières et, par suite, se révolte contre toute notion d'organisation, quelle qu'elle soit.

D'autre part, les réactionnaires en éducation qui commencent à rassembler leurs forces, invoquent l'actuelle absence d'organisation intellectuelle et morale adéquat à l'intérieur des écoles nouvelles, non seulement pour prouver la nécessité d'un ordre, mais encore pour identifier ce concept avec celui qui existait avant l'essor de la science expérimentale. » *ibid*

« **Les expériences ne sont éducatives que si elles débouchent dans un monde gros d'un programme, un programme de faits, d'informations, et d'idées, conçu par le maître.** Dans la mesure où le maître entend son enseignement comme un processus continu de reconstruction de l'expérience, -et dans cette mesure seule-, la chose possible. » *ibid*

« La seule éventualité d'échec pourrait venir de ce que l'expérience et la méthode expérimentale ne soient pas adéquatement conçues. » » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.)

Comme le dit Roger Cousinet, Il y a dans la pédagogie de Dewey une systématisation bien étrangère à la vie libre d'Émile...

Et bien sûr donnons le dernier mot à Dewey ! « J'ai parlé souvent dans les pages précédentes d'éducation « **progressive** » ou « **nouvelle** ». Je ne veux pas terminer, cependant, sans rappeler cette mienne croyance, ferme entre toutes, que le point essentiel n'est pas : Éducation Nouvelle **contre** éducation ancienne, éducation progressive contre l'éducation traditionnelle, mais bien l'encouragement donné à tout ce qui, sous quelque forme que ce soit, est digne du nom d'**éducation**. J'espère ne pas être partisan de ces fins ou de ces méthodes simplement parce que l'épithète progressive peut leur être accolée. La question fondamentale concerne l'éducation tout court./.../c'est pour cette raison, uniquement, que j'ai voulu insister sur le besoin actuel d'une valable philosophie de l'expérience. » (Dewey, *Expérience et Education*, 1938/1947.)

## Dewey face à Rousseau, quelques oppositions majeures

Nous avons revisité les principaux axes de la philosophie de l'éducation pour ces deux grands de l'Éducation Nouvelle et nous avons déjà explicité leur désaccord concernant la démocratie et l'apprentissage de la démocratie, ce faisant nous avons vu comment ils sont foncièrement opposés sur la question de l'individuel et du collectif, sur l'importance du milieu et sur leur public.

- Rousseau ne conçoit l'éducation de l'enfant que strictement individuelle ; Dewey souligne l'importance du collectif, de la coopération, du "vivre ensemble" dans le sens agir ensemble, réaliser des expériences en commun, avoir des projets communs, gérer "le commun" ensemble.
- Rousseau ne considère comme positif que l'influence du milieu naturel, l'influence du milieu social étant au contraire néfaste à l'enfant ; il isole totalement l'enfant du milieu social. Dewey considère

que le milieu social est tout aussi important que le milieu physique et que les deux doivent être considérés simultanément pour créer les situations éducatives des enfants.

- Rousseau veut Émile riche et non handicapé, si possible avec de la naissance, son éducation lui permettra d'intégrer au mieux de ses intérêts une démocratie préexistante. Dewey veut l'éducation du peuple, une éducation de tous à la démocratie pour permettre d'établir une meilleure démocratie sociale.

Considérons maintenant quelques autres éléments parmi les plus importants de leur opposition en rapprochant les divers principes éducatifs présentés plus haut pour chacun d'entre eux.

### Pédagogie négative et pédagogie positive.

Rousseau prône une pédagogie négative jusqu'à un âge avancé, quinze à dix-huit ans, Dewey une pédagogie positive dès le départ. Que faut-il entendre derrière ces qualificatifs de positif et négatif pour la pédagogie ? Reprenons la position de Rousseau. Pour Rousseau les êtres humains sont bons par nature, l'homme naît bon, c'est la société qui le corrompt ; c'est pourquoi Rousseau prône que l'éducation doit cultiver cette bonté en tant que tendance naturelle (sans prôner pour autant un retour à l'état de nature). Rousseau revendique une éducation négative que l'on peut grossièrement résumer par "ne rien faire", entendre ne rien faire avec des visées éducatives : « *La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison ; sans préjugé, sans habitude, il n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes, et, en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation. Laissez mûrir l'enfance dans les enfants.* » (Rousseau, *Émile*.) Je rappelle qu'avant douze ans le but essentiel de l'éducation est d'exercer et de fortifier le corps, d'exercer ses sens pour les développer au mieux. « *Exercez continuellement son corps, rendez-le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable ; qu'il travaille (manuellement), agisse, coure, crie, qu'il soit toujours en mouvement ; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison.* »

Rousseau précise clairement ce à quoi il s'oppose : l'éducation positive : « *J'appelle éducation positive celle qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme. J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances et qui prépare à la raison par l'exercice des sens* ». Donc, surtout pas d'exercice de jugement prématuré, rien avant douze ans (et pour l'essentiel quinze). « *Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre !* » C'est un des fameux "paradoxes" de Rousseau : c'est une manière de mettre en garde contre le fait extrêmement dangereux du point de vue de Rousseau de "pousser" les enfants c'est-à-dire de chercher à développer prématurément leur raisonnement et leur culture. Pour Rousseau il ne faut ni apprendre à raisonner à un enfant, ni raisonner avec lui. Ainsi dans son roman nous ne voyons jamais Émile au travail dans le sens "à l'étude", et, je l'ai déjà

souligné, Rousseau bannit les livres jusqu'à douze ans (en fait jusqu'à quinze ans, à part Robinson Crusoé, seul livre admis, introduit à douze ans.) « *J'ôte les instruments de leur plus grande misère, les livres. A peine, à douze ans, Émile saura-t-il ce que c'est qu'un livre.* » (Rousseau, *Émile*.) Ainsi Rousseau préserve l'enfant de tout raisonnement, l'enfant apprend en voyant, en touchant, pas en raisonnant. « *Son livre, c'est la nature. Il y prend des leçons de choses. Tout ce qui l'entoure doit l'instruire.* »

Quant à Dewey on a vu plus haut comment il considère l'action et l'expérience, c'est-à-dire qu'il prône tout le contraire de l'éducation négative de Rousseau : il insiste pour ne pas se limiter à la liberté de mouvement pour ce qui est de l'activité, et dès la prime enfance propose de pratiquer l'expérience, la confrontation avec les choses et avec les autres qui va permettre l'analyse critique, le raisonnement, l'autocontrôle, l'organisation, la réelle liberté de penser.

## L'éducation des filles

La question de l'éducation féminine ! Rousseau a pensé à éduquer non pas une compagne mais une épouse pour Émile. Présenté comme cela et déjà l'essentiel est dit. Mais Rousseau va plus loin et explique que les femmes sont à la fois le désir et le besoin des hommes, ce qui implique une soumission des femmes aux hommes. Voici ce qu'il en dit dans l'Émile : « *Plaire aux hommes, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce, voilà les devoirs des femmes dans tous les temps, et ce qu'on doit leur apprendre depuis l'enfance* ».

« *Elle n'est point faite pour réfléchir ; comme sa conduite est asservie à l'opinion publique, sa croyance est asservie à l'autorité ; elle suivra la tradition ; elle n'a pas d'individualité propre ; elle n'est faite que pour plaire à l'homme ; elle est destinée à devenir l'agrément de sa vie plutôt que sa compagne ; elle n'est rien par elle-même ; elle est uniquement pour lui.* » (?)

Certes, cela correspond à la pensée bien-pensante dominante de l'époque et ce n'est pas pour la manière dont il éduque Sophie que son livre sera mis au bûcher ; toutefois même pour l'époque cela témoignait d'une forte misogynie pour ne pas dire plus et, dès la parution de l'Émile, il y a aura des réactions contre sa manière de considérer les femmes. Ainsi par exemple la réaction des premières féministes qui dénoncent comme une imposture les propos de Rousseau quand il prétend que telle est la nature des femmes ! Déjà à l'époque elles expliquent qu'il s'agit d'un état de fait culturel et non d'un état naturel et elles revendiquent pour les femmes la réelle éducation égalitaire que leur refuse Rousseau. Soulignons que Pestalozzi, pourtant en partie contemporain de Rousseau mettra déjà en œuvre la coéducation (dès la fin du XVIII<sup>ème</sup>). Ce qui souligne bien l'aspect traditionaliste et conservateur de Rousseau sur ce point. Quand à Dewey il est bien entendu, comme la plupart des militants de l'Éducation Nouvelle de l'époque, pour la coéducation totale.

## L'art de la ruse et la supercherie, ou l'analyse perspicace du désir ?

Enfin, s'il y a un accord entre les deux philosophes sur la nécessité de partir de l'intérêt de l'enfant, il n'y a rien de comparable quant aux moyens empruntés pour arriver à ces fins. Nous l'avons vu Dewey reconnaît le désir comme source d'intérêt, de motivation pour l'action, mais il analyse lucidement le désir et met en garde contre les dangers potentiels liés à la manière de le traiter.

Pour Rousseau, il s'agit plutôt de diriger l'élève sans en avoir l'air, de manière masquée, dans le mensonge. Rousseau fait de la pédagogie un art de la ruse, parfois assez proche de la supercherie, car il construit sans vergogne les situations les plus artificielles et les plus fallacieuses pour arriver à ses fins, mais il n'est pas sans risque de manipuler ainsi le sujet, comme Michel Fabre le dit si bien quand il nous parle d'Émile : À ne pas vouloir enseigner directement les principes de l'orientation, Rousseau emmène Émile en forêt et décide de le perdre. Émile réalisera en quoi l'astronomie est bonne et il reconstruira avec l'aide du maître un savoir pertinent sur l'orientation. Et le maître de passer "*maître en faux et tromperie*" : il feint une simple promenade, il fait semblant d'être perdu, il simule l'ignorance. Dans cette aventure Émile sera la dupe : il se réjouira de sa sortie, il se verra perdu, il s'imaginera que le maître l'est aussi... (Propos repris à Michel Fabre, *Situation problème et savoirs scolaires* 1999.) Mais Émile sera impliqué dans la résolution du problème ! « *Sortir de la structure narcissique de l'enseignement frontal vous engagera inévitablement, et non sans risques, dans une pédagogie de la ruse. [...] intelligents, rusés, maîtres et élèves doivent l'être désormais : l'un pour apprendre, l'autre pour faire apprendre. [...] La pédagogie se pense désormais comme l'art de la ruse. [...] La pédagogie se fait ruse et prétend agir à l'insu de l'autre et cependant pour son plus grand bien : manipulation bienveillante ou magie blanche. [...] Il n'est pas sans danger de manipuler un sujet !* »<sup>5</sup> Enseigner est donc difficile, nous dit Michel Fabre : attirer l'élève au fond du puits, résister à l'idée de le tirer de là, faire en sorte qu'il s'en sorte de lui-même... et que faire si les parois restent désespérément lisses ? En bref, la fable pédagogique dessine un étrange piège "bénéfique" dont Émile doit tirer lui-même la leçon. (ibid)

## Conclusion

Avec l'évolution de l'Éducation Nouvelle, notamment son ancrage dans la dimension sociale, John Dewey apparaît de plus en plus incontestablement un grand philosophe théoricien de l'Éducation Nouvelle actuelle. Il est donc essentiel de ne pas l'oublier quand on parle des références philosophiques de l'Éducation Nouvelle. Mais est-il correct d'y faire référence au même titre qu'à Rousseau alors qu'ils s'opposent sur tant de points fondamentaux concernant les valeurs de l'Éducation Nouvelle ? Eu égard aux arguments donnés ci-dessus, il me semble qu'assurément, il faut laisser à Rousseau le titre de "père de l'Éducation Nouvelle", pour les raisons mêmes qui faisaient que Dewey lui rendait hommage : avoir donné à l'humanité une nouvelle conception de l'enfance, avoir ainsi influencé tous les pionniers de l'Éducation Nouvelle, Pestalozzi et Froebel en tête. Mais au-delà,

---

<sup>5</sup> Michel Fabre, *Situation problème et savoirs scolaires* 1999

vu les divergences entre ces deux philosophes, on ne peut dire que ces deux philosophes "sont les références pour l'éducation nouvelle", sans préciser en quoi ils sont références vu qu'ils prônent le contraire. Il me semble que l'actuel philosophe de référence pour l'éducation nouvelle, pour ce qui est des modalités éducatives, est Dewey.

Tout cela est à discuter ! Discutons-en !