

**Idalina ALVES — BERNARD**

## **DES MÉDIATIONS ÉDUCATIVES À L'ACTUALITÉ DE JOHN DEWEY**

**Résumé :** Gestion du savoir et gestion mentale semblent former l'objectif fondamental qui sous-tend une grande partie des pratiques médiatrices actuelles. La totalité et la complexité de l'apprenant, notamment sa dimension sociale, sont reléguées au second plan, ce qui pourrait expliquer, au moins partiellement, nombre d'échecs. Dans ces conditions, une « revisite » de John Dewey, toujours actuel, pourrait ne pas être superflue. Ses principes philosophiques et leurs développements pédagogiques constituent des arguments convaincants en faveur des médiations sociales et d'une plus grande continuité entre la vie et l'école, l'école et la vie.

**Mots-clés :** médiations cognitives — médiations sociales, continuité expé-  
rientielle, transaction, pragmatisme instrumentaliste, vie communautaire, expérience  
socioaffective et socioculturelle, intérêt et effort, complexité, incertitude, rupture

*« Apprendre ? Certainement ; mais vivre d'abord,  
et apprendre par la vie et dans la vie »*  
John Dewey<sup>1</sup>

La vie est-elle une médiation éducative présente dans la réalité  
scolaire actuelle ?

### **I — DES MÉDIATIONS ÉDUCATIVES...**

Quels que soient les objectifs assignés à l'enseignement, le ca-  
dre théorique dans lequel on évolue et les corollaires pédago-giques  
qui en sont dégagés, personne n'ose nier la nécessité de médiations

---

<sup>1</sup> - J. Dewey, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press,  
1900, p. 53.

autrement plus sophistiquées que la voix de l'enseignant, le livre, la craie et le tableau noir. Ceux-ci ne sauraient faire, du fruit de transpositions didactiques scientifiquement élaborées, un savoir activement construit par le sujet-apprenant.

En regardant de près le foisonnement des médiations proposées par les chercheurs et les praticiens, et bien que tous s'accordent sur l'impossibilité de séparer, chez l'élève (comme chez l'enseignant...), le cognitif de l'affectif et l'individuel du social, on constate que, pour une grande partie, les outils, dispositifs ou procédures s'adressent fondamentalement au cognitif et le plus souvent à l'individuel, cognitif et individuel par ailleurs conçus comme des invariants universels.

Dans *Le Monde de l'Éducation* de septembre 1995, Jean Le Gall fait la remarque suivante : « Le fait de considérer que l'élève est avant tout un enfant et que l'école doit être centrée sur lui, semble aujourd'hui bien admis [...]. En revanche, le travail en groupe, la classe coopérative, la participation à des projets collectifs autour desquels vont se fédérer les différentes disciplines, ainsi que l'auto-organisation du travail qui permet à chacun d'avancer à son rythme, ne se retrouvent pas encore de façon dominante dans les écoles, même lorsque les instructions officielles le stipulent ». Les dernières enquêtes de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale confirment l'observation de J. Le Gall :

- « Parmi les instituteurs seuls 9 % sont axés sur la socialisation et le travail en groupe et 42 % s'en tiennent à l'objectif 'lire, écrire, compter', parmi lesquels 21 % retiennent des priorités plus étroites 'l'orthographe et les opérations' »<sup>2</sup>.

- 71 % des enseignants du second degré donnent pour objectif à leur fonction de « transmettre des savoirs et des connaissances aux élèves ». Seuls 46 % « se définissent aussi comme éducateurs »<sup>3</sup>.

- Concernant la communication en classe de CE2, « chez les élèves les prises de parole individuelles sont presque cinq fois plus nombreuses que les prises de parole collectives »<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> - Note d'Information 95.29, juin 1995.

<sup>3</sup> - Note d'Information 95.32, juillet 1995.

<sup>4</sup> - Note d'information 95.16, mars 1995.

Certes, des exemples tels que les « modèles cognitifs de médiation » hérités de Vygotsky révèlent-ils, sous-jacente, une reconnaissance des origines sociales à la fois du savoir et du développement des fonctions psychiques supérieures dont dépend l'apprentissage. Ce n'est pourtant pas cette reconnaissance qui détermine l'objet de tels modèles, elle n'en constitue pas l'essentiel : celui-ci se trouve plutôt dans la visée et la dynamique opératoire des fonctions supérieures, abstraction faite de leur construction sociale. Dans les « pédagogies de groupe », le conflit sociocognitif est censé, comme son nom l'indique, mobiliser le social et le mental. Toutefois, ce puissant médiateur est souvent associé à une situation-problème n'ayant que très peu, ou rien, de social au sens ou celui-ci mobiliserait la socialité de l'enfant<sup>5</sup>.

En ce qui concerne les « pédagogies du projet », dont J. Dewey est « l'initiateur le plus célèbre »<sup>6</sup>, elles « tentent d'articuler des tâches scolaires sur une pratique sociale de référence »<sup>7</sup> et utilisent « une stratégie de fonctionnement ouvrant l'école sur la vie sociale extérieure »<sup>8</sup>. Elles se rapprochent, sans doute, surtout lorsque leur est associée une pédagogie différenciée (qui leur évite de dangereuses dérives) de l'idéal « holisto-pédagogique » où le cognitif, l'affectif et le social sont interactivement liés. Cependant, outre le fait que leur pratique est presque exclusivement cantonnée à l'enseignement technologique — qui s'y prête mieux — l'ouverture de l'école à la vie sociale ne se traduit pas forcément par une éducation « en continuité » avec l'expérience socioaffective dont l'apprenant est porteur.

Si la reconnaissance de l'enfant est acquise, est-on assez attentif aux diverses origines de sa « résistance » aux multiples méthodes, outils et stratégies que l'on s'évertue à mettre au point ? Nous demandons-nous « d'où les cheminements de l'élève tirent-ils leur nécessi-

---

<sup>5</sup> - Est-ce parce que Vygotsky lui-même semblait (ceci peut se discuter) avoir une vision restrictive du développement — essentiellement cognitive — et une pratique qui privilégierait l'acquisition de « l'instrument » plutôt que le contexte social de l'acquisition ? Les travaux de ses dernières années révèlent, cependant, une attention croissante à l'analyse du développement des systèmes psychologiques en connexion avec le développement social. Il soutenait, par exemple, que le développement de la signification du mot devrait commencer par l'analyse de la fonction de la parole dans la communication, alors qu'à l'école l'enfant apprend la signification des mots comme étant une partie d'un système de connaissances.

<sup>6</sup> - P. Meirieu, *La Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, p. 141.

<sup>7</sup> - J. Delattre, « Situation-problème : Faisons le point », *Spirale* n° 10/11, p. 20.

<sup>8</sup> - Ibid.

té ? »<sup>9</sup>. Dans le contexte actuel, et à entendre les enfants « en difficulté » ou « en rejet de l'école » (P. Meirieu), leur détresse, leur honte, leur déception ou leur cynisme, il ne serait peut-être pas inutile de se demander si l'échec, auprès de ces élèves, de médiations scientifiquement préparées ne viendrait pas, dans une certaine mesure, du fait qu'elles sont souvent plus « instructives » qu'« éducatives ». En effet, découlant logiquement, comme des corollaires, de la connaissance des opérations mentales, et cherchant à les gérer au mieux, il n'est pas rare qu'elles ignorent, dans la pratique, comme les statistiques ci-dessus le prouvent, d'une part le rapport socioaffectif de l'enfant au savoir et, d'autre part, l'absolue nécessité d'inscrire toute médiation dans un contexte dont la continuité avec l'univers de l'apprenant soit perceptible pour ce dernier.

Le savoir n'est pas une entité en soi. Il a des origines et des limites propres et ne se confond pas avec un ensemble d'informations à engranger en vue de l'avenir. Par conséquent, les procédures dites éducatives ne sauraient être identifiées à des instruments du savoir, ni, dans le meilleur des cas, à des disciplines des seules « facultés » cognitives. Pour être efficacement éducatives, surtout auprès des jeunes dont nous venons de parler, il semble indispensable qu'elles soient l'« instrument » du sujet, de « tout » le sujet, de celui qui, dans sa libre subjectivité, peut rejeter ou désirer le savoir. « Le désir de savoir, dit J. Beillerot, peut être considéré comme un donné, mais que l'objet du désir devienne le savoir ne va pas de soi »<sup>10</sup>. Il va encore moins de soi que du désir de savoir le sujet passe au désir d'apprendre... Il est inutile de rappeler combien le désir d'apprendre (et le désir tout court) est imbriqué au vécu social du sujet<sup>11</sup>.

Dans un registre plus ordinaire, celui de l'utilité des savoirs scolaires, ajoutons qu'un nombre important de jeunes ne croit plus à l'efficacité et à l'utilité, « pour l'avenir », du savoir scolaire, dont le diplôme atteste la maîtrise. Pourtant, ces mêmes jeunes, dans une réaction « logiquement » ambivalente, n'éprouvent pas moins un im-

---

<sup>9</sup> - A. Vergnion, *Pédagogie et Théorie de la Connaissance. Platon contre Piaget ?* Berne, Peter Lang, 1991, p. 25.

<sup>10</sup> - J. Beillerot, « Désir, désir de savoir et désir d'apprendre », *Éducatives*, n° 1, décembre 1994/janvier 1995, p. 33.

<sup>11</sup> - La lecture de *Névrose de classe*, de Vincent de Gauléjac, Paris, Hommes et Groupes Éditeurs, 1991, est très instructive à ce sujet.

mense regret-honte-désarroi de ne pas avoir su/pu l'acquérir. Y seraient-ils parvenus si l'école avait été une vraie communauté de vie, avec des structures et une dynamique permettant d'y intégrer des individualités et des histoires diverses, si l'occasion leur avait été donnée, à l'école, de devenir des acteurs-auteurs sociaux reconnus comme tels ?

La tentation est grande de le penser, et de croire, comme J. Dewey, que « la seule vraie éducation provient de la stimulation des capacités de l'enfant sous la pression des situations sociales dans lesquelles il se trouve »<sup>12</sup>.

C'est peut être de cette convergence entre nos interrogations et la pensée de John Dewey que nous vient le sentiment de l'actualité de son œuvre.

## II — ... À L'ACTUALITÉ DE JOHN DEWEY

John Dewey n'a jamais cessé d'affirmer que l'éducation doit commencer par une « connaissance intime de la structure et des activités psychologiques de l'individu »<sup>13</sup>. Mais il a toujours également ajouté que capacités, intérêts et habitudes, façonnées au contact de la société, doivent être interprétées dans leur double réalité et traduites en termes sociaux équivalents, sans quoi nous ne connaissons de l'enfant qu'une abstraction. C'est leur signification profonde, psychosociale, qui doit guider l'action éducative. Aussi, l'éducation ne peut-elle être qu'un processus social et l'école une forme de vie communautaire. Pour bien comprendre Dewey et cette première thèse, il nous faut faire un petit détour et évoquer les origines et les fondements de celle-ci.

### Fondements

Dans sa longue et prolifique vie intellectuelle, Dewey commence par être un amant de la philosophie qui apprend de la physio-

---

<sup>12</sup> - J. Dewey, *My Pedagogic Credo*, traduit par G. Deledalle in : *John Dewey*, Paris, PUF, 1995, p. 111.

<sup>13</sup> - *ibid.* p. 112.

logie de Huxley que le monde, comme l'organisme humain, est une « unité d'interactions », un « continuum ». Avec Hegel, il s'émeut « de la continuité entre l'objet et le sujet, la matière et l'esprit, le divin et l'humain »<sup>14</sup>. L'intérêt porté aux transformations et difficultés de la société de son temps (surtout l'américaine, mais non-exclusivement), son expérience personnelle et la lecture de Darwin, Stanley Hall et William James, entre autres, le conduiront à rejeter la méthode dialectique, sans pour autant abandonner Hegel, et à élaborer sa propre philosophie, un instrumentalisme proche du pragmatisme.

Ce « pragmatisme instrumentaliste », comme on l'a parfois dénommé, est une philosophie de l'expérience que Hegel a préservé de l'empirisme de l'objet et dont le principe fondamental est le « principe » de la continuité expérientielle ».

#### *Le principe de la continuité expérientielle*

Selon le principe de la continuité expérientielle, toute expérience présente deux aspects : un effet immédiat, agréable ou désagréable, intéressant ou anodin, et un effet « ultérieur », relatif à son influence sur les expériences futures. Elle est féconde et créatrice si elle suscite et se continue dans les expériences ultérieures. Cette continuité est le propre de la vie humaine : tout homme est engagé dans une série de situations, dans des relations avec son environnement naturel et social, en continuité avec lui. Cela signifie « qu'une interaction s'est établie entre un sujet, des objets et d'autres personnes. Situation et interaction sont inséparables l'une de l'autre. Une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qu'elle constitue à ce moment là son environnement »<sup>15</sup>.

#### *Continuité et instrumentalisme*

Pourquoi la philosophie deweyenne est-elle un « instrumentalisme » ? Parce qu'elle pose que la pensée est « l'acte de pensée »

---

<sup>14</sup> - G. Deledalle, *La Philosophie Américaine*, Bruxelles, Ed. Nouveaux Horizons, 2e éd., 1987, p. 170.

<sup>15</sup> - J. Dewey, *Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 90.

Le terme « interaction » sera remplacé, à partir de *Knowing and Known*, par le terme « transaction » pour bien signifier que les objets en interaction sont eux-mêmes des processus de la situation « transactionnelle globale » (information recueillie in G. Deledalle, *La Pédagogie de John Dewey*, Paris, Les Éditions du Scarabée, 1965, p. 43.

dans un champ déterminé de l'expérience et que « l'idée est une traite tirée des choses existantes et une intention d'agir de façon à les arranger d'une certaine manière. D'où il suit que si la traite est honorée, si des existences découlant de ces actions, se réarrangent ou se réajustent de la façon proposée par l'idée, cette idée est vraie [...] la signification d'une idée est le changement qu'elle, en tant qu'elle est notre attitude, produit dans les objets »<sup>16</sup>.

Penser c'est appréhender la réalité, certes, mais c'est, fondamentalement, organiser ou réorganiser l'expérience, grâce à l'instrument de déchiffrement et de recherche de solutions des problèmes que constitue l'idée — dans l'expérience, la pensée est l'instrument de la continuité entre le sujet et les problèmes auxquels il se heurte.

Ces principes se retrouvent, implicites, dans la Psychologie de J. Dewey. N'en seront retenus, très sommairement, que les éléments ayant une incidence cruciale et clairement formulée sur sa théorie pédagogique.

### **La psychologie deweyenne**

La psychologie deweyenne est génétique et fonctionnelle. Elle s'oppose à l'associationnisme comme à « la psychologie des facultés », basées toutes les deux sur l'existence d'éléments indépendants, compartimentés et statiques. Dewey croit à l'unité de la vie psychique et à la continuité intrinsèque de celle-ci avec l'environnement matériel et social. Les définitions qu'il a données de l'intérêt, de la volonté et de l'intelligence expriment ses conceptions totalisantes.

#### *L'intérêt*

Dewey réfute les théories, souvent opposées, qui séparent l'objet de l'intérêt du moi du sujet, toutes les théories qui prétendent établir comme radicalement extérieur au moi l'objet ou l'idée dont celui-ci doit s'approprier, ou vers lequel tend son intérêt. Le véritable principe de l'intérêt « est celui qui reconnaît la correspondance d'un fait ou d'une action avec l'appétit du moi ; qui voit dans ce fait ou dans cette action quelque chose de désiré par l'organisme en crois-

---

<sup>16</sup> - J. Dewey, *Essays in Experimental Logic*, University Press Chicago, 1916, réédité par Dover Publications, New York, 1953, p. 313.

sance, quelque chose que l'agent réclame impérieusement pour se réaliser lui-même »<sup>17</sup>.

L'intérêt est un « jaillissement » interne surgi lorsque, au cours de ses expériences, le moi identifie, et s'identifie à, quelque chose (qui peut être une idée) de nécessaire à son expression et à son expansion. L'intérêt est ainsi un instrument actif qui relie la conscience à l'objet et aux résultats de son activité. L'objet ne le fait pas naître : l'objet ne peut que stimuler, fournir l'occasion de s'épanouir à une « impulsion » déjà active, qui lui reconnaît une certaine valeur. La reconnaissance de la valeur de l'objet par l'impulsion est, évidemment, subjective, elle peut même être émotionnelle, mais ses intrications ontogénétiques avec l'expérience sociale du sujet sont indéniables et ne doivent guère être oubliées.

#### *La volonté*

Il va de soi que ceux qui voient dans la volonté une entité distincte et séparée des autres « facultés », notamment de l'intérêt, commettent une erreur. La volonté « est le nom donné à une certaine attitude et à un certain processus de l'être tout entier, à un pouvoir d'initiative, d'ajustement constant et intelligent des moyens et des fins »<sup>18</sup>. La volonté est une expression de la totalité de la personne, de son « énergie » (de ses impulsions ?) et de son jugement, indissociable de ses expériences transactionnelles et de son intelligence<sup>19</sup>.

#### *L'intelligence*

Dans *How we think* (1910), et dans *Logique* (1938) Dewey donne de l'intelligence une définition dont les commentateurs s'accordent à relever l'originalité. Vu l'impossibilité de résumer ici ces deux ouvrages, limitons-nous à noter que « l'essence de la conduite intelligente est l'attention continue et délibérée à la relation des choses qui sont considérées comme moyens avec celles qui sont considérées et traitées comme conséquences, étant bien entendu que la relation est totalement réciproque. C'est-à-dire qu'il faut déterminer les consé-

---

<sup>17</sup> - J. Dewey, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913, p. 46.

<sup>18</sup> - *ibid.*, p. 90.

<sup>19</sup> - On ne peut s'empêcher de penser à ce qu'écrira plus tard Jean-Paul Sartre sur ce même sujet.



quences en se fondant sur ce que l'on choisit et utilise comme moyen exactement dans le même sens où la réciproque est vraie et exige une attention constante si l'on veut que les activités soient conduites d'une manière intelligente et non routinière »<sup>20</sup>.

L'intelligence, non plus, n'est une faculté ni abstraite, ni latente : elle est une « conduite » du sujet affrontant une expérience de rupture, de « discontinuité » (parce qu'elle pose un problème nouveau, se présente comme une situation nouvelle), à laquelle il cherche, par des transactions efficaces, à remédier. La seule justification valable des fins visées réside dans le fait qu'elles sont inhérentes à l'activité et destinées à la diriger.

Pour Dewey, l'intérêt et l'intelligence (la volonté ne s'en distingue pas) ainsi définis doivent être pris comme des instruments fondamentaux de toute éducation axée sur des objectifs plus ambi-tieux que l'acquisition d'une panoplie d'outils pour l'avenir.

Comment utiliser de tels instruments, compris à la lumière du principe de continuité ?

### Les médiations éducatives

#### *Continuité et éducation*

J. Dewey « croit » que le processus éducatif a un aspect psychologique et un aspect sociologique « qui ne peuvent être subordonnés l'un à l'autre [...] ils sont organiquement liés »<sup>21</sup>. En effet, l'éducateur ne peut connaître les capacités de l'élève que pour autant qu'il l'observe agissant dans des situations sociales et ne peut stimuler ces mêmes capacités que dans la mesure où elles se trouvent « sous la pression de situations sociales ».

Dewey ne donne pas de recettes pratiques pour relier, dans un tout « organique », « capacités » et « situations » — il aurait été infidèle à son principe de la continuité qui implique logiquement la révision de l'expérience en fonction de l'actualité du problème. Mais, modestement, il fait part de ses réflexions et de ses « croyances »

---

<sup>20</sup> - John Dewey and Arthur Bentley, *A Philosophical Correspondance 1932-1951*, Rutgers University Press, 1964, p. 649. Souligné par nous, car l'originalité de la définition réside dans cette réciprocity, féconde d'applications pédagogiques possibles.

<sup>21</sup> - J. Dewey, *My Pedagogic Credo*, op. cit., pp. 112 et 113.

concernant l'esprit et les principes qui doivent guider l'éducateur dans sa recherche d'opérateurs pédagogiques.

Après avoir constaté que les expériences extérieures à l'école ne sont pas prise en compte par celle-ci, c'est-à-dire qu'elles ne constituent un point de référence ni pour l'institution, ni pour la plupart des éducateurs (d'après les enquêtes ci-dessus, c'est toujours actuel...), Dewey en appelle aux éducateurs pour que l'école devienne une forme de la vie communautaire<sup>22</sup> dans laquelle se continue la vie de l'enfant et la vie tout court. Ceci n'implique nullement que l'école doive « reproduire » la société, avec l'ensemble de ses institutions et les intérêts de ceux qui la dominent. Il s'agit pour l'école de recréer une vie sociale « à l'état embryonnaire », de reconstruire, à la dimension de l'enfant, des situations sociales dans lesquelles ses expériences passées puissent être mises à profit. Plus précisément, ces situations médiatrices, si elles se présentent comme des épisodes discontinus, occasionnels, ont peu de chances d'atteindre leur objectif. Leur valeur et leur portée dépendent de la continuité et de la permanence de leur inscription et de leur projection dans le devenir tout autant que de leur continuité avec l'environnement.

L'opérateur pédagogique est ici, comme pour P. Meirieu, « la continuité : continuité entre son histoire et son projet, continuité entre le sujet reconnu comme tel et les responsabilités qu'on va devoir lui confier, continuité entre son inscription culturelle et sociale et les savoirs qu'on va lui enseigner »<sup>23</sup>, aujourd'hui, demain et après demain, ici, au sein de la collectivité scolaire, ajouterions-nous.

Ces vues correspondent naturellement à un idéal social tendant à effacer les dualismes traditionnels. Aussi longtemps que les tâches de la famille et de l'école ont été nettement distinctes, que le savoir était la propriété de quelques élus alors que la masse ne se voyait confier que des tâches demandant des connaissances rudimentaires, rien ne s'opposait à ce que l'école s'inspire de principes individualistes et utilise des méthodes académiques et livresques : elle était en continuité avec une société dualiste dans sa philosophie et oligarchique dans sa pratique. Aujourd'hui, la famille demande à l'école de la remplacer, le

---

<sup>22</sup> - D'après lui, la négligence de ce choix explique l'échec presque total de l'éducation de son époque.

<sup>23</sup> - P. Meirieu, op. cit., p. 135.

désir des hommes est différemment orienté — les pratiques scolaires doivent être repensées en fonction des nouvelles données. Ce qui aboutirait à établir une nouvelle continuité, qui ne va pas seulement de la société à l'école, mais aussi de l'école à la société de manière à réorganiser la démocratie.

Bien que (ou parce que ?) la pédagogie deweyenne soit centrée sur l'enfant, les médiations qui s'en inspirent n'ont de valeur éducative que parce qu'elles réconcilient individu et société. Dans ces conditions, « la première préoccupation d'un maître doit être de considérer les situations où une interaction<sup>24</sup> se produit. Le sujet qui y participe comme l'un des facteurs essentiels est CE QU'IL EST à ce moment-là, c'est un donné. L'autre facteur, celui des conditions objectives, peut être, jusqu'à un certain point, réglé par l'éducateur [...]. Il implique les matériaux dont se sert le sujet pour agir et, par-dessus tout, les arrangements SOCIAUX dans lesquels il se trouve engagé »<sup>25</sup>. Le sujet-apprenant s'y engage avec ses intérêts et son intelligence. L'enseignant s'engagera dans son action en tant que médiateur social plutôt qu'en pur médiateur du savoir.

#### *Intérêt et éducation*

Nous avons vu que l'enfant possède naturellement des intérêts dont l'expression est fonction à la fois de son degré de développement, de ses habitudes et de son environnement. En tant qu'« impulsions »<sup>26</sup>, ils demandent à être orientés et constituent des instruments de travail efficaces si l'enseignant sait les interpréter, non pas comme un fait psychique achevé, mais comme des données en devenir. La portée de l'intérêt « réside toute entière dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les pouvoirs nouveaux qu'il tend à créer »<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> - Il faut lire « transaction ».

<sup>25</sup> - J. Dewey, *Espérance et Éducation*, op. cit., p. 92.

<sup>26</sup> - Probablement à cause de leurs communes origines « naturalistes », la description de ces impulsions n'est souvent pas très éloignée de la définition freudienne des « pulsions »; le mode de « tension vers » et d'identification des impulsions à leur objet ou idée a quelques similitudes avec le mécanisme de la sublimation. Ne serait-ce pas un argument en faveur de la validité des thèses psychopédagogiques de Dewey ?

<sup>27</sup> - J. Dewey, *L'école et l'enfant*, op. cit., p. 83.

Aussi n'est-il pas question de provoquer ou de satisfaire les intérêts, comme d'autres l'ont suggéré. Cela aurait pour effet d'arrêter le développement de l'enfant. Il est « simplement » question de les utiliser, en leur ouvrant des chemins moins rudimentaires que ceux qu'ils auraient parcourus sans l'action du maître.

L'appel à l'effort et à la « volonté » devient alors inutile, car les objets dont le sujet-apprenant est censé s'approprier ne sont plus posés comme extérieurs au moi. Dewey a longuement développé, dans différents textes, sa théorie sur l'intérêt et l'effort dans l'éducation. Il tente d'y démontrer qu'intérêt et effort se déclinent conjointement et naturellement si le problème à résoudre, la difficulté à vaincre ou l'objet à maîtriser apparaissent au sujet comme une difficulté faisant partie intégrante de son expérience. Contrairement à ce qu'ont prétendu certains — qui ne l'avaient pas lu — l'effort n'est pas supprimé de la pédagogie de Dewey, il y joue un rôle important. Mais il s'agit d'un effort « voulu » par la « nature du moi », qui se soumet à lui-même plutôt qu'à des injonctions, promesses ou contraintes extérieures.

La prise en compte et l'utilisation de l'intérêt et de l'effort naturel mènent logiquement à la nécessaire individualisation des activités de l'apprenant, comprises dans le projet commun de la communauté scolaire : un groupe fondé sur des principes démocratiques vit et s'enrichit de la diversité des individualités qui le composent.

#### *Les enseignements*

Le respect de l'unité organique de l'individuel et du social dans la personne et la recherche de la continuité entre l'école et l'environnement se précisent dans les pages consacrées par Dewey aux différents enseignements.

#### **- L'enseignement de la langue.**

Dewey croit que les difficultés rencontrées dans l'enseignement-apprentissage de la langue (orale et écrite) sont, en grande partie, dues au fait que l'élément social en est éliminé. Les dispositifs utilisés par l'enseignant favorisent l'expression de la pensée au détriment de la communication, alors que le langage est avant tout un « outil grâce auquel un individu peut partager les idées et les senti-

ments d'autrui »<sup>28</sup>. Avant Paul Grice, Dewey a su que parler (ou écrire) c'est agir, avec d'autres. Le succès de cette activité dépend des « compétences de communication » plutôt que du déchiffrage « technique » de la langue en tant que code.

Dans ces conditions, il convient d'envisager l'enseignement de la langue, non pas comme un moyen d'obtenir des informations ponctuelles ou de montrer ce que l'on a appris, mais d'abord et essentiellement comme le moyen privilégié des échanges entre les hommes. La vérité du langage ne réside-t-elle pas dans son inscription socioculturelle d'abord, affectivo-socioculturelle ensuite (chez l'individu) ? C'est pourquoi, s'il s'entrelace aux activités de nature sociale, l'apprentissage de la langue fait sens pour l'enfant et mobilise intelligemment ses intérêts<sup>29</sup>. Ces procédures médiatrices donnent, par ailleurs, la possibilité à l'enfant de comprendre que la maîtrise « technique » d'une langue favorise le déchiffrage du sens des expériences d'autrui et de percevoir combien celles-ci sont susceptibles d'élargir la sienne.

Aujourd'hui les thèses pragmatico-sociologiques de Dewey risquent de paraître manquer d'originalité. Ce serait oublier qu'il les a soutenues bien avant que Searle, Grice ou Labov aient fait connaître les leurs<sup>30</sup>. Elles étaient un aboutissement logique de ses postulats philosophiques.

#### *L'enseignement de l'histoire et de la géographie*

Dewey souhaite un changement profond des programmes, mais ce changement devra être accompagné de la mise en place de méthodes qui leur soient congruentes : c'est un artifice que de classer dans des tiroirs étanches contenus, méthodes et moyens.

Pour que l'enseignement de l'histoire et de la géographie ne se réduise pas à la transmission d'informations, il est souhaitable que ces deux disciplines soient présentées, premièrement, dans leur complémentarité intrinsèque, deuxièmement, dans la continuité de leurs contenus avec nos activités, nos préoccupations et nos intérêts. En ef-

---

<sup>28</sup> - J. Dewey, *My Pedagogic Credo*, op. cit., p. 119.

<sup>29</sup> - Freinet l'avait bien compris : l'imprimerie, la correspondance interscolaire, le journal, n'avaient d'autres raisons d'être.

<sup>30</sup> - *Démocratie et Éducation* est publié en 1916, *Expérience et Éducation* en 1938.

fet, d'une part, elles traitent toutes les deux de la vie collective des hommes, l'une portant sur l'élément proprement social, le devenir et les formes des relations et interactions humaines, l'autre sur l'élément physique, le lieu des événements. Chacun de ces éléments agit sur l'autre et le structure.

La géographie est éducative lorsqu'elle est utilisée comme « instrument » d'enrichissement des expériences du sujet-apprenant. Pour devenir cet instrument, il est indispensable que les médiations associées au sujet d'étude aient pour objectif essentiel de mettre en relief les aspects culturels et humains de ce même sujet, c'est à -dire qu'elles permettent d'établir les relations effectives entre la demeure des hommes (la Terre) et les événements sociaux. Choisis comme point de départ, l'environnement physique de l'enfant et les situations dans lesquelles il opère prendront eux-mêmes de nouvelles significations. Ces nouvelles significations ouvrent de nouveaux horizons aux intérêts et à l'imagination et, ce faisant, repoussent de plus en plus loin les frontières géographiques et humaines de l'univers de l'apprenant. De ces voyages, il arrive que l'élève conclue à la nécessité de préserver ou de transformer, avec ses pairs, leur environnement. La boucle n'est pas bouclée, le cercle ne se referme pas. C'est la « spirale » qui commence, dirait Edgar Morin. Le principe de continuité de Dewey a la forme de la spirale.

L'enseignement de l'histoire gagnerait, lui aussi, à prendre comme base ce qui « parle » à l'enfant. Il en résulte que l'enseignant doit savoir, avec les « matériaux » dont il dispose ou qu'il invente, se servir des problèmes, événements et modes de vie actuelle comme clé d'accès au passé. A son tour, la découverte, par l'enfant, des expériences et du progrès de l'humanité constitue un instrument « pour analyser la chaîne et la trame du tissu social présent et faire connaître les forces qui en ont tissé le dessin »<sup>31</sup>. De cette analyse les jeunes d'aujourd'hui semblent cruellement manquer, si l'on accorde du crédit aux psychologues sociaux qui nous expliquent que les comportements considérés comme asociaux — et le rejet de l'école en est un — sont souvent dus au fait que l'individu ne « comprend » pas les lois de son environnement.

---

<sup>31</sup> - J. Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 260.

A la limite, peu importent les contenus imposés par l'institution. L'enseignant pourra toujours en faire une « sociologie concrète ». Ce qui importe c'est que l'apprenant s'introduise dans le mécanisme des actions humaines passées et atteigne une juste compréhension des faits sociaux au moyen du développement d'instruments de pensée et d'habitudes mentales personnels.

Parti de l'expérience sociale du sujet, des faits du passé débouche sur l'analyse du présent grâce au développement cognitif concomitant et interdépendant du même sujet — cette « transaction », continue et continuelle, fait de l'éducation un vrai « processus de croissance ».

#### *L'enseignement des sciences*

Les sciences devraient être abordées, moins comme un sujet d'études que comme une manière rationnelle de traiter les objets de l'expérience quotidienne. C'est la signification de la méthode scientifique, bien plus que la science toute faite, qui doit constituer le centre de gravité de l'enseignement. Reliée aux connaissances et expériences ordinaires de l'élève, l'acquisition de la méthode ne se basera pas sur la seule manipulation des objets et les exercices de laboratoire. C'est utile, mais insuffisant. Le « learning by doing » de Dewey n'est pas synonyme d'« activité ». Il signifie « auto-activité », action maîtrisée dont les conséquences sont observées par l'apprenant qui teste la validité de sa démarche. Si l'activité de laboratoire est séparée des matériaux et processus utilisés à l'extérieur de l'école, ses résultats ne signifieront pas grand-chose pour l'élève. Le problème aura été traité comme un problème de science, lequel, avec sa résolution, appartient au système cognitif des savants — l'enfant n'est pas et ne sera peut-être jamais un savant. Mais si l'enseignement des sciences est l'occasion pour l'apprenant de s'entraîner au traitement méthodiquement scientifique des problèmes ou situations qui lui sont familières, il pourra, à la fois, se libérer progressivement des méthodes empiriques et saisir le sens et l'intérêt de la science en tant que pouvoir d'action personnelle et facteur du progrès social. La compréhension de la science n'est achevée que si elle est perçue comme une oeuvre collective. Il ne suffira pas de le dire. Encore faut-il que l'apprenant ait « expérimenté » ce qu'elle exige comme efforts communs du

groupe. La trame des médiations sociales offre justement l'occasion de telles expériences.

On pourrait en conclure que l'axe central des enseignements scolaires ne sera ni la langue, ni l'histoire, ni la géographie, ni les sciences, mais les activités sociales de l'élève, activités qui mobilisent, en même temps, affects et cognition. Ceci n'implique pas que l'enseignant devienne un spectateur passif : il est un membre du groupe, plus expérimenté et mieux informé, responsable de la mise en place des conditions favorisant ces activités auto-éducatives. Il a le droit et le devoir de préparer et guider celles-ci dans le sens du développement continu des autres éléments du groupe.

## CONCLUSIONS

La théorie pédagogique de John Dewey, foncièrement optimiste, a connu des sorts différents selon les lieux et l'époque. Suivie, de son vivant, avec enthousiasme dans de nombreuses écoles américaines, ayant inspiré des réformes de l'enseignement (pas toujours fidèlement mises en pratique...) dans des pays lointains (la Chine de 1922, l'Union Soviétique de 1928, la Turquie de 1924), elle a influencé « l'école active » européenne par l'intermédiaire de Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Bovet, Cousinet et Decroly, qui n'ont pas caché ce qu'ils devaient à Dewey. Freinet semble en avoir retenu, outre les principes de l'enseignement de la langue, « la critique du caractère répressif de la discipline, l'idée de « méthodes actives » et la perspective essentiellement « morale » de l'éducation »<sup>32</sup>.

Par contre, Dewey a été sévèrement critiqué par certains de ses compatriotes qui voyaient dans sa doctrine l'origine de tous les maux du système américain d'enseignement. Il s'est agit, en général, de personnes que son idéal politique progressiste dérangeait, ou qui ont fait l'amalgame entre sa théorie et les dérives pédagogiques de ceux qui prétendaient suivre ses « recettes » quand il n'en donnait pas. Dewey a ouvert des voies, en développant des principes qu'il considérait comme de possibles sources d'inspiration pour des méthodes et stra-

---

<sup>32</sup> - D. Lecourt, *A quoi sert donc la philosophie ? Des sciences de la nature aux sciences politiques*, Paris, PUF, 1993, p. 282.



tégies médiatrices à expérimenter. Il espérait que la reconnaissance du caractère spécifique de chaque expérience éducative, alliée à l'intelligence et à la créativité de l'éducateur, saurait créer, à chaque fois, « l'art de donner forme aux capacités humaines et de les adapter au service social, l'art suprême... »<sup>33</sup>.

De nos jours, des philosophes comme Dominique Lecourt<sup>34</sup> situent le débat sur un autre champ et reprochent à J. Dewey d'avoir fait de la conception biologique de la nature humaine un fondement majeur, bien que souvent implicite, de sa doctrine pédagogique, alors que la « nature » n'est qu'une « fiction philosophique » dont les psychologues et l'institution scolaire font sournoisement « leur affaire ». En vérité, la « nature » n'est, chez Dewey, qu'un ensemble de virtualités, virtualités que les expériences physiques, cognitives, affectives et socioculturelles, dans leurs « transactions », feront exister, prendre forme et devenir. De « nature », au sens plus ou moins déterministe du terme, elle n'a que le nom.

Dewey a parfois été comparé à Platon. Sans aller aussi loin, qu'il soit permis de penser que l'actualité de ses réflexions est aussi grande que la pérennité des questions du philosophe athénien. C'est le moindre hommage qui puisse lui être rendu.

Après ce bref rappel de l'apport de J. Dewey à la problématique des médiations éducatives nous répondrons à notre question initiale par deux nouvelles questions : emprisonnés dans les efforts que nous déployons pour tisser autour du sujet-apprenant une performante toile de dispositifs, procédures et outils de gestion mentale,

- n'aurions-nous pas quelque peu négligé la complexité de l'être humain et, en particulier, de l'être social qu'il est ?

- n'aurions-nous pas ignoré les principes de continuité et d'incertitude qui régissent cette complexité, pour nous installer dans la rupture et dans de nouvelles formes de dogmatisme ?

**Idalina ALVES — BERNARD**

Université Charles de Gaulle — Lille III

---

<sup>33</sup> - J. Dewey, *My Pedagogic Credo*, op. cit., p. 125.

<sup>34</sup> - op. cit., pp. 282-284.

**Abstract :** Management of knowledge and mental management seem to constitute the fundamental objective which sustains a large part of the actual mediative practice. The learner's totality and complexity, particularly his social dimension, are relegated to a back seat, which could explain, at least partially, a number of failures. Under these circumstances, a « re-reading » of John Dewey, still actual, could be not superfluous. His philosophical principles and their pedagogic developments form convincing arguments in favour of social mediations and of a greater continuity between life and school, school and life.

**Key words :** Cognitive mediation — social mediation — experiential continuity — transaction — instrumentalist pragmatism — community life — social affective and social cultural experience — interest and effort — complexity — uncertainty — rupture.