

RUBRIQUE

PHILOSOPHIE - POLITIQUE - SOCIOLOGIE

ÉLÉMENTS FONDAMENTAUX DU PROCESSUS ÉDUCATIF D'APRÈS LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DE JOHN DEWEY

NGUYEN THI LUYEN*

La philosophie de l'éducation est au cœur du pragmatisme de John Dewey, lequel a laissé une œuvre monumentale sur les contenus, voire les problèmes éducatifs, des questions de base à l'éducation en général. L'article se propose de passer en revue les éléments fondamentaux du processus éducatif mentionnés dans ses ouvrages : art de l'éducation, apprentissage par la pratique, apprendre à penser, liberté et individualité, continuité du processus éducatif qui sont présentés comme de minces couches de la philosophie pragmatique de John Dewey.

Mots clés : philosophie de l'éducation, John Dewey, processus éducatif

Reçu le : 27/11/2019 ; *Lu le* : 2/12/2019 ; *Relu le* : 17/12/2019 ; *Validé pour la publication le* : 10/2/2020

1. PRÉAMBULE

John Dewey (1859 - 1952) est un philosophe américain de la première moitié du XX^e siècle, célèbre pour sa philosophie pragmatique qui est en relation étroite avec la réalité. « Ceux qui pensent que le travail d'un philosophe consiste à créer une polémique se trompent lourdement quand il s'agit de Dewey. Pour lui, tout commence par la réalité et finit par la réalité, telle que nous la vivons quotidiennement, ce qui n'est pas loin de la notion même de philosophie » (d'après J. Ratner, 1939 : 3).

Par des démonstrations pertinentes prises dans la réalité quotidienne, pendant près d'un demi-siècle, Dewey s'est toujours attaché à prouver que la philosophie doit régler les problèmes concrets de la vie humaine, des problèmes qui lui sont proches. « Oui, la philosophie moderne se doit d'être en relation avec la vie de tous les jours de l'organisation sociale plutôt que de faire semblant de se réfugier sous prétexte qu'elle se préoccupe de bien d'autres choses plus importantes, qui consistent à errer en marge de la Grande Vie » (cité par J. Ratner, 1939 : 153)

Pour J. Dewey, la philosophie est un élément de la culture sociale, en interaction avec toutes les autres questions scientifiques dans une grande diversité de niveau et d'efficacité. Et précisément parce que les pensées philosophiques se penchent sur les réalités de la vie, de la culture, dans leur interaction avec les sciences, l'éducation devient sans le vouloir le vecteur véhiculant le pragmatisme de la philosophie de J. Dewey.

Suite à son œuvre immense en philosophie pragmatique de l'éducation, J. Dewey est considéré par l'Unesco comme l'un des réformateurs de l'éducation dans le monde. En dehors des relations essentielles parce que placées dans un rapport de force dominante entre l'éducation et la politique, entre l'éducation et la science ou entre l'éducation et la psychologie qu'il a abordées dans ses ouvrages *Démocratie et Education*, *Science de l'Education*, *Comment nous pensons...* il s'est également intéressé aux questions internes de l'éducation, relevant des programmes, des modalités d'enseignement-apprentissage, du rôle ou du sens social de l'éducation. Par conséquent, pour lui, le processus éducatif est l'élément de base incontournable si l'on considère l'éducation comme une science tel que la définit J. Dewey. Dans le cadre de notre article, nous allons passer en revue les principaux points de vue du philosophe sur l'éducation tels que l'art de l'éducation, l'apprentissage par la pratique, la formation à la pensée, la liberté et l'individualité et le caractère continu du processus éducatif.

2. PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DU PROCESSUS ÉDUCATIF SELON JOHN DEWEY

(1) L'Art de l'éducation (The Art of Education)

Dans la société moderne, l'éducation est indispensable à tous, qu'on l'aime ou non, qu'on soit motivé ou non, car elle est en étroite relation avec les agissements d'une personne. Toutefois, selon Dewey (1928 : 17-19) si quelqu'un commence par se fixer un objectif simple, autrement dit, s'il ne s'intéresse qu'à ses apprentissages du début ou qu'à ce qui relève seulement de ses spécificités professionnelles, il ne peut guère progresser longtemps. En effet, il n'a pas de bases suffisamment solides à cause d'une formation antérieure incomplète, à la fois en connaissances générales et en savoirs professionnels. Par ailleurs, plusieurs recherches ont montré qu'une meilleure formation des enseignants n'est pas nécessairement synonyme de l'amélioration de l'apprentissage. Dans ce cas, pour en augmenter l'efficacité et vaincre les obstacles, il est nécessaire de considérer l'éducation en elle-même. D'après J. Dewey, l'un de ces obstacles est l'habitude de séparer l'esprit du corps, ce qui fait qu'on ne s'intéresse pas de façon appropriée à l'action, bien que ce soit précisément l'action qui est visée dans le développement éducatif. En outre, cette dichotomie âme/corps a un impact sur toutes les disciplines d'enseignement, sur les méthodes et les matières, suite au cloisonnement entre théorie et pratique, entre pensée et action. Le résultat est qu'on assiste à une éducation où l'enseignement-apprentissage est complètement étrangère aux préoccupations de la vie. « C'est une éducation « industrielle » et « artisanale » qui ne peut au mieux que former les gens à l'usage des instruments et des moyens sans arriver à en maîtriser intelligemment les objectifs et les résultats » (cité par J. Ratner, 1939 : 605). Ainsi l'éducation ne deviendra réellement efficace que s'il y a une étroite relation entre l'esprit et l'action de l'apprenant, c'est-à-dire « une parfaite coordination entre l'esprit et

l'action dans la philosophie, la science et l'art, et par-dessus tous les arts, l'art de l'éducation (cité par J. Ratner, 1939 : 607).

(2) L'apprentissage par la pratique (Learning and Doing)

Il est facile de constater qu'en éducation, l'action joue un rôle important. Toutefois cette notion d'action doit se comprendre dans son acception la plus large, c'est-à-dire la conscience d'une action efficace – action réalisée de plein gré et non à contre-cœur. L'action « volontaire, spontanée » désigne depuis longtemps l'idéal éducatif final (J. Dewey, 1913 : 64).

Dans cet esprit, pour mettre en œuvre la pensée sur l'action efficace, cette dernière doit les actions qui développent l'énergie, en particulier la force qui permet de se rendre compte du sens de ce qui est réalisé. Il ne s'agit pas d'action effectuée de manière restrictive ou à contre-cœur car cela n'aura pas de signification pour la personne qui l'accomplit. Pour J. Dewey (1913 : 65), l'auto-activité n'est pas une réaction aléatoire à un stimulus qui prend fin quand s'arrêtent des actions sporadiques, autrement dit, qui ne visent pas de vastes objectifs lointains dans le futur, ni une action accomplie de façon machinale. Et pourtant, les actions engendrées par un impact extérieur, par l'excitation ou par habitude sont pléthoriques et ne constituent pas la base du développement éducatif. Nous reconnaissons que les actions effectuées sous l'effet de la passion pour l'éducation ne tiennent compte ni de l'âge, ni de la compétence, ni de l'expérience, ni de chance sociale. Mais, pour J. Dewey, même si ce type d'actions restent en dehors de la classification, il est possible de distinguer certains de leurs aspects les plus généraux. Puisque l'une des principaux motifs pour entreprendre une activité autonome dans le sens strict du terme, à savoir ignorer l'importance du corps et de son instinct et commencer par nous intéresser à l'activité dans le sens le plus direct et le plus littéral du terme (cité par J. Ratner, 1939 : 607). L'action spontanée, volontaire, pour J. Dewey, s'accompagne d'un intérêt proprement dit pour ce que l'on fait, et ce à travers toutes les 3 étapes : au début du développement physique, au moment de l'usage des outils, puis avec l'intérêt intellectuel comme valeur ajoutée.

(i) Au début du développement corporel de l'enfant : à cette étape, ce qui prime, c'est de permettre à l'enfant d'apprendre à se servir de tous ses sens (vue, odorat, toucher...) et à coordonner ses mouvements. Les enfants doivent acquérir beaucoup de connaissances alors que les petits animaux « apprennent » de façon instinctive ou en faisant un minimum d'efforts. L'expérience montre qu'alors qu'il apprend certaines choses, l'enfant se rend compte de la nécessité de posséder d'autres connaissances, et c'est ainsi qu'il va aimer apprendre. Dans une certaine mesure, les activités apprises à cette étape concernent également l'esprit et l'intelligence. Cependant, d'après Dewey, il ne s'agit pas encore d'expérience intellectuelle mais plutôt de maturité dans la coordination des activités corporelles, qui se forme à travers les actions, et le sens intellectuel de ces actions (appréciation objective) est de nature corporelle. Pendant la première année de sa vie et la seconde moitié de l'année suivante, l'enfant apprend et acquiert des connaissances à travers les actions auxquelles s'ajoute la joie de se sentir capable de maîtriser ses mouvements. Il y a de l'intellectuel quand l'enfant sait ce que veut dire une action – une série de mouvements

faits avec les bras, les doigts... ce qui l'amène à découvrir ses doigts et c'est ainsi qu'il fait l'expérience de la continuité... Dans ce cas, non seulement l'enfant a acquis une nouvelle compétence corporelle mais intellectuellement, il a également découvert quelque chose (cité par J. Ratner, 1939 : 609).

Ainsi, ce qui importe le plus à cette étape, c'est de trouver les activités éducatives qui permettent à l'enfant d'utiliser ses sens et de faire appel à ses mouvements car l'auto-activité ne peut être assurée totalement par la pensée, sans faire appel aux actes corporels se traduisant par les jeux, la construction d'objets, la manipulation de matériaux et d'instruments. « On ne peut faire effectuer une activité intellectuelle sans la participation des sens ou des organes du corps qu'à des enfants dotés d'une capacité intellectuelle particulière » (cité par J. Ratner, 1939 : 610).

Alors, quand l'éducation de l'enfant n'est pas appropriée, par exemple si on se sert de la discipline pour réprimer les activités de son corps, il n'est pas étonnant de voir qu'il n'aime plus apprendre, ou si l'enfant doit effectuer des activités trop étrangères à sa nature (cité par J. Ratner, 1939 : 611).

(ii) *Usage des instruments* : les organes du corps, en particulier les mains, peuvent être considérés comme une sorte d'« instrument » dont l'usage s'acquiert par des efforts et la réflexion. Dans ce sens, les instruments sont considérés comme une extension des organes du corps. L'utilisation des instruments et des équipements (dans une large acception du terme) requiert chez un enfant plus de compétence, plus de technique d'appropriation que le fait de ne se servir que de ses propres organes, ou plutôt leur usage présente une complexité croissante, ce qui déclenche de nouveaux développements.

D'après Dewey, le terme le plus adéquat pour qualifier les actions se servant de *moyens intermédiaires* ou d'équipement en vue d'atteindre un objectif est celui de *travail*. Néanmoins, ce *travail* est à distinguer du travail manuel et de la fatigue qui en découle. Par ailleurs, jouer n'est pas toujours différent de travailler, tout dépend de l'intérêt que l'on a par rapport à ce que l'on fait. « Un enfant qui participe à une action en se servant d'un instrument, par exemple une barque, aime ce qu'il est en train de faire, c'est comme s'il payait. Il ne le fait pas seulement pour un résultat extérieur – la barque – ou pour le fait même de payer. Il peut se rendre compte dans son esprit du résultat et de l'usage de l'instrument, et connaît ainsi une montée du niveau d'activité. Dans ce cas, sa joie est tout à fait gratuite, et il joue, très motivé. L'action est essentiellement l'art, en principe (cité par J. Ratner, 1939 : 612). Evidemment, un jeu intellectuel se distingue du jeu spontané. L'intérêt du jeu intellectuel est le résultat qui vient après et la régulation par l'enfant d'un certain nombre de ses comportements. Le *travail* dans cette acception comprend toutes les activités qui sont en lien avec l'usage de matériaux nécessaires, les applications et les compétences requises pour arriver aux résultats escomptés. Afin que le processus de *travail* de l'enfant puisse avoir lieu, l'étape de préparation des instruments et des documents s'avère indispensable. Peu importe s'il s'agit d'activités artistiques ou manuelles, l'essentiel est qu'elles soient en relation avec des idées ou avec le sens de l'effort déployé pour atteindre des résultats. Voire [...] les activités de peinture, de dessin, de modelage, les chants... pourvu

qu'elles soient en relation avec des idées et qu'il y ait des moyens techniques pour les réaliser. La formation a plusieurs modalités, telles le travail avec le bois, les métaux, les textiles, la cuisine, la couture etc... pourvu qu'il y ait des idées et des résultats (au lieu de faire ce travail sous un ordre ou une impulsion extérieure qui n'est pas accompagnée de réflexion » (cité par J. Ratner, 1939 : 612).

(iii) *Intérêt intellectuel comme valeur ajoutée.* Au cours de la création d'un environnement et des conditions pour que l'enfant *travaille*, il suffit qu'il s'intéresse à sa découverte ou à ce qu'il se passe autour de son activité – ce qui est particulièrement important, et de là se développera un troisième intérêt, de nature spécifiquement intellectuelle. L'intérêt intellectuel est ce qu'on obtient après une activité. Cependant, d'après J. Dewey (cité par J. Ratner, 1939 : 613) cet intérêt risque de devenir dominant, c'est pourquoi au lieu de réfléchir et de trouver le résultat d'une action, on doit plutôt agir pour l'intérêt de la découverte de quelque chose. Ensuite viendra l'intérêt intellectuel ou la découverte de la théorie spécifique. Afin d'encourager le développement de l'esprit, l'élaboration d'un projet, l'intérêt porté à ce qui se passe associé aux efforts déployés, font partie de ces actions effectuées sans ou avec intention précise (cité par J. Ratner, 1939 : 614). Et là se trouve le travail du formateur, d'après le principe de base de la science – la relation de cause à effet. Un problème à qui l'on s'intéresse et l'apprentissage ou la recherche pour en trouver la solution apportera un avantage et cet avantage est spécifiquement d'ordre intellectuel.

(3) Apprendre à penser (The Training of Thinking)

D'après J. Dewey (1933 : 35), l'enseignement peut être comparé à la vente de marchandises. Personne ne peut vendre quelque chose s'il n'y a pas quelqu'un qui veut bien l'acheter. Ainsi on peut se moquer d'un marchand qui vend beaucoup de choses que personne n'achète. Mais pour le cas d'un enseignant, c'est différent, dans une certaine mesure : il peut toujours penser qu'il a bien fait son travail, et peu lui importe ce que ses élèves ont acquis. Les activités abordées concernent deux domaines différents mais il y a entre elles une certaine logique. Entre l'enseignement et l'apprentissage, il existe une certaine similitude avec la vente et l'achat. Le seul moyen pour renforcer l'apprentissage est d'augmenter l'enseignement des professeurs à la fois au point de vue quantitatif et qualitatif. Cette relation se traduit par l'autonomie de l'apprenant alors que l'enseignant est un tuteur qui oriente. « L'enseignant est à la barre, mais l'énergie qui fait avancer la barque doit provenir des élèves » (cité par J. Ratner, 1939 : 614). Si l'enseignant a de l'expérience, s'il comprend l'espoir, les attentes, les intérêts de ses élèves, il comprendra mieux le sens des activités destinées à créer des réflexes chez les élèves. John Dewey pense que pour les enfants, le monde est changeant, ce qui leur est un peu effrayant mais intéressant pour découvrir des relations nouvelles, et ils s'activent à cette recherche au lieu de rester passivement à attendre et à subir. Ils veulent avoir l'occasion d'agir et ils ont besoin d'objets sur lesquels agir (cité par J. Ratner, 1939 : 615). Pour faire agir l'enfant, il convient de stimuler sa curiosité. C'est là l'élément de base pour qu'il puisse accumuler des expériences et développer sa pensée réflexive.

A ce propos, explique J. Dewey, pour la plupart des gens, les ressources pour développer l'habitude de penser sont indirectes et ne sont pas dirigées. L'organisation de l'esprit prend

sa source dans l'organisation des moyens pour atteindre un résultat et en devient la base après s'être développée, ce n'est pas le résultat d'un besoin direct qui fait penser. « La nécessité de réfléchir pour réaliser ce qui va au-delà de la pensée est plus forte que penser à un intérêt particulier » (cité par J. Ratner, 1939 : 616).

Dans la réalité, nous ne sommes pas tous des scientifiques, mais comme nous avons une pensée mature, nous suivons l'ordre : la pensée toujours lucide guide l'action et ne suit pas les sentiers battus, autrement dit, nous savons réfléchir pour agir de façon créative – une certaine créativité devant des situations d'action. Mais il en est autrement pour les enfants : ils doivent choisir le comportement et l'objet comme moyens pour atteindre leur objectif. Le processus est le suivant : choisir – arranger – déplacer – et (s') adapter. Ces actions demandent à être évaluées, ce qui permet de construire inconsciemment une attitude réflexive.

Par rapport aux adultes, le choix et l'organisation des actions appropriées chez les enfants sont beaucoup plus difficiles, car les adultes « ont des arguments solides devant les faits qui pourraient influencer la formation de la pensée (cité par J. Ratner, 1939 : 17). Cependant cette difficulté montre que *les opportunités de choisir des actions éducatives authentiques* sont plus nombreuses dans la vie des enfants que dans la vie des adultes. D'après J. Dewey, il n'y a pas de force d'une pensée unique, il y a différentes manières à partir de choses concrètes – ce qu'on observe, voit, mémorise, entend, lit qui suggèrent des idées sur une question et qui permettent à l'esprit d'arriver à une conclusion logique. C'est pourquoi l'éducation doit éveiller le désir de comprendre, d'émettre des hypothèses, de découvrir et de vérifier, de stimuler la réactivité devant les questions et l'enthousiasme pour trouver des réponses aux problèmes difficiles. Lorsque les « hypothèses » apparaissent dans l'esprit et qu'elles sont maîtrisées suivant un ordre de développement et d'accumulation permettant la montée des compétences pour démontrer les éléments observés, alors les « hypothèses » sont mises en application. « *La pensée n'est pas un acte mental isolé mais un processus dans lequel beaucoup d'objets sont observées, manipulées, interagissent les uns avec les autres, la manière dont ils continuent à coexister et dont ils sont faits pour coexister, la manière dont ils sont expliqués* (cité par J. Ratner, 1939 : 618). L'approche de la formation à la pensée réflexive passe par la création des *conditions* qui génèrent et orientent la recherche, l'établissement des relations avec les expériences antérieures pour favoriser le flux des hypothèses et assurer que les idées puissent avoir de la continuité. John Dewey a illustré cette réflexion de la manière suivante (cité par J. Ratner, 1939 : 618) : on demande souvent aux enfants de se taire lorsqu'ils posent des questions. Leurs tentatives de compréhension et de découverte créent en effet de l'inconfort chez les adultes et ils sont considérés et traités comme des perturbateurs. Comme on leur a enseigné à mémoriser beaucoup de choses, les communications orales se font à sens unique à la place de connexions souples entre les éléments. Sans plan ou projet afférent, les enfants sont obligés de regarder devant eux et de prévoir, et la résolution d'un problème fait naître de nouvelles questions et de nouvelles tâches. L'enseignant peut proposer des exercices spéciaux destinés à faire réfléchir, mais si les données ne sont pas conformes, ces exercices spéciaux deviendront inutiles. D'après J.

Dewey, « la seule façon d'apprendre à penser, c'est réguler les motivations qui déclenchent et orientent la pensée » (cité par J. Ratner, 1939 : 618).

Toujours d'après J. Dewey, apprendre à penser est une tâche ardue pour l'enseignant. D'une part celui-ci doit être « un élève » aux habitudes et caractéristiques particulières, d'autre part il est aussi « un apprenant » avec des conditions qui rendent la situation meilleure ou moins bonne, dans laquelle la force personnelle se révèle par habitude. L'enseignant doit se rendre compte que dans la méthode globale il n'y a pas seulement ce qu'il a imaginé de façon consciente en vue de la formation intellectuelle, mais aussi tout ce qu'il fait sans en être totalement conscient. Tout dans l'atmosphère de l'établissement et sa gestion peut avoir un impact sur la curiosité des élèves, sur leurs réponses et sur leurs activités. Dans ce sens, « l'enseignant est un apprenant intelligent sur le plan de ses facultés et de ses propres activités intellectuelles qui sont influencées par les conditions de travail offerts par l'établissement, en qui on a confiance quant au choix didactiques et techniques - les meilleures méthodes d'adaptation pour atteindre de bons résultats dans les disciplines concrètes, par exemple en lecture, en géographie ou en algèbre, (cité par J. Ratner, 1939 : 619). Ainsi, lorsqu'il s'agit d'un enseignant qui a des compétences limitées, dont l'influence sur les élèves est réduite, même s'il a de bonnes méthodes techniques, il ne pourra pas former de bonnes habitudes chez ses élèves.

(4) Individualité et Liberté (Individuality and Freedom)

Les activités, quelle que soit leur forme, qui apportent aux élèves des connaissances sont « imposées et dirigées du dehors » et conduit à la libre expression. Pour J. Dewey (1934 : 6), « l'origine des résultats non complets d'un contrôle mécanique extérieur génère le développement de la spontanéité et « le développement interne ». On peut observer qu'au début les enfants manifestent de l'intérêt pour leur travail mais progressivement se montrent fatigués et s'en lassent car l'énergie accumulée s'avère insuffisante durant le développement. A ce moment apparaissent tout de suite des prescriptions – des idées, des règles et des ordres d'un adulte, avec ses connaissances et son expérience, qui leur dira ce qu'il faut faire et comment le faire. Certes, on est unanime à reconnaître que le développement intellectuel personnel, dans toutes les activités volontaires, est en relation avec les expériences des autres acquises au cours du même travail. J. Dewey explique par exemple que « personne ne peut proposer que les futurs menuisiers reçoivent une formation initiale sans prendre en compte les acquis du passé sur la mécanique, sur les instruments et leur utilité... Il semble que ces connaissances ne créeront pas « d'obstacle à leur style » ni à leur personnalité... D'autre part, aucun menuisier n'est formé par les méthodes en usage dans les ateliers où se construisent les compétences techniques indépendamment de tout, ayant comme seul objectif les compétences professionnelles (cité par J. Ratner, 1939 : 620). En effet, d'ordinaire, formés en compagnonnage par des professionnels du métier qui partagent avec eux leur expérience et leurs compétences et qui les aident, les apprentis pourront observer les méthodes déployées par leurs tuteurs et les compareront avec les résultats qu'eux-mêmes pourront obtenir.

Suite à ce raisonnement, on voit que *le travail* est soumis à deux principes : la participation à une activité concrète, et la prise de conscience des relations existant entre les solutions et les résultats. Lorsque ces deux conditions sont réunies, le troisième élément suit comme une évidence. Une prise de conscience du sens des processus techniques et des formes de compétences techniques fait naître l'intérêt pour ces compétences et ces « techniques », et le sens du résultat « passe » dans le domaine de l'acquisition. « Les garçons qui aiment le baseball participent de façon volontaire aux activités composantes du jeu : lancer la balle, la rattraper, la frapper avec une batte. Ou ceux qui préfèrent jouer aux billes s'exerceront à lancer les billes. Cependant, imaginons ce qui se passerait s'ils considéraient ces activités pratiques comme des tâches à faire à l'école, sans réflexions préalables, sans prendre conscience de ce qu'ils ont réalisé et sans aucune motivation (cité par J. Ratner, 1939 : 621). Ce sur quoi il faut insister ici, c'est que l'action est un début apportant une accumulation de choses appelée expérience ou encore « tradition ». La tradition est un moyen par lequel les compétences d'une personne sont initiées et orientées. Par ailleurs, le vif désir ou le besoin de la personne qui participe à l'exécution de la tâche constitue une condition primordiale : Il y a là l'élément de la tradition dans le développement de l'apprenant et de sa liberté. C'est à l'individu de prendre conscience à sa manière des relations entre les moyens et les méthodes qu'il a utilisés et les résultats obtenus. « Personne d'autre ne pourra l'aider et il ne peut pas en avoir conscience avec des « astuces » qu'on lui aurait montrées, bien que de bonnes astuces puissent l'aider à comprendre ce qu'il devrait comprendre » (cité par J. Ratner, 1939 : 623). Ainsi la difficulté ne réside pas dans l'opposition des méthodes, des règles et des résultats acquis grâce aux expériences antérieures par rapport au souhait de la personne, à ses compétences, à sa liberté. L'énergie et la liberté comprimées ne proviennent pas de l'opposition entre les connaissances et les compétences antérieures et les compétences personnelles de l'apprenant ; le problème se trouve en fait dans les habitudes, les critères et les idées des enseignants, ou plus précisément dans des habitudes non acquises par les enfants et l'attitude des enseignants qui se considèrent comme des personnes habilitées, qui se protègent par une certaine tradition comme un habit protecteur et désormais ce ne sera plus « Moi » qui parle mais Dieu à travers moi. D'après J. Dewey, cette attitude entrave l'intégrité intellectuelle et émotionnelle de l'élève (cité par Ratner, 1939 : 624). La « liberté de l'élève subit « l'intervention » ainsi que le développement de sa personnalité se trouvent réprimés. D'après cette théorie, la liberté personnelle est entravée par l'intervention des compétences, la pensée et les expériences pleines de sagesse des autres. Pour permettre le développement de la liberté, l'enseignant n'est pas seulement « la personne habilitée », il doit comprendre ses élèves, leurs besoins, leur expérience et le niveau de leurs compétences afin de, sans imposer ses objectifs ni ses projets, pouvoir discuter de ce qui est à faire et leur laisser la liberté d'émettre des propositions. Mais au cours de la réalisation des activités et grâce à ces activités, la réflexion apparaîtra. C'est quand les propositions de l'enseignant correspondent à celles, spontanées, des élèves avec des objectifs clairement identifiées. C'est indispensable car les propositions issues des élèves, si elles ne constituent pas d'obstacle à leur pensée, ne sont pas « profondes ». En effet, il y a correspondance entre la prise en compte des méthodes et moyens avec l'objectif visé. Si et seulement si l'objectif est clair, le

projet deviendra clair. « C'est lorsque le travail est achevé que l'élève se rend compte de ce qu'il veut faire et de ce qu'il veut obtenir comme résultats » (cité par Ratner, 1030 : 626).

Pour J. Dewey, le mot « serial » (ordre) est important parce qu'il est en relation avec la réalisation. Chaque pas en avant, chaque moyen utilisé constitue une partie du résultat d'un « objectif », rend les caractéristiques de l'objectif plus claires et alors on peut observer, proposer et utiliser les moyens et les méthodes appliqués après. L'indépendance de la pensée influe davantage sur le processus de réalisation que l'intervention sur la proposition initiale. En fait, les propositions initiales positives proviennent des résultats des expériences acquises au cours des tâches antérieures. « En d'autres termes, « l'objectif » n'est pas la fin au sens propre du terme, mais le commencement des désirs, des objectifs et d'un projet nouveaux » (cité par J. Ratner, 1939 : 627). L'esprit peut faire des propositions ayant du sens, et en s'appuyant sur les expériences, fait apparaître d'autres propositions adéquates. Et cela permet le développement de la pensée ainsi que les compétences et les méthodes à utiliser.

(5) Continuité du processus éducatif (The Continuity of the Educational Process)

Faisant la synthèse de ses précédentes observations, J. Dewey avance que l'éducation est une réorganisation ou une restructuration continue des expériences (cité par J. Ratner, 1939 : 628). L'éducation a ses propres objectifs et les activités éducatives sont organisées pour atteindre ces objectifs – un changement au niveau des connaissances et des expériences. La vie des enfants, celle des jeunes et celle des adultes reposent sur un niveau éducatif semblable en termes de connaissances acquises dans la réalité qui forment la valeur de l'expérience à chaque étape de la vie.

D'après J. Dewey, le processus éducatif est un processus intellectuel avec une augmentation continue des connaissances, allant du simple au complexe. Dans l'acception traditionnelle, l'éducation est une préparation à l'apprentissage afin d'obtenir des résultats concrets qui auront plus tard leur utilité. Les objectifs sont bien loin, l'éducation, elle, est prête, et est toujours considérée comme un préliminaire à quelque chose de très important qui arrivera plus tard. L'enfance est une préparation à la vie d'adulte qui, à son tour, est la préparation à une autre vie. « C'est l'avenir, et non pas le présent, qui est important dans l'éducation. L'acquisition des connaissances et des compétences sert à une utilisation future, la formation des habitudes qui seront exigées plus tard pour se préparer à la vie, au travail, pour devenir de bons citoyens et pour effectuer des recherches scientifiques (cité par J. Ratner, 1939 : 628). En d'autres termes, l'éducation est indispensable pour l'homme tout simplement parce qu'il dépend des autres. A sa naissance, l'homme n'a pas de connaissance, ni d'expérience ni de compétence, et il dépend de la société. L'accompagnement, la formation, l'entraînement intellectuel sont des processus pendant lesquels il bénéficie du concours des adultes et cette assistance directe ira en diminuant jusqu'au jour où la personne pourra se libérer de cette « dépendance ». La tâche de l'enfant est de se développer en vue de devenir indépendant à l'âge adulte grâce à l'accompagnement de personnes qui ont atteint ce niveau – ses prédécesseurs. Ainsi le processus éducatif est vue comme une tâche principale vis-à-vis des objectifs de la vie, quand les jeunes se seront libérés de leur dépendance sociale. D'après J.

Dewey, ces deux points de vue font rarement l'objet de discussion, et s'opposent à la restructuration des connaissances qui se développe dans la continuité et qui constitue l'unique objectif de l'éducation (cité par Ratner, 1939 : 629). L'acquisition des connaissances, des compétences, la conscience culturelle sont des signes du développement et constituent les moyens pour la continuité du processus intellectuel. « Dire que l'éducation de l'enfant est la préparation de son avenir et que l'âge de la majorité est la limite fixe à cette éducation constituent les deux faces d'une malhonnêteté reprochable » (cité par Ratner, 1939 : 630). Si le travail intellectuel de l'adulte tout comme celle du jeune constitue une expérience en voie de développement, les dépendances et les interdépendances sociales sont tout aussi importantes pour l'adulte que pour l'enfant. L'identification du processus intellectuel et de ceux du développement effectuée permet de voir plus clair dans l'éducation des enfants en termes de progrès social et de reconstruction, et permet de comprendre que l'expérimentation de toutes les organisations de la vie de l'adulte est leur impact dans la promotion de la formation continue chez les adultes.

3. EN GUISE DE CONCLUSION

Quand nous nous intéressons à la philosophie de Dewey, il ne suffit pas de mettre seulement l'accent sur les problèmes fondamentaux *du processus éducatif*. Cependant nous pensons que l'aperçu que nous venons de faire montre que ses pensées sur une éducation pragmatique qui a pris forme dans les premières années du XX^e siècle restent toujours d'actualité.

Avec les éléments fondamentaux du processus éducatif, J. Dewey a brossé un tableau sur les sciences de l'éducation, unissant sagement la psychologie humaine aux méthodes pédagogiques. Telle une « proclamation » préliminaire pour un processus éducatif efficace, J. Dewey pense que « par-dessus tout l'art est l'art de l'éducation » où il est question de principes, de nature, d'objectifs et de méthodes éducatives. Avant tout il est nécessaire d'avoir une vision réfléchie des acteurs (enseignants et apprenants) et de leurs activités – y compris physiques, intellectuelles, cognitives. En fait, il existe une certaine correspondance entre les idées de J. Dewey et notre conception de l'éducation perçue comme une « formation des jeunes pousses humaines ». L'enseignant « rame » et l'énergie qui fait marcher la barque vient des « apprenants » - principe directeur des méthodes éducatives de l'enfant dès son plus jeune âge (et pas uniquement à l'école) dans la perspective de « l'art de l'éducation ». De ce point de vue, le « maître » (désignant aussi l'adulte) fait des propositions (idées), mène, oriente et permet ainsi le développement de la pensée réflexive de « l'élève » (l'enfant y compris). Le maître doté d'une telle fonction est un « apprenant intelligent » au cours de ses activités éducatives, d'après J. Dewey.

Quant à l' « énergie qui fait avancer la barque », elle se forme, d'après J. Dewey, par l'accumulation d'expériences acquises depuis l'enfance et l'éducation (l'éducation familiale, avant l'école) y joue un rôle important. Chercher à « motiver l'enfant par le jeu », et grâce à cette « joie tout à fait gratuite », l'aider à se créer une pensée réflexive et développer à la fois son corps et son esprit. Pour avoir cette accumulation d'expérience ou ce processus continu de développement intellectuel depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, l'éducation, avec des méthodes adaptées à chaque étape de développement, est très significative, car l'éducation

n'est pas simplement « la préparation de l'avenir » ni ne « trouve ses limites à l'âge adulte », il s'agit d'un processus intellectuel avec une croissance continue des connaissances.

Le processus éducatif, s'appuyant sur la psychologie et les sciences de l'éducation dans le sens de « réorganisation ou restructuration d'une expérience continue », le développement des compétences dès le début de l'école constituent les conditions primordiales pour former les facultés d'adaptation, l'esprit d'initiative, la confiance de l'apprenant en lui-même quand il se trouve confronté aux activités complexes. Bien que les principes éducatifs concernant les objectifs et les méthodes éducatifs de J. Dewey restent encore peu connus au Viet Nam suite à nos réalités socio-politiques, leur valeur est indéniable. « En fait, jusqu'ici l'héritage de Dewey en éducation ne s'est pas propagé à travers le monde, mais sa philosophie, ses pensées, son pragmatisme ont une grande influence pour avoir introduit le pragmatisme de façon efficace dans la vie de tous les jours de l'organisation sociale et dans les pratiques humaines (cité par J. Ratner, 1939 : 245). □

RÉFÉRENCES

1. Dewey, John (revised edition). 1933. *How We Think*. USA: Reprinted by Special Permission of D.C. Heath and Co. pp. 35-57.
2. Dewey, John. 1913. *Interest and Effort in Education*. USA: Houghton Mifflin Company, pp. 65-54.
3. Dewey, John. 1928. "Body and Mind". *Bulletin of the N Y Academy of Medicine*, vol. IV, pp. 17-19.
4. Dewey, John. 1934. *Journal of the Barnes Foundation*. USA: Yale University Press. vol. II, pp. 1-6.
5. Ratner, Joseph. 1939. *Intelligence in the Modern World - John Dewey's Philosophy*. New York: The Mordern Library.
6. UNESCO. 2005. *Chân dung những nhà cải cách giáo dục tiêu biểu trên thế giới - [Portrait des plus grands réformateurs éducatifs dans le monde]* (Hoàng Thu Hà, Lương Việt Nhi et Nguyễn Phương Đông traducteurs). Hà Nội: Nxb. Thế giới.