UNIVERSITÉ DE LYON — FACULTÉ DES LETTRES

Etude comparative

sur les

Doctrines Pédagogiques

de Durkheim et de Dewey

THÈSE

DE DOCTORAT D'UNIVERSITE

SOUTENUE

DEVANT LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

PAR

崔載陽

CHOY Jyan

(Tshwei Tsai-yang)

Diplômé d'Etudes pédagogiques supérieures

LYON

Imprimerie BOSC Frères & RIOU

42, Quai Gailleton, 42

Téléphone 63-56

1926

A MON MAITRE

MONSIEUR LE PROFESSEUR JEAN BOURJADE

Chargé de cours de Science de l'Education
à l'Université de Lyon

En témoignage de profonde
reconnaissance.

A

MONSIEUR LE COMMANDANT FAVRE

Directeur intérimaire de l'Institut Franco-Chinois

MONSIEUR MAURICE COURANT

Professeur de langues chinoise et japonaise
Administrateur délégué de l'Association Universitaire Franco-Chinoise

MONSIEUR EDMOND GOBLOT

Professeur de l'Histoire de la Philosophie et des Sciences
Correspondant de l'Institut

MONSIEUR J. SEGOND

Professeur de Philosophie générale
et de Psychologie

MONSIEUR LE DOCTEUR EDMOND LOCARD

Professeur de Psychologie Expérimentale
Directeur du Laboratoire de police technique de Lyon

Avant-Propos

Jusqu'à l'an dernier, Durkheim n'était pas connu en Chine. En fait de sociologues français, seul Auguste Comte nous était familier. Il est vrai que la doctrine religieuse de Durkheim avait été succinctement exposée en 1921 dans la Revue de « La Jeune Chine » et qu'un article sur « La Sociologie », écrit par lui dans « La Science française », avait été entièrement traduit, de façon à constituer avec un article de M. Bergson sur la Philosophie, et un autre de M. Lapie sur l'Education, un volume chinois paru en 1922. Mais l'attention des milieux intellectuels n'avait pas été particulièrement attirée sur l'esprit original de ce grand sociologue. La raison en est, sans doute, que les jeunes étudiants dont nous citons plus haut les travaux, n'en démontrèrent pas suffisamment la valeur propre et qu'ainsi ces travaux, restant plus ou moins étrangers à l'expérience spirituelle de notre pays, ne produisirent pas l'effet désirable. C'est seulement en 1926, cette année même, qu'une traduction des « Règles de la méthode sociologique » fut faite par un étudiant chinois, traduction précédée d'une préface d'une inspiration très élevée et d'une belle

tenue scientifique écrite par le recteur de l'Université de Pékin, M. Tsai Kie-min (Yuan-bei). On peut dire que c'est la première fois que l'on a mis vraiment en valeur la personnalité de Durkheim.

John Dewey, au contraire, est loin d'être pour nous un inconnu. Depuis longtemps, de nombreux professeurs pédagogiques de retour de l'Amérique ont propagé sa doctrine éducationnelle; aussi ses œuvres pédagogiques figurent-elles dans les bibliothèques de la plupart de nos grandes écoles. En 1909, Dewey, sur l'invitation du Ministère de l'Instruction publique et de l'Université de Pékin, accepta volontiers de venir en Chine où il séjourna plus d'une année; ses nombreuses conférences, si hautement appréciées de nos intellectuels et si influentes sur notre éducation effective, provoquèrent un enthousiasme général. Son nom fut dès lors beaucoup plus répandu et universellement honoré. Ses grandes conférences publiques : « La Philosophie politique et sociale », « La Philosophie de d'Education », « Les types de la Pensée », « Les trois Philosophes contemporains : W. James, H. Bergson et B. Russell » et « Le Fondement de la Morale », furent réunies en un volume sous le nom de « Cinq Grandes Conférences de Dewey ». Le commentaire de son ouvrage « La Démocratie et l'Education » qu'il développa dans ses conférences de l'Ecole Normale de Pékin, en se servant de matières différentes, pratiques et d'expressions populaires immédiatement compréhensibles, tout en restant fidèle à l'esprit du livre, forme l'objet d'un autre volume. Ses ouvrages pédagogiques : « Comment

nous pensons », « Le principe de l'Education morale », « Ecole et Société », ont également été traduits. Ces traductions et ces conférences sont lues par presque tous les maîtres des écoles primaires et secondaires, et sont considérées par eux comme les ouvrages les meilleurs et les plus susceptibles d'imprimer une direction pratique.

Toutefois, personne en Chine jusqu'ici n'a étudié et approfondi systématiquement la doctrine pédagogique de Dewey d'après ses textes originaux ; il importait donc d'en préciser la signification profonde. D'autre part, Durkheim, dont la renommée de grand sociologue commence à se faire jour, est cependant entièrement ignoré comme pédagogue. Exposer et développer méthodiquement les doctrines de Dewey et de Durkheim, les comparer en examinant quels points dans ces deux doctrines doivent être acceptés ou rejetés, était donc une tâche utile et c'est celle que nous avons entreprise.

L'opportunité de cette tâche paraîtra évidente si l'on songe que la Chine se trouve dans une période transitoire et que, depuis vingt ans, elle cherche avec de plus en plus d'ardeur son orientation éducationnelle. Il est vrai qu'elle dispense déjà pratiquement et administrativement son enseignement; mais cela ne peut suffire, il faut encore qu'elle l'anime par une action intellectuelle et morale, méthodique qui puisera nécessairement son inspiration dans une doctrine. En étudiant les doctrines pédagogiques de Dewey et de Durkheim, en dégageant leur signification et leur portée, nous ne nous proposons pas, sans

doute, de présenter directement à notre pays des modèles, puisque toute doctrine est plus ou moins contrôlée par le lieu et le temps, mais nous avons pensé qu'un exposé exact pouvait faciliter son choix et l'éclairer.

Précisons un dernier point. C'est en raison d'un choix longuement délibéré et mûri que nous avons pris pour objet de notre étude comparative les doctrines de Durkheim et de Dewey, de préférence à bien d'autres. En effet, tandis que Dewey se présente à nous comme un psycho-pédagogue, nous trouvons en Durkheim un socio-pédagogue. Il en résulte que chacune de leurs deux doctrines éclaire un aspect essentiel de l'éducation et en retient une vérité éternelle. Il en résulte sans doute aussi, que loin de se suffire, chacune à part, elles ont besoin de se compléter réciproquement. Mais comme la Chine a été jusqu'ici dominée par la pensée pédagogique de Dewey, il semble particulièrement urgent pour elle de soumettre à ses réflexions la doctrine pédagogique de Durkheim.

Si notre effort a porté quelques fruits, nous en sommes surtout redevable aux conseils de notre maître, M. Jean Bourjade. M. le Professeur Bourjade a surveillé l'exécution de notre travail avec une bienveillance et une attention inlassables. Nous avons trouvé en lui autant un collaborateur qu'un directeur. C'est pour nous un plaisir autant qu'un devoir de lui exprimer ici notre respectueuse gratitude.

Nous tenons aussi à marquer notre reconnaissance pour les conseils et l'appui que nous avons trouvés, pendant plus de quatre ans de séjour, à l'Institut franco-chinois de Lyon.

PREMIÈRE PARTIE

La Pédagogie d'Emile Durkheim

Introduction

Sa vie et ses doctrines sociologiques, morales, religieuses et juridiques

I

Emile Durkheim est un sociologue éminent. Il a défini l'objet et déterminé la méthode de la science nouvelle. Certes, d'illustres prédécesseurs, tels que Montesquieu et Auguste Comte, lui avaient frayé la voie, mais il reste le véritable fondateur de la sociologie scientifique.

Né le 15 avril 1858 à Epinal, Durkheim n'est guère aidé par sa famille dans sa première éducation. Sous l'influence d'une institutrice catholique, il subit une crise mystique, mais il ne tarde pas à s'en affranchir. Il fait ses études au collège d'Epinal et y obtient les deux baccalauréats. Ses nominations au concours général l'orientent ensuite vers le professorat qu'il choisit délibérément. Mais avant d'aborder la pratique de l'enseignement, il se prépare à l'Ecole nor-

male. Il y entre en 1879. Pendant trois années dans cette école il subit des influences considérables : celle, d'abord, d'un grand philosophe, Emile Boutroux, celle, en second lieu, de deux historiens scientifiques, Monod et surtout Fustel de Coulanges, maîtres illustres auxquels il gardera une reconnaissance profonde et inaltérable. De 1882 à 1887, il se consacre à l'enseignement de la philosophie dans différents lycées avec une interruption d'une année, consacrée à travailler à Paris, à visiter l'Allemagne et à s'initier aux méthodes scientifiques. En 1887, un cours de science sociale est spécialement créé pour lui à l'Université de Bordeaux. En 1890, il est professeur titulaire. Au bout de deux ans, il est nommé chargé de cours et en 1906 enfin, professeur à l'Université de Paris. Il y enseigne la pédagogie en même temps que la sociologie.

Quand Durkheim commença-t-il à lire Auguste Comte ? Il est difficile de le dire. Mais sa vocation sociologique et le sujet de sa thèse de Doctorat étaient déjà déterminés à sa sortie de l'Ecole Normale. En 1893, alors qu'il avait exploré d'un regard d'aigle les principales régions du vaste et nouveau domaine où il était entré d'emblée et où il allait se fixer, il publia sa thèse française intitulée : « La Division du Travail social ». Puis il fait paraître successivement les « Règles de la Méthode sociologique », « Le Suicide », et quelque temps avant la guerre, « Les Formes Elémentaires de la Vie religieuse ». Il a aussi écrit dans les diverses Revues beaucoup d'articles : articles et ouvrages où la conception originale et la méthode scien-

tifique propres à Durkheim trouvent leur pleine expression.

A la Faculté des Lettres de Bordeaux, de 1887 à 1902, Durkheim a toujours donné, hebdomadairement, une heure de cours à la pédagogie. A la Sorbonne, c'est dans la chaire de Science de l'Education, qu'en 1902 il suppléa, qu'en 1906 il remplaça M. Ferdinand Buisson. Son action s'exerce sur les membres de l'enseignement primaire autant que sur ceux des autres ordres universitaires. Jusqu'à sa mort, il a réservé, à la pédagogie, un tiers au moins et souvent les deux tiers de son enseignement : cours publics, conférences pour les membres de l'enseignement primaire, cours aux élèves de l'Ecole Normale supérieure. Sauf « l'Education morale » et « Education et Sociologie » qui se composent de plusieurs articles déjà parus dans les diverses Revues, cette œuvre pédagogique est presque entièrement inédite.

Autour de Durkheim se sont groupés des philosophes, des historiens, des juristes, des économistes, des linguistes, heureux de se sentir guidés par un maître dont l'autorité incontestée respectait religieusement leur liberté d'esprit. Durkheim a été ainsi un chef d'école, dans toute la force du terme. De cette collaboration avec ces esprits si divers, tous pénétrés de ses principes et de sa méthode sont sortis les douze volumes de l'Année sociologique. Ce recueil ne constitue pas seulement un répertoire de faits et d'idées et un instrument de travail unique en son genre, il montre aussi comment sous la direction de Durkheim, les différentes provinces de la nouvelle science (socio-

logie religieuse, juridique, économique, etc.), arrivaient peu à peu à se délimiter et à s'organiser.

La guerre venue, Durkheim donna à la défense intellectuelle de la cause de sa patrie ce qu'il avait donné jusque-là aux recherches scientifiques. Il voulut, en effet, mettre son intelligence exceptionnelle et son ardeur passionnée au service d'œuvres patriotiques de propagande ou d'administration. D'un comité qui fût son œuvre propre sortirent des brochures précises, documentées et pleines de clairvoyance sur la guerre. Deux brochures d'une clarté particulièrement décisive : « Qui a voulu la guerre ? » et « l'Allemagne au-dessus de tout » portent sa signature. Signalons par dessus tout les « Lettres à tous les Français » dans lesquelles il développe le mot d'ordre de toute la série : Patience, Effort, Confiance.

Durkheim avait un fils, André Durkheim Brillant élève de l'Ecole normale, qu'ont aimé tous ceux qui l'ont connu. Mobilisé dès le début, il fut tué tandis qu'avec sa section il couvrait la retraite des troupes françaises. Le père fit appel à toutes les ressources de sa philosophie et se raidit, fidèle à ses devoirs, silencieux et imposant le silence sur son malheur. Mais on peut penser que la douleur de cette perte est la principale cause de sa mort qui, le 15 novembre 1917, avait raison de ce grand esprit et de ce grand caractère.

Avant d'exposer la doctrine pédagogique de Durkheim, il est utile d'étudier ses doctrines sociologiques, religieuses, morales et juridiques. En effet, c'est surtout en sociologue que Durkheim parle d'éduca-

tion (1) et la religion et la morale aussi bien que le droit lui apparaissent comme autant de phénomènes essentiellement sociaux, dont la sociologie seule peut espérer rendre compte d'une façon adéquate.

II

Pour se constituer, à titre de science indépendante, la sociologie doit avoir un objet qui lui soit propre. C'est là une exigence scientifique à laquelle les sociologues avant Durkheim n'avaient pas réussi à satisfaire. Tantôt ils prétendaient que la sociologie se résorbe dans la biologie, comme celle-ci dans la physico-chimie. Rien n'est spécifique en elle : ni l'objet, ni la méthode. La Société est un organisme, ses lois sont celles des organismes et se rangent ainsi parmi les grandes lois de la nature : évolution et adaptation; tantôt ils croyaient pouvoir réduire la sociologie à la psychologie, en imaginant que, puisque les seuls éléments dont est formée la société sont les individus, l'origine première des phénomènes sociologiques ne peut être que psychologique. Les premiers oubliaient que, si les lois de la vie se retrouvent dans la vie sociale, c'est sous des formes nouvelles et avec des caractères spécifiques, de sorte que, s'il est légitime de vouloir contrôler les lois de l'ordre social par celles de l'ordre biologique, il reste cependant impossible de réduire les premières aux secondes. Les seconds ne

(1) *Education et Sociologie*, p. 105.

comprenaient pas que quand nous disons que la vie sicale est naturelle, nous n'entendons pas qu'on puisse en trouver la source dans la nature, dans l'individu, mais bien dans l'être collectif qui est, par lui-même, une nature *sui generis*. La vie sociale résulte donc de cette élaboration spéciale à laquelle sont soumises les consciences particulières par le fait de leur association et d'où se dégage une nouvelle forme d'existence. (1).

En établissant avant tout les caractères spécifiques des phénomènes sociaux, Durkheim prouve que la science qui les étudie est irréductible aussi bien à la psychologie qu'à la biologie. Son effort constant tend à établir qu'au delà de l'idéologie des psycho-sociologues, comme au delà du naturalisme matérialiste de la socio-anthropologie, il y a place pour un naturalisme sociologique qui voit dans les phénomènes sociaux des faits spécifiques et qui entreprend d'en rendre compte en respectant religieusement leur spécificité. (2).

D'où venait cette spécifiicité ? De la conscience collective. La conscience collective est par elle-même une réalité, elle a sa vie propre. Elle se manifeste sous deux formes principales. Tantôt elle reste latente, inerte, cristallisée dans les institutions, c'est-à-dire, dans toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité (3); tantôt, au contraire, elle se révèle actuelle et vivante; il suffit

(1) *Les règles de la méthode sociologique*, p. 151.
(2) *Sociologie et Philosophie*, p. 47-48.
(3) *Les Règles*, p. XXIII.

qu'un danger commun ou une cérémonie rapproche les consciences : il y a effervescence, exaltation, oubli de soi, et la société comme telle apparaît. Il y a, d'un mot, conscience collective, irréductible aux consciences individuelles; synthèse qualitative et non somme quantitative, imprévisible en ses démarches par la simple introspection, qui devient, sous forme de représentations collectives, actuelles ou virtuelles, l'objet de la science sociale.

Les diverses manifestations de la conscience collective constituent les divers faits sociaux. Nous connaissons les faits sociaux par leurs deux caractéristiques: c'est premièrement par leur extériorité. En effet, les faits sociaux, quoi qu'ils se réalisent en nous, sont cependant extérieurs à nous. Par exemple : « Quand je m'acquitte de ma tâche de frère, d'époux ou de citoyen, quand j'exécute les engagements que j'ai contractés, je remplis des devoirs qui sont définis en dehors de moi et de mes actes, dans le droit et dans les mœurs. Alors même qu'ils sont d'accord avec mes sentiments propres et que j'en sens intérieurement la réalité, celle-ci ne laisse pas d'être objective, car ce n'est pas moi qui les ai faits, mais je les ai reçus par l'éducation. » Ils existaient avant moi, donc ils existent en dehors de moi. (1).

La deuxième caractéristique des faits sociaux, c'est la contrainte. La contrainte est plus ou moins forte, et les sanctions dont elle s'accompagne sont inégalement pénibles : en tout cas, dès que je tente de lui

(1) *Ib.*, p. 6.

résister, la sanction intervient. (2). Si je viole les règles du droit, mon acte doit être annulé, réparé, expié. Si je manque à la morale, la réprobation publique me punit; si je manque à des règles moins essentielles, je me rends ridicule. Je dois employer la langue, les monnaies, les méthodes de travail de mon pays et de mon temps, sous peine d'inconvénients qui peuvent être graves. Aussi, bien que la contrainte n'exprime pas la nature profonde des faits sociaux, en général elle les accompagne. Puisque les faits sociaux ont ainsi des caractéristiques constantes auxquelles on peut les reconnaître, ils constituent bien un groupe défini de faits objectifs.

L'objet de la sociologie pour Durkheim repose entièrement sur la réalité objective des faits sociaux, et c'est à partir de là également que se définit la méthode.

Le principe fondamental de la méthode sociologique de Durkheim est que les faits doivent être traités comme des choses. Qu'est-ce, en effet, qu'une chose ? La chose s'oppose à l'idée comme ce que l'on connaît du dehors à ce que l'on connaît du dedans. Est chose, tout objet de connaissance qui n'est pas naturellement compénétrable à l'intelligence, tout ce dont nous ne pouvons nous faire une notion adéquatement par un simple procédé d'analyse mentale, tout ce que l'esprit ne peut arriver à comprendre qu'à condition de sortir de lui-même, par voie d'observation et d'expérimentation, en passant progressivement des carac-

(2) *Ib.*, p. 7-8.

tères les plus extérieurs et les plus immédiatement accessibles aux moins visibles et aux plus profonds. Traiter des faits d'un certain ordre comme des choses, ce n'est donc pas les classer dans telle ou telle catégorie du réel : c'est observer vis-à-vis d'eux une certaine attitude mentale. C'est en aborder l'étude en prenant pour principe qu'on ignore absolument ce qu'ils sont, et que leurs propriétés caractéristiques, comme les causes inconnues dont elles dépendent, ne peuvent être découvertes par l'introspection même la plus attentive. (1).

Quant à l'explication des faits sociaux, elle doit être exclusivement sociologique et cherchée au même niveau que les faits sociaux eux-mêmes. Pour atteindre ce but, il faut : premièrement se défaire de l'utilitarisme plus ou moins avoué qui se fait jour dans les explications d'un Comte ou d'un Spencer. Car « faire voir à quoi un fait est utile n'est pas expliquer comment il est né, ni comment il est ce qu'il est. » (2). D'ailleurs, un fait peut très bien ne servir actuellement à rien et n'exister qu'à l'état de survivance, ou bien être utilisé pour de tout autres fins qu'à l'origine. « Quand donc on entreprend d'expliquer un phénomène social, il faut rechercher séparément la cause efficiente qui le produit et la fonction qu'il remplit. » (3). Deuxièmement, il faut faire abstraction de l'homme et de ses facultés dans la vie sociale. Car « les individus sont beaucoup plutôt un

(1) *Ib.*, p. 81.
(2) *Ib.*, p. 112.
(3) *Ib.*, p. 117.

produit de la vie commune qu'ils ne la déterminent » (1). Chercher l'explication de la vie sociale dans l'activité des individus, c'est donc se condamner à passer à côté de l'explication spécifique et intégrale. « Il est clair, au contraire, que les caractères généraux de la nature humaine entrent dans le travail d'élaboration d'où résulte la vie sociale. Seulement, ce n'est pas eux qui la suscitent ni qui lui donnent sa forme spéciale, ils ne font que la rendre possible. » (2). Conséquemment, « la cause déterminante d'un fait social doit être cherchée parmi les faits sociaux antécédents, et non parmi les états de la conscience individuelle (3).

Traiter les faits sociaux comme des choses et les expliquer par d'autres faits sociaux, telles sont donc les deux règles essentielles de la méthode sociologique. Mais ce n'est pas tout. Il faut encore que les sociologues orientent rigoureusement leurs efforts vers la connaissance des faits précis et des lois précises, au lieu de prétendre se donner d'emblée l'intelligence du vaste ensemble qui s'offre à leurs études, qu'ils se gardent d'imiter Comte et Spencer, pour lesquels le problème de la sociologie consiste soit à déterminer la loi selon laquelle se fait le développement de la société humaine en général, soit à démontrer que les sociétés, comme tout au monde, se développent conformément à la loi de l'évolution universelle.

Tel est l'objet et telle est la méthode de la sociologie telle que Durkheim l'a conçue. On peut facile-

(1) *De la division de travail social*, p. 329.
(2) *Les Règles*, p. 130.
(3) *Ib.*, p. 135.

ment faire le départ de ce qu'il doit à ses prédécesseurs et de ce qu'il apporte de nouveau.

III

Durkheim affirme que toute société, dès qu'elle existe, possède une morale. La morale, c'est le minimum indispensable, le strict nécessaire, la pain quotidien sans lequel les sociétés ne peuvent pas vivre (1). On a dit quelquefois que les peuples primitifs n'avaient pas de morale. C'est une erreur historique. Il n'y a pas de peuple qui n'ait sa morale; seulement celle des sociétés inférieures n'est pas la nôtre (2). Nous pouvons bien la connaître, l'expliquer, trouver sa cause et déterminer sa fonction en dégageant des diversités individuelles les éléments généraux et permanents d'une conscience collective donnée. On perd donc son temps à vouloir fonder une morale philosophique.

Mais comment connaître cette morale ? D'abord par le caractère obligatoire, impératif, contraignant de la règle morale et par la sanction qui accompagne sa violation. En effet, « le domaine de la morale, c'est le domaine du devoir, et le devoir, c'est une action prescrite » (3). Cette action régularise impérativement notre conduite, nous dit comment il faut agir dans les cas donnés. Si le devoir a parlé, il n'y a

(1) *De la division de travail social*, p. 52.
(2) *Education morale*, p. 7.
(3) *Ib.*, p. 27.

qu'à obéir. « Bien agir, c'est bien obéir. » Quand la règle prescrite est violée, il se produit pour l'agent des conséquences fâcheuses. Voilà pourquoi Durkheim nous dit : « Si nous observons la morale, telle qu'elle existe, nous voyons qu'elle consiste en une infinité de règles spéciales, précises et définies qui fixent la conduite des hommes pour les différentes situations qui se présentent fréquemment. Les unes déterminent ce que doivent être les rapports des époux entre eux; les autres, la manière dont les parents doivent se conduire avec les enfants; d'autres, quelles sont les relations des choses avec les personnes. Certaines de ces maximes sont énoncées dans les codes et sanctionnées d'une manière précise; d'autres sont inscrites dans la conscience publique, se traduisent dans les aphorismes de la morale populaire, et sont tout simplement sanctionnées par la réprobation qui s'attache à l'acte qui les viole et non par des châtiments définis. Mais les unes et les autres ne laissent pas d'avoir une existence propre et une vie propre. » (1).

Durkheim rejoint par là, et il le note avec satisfaction, l'analyse fameuse de Kant. Mais il ne tarde pas à préciser que si l'analyse de l'acte moral présentée par Kant est partiellement exacte, elle est pourtant insuffisante et incomplète (2). Il ajoute donc au premier caractère un second, non moins essentiel que le premier, qui réconcilie d'un coup les morales du de-

(1) *Ib.*, p. 28.

(2) *Sociologie et Philosophie*, p. 63.

voir et les morales du souverain Bien : « Nous ne pouvons, en effet, accomplir un acte qui ne nous dit rien et uniquement parce qu'il est commandé. Poursuivre une fin qui nous laisse froids, qui ne nous semble pas bonne, qui ne touche pas notre sensibilité, est chose psychologiquement impossible. Il faut donc qu'à côté de son caractère obligatoire, la fin morale soit désirée et désirable; cette désirabilité est un second caractère de tout acte moral. » (1).

Si les caractères essentiels de l'acte moral sont le devoir et le bien, d'où viennent-ils ? Il n'est pas douteux que de tels caractères ne peuvent pas venir de nous-mêmes puisque « jamais la conscience morale n'a considéré comme moral un acte visant exclusivement la conservation de l'individu » ; ils ne peuvent pas non plus venir des gens autres que nous, c'est-à-dire de nos semblables, car, si je ne fais rien de moral en conservant ou développant mon être individuel comme tel, pourquoi l'individualité d'un autre homme aurait-elle un droit de priorité sur la mienne ?

Durkheim dénoue la difficulté en faisant appel à la société. En effet, « la morale ne commence que quand commence le désintéressement, le dévoûment. Mais le désintéressement n'a de sens que si le sujet auquel nous nous subordonnons a une valeur plus haute que nous, l'individu. Or, dans le monde de l'expérience, je ne connais qu'un sujet qui possède une réalité, plus riche, plus complexe que la nôtre, c'est la collectivité. » (2). « La morale commence donc

(1) *Ib.*, p. 64.

(2) *Ib.*, p. 71-72.

là où commence la vie en groupe, parce que c'est là seulement que le dévouement et désintéressement prennent un sens. » (1).

La société, selon Durkheim, est bien la fin morale, vue que : 1° en même temps qu'elle dépasse la conscience individuelle, elle lui est immanente. En réalité, la société déborde l'individu de toute part. Elle le dépasse non seulement physiquement, mais moralement. La civilisation, qui est l'ensemble de tous les biens auxquels nous attachons le plus grand prix, est due à la coopération des hommes associés et des générations successives : elle est donc une œuvre essentiellement sociale. C'est la société qui l'a faite, c'est la société qui en a la garde et qui la transmet aux individus. C'est d'elle que nous la recevons, elle nous apparaît donc comme une réalité infiniment plus riche, plus haute que la nôtre, une réalité d'où nous vient tout ce qui compte à nos yeux. Aussi, « vouloir la société c'est, d'une part, vouloir quelque chose qui nous dépasse, mais c'est en même temps nous vouloir nous-mêmes. » Voilà pourquoi en même temps qu'elle constitue une fin qui nous dépasse, cette fin peut nous apparaître comme bonne et désirable.

2° Elle est une autorité morale. « Qu'est-ce qu'une autorité morale sinon le caractère que nous attribuons à un être, réel ou idéal, il n'importe, mais que nous concevons comme constituant une puissance morale supérieure à celle que nous sommes ». Or, l'attribut caractéristique de toute autorité morale c'est

(1) *Ib.*, p. 75.

d'imposer le respect; en raison de ce respect, notre volonté défère aux ordres qu'elle prescrit. »

La société, pour qu'elle puisse maintenir sa propre existence, a donc en elle tout ce qui est nécessaire pour communiquer à certaines règles de conduite ce même caractère impératif, distinctif de l'obligation morale.

Une société ne peut se créer ni se recréer sans, du même coup, créer de l'idéal. (1). Or, cet idéal, chaque société la conçoit à son image. Ce que la morale nous prescrit de réaliser, c'est le type idéal de l'homme tel que le conçoit la société considérée. C'est pourquoi toute société a en gros, la morale qu'il lui faut, sinon elle ne peut plus subsister, et pour qu'elle puisse subsister, il est nécessaire qu'elle demande à ses membres de réaliser son idéal.

Nous comprenons dès lors comment s'unissent les deux éléments de la moralité : obligation et désirabilité. « Parce que la société est au-dessus de nous, elle nous commande, et, d'autre part, parce que tout en nous étant supérieure, elle nous pénètre, parce qu'elle fait partie de nous-mêmes, elle nous attire de cet attrait spécial que nous inspirent les fins morales. » (2).

Mais ne résulte-t-il pas de ces principes comme une conséquence inévitable que la morale étant le produit de la collectivité, elle s'impose facilement à l'individu réduit désormais à la subir passivement

(1) *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, p. 603.

(2) *Education morale*, p. 113.

sans avoir le droit ni les moyens de lui faire obstacle?

En aucune façon : selon Durkheim, nous ne sommes nullement obligés à nous incliner docilement devant l'opinion morale. Nous pouvons même nous considérer, dans certains cas, comme fondés à nous rebeller contre elle, si la raison, si la science du réel nous y autorisent.

IV

La méthode des sciences positives, quand on l'applique strictement comme Durkheim et qu'on la généralise sans réserve, semble devoir aboutir nécessairement à jeter par dessus bord les religions comme des superstitions. Cependant, Durkheim affirme avant tout « qu'une institution humaine ne saurait reposer sur l'erreur et sur le mensonge, sans quoi elle n'aurait pu durer. Si elle n'était pas fondée dans la nature des choses, elle aurait rencontré dans les choses des résistances dont elle n'aurait pu triompher. Quand donc nous abordons l'étude des religions primitives, c'est avec l'assurance qu'elles tiennent au réel et qu'elles l'expriment. Il n'y a donc pas, au fond, de religions qui soient fausses. Toutes sont vraies à leur façon. » (1).

Durkheim fut frappé dès le début de la place surprenante que tient une religion dans la vie sociale; car la religion est bien une institution sociale, c'est

(1) *Formes élémentaires de la vie religieuse*, p. 2.

même elle qui, chez une multitude de peuples, a servi de base à la vie collective. Toute religion n'est-elle pas une système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire, séparées, interdites; croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale appelée Eglise tous ceux qui y adhèrent ? Tous les hommes qui vivent la même religion, ayant le même sujet de croyance, se proposant la même fin, pratiquant les mêmes rites, ne se trouvent-ils pas nécessairement unis dans la même communauté morale ?

D'ailleurs, la religion est sociale non seulement dans sa fonction, mais aussi dans sa source et dans son essence. En effet, la religion est un système de forces, le croyant sent qu'il participe à une force qui le domine, qui le soutient et l'élève au-dessus de lui-même. Or, une théorie satisfaisante de la religion doit en rendre compte et non la nier. Pour expliquer positivement la religion, il faut donc « trouver dans le monde que nous pouvons atteindre par l'observation, une source d'énergies supérieures à celles dont dispose l'individu et qui pourtant puissent se communiquer à lui. » (1). Où pourrait-on découvrir cette source sinon dans la société ?

Les théories antérieures de la religion y avaient vu surtout un système de dogmes, de croyances, d'idées : c'est-à-dire qu'elles posaient le problème en terme d'intelligence; tel est le caractère commun des théories animistes; d'une part, à la façon de celle de

(1) *La conception sociale de la religion.* Union des libres-penseurs et des libres-croyants, u. 100.

Spencer fondée sur les croyances au double, aux apparitions du rêve, à la survivance ou sur le culte des morts; et d'autre part, des théories naturistes, à la façon de celle de Max Müller, qui tirent les premières idées religieuses de la divinisation des forces naturelles. Les fondements de ces théories, selon Durkheim, sont tout à fait factices. Pourquoi des forces naturelles personnifiées, pourquoi les âmes errantes seraient-elles objet de vénération ? Pourquoi tous nos devoirs se cristalliseraient-ils autour d'elles ? C'est la substance morale des religions qu'il faut expliquer et elle ne peut provenir de telles origines. Le défaut commun de ces deux théories est avant tout de faire reposer la religion sur un système d'idées. « Mais les croyants, les hommes qui, vivant de la vie religieuse, ont la sensation directe de ce qui la constitue, objectent à cette manière de voir qu'elle ne répond pas à leur expérience journalière. Ils veulent, en effet, que la vraie fonction de la religion ne consiste pas à nous faire penser. à enrichir notre connaissance, à ajouter aux représentations que nous devons à la science, du plus grand prix, des représentations d'une autre origine et d'un autre caractère, mais à nous faire agir, à nous aider à vivre » (1) pour mieux dire, ils sentent en eux plus de force soit pour supporter les difficultés de l'existence, soit pour les vaincre.

Il est vrai qu'on tire habituellement l'origine d'une telle force de Dieu : Pratiquer une religion, c'est se mettre en rapport avec un être ou des êtres tout puis-

(1) *Formes élémentaires*, p. 595.

sants, placés bien au-dessus de nous, que nous appelons Dieu ou dieux. Cette objection n'arrête pas Durkheim. Certes, il y a des religions sans Dieu, comme le Bouddhisme. Mais quand une religion a son dieu, ce dieu n'est certainement pas un être surnaturel, inconnaissable, c'est la société. Dieu n'est que « la société transformée et pensée symboliquement ».

Prenons par exemple le totémisme pour préciser ce point. Le totem est un nom et l'emblème d'un clan, mais il n'est pas que cela; il a un caractère religieux, il est le type des choses sacrées, il renferme en lui une puissance attirante et redoutable. Aussi le totem est avant tout un symbole, une expression matérielle de quelque autre chose. Mais de quoi ? De l'analyse même à laquelle nous avons procédé, il ressort qu'il exprime et symbolise deux sortes de choses différentes. D'une part, il est la forme extérieure et sensible de ce que nous avons appelé le principe et le dieu totémique. Mais, d'un autre côté, il est aussi le symbole de cette société déterminée qu'on appelle le clan. C'en est le drapeau, c'est le signe par lequel chaque clan se distingue des autres, la marque visible de la personnalité, marque que porte tout ce qui fait partie du clan à titre quelconque : hommes, bêtes et choses. Si donc, il est, à la fois, le symbole du dieu et de la société, n'est-ce pas que le dieu et la société ne font qu'un ? (1).

Il y a un élément intégrant des religions, plus général, et en tout cas, plus essentiel que tout autre : c'est

(1) *Formes élémentaires*, p. 294.

la notion du sacré. Le sacré s'oppose au profane. Ils n'ont entre eux rien de commun. Pour passer du monde profane au monde sacré, il faut mourir à l'un et renaître à l'autre : c'est ce qui explique le rite de l'initiation. Où réside ce principe et en quoi consiste-t-il ? Si l'on admet que le sacré ne peut agir sur nous qu'en vertu d'une force morale, d'où pourrait lui venir cette force sinon de ce que le totem symbolise, de ce qu'il désigne comme un nom et dont il représente l'unité, c'est-à-dire, de l'âme collective du clan? Une société n'a-t-elle pas tout ce qu'il faut, pour éveiller dans les esprits, par la seule action qu'elle exerce sur eux, la sensation du divin ? Par sa supériorité morale autant que physique, n'est-elle pas à ses membres ce qu'un dieu est à ses fidèles ?

D'après tout ce qui précède, il n'est pas douteux que la société est la source de toute divinité. En effet, les hommes associés produisent une vie collective. Et quand la vie collective atteint un certain degré d'intensité, toutes les conditions psychiques, chez l'individu, changent : les énergies vitales sont surexcitées; les passions, plus vives; les sensations plus fortes; le monde réel s'idéalise, et c'est ce qui donne éveil à la pensée religieuse.

Si la religion est une chose éminemment sociale tant dans son origine que dans sa fonction et dans son essence, c'est parce que la société est l'âme de la religion. (2). Si la société est l'âme de la religion, n'est-il pas légitime de dire que « les représentations reli-

(2) *Formes élémentaires*, p. 599.

gieuses sont des représentations collectives qui expriment des réalités collectives » (1) et que la religion vaut ce que vaut un peuple ?

V

Parmi tous les phénomènes qui s'offrent à l'attention de Durkheim, ce sont les institutions juridiques qui présentent le plus immédiatement et le plus évidemment un caractère social. Aussi, tous ses premiers travaux sont-ils dominés par cette idée que la vie sociale est essentiellement une vie juridique. Voici à ce point de vue un passage bien caractéristique de la Division de Travail social : « La vie sociale partout où elle existe d'une manière durable tend inévitablement à prendre une forme définie et à s'organiser, et le droit n'est autre chose que cette organisation même dans ce qu'elle a de plus stable et de plus précis. La vie générale de la société ne peut s'étendre sur un point sans que la vie juridique s'y étende en même temps et dans le même rapport. Nous pouvons donc être certains de trouver reflétées dans le droit toutes les variétés essentielles de la solidarité sociale. » (2).

La classification des différentes espèces de droit la plus répandue est celle qui « divise le droit en droit public et en droit privé; le premier est censé régler les rapports de l'individu avec l'Etat; le se-

(1) *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1909, p. 743.

(2) *De la division de travail social*, p. 67.

cond, ceux des individus entre eux. » (1). Mais une telle classification fondamentale ne repose que sur une notion obscure et mal analysée. En effet, « tout droit est privé, en ce sens que c'est toujours et partout des individus qui sont en présence et qui agissent, mais surtout tout droit est public, en ce sens qu'il est une fonction sociale et que tous les individus sont, quoique à titre divers, des fonctions de la société. » Pour procéder méthodiquement, il faut donc nous reporter au principe qui classe les règles juridiques « d'après les différentes sanctions qui y sont attachées ». Il en est de deux sortes : les unes consistent essentiellement dans une douleur imposée à l'agent, elles sont répressives; c'est le cas du droit pénal. Il est vrai que celles qui sont attachées aux règles purement morales ont le même caractère, seulement elles sont distribuées d'une manière diffuse, par tout le monde indistinctement, tandis que celles du droit pénal ne sont appliquées que par l'intermédiaire d'un organe défini; elles sont organisées. Quant à l'autre espèce de sanctions, elle n'implique pas nécessairement une souffrance de l'agent, mais consiste seulement dans la remise des choses en état, dans le rétablissement des rapports troublés sous leur forme normale, soit que l'acte incriminé soit ramené de force au type dont il a dévié, soit qu'il soit annulé, c'est-à-dire privé de toute valeur sociale. On voit donc se répartir en deux grandes espèces les règles juridiques, suivant qu'elles ont des sanctions répressives

(1) *Ib.*, p. 71.

organisées ou des sanctions seulement restitutives. La première espèce comprend tout le droit pénal; la seconde, le droit civil, le droit commercial, le droit des procédures, le droit administratif et constitutionnel, abstraction faite des règles pénales qui peuvent s'y trouver. » (1).

Puisque le droit reproduit les formes principales de la solidarité sociale, nous chercherons maintenant à quelle sorte de solidarité sociale correspond chacune de ses espèces.

Le droit pénal, d'après Durkheim, correspond à la solidarité par similitude. Nous avons dit que le droit pénal consiste dans une douleur imposée à l'agent qui est considéré comme criminel. Or, qu'est-ce que le crime ? Est-ce l'acte qui est nuisible à la société ? Mais en quoi, le fait de toucher un objet tabou, un animal ou un homme impur ou consacré, de laisser s'éteindre le feu sacré, de manger certaines viandes, de ne pas immoler sur la tombe des parents le sacrifice traditionnel, de ne pas prononcer exactement la formule rituelle, de ne pas célébrer certaines fêtes, etc..., a-t-il pu jamais constituer un danger social ? (2). Les crimes ne sont, en effet, que les actes qui « froissent les états forts et définis de la conscience collective ». Du reste, « il ne faut pas dire qu'un acte froisse la conscience commune parce qu'il est criminel, mais qu'il est criminel parce qu'il froisse la conscience commune. » L'étendue du droit pénal mesure

(1) *Ib.*, p. 71-72.

(2) *Ib.*, p. 75.

donc l'importance des représentations communes à tous les membres de la société, des règles dont la violation est sentie par eux tous; et plus les règles sont nombreuses, plus est développée la partie de la conscience collective commune à tous les individus. Si donc le droit essentiel d'une société déterminée est le droit pénal, c'est uniquement parce que, dans cette société les ressemblances physiques et psychiques entre ses membres sont à leur maximum, et que tout acte par lequel un individu se différencie et se singularise est au plus haut degré insupportable à la conscience collective.

« On voit ainsi quelle espèce de solidarité le droit pénal symbolise. Tout le monde sait, en effet, qu'il y a une cohésion sociale dont la cause est dans une certaine conformité de toutes les consciences particulières à un type commun qui n'est autre que le type psychique de la société. Dans ces conditions, en effet, non seulement, tous les membres du groupe sont individuellement attirés les uns vers les autres parce qu'ils se ressemblent, mais ils sont attachés aussi à ce qui est la condition d'existence de ce type collectif, c'est-à-dire à la société qu'ils forment par leur union. Il y a en nous deux consciences : la première ne représente que notre personnalité individuelle et la constitue; la seconde représente le type collectif et par conséquent, la société... Or, quoique distinctes, ces deux consciences sont liées l'une à l'autre puisqu'en somme, elles n'en font qu'une, n'ayant pour elles deux qu'un seul et même substrat organique. Elles sont donc solidaires. De là résulte une solidarité *sui*

generis qui, née des ressemblances, attache directement l'individu à la société... C'est cette solidarité qu'exprime le droit répressif, du moins dans ce qu'elle a de vital. » (1).

Mais le droit pénal n'est pas tout; à côté de lui, il y a encore le droit civil ou contractuel. Dans ce droit contractuel, on ne trouve plus de crime ni de punition, car la caractéristique de ce droit consiste à régir les relations spéciales qui s'établissent non pas d'individu à société, mais d'individu à individu. Quand se produit un manquement à un contrat, la société ne réagit pas entièrement, mais les organes institués à cet effet interviennent, à la demande seulement de la partie lésée, et non point pour imposer au coupable une expiation, mais pour remettre les choses en état et réparer le mal.

Durkheim pense qu'un tel droit ne peut correspondre à un autre type de solidarité sociale que la solidarité organique, qui résulte de la division du travail social. Les membres de la société qui, dans les sociétés simples, ont les mêmes intérêts et accomplissent en commun les mêmes fonctions, se répartissent leur travail à cause de l'augmentation de volume et de densité de leur société. Il se crée alors entre eux des différences qui vont en s'accentuant, qui collaborent avec lui, dont les tâches sont le plus directement complémentaires de la sienne, ou avec lesquelles il opère un échange immédiat de biens ou de services. Tel d'entre eux est en rapport plus particu-

Ib., p. 113-114.

lier avec tel autre. Toutes ces circonstances ont pour effet de donner une forme nouvelle au sentiment social en produisant ce qu'on apelle la solidarité organique qui réside non plus dans la parfaite similitude de tous les membres du corps social, mais, au contraire, dans leurs différences toujours accrues, dans le sentiment de leur mutuelle collaboration à la vie collective, de leur égale importance pour le maintien de cette vie. On comprend dès lors qu'il y ait une plus grande extension du contrat et des engagements librement conclus, fondés moins sur la coutume ou la contrainte que sur l'acceptation volontaire et effective, corrélativement la violation de ces engagements n'atteint dans ses parties vives ni l'âme commune de la société, ni même, au moins en général, celle de ces groupes spéciaux, et par conséquent, elle ne peut déterminer qu'une réaction très modérée. Car, tout ce qu'il faut, c'est que les fonctions concourent d'une manière régulière; dans le cas où cette régularité est troublée, il suffit qu'elle soit rétablie. Par conséquent, le droit contractuel, qui a justement pour fonction de remettre les choses en état, symbolise bien la solidarité que produit la division du travail social. « Ce n'est pas à dire assurément que le développement de la division du travail ne puisse retentir sur le droit pénal. Il y a, nous le savons déjà, des fonctions administratives et gouvernementales, dont certains rapports sont réglés par le droit répressif, à cause du caractère particulier dont est marqué l'organe de la conscience commune et tout ce qui s'y rapporte. Dans d'autres cas encore, les liens de solidarité qui unissent

certaines fonctions sociales peuvent être tels que de leur rupture résulte des répercussions assez générales pour suscite une réaction pénale. Mais, pour la raison que nous avons dite, ces contre-coups sont exceptionnels. » (1).

On voit donc qu'au cours de l'histoire, le droit pénal perd peu à peu de son importance au profit du doit civil, car le progrès de la civilisation détruit la primitive uniformité des groupements sociaux et impose aux individus une spécialisation de jour en jour plus accusée. Ainsi à travers les transformations du droit, nous saisissons bien celles de la vie sociale.

Telles sont les doctrines sociologiques, morales, religieuses et juridiques de Durkheim, doctrines qui sont en relation intime avec l'éducation et dont la connaissance est indispensable à l'éducateur. Car, éduquer la jeune génération, c'est transmettre à l'enfant l'esprit social général, puis l'esprit social d'une société déterminée, celle au milieu de laquelle il doit vivre. Or, comment l'éducateur pourrait-il atteindre ce but suprême, s'il ne possédait pas une connaissance réelle de la structure de cette société ?

---

(1) *Ib.*, p. 137.

CHAPITRE PREMIER

Théories de l'éducation de Durkheim et opposition caractéristique de ces théories aux théories antérieures

I

L'expérience de l'histoire nous prouve que « chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre, et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse. » (1). C'est donc que l'éducation est chose éminemment sociale, Le rôle de la société devra être prépondérant dans la détermination des fins que l'éducation doit poursuivre, et conséquemment elle devra aussi intervenir dans le choix des moyens. Nous ne pouvons même comprendre la nature de l'éducation qu'en fonction de la société. Telle est l'idée fondamentale

(1) *Sociologie et Philosophie*, p. 113-114.

qui inspire toute la théorie de l'éducation chez Durkheim. Mais il est tout d'abord essentiel de noter que pour Durkheim les caractères distinctifs de l'humanité sont liés comme effets à la vie sociale comme cause.

En effet, nous dit Durkheim, l'homme ne se distingue de l'animal que par la civilisation, qui est œuvre sociale. C'est par la moralité que l'homme apprend à compter avec d'autres intérêts que les siens; c'est elle qui lui apprend à dominer ses passions, à leur faire la loi, à se gêner, à se priver, à se sacrifier, à subordonner ses fins personnelles à des fins plus hautes. Tout le système de représentations qui entretient en lui l'idée et le sentiment de la règle, de la discipline tant interne qu'externe, c'est la morale qui l'a institué dans sa conscience. De même, c'est par le langage que l'homme s'élève au-dessus de la pure sensation, car, sans le langage, il ne pourrait exister d'idées générales, puisque c'est le mot qui, en les fixant, donne aux concepts une consistance suffisante pour qu'ils puissent être maniés commodément par l'esprit. Enfin, c'est par le moyen des religions, puis des sciences, que l'homme élabore les notions cardinales qui dominent sa pensée : notions de cause, de lois, d'espace, de nombre; notions des corps, de la vie, de la conscience, de la société, etc.; qui forment la constitution de l'intelligence proprement humaine. Or, moralité, langage, religions, sciences, ne sont que des œuvres collectives, des choses sociales, dues à la coopération des humains et des générations successives; c'est la société qui les a

créées; c'est elle seule qui en a la garde et qui les transmet aux hommes comme la meilleure partie d'eux-mêmes. Ce n'est pas tout. Dégagé des liens sociaux, l'homme est en danger de perdre son attachement à l'existence et de se donner la mort. « C'est ainsi que le suicide est environ trois fois plus fréquent chez les célibataires que chez les gens mariés, deux fois plus fréquent dans les ménages stériles que dans les ménages féconds, il croît même en raison inverse du nombre des enfants. Suivant qu'un individu, fait ou non, partie d'un groupe domestique, suivant que celui-ci se réduit au seul couple conjugal ou bien, au contraire, qu'il a plus de consistance par suite de la présence d'enfants plus ou moins nombreux; par conséquent, suivant que la société familiale est plus ou moins cohérente, compacte et forte, l'homme tient plus ou moins à la vie. Il se tue d'autant moins qu'il a plus à penser à autre chose qu'à lui-même. Les crises qui avivent les sentiments collectifs produisent les mêmes effets. » (1). Ces faits peuvent servir de contre-épreuve à cette vérité : que c'est dans la société seulement que l'homme trouve sa vie, sa valeur, sa grandeur et surmonte sa médiocrité et son infériorité individuelles. Si, somme le dit si bien Rousseau, on enlevait de l'homme tout ce qui lui vient de la société, ce ne serait plus un homme qui resterait, mais un être réduit à la pure sensation, et à peine distinct de l'animal.

Il est donc certain que la société est bonne pour

(1) *L'Education morale*, p. 77-78.

l'homme. Mais à quelle condition une société est-elle possible ? Selon Durkheim, pour qu'une société soit possible, il faut qu'il y ait entre tous ses membres, communauté d'idées et de sentiments. En effet, une société n'est pas une simple somme d'individus : le système formé par leur association représente une réalité spécifique qui a son caractère propre. Ce qui fait la société, c'est l'existence d'une conscience collective. Ainsi, nous dit Durkheim, on diminue la société quand on ne voit en elle qu'un corps organisé, en vue de certaines fonctions vitales. Dans ce corps vit une âme; c'est l'ensemble des idéaux collectifs. (2). Cette conscience collective est le système d'idées, de sentiments, de croyances, de traditions, de pratiques communes à tous les membres d'une même société. Sans cette communauté, la grande âme de la société se divise et se résout en une multitude incohérente de petites âmes fragmentaires, en conflit les unes avec les autres; la société devient dès lors impossible.

Si la société est impossible, lorsqu'il n'y a pas entre tous ses membres, communauté d'idées et de sentiments, il est évident qu'elle sera également impossible, si l'on ne trouve pas le moyen de transmettre efficacement cette communauté d'idées et de sentiments d'une génération à l'autre. Nous savons, en effet, que chez l'homme, les aptitudes de toutes sortes que suppose la vie sociale, sont beaucoup plus complexes que chez l'animal et ne peuvent donc comme chez ceux-ci, s'incarner dans nos tissus et se matérialiser sous

(2) *Sociologie et Philosophie*, p. 136.

la forme de prédispositions organiques. Puisqu'elles ne peuvent se transmettre par la voie de l'hérédité, un autre moyen s'impose donc. Mais quel autre moyen en dehors de l'éducation ? L'éducation est, en effet, essentiellement une transmission.

C'est l'enfant qui reçoit l'éducation; mais qu'est l'âme de l'enfant avant toute éducation ? Elle n'est qu'une table presque rase. Car « en entrant dans la vie, l'enfant tout comme un animal, n'y apporte que sa nature d'individu », c'est-à-dire, ses impulsions, ses tendances vagues et incertaines, mais égoïstes et asociales. En présence, à chaque génération nouvelle, d'un être égoïste et asocial, l'éducation a pour rôle de superposer à cet être, un être nouveau capable de mener une vie morale et sociale. De ce point de vue, l'éducation n'est pas seulement une transmission, mais une création. Transmission de l'esprit social à l'enfant, création en lui d'un être nouveau, voilà comment se définit, pour Durkheim, la nature profonde de l'éducation. (1).

« Cette vertu créatrice est d'ailleurs, nous dit Durkheim, un privilège spéciale de l'éducation humaine. Toute autre est celle que reçoivent les animaux, si l'on peut appeler de ce nom, l'entraînement progressif auquel ils sont soumis de la part de leurs parents. Elle peut bien presser le développement de certains instincts qui sommeillent dans l'animal, mais elle ne l'initie pas à une vie nouvelle. Elle facilite le jeu des fonctions naturelles, mais elle ne crée

(1) *Ib.*, p. 50.

rien. » (1). Au contraire, chez l'homme, elle crée. Ce qui le prouve, c'est qu'en chacun de nous, il existe deux être qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distinct. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie, c'est ce qui pourrait être appelé l'être social. Tandis que l'être individuel vient de la nature, l'être social est bien la création de l'éducation. (2).

La caractéristique créatrice de l'éducation nous apparaît encore avec plus d'évidence, lorsque nous étudions un peu la cérémonie de l'initiation dans une multitude de peuples. La cérémonie de l'initiation « a lieu l'enfance une fois terminée ; généralement même, elle clôt une dernière période où les anciens parachèvent l'instruction du jeune homme en lui révélant les croyances les plus fondamentales et les rites les plus sacrés de la tribu. Une fois qu'elle est accomplie, le sujet qui l'a subie, prend rang dans la société ; il quitte les femmes au milieu desquelles s'était passée toute son enfance ; il a désormais sa place marquée parmi les guerriers ; en même temps, il prend conscience de son sexe, dont il a dès lors, tous les droits et tous les devoirs. Il est devenu un

(1) *Ib.*, p. 51.
(2) *Ib.*, p. 49-50.

homme et un citoyen. Or, c'est une croyance universellement répandue chez tous ces peuples que l'initié, par le fait même de l'initiation, est devenu un homme entièrement nouveau, il change de personnalité, il prend un autre nom, et l'on sait que le nom n'est pas alors considéré comme un simple signe verbal, mais comme un élément essentiel de la personne. L'initiation est considérée comme une seconde naissance. Cette transformation, l'esprit primitif se la représente symboliquement en imaginant qu'un principe spirituel, une sorte de nouvelle âme, est venu s'incarner dans l'individu. Mais si l'on écarte de cette croyance les formes mythiques dans lesquelles elle s'enveloppe, ne trouve-t-on pas sous le symbole cette idée, obscurément entrevue, que l'éducation a eu pour effet, de créer dans l'homme un être nouveau ? C'est l'être social. » (1).

On voit ici comment la théorie de Durkheim s'oppose, au maximum, à celle des pédagogues antérieurs. Pour les pédagogues antérieurs, l'éducation est volontiers considérée comme un développement, non comme une création. Autrement dit, développer l'organisme individuel dans le sens marqué par sa nature et expliciter des puissances virtuelles, telle est, pour eux, la fonction de l'éducation. Conception tout à fait contestable pour Durkheim ; car « non seulement l'être social, que l'éducation a pour objet de créer en l'homme, n'est pas donné tout fait dans la constitution primitive de l'homme ; mais il n'est est pas

(1) *Ib.*, p. 122-123.

résulté par un développement spontané. Spontanément l'homme n'était pas enclin à se soumettre à une autorité publique, à respecter une discipline morale, à se dévouer et à se sacrifier. Il n'y avait rien dans notre nature congénitale qui nous prédisposât nécessairement à devenir les serviteurs des divinités, emblèmes symboliques de la société, à leur rendre un culte, à nous priver pour leur faire honneur. C'est la société elle-même qui, à mesure qu'elle s'est formée et consolidée, a tiré de son propre sein ces grandes forces morales devant lesquelles l'homme a senti son infériorité. » (1).

Mais, dira-t-on, si l'on peut concevoir, en effet, que les qualités proprement morales, parce qu'elles imposent à l'individu des privations, parce qu'elles gênent ses mouvements naturels, ne peuvent être suscitées en nous, que sous une action venue du dehors, il y en a cependant d'autres que tout homme est intéressé à acquérir et à rechercher spontanément. Telles sont les qualités diverses de l'intelligence qui lui permettent de mieux approprier sa conduite à la nature des choses. Telles sont aussi les qualités physiques, et tout ce qui contribue à la vigueur et à la santé de l'organisme. On pourrait croire que, pour celles-là, tout au moins, l'éducation, en les développant, ne fasse qu'aller au devant du développement même de la nature, que mener l'individu à un état de perfection relative vers laquelle il tend de lui-même, bien qu'il puisse y atteindre plus rapidement, grâce au concours de la société.

(1) *Ib.*, p. 50.

« Mais, rétorque Durkheim, ce qui montre bien, malgré les apparences, qu'ici comme ailleurs, l'éducation répond avant tout à des nécessités sociales, c'est qu'il est des sociétés où ces qualités n'ont pas été cultivées du tout, et qu'en tout cas elles ont été entendues très différemment selon les sociétés. Il s'en faut que les avantages d'une solide culture intellectuelle aient été reconnus par tous les peuples. La science, l'esprit critique que nous mettons aujourd'hui si haut, ont été pendant longtemps tenus en suspicion. Ne connaissons-nous pas une grande doctrine qui proclame heureux les pauvres d'esprit ? Il faut se garder de croire que cette indifférence pour le savoir ait été artificiellement imposé aux hommes en violation de leur nature. Ils n'ont pas eux-mêmes l'appétit instinctif de science qu'on leur a souvent et arbitrairement prêté. Ils ne désirent la science que dans la mesure où l'expérience leur a appris qu'il ne peuvent pas s'en passer. » (1).

« Il n'en est pas autrement des qualités physiques ; que l'état du milieu social incline la conscience publique vers l'ascétisme et l'éducation physique sera rejetée au second plan. C'est un peu ce qui s'est produit dans les écoles du moyen âge ; et cet ascétisme était nécessaire, car la seule manière de s'adapter à la rudesse de ces temps difficiles, était de l'aimer. De même, suivant le courant de l'opinion, cette même éducation sera entendue dans les sens les plus différents. A Sparte, elle avait surtout pour objet,

(1) *Ib.*, p. 52-53.

d'enducir les membres à la fatigue ; à Athènes, elle était un moyen de faire des corps beaux à la vue ; au temps de la chevalerie, on lui demandait de former des guerriers agiles et souples ; de nos jours, elle n'a plus qu'un but hygiénique, et se préoccupe surtout de contenir les dangereux effets d'une culture intellectuelle trop intense. Ainsi, même les qualités qui paraissent, au premier abord et spontanément si désirables, l'individu ne les recherche que quand la société l'y invite, et il les recherche de la façon qu'elle lui prescrit. » (2).

II

Nous avons démontré jusqu'ici, sinon explicitement, du moins implicitement, que le but de l'éducation vise la société.

Pour chaque société, l'éducation est, en effet, « le moyen par lequel elle prépare, dans le cœur des enfants, les conditions essentielles de sa propre existence. » (1). Aussi, « bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. » (2).

C'est ce que prouve l'observation. D'abord, dans chaque société, il y a autant d'éducations spéciales,

(2) *Ib.*, p. 54-55.
(1) *Ib.*, p. 49.
(2) *Ib.*, p. 119.

qu'il y a de milieux sociaux différents. La société est-elle formée de castes ? L'éducation varie d'une caste à l'autre. Est-elle formée de classes ? Elle varie d'une classe à l'autre. Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier. Et même dans les sociétés égalitaires comme les nôtres, qui tendent à éliminer les différences injustes, l'éducation varie suivant les professions. On dira que cette organisation, n'est pas moralement justifiable, qu'on ne peut y voir qu'une survivance destinée à disparaître. Cette thèse est aisée à défendre. Chaque profession constitue, en effet, un milieu *sui generis* qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales, où règnent certaines idées, certains usages, de certaines manières de voir les choses ; et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir, l'éducation, à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique. C'est pourquoi, nous la voyons, dans tous les pays civilisés, qui tend, de plus en plus, à se diversifier et à se spécialiser ; et cette spécialisation devient tous les jours plus précoce (1).

Sans doute, toutes ces éducations spéciales reposent sur une base commune par laquelle les enfants pourront recevoir indistinctement, un certain nombre d'idées et de sentiments nécessaires à tout le monde ; mais cette éducation commune varie encore d'une société à l'autre ; chaque société se fait elle-même

(1) *Ib.*, p. 45.

un certain idéal de l'homme, idéal, qui est, à la fois, un et divers, et le pôle de l'éducation est justement cet idéal. L'éducation a donc, pour fonction de susciter chez l'enfant : « 1° un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient, considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres ; 2° certains états physiques et mentaux que le groupe social particulier (caste, classe, famille et profession) considère également comme devant se retrouver chez tous ceux qui le forment. » (1). La définition de l'éducation doit donc être la suivante : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » (2).

Or, on ne retrouve chez aucun devancier de Durkheim, ni chez Kant, ni chez Herbart, ni chez Mill, ni chez Spencer, une doctrine analogue de l'éducation. Tous ces pédagogues s'accordent à voir dans l'éducation une chose individuelle.

Nous savons que le but de l'éducation, selon Kant, est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible. (3). Selon Herbart, de produire chez l'enfant une multiplicité d'intérêts. (4).

(1) *Ib.*, p. 48.
(2) *Ib.*, p. 49.
(3) *Ib.*, p. 36.
(4) *Comment élever nos enfants*, p. 48 et suivantes.

Selon Spencer, de nous préparer pour la vie complète (1) ; et enfin selon James Mill, de faire, de l'individu, un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables. (2). Chacune de ces théories est susceptible d'une critique, parce que chacune a ses défauts propres. Par exemple, comment doit-on comprendre la perfection visée par Kant ? Faut-il entendre par porter au point le plus élevé qui puisse être atteint toutes les puissances qui sont en nous, les réaliser aussi complètement que possible, mais sans qu'elles se nuisent les unes aux autres ? Mais comment peut-elle se réaliser lorsque la conduite humaine nous ordonne impérativement de nous consacrer à une tâche spéciale et restreinte ? Egalement, comment envisager le bonheur dont parle James Mill ? Dira-t-on, comme Spencer, que le bonheur complet, c'est la vie complète ? Mais que faut-il entendre par la vie ? S'agit-il uniquement de la vie physique ? Mais un esprit cultivé aime mieux ne pas vivre que de renoncer aux joies de l'intelligence. « Même au seul point de vue matériel, tout ce qui dépasse le strict nécessaire échappe à toute détermination... Le minimum au-dessous duquel il ne nous semble pas qu'on puisse consentir à descendre, varie infiniment suivant les conditions, les milieux et les temps. Ce que nous trouvions hier suffisant, nous paraît aujourd'hui au-dessous de la dignité de l'homme, telle que nous la sentons présentement, et tout fait croire que nos exigences sur ce point iront en croissant. » (3).

(1) *Education morale, intellectuelle et physique*, p. 12.
(2) *Education et Sociologie*, p. 38.
(3) *Education et Sociologie*, p. 38-39.

Mais aux reproches particuliers que méritent ces théories, s'adjoint encore un reproche général. C'est que, « pour Kant comme pour Mill, pour Herbart comme pour Spencer, l'éducation aurait avant tout pour objet de réaliser en chaque individu, mais en les portant à leur plus haut point de perfection possible, les attributs caractéristiques de l'espèce humaine en général. » (1). Il est incontestable que leurs théories de l'éducation partent de cette affirmation, qu'il y a une éducation idéale, parfaite, qui vaut pour tous les hommes indistinctement, quelles que soient les conditions dont ils dépendent. C'est cette éducation universelle et unique que les théoriciens s'efforcent de définir. Ils admettent qu'il y a une nature humaine dont les formes et les propriétés sont déterminables, une fois pour toutes et les problèmes pédagogiques consisteraient à rechercher de quelle manière l'action éducatrice doit s'exercer sur la nature humaine ainsi définie. Les conditions de temps et de lieu n'ont pas d'intérêt pour la pédagogie. Puisque l'homme porte en lui-même tous les germes de son développement, c'est lui, et lui seul qu'il faut observer quand on entreprend de déterminer dans quel sens et de quelle manière ce développement doit être dirigé ; ce qui importe, c'est de savoir quelles sont ses facultés natives et quelle est leur nature. Or, la science qui a pour objet de décrire et d'expliquer l'homme individuel, c'est la psychologie. Il semble donc que la psychologie seule doive suffire à tous les besoins de la pédagogie.

(1) *Ib.*, p. 107.

L'éducation devient dès lors, chose éminemment individuelle et pouvant se généraliser jusqu'à l'infini, elle est en même temps chose éminemment universelle.

Durkheim critique vigoureusement cette opinion. Il soutient avec force qu'il n'y a ni éducation individuelle, ni éducation universelle. Toute éducation est créée par la société et pour la société. Ce qui le prouve, c'est que chaque société a son éducation propre qui se différencie de toute autre. Dans les cités grecques et latines, l'éducation dressait l'individu à se subordonner aveuglément à la collectivité, à devenir la chose de la société; aujourd'hui, elle s'efforce d'en faire une personnalité autonome. Au Moyen Age, l'éducation était, avant tout, chrétienne; à la Renaissance, elle prend un caractère plus laïc et plus littéraire; aujourd'hui, la science tend à y occuper le premier rang (1). Du reste, chaque société considérée à un moment donné de son développement a non seulement un système d'éducation propre, mais a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Nous ne pouvons pas élever nos enfants comme nous voulons, il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer. Si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains avec lesquels ils ne sont pas en harmonie. Qu'ils aient été élevés d'après les idées ou trop archaï-

(1) *Ib.*, p. 39.

ques ou trop prématurées, il n'importe ; dans un cas comme dans l'autre, ils ne sont pas de leur temps, et, par conséquent, ils ne sont pas dans les conditions de la vie normale. Il y a donc, à chaque moment du temps, un type régulateur d'éducation dont nous ne pouvons pas nous écarter, sans nous heurter à de vives résistances qui contiennent les velléités de dissidences (1). Or, si l'éducation varie infiniment selon les temps et les pays, comment peut-il y avoir une éducation universelle ? De même, si chaque société à un moment déterminé, a un système d'éducation qui oblige l'homme à s'y conformer, n'est-ce pas illusoire de croire que l'éducation est chose individuelle ?

D'ailleurs, si l'éducation varie d'une société à l'autre, ce n'est pas que l'homme se soit mépris sur ce qu'elle devrait être, c'est qu'elle répond à la nécessité sociale. Ainsi, si l'éducation romaine avait été empreinte d'un individualisme comparable au nôtre, la cité romaine n'aurait pu se maintenir. Les sociétés chrétiennes du Moyen-Age n'auraient pu vivre, si elles avaient fait, au libre examen, la place que nous lui accordons aujourd'hui. Il y a donc là des nécessités inéluctables dont il est impossible de faire abstraction. A quoi peut servir d'imaginer une éducation qui serait mortelle pour la société qui la mettrait en pratique ? (2).

D'autre part, si chaque société a un système d'éducation qui s'impose aux individus, ce n'est pas, par l'effet d'une coutume aveugle, qui n'aurait pas de

(1) *Ib.*, p. 41-42.

(2) *Ib.*, p. 40 ; aussi, p. 114.

raison d'être. Au contraire, c'est parce que l'éducation est la production de la vie en commun et elle en exprime ses nécessités. Elle est même, en majeure partie, l'œuvre des générations antérieures. Toute notre histoire y a laissé des traces. Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit sans peine qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré du développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc... Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles. Comment pourrait-on prétendre créer de toutes pièces, détruire ou transformer à volonté une réalité qui est l'œuvre des siècles ? (1)

De cette discussion, Durkheim tire la conclusion : que toute éducation a pour but de maintenir l'existence sociale, qu'elle est donc strictement contrôlée par le temps et le lieu. Comme les pédagogues antérieurs, se demander quelle doit être l'éducation idéale, abstraction faite de toute condition, c'est admettre implicitement qu'un système éducatif n'a rien de réel par lui-même. S'imaginer d'ailleurs que les hommes de chaque temps organisent le système éducatif arbitrairement et que, si cette organisation n'est pas partout la même, c'est qu'ils se trompent sur la nature, soit du but qu'il convient de poursuivre, soit des moyens qui permettent de l'atteindre, c'est aller au devant de cette conséquence absurde que les systèmes

(1) *Ib.*, p. 42.

d'éducation que l'histoire nous fait connaître sont autant d'erreurs totales ou partielles.

III

Ayant ainsi déterminé la nature et le but de l'éducation, nous pouvons maintenant chercher à déterminer comment et dans quelle mesure il est possible de l'atteindre, c'est-à-dire comment et dans quelle mesure l'éducation peut être efficace.

Avant de répondre à cette question, il faut, au préalable, examiner si l'éducation a le pouvoir de modifier l'esprit de l'enfant. Si nous ne pouvons donner à cette question une réponse nette et définie, il sera inutile de rechercher les moyens nécessaires pour atteindre son but. Nous savons que l'histoire de la pédagogie nous présente deux théories tout à fait opposées. L'une de ces théories affirme que tout caractère est inné et ne peut être changé (1), et que ni la bonne éducation ne fait le bon caractère, ni la mauvaise ne le détruit (2). La théorie adverse soutient, au contraire, que tous les hommes naissent égaux et avec des aptitudes égales : l'éducation seule, selon Helvetius, fait les différences ; sur cent hommes, il y en a plus de quatre-vingt-dix bons ou mauvais, utiles ou nuisibles à la société, en raison de l'instruction qu'ils ont reçue. C'est de l'éducation que dépend,

(1) Schopenhauer : *Le fondement de la morale*, p. 84-86.
(2) *Education et Sociologie*, p. 63.

selon Locke, toute différence. Chacune de ces théories a ses défauts propres. En effet, d'un côté, « l'éducation ne fait pas l'homme de rien, comme le croyaient Locke et Helvétius ; elle s'applique à des dispositions qu'elle trouve toutes faites. D'un autre côté, on peut considérer d'une manière générale que ces tendances congénitales sont très fortes, très difficiles à détruire ou à transformer radicalement; car elles dépendent de conditions organiques sur lesquelles l'éducateur a peu de prise. Par conséquent, dans la mesure où elles ont un objet défini, où elles inclinent l'esprit et le caractère à des manières d'agir et de penser étroitement déterminées, tout l'avenir de l'individu se trouve fixé par avance, et il ne reste pas beaucoup à faire à l'éducation » (1).

Quelle est la position de Durkheim dans ce débat ? Durkheim n'accepte ni l'une ni l'autre de ces théories. Pour lui, les prédispositions mentales de l'homme sont bien innées, mais, heureusement, « les prédispositions innées sont chez lui très générales et très vagues. En effet, le type de la prédisposition arrêtée, rigide, invariable, qui ne laisse guère de place à l'action des causes extérieures, c'est l'instinct. Or, on peut se demander s'il existe chez l'honne un seul instinct proprement dit. On parle quelquefois de l'instinct de conservation, mais l'expression est impropre; car, un instinct, c'est un système de mouvements déterminés, toujours les mêmes, qui, une fois qu'ils sont déclanchés par la sensation, s'enchaînent automatiquement

(1) *Ib.*, p. 63-64.

les uns aux autres, jusqu'à ce qu'ils arrivent à leur terme naturel, sans que la réflexion ait nulle part à intervenir ; or, les mouvements que nous faisons quand notre vie est en danger, n'ont nullement cette détermination et cette invariabilité automatique. Ils changent même suivant les situations ; nous les approprions aux circonstances : c'est donc qu'ils ne vont pas sans un certain choix conscient, quoique rapide. Ce qu'on nomme instinct de conservation n'est, en définitive, qu'une impulsion générale à fuir la mort, sans que les moyens par lesquels nous cherchons à l'éviter soient prédéterminés une fois pour toutes. On en peut dire autant de ce qu'on appelle parfois, non moins inexactement, l'instinct maternel, l'instinct paternel, et même l'instinct sexuel. Ce sont des poussées dans une direction, mais les moyens par lesquels ces poussées s'actualisent changent d'un individu à l'autre, d'une occasion à l'autre. Une large place reste donc réservée aux tâtonnements, aux accommodations personnelles, et, par conséquent, à l'action de causes qui ne peuvent faire sentir leur influence qu'après la naissance. Or, l'éducation est une de ces causes. » (1).

Il nous reste maintenant à démontrer par quels moyens suffisamment énergiques l'action de l'éducation pourra efficacement s'exercer.

Pour en donner une idée, un psychologue contemporain a comparé cette action à la suggestion hypnotique. Durkheim pense que ce rapprochement n'est pas sans fondement.

(1) *Ib.*, p. 64-65.

Nous savons que, pour Guyau, « la suggestion hypnotique suppose, en effet, les deux conditions suivantes : 1° L'état où se trouve le sujet hypnotisé se caractérise par son exceptionnelle passivité. L'esprit est presque réduit à l'état de table rase ; une sorte de vide a été réalisé dans la conscience ; la volonté est comme paralysée. Par suite, l'idée suggérée, ne rencontrant point d'idée contraire, peut s'installer avec un minimum de résistance. 2° Cependant, comme le vide n'est jamais complet, il faut de plus que l'idée tienne de la suggestion elle-même une puissance d'action particulière. Pour cela, il est nécessaire que le magnétisme parle un ton de commandement, avec autorité... Plus la suggestion va contre le tempérament naturel de l'hypnotisé, plus le ton impératif sera indispensable. » (1)

Or, nous dit Durkheim, ces deux conditions se trouvent réalisées dans les rapports que soutient l'éducateur avec l'enfant soumis à son action : 1° L'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé. La conscience ne contient encore qu'un petit nombre de représentations capables de lutter contre celles qui lui sont suggérées ; sa volonté est encore rudimentaire. Aussi, est-il très facilement suggestionnable. Pour la même raison, il est très accessible à la contagion de l'exemple, très enclin à l'imitation. 2° L'ascendant que le maître a naturellement sur son élève, par suite de la supériorité de son

(1) *Ib.*, p. 64-65.

expérience et de sa culture, donnera naturellement à son action la puissance efficace qui lui est nécessaire. » (1)

Dès lors, on voit quel est le ressort essentiel de l'action éducative. Ce qui fait l'influence du magnétiseur, c'est l'autorité qu'il tient des circonstances. Par analogie déjà, on peut dire que l'éducation doit être essentiellement chose d'autorité. « Il n'est pas nécessaire de montrer que l'autorité ainsi entendue n'a rien de violent, ni de compressif ; elle consiste tout entière dans un certain ascendant moral. Elle suppose, réalisées chez le maître, deux conditions principales. Il faut d'abord qu'il ait de la volonté. Car, l'autorité implique la confiance, et l'enfant ne peut donner sa confiance à quelqu'un qu'il voit hésiter, tergiverser, revenir sur ses décisions. Mais, cette première condition n'est pas la plus essentielle. Ce qui importe avant tout, c'est que l'autorité dont il doit donner le sentiment, le maître la sente réellement en lui... Ce n'est pas du dehors que le maître peut tenir son autorité, c'est de lui-même ; elle ne peut lui venir que d'une foi intérieure. Il faut qu'il croit, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de son cœur, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission, car il parle au nom de Dieu, dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes. Le maître laïc peut et doit avoir

(1) *Ib.*, p. 68.

quelque chose de ce sentiment. Lui aussi, il est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société. De même que le prêtre est l'interprète de son Dieu, lui, il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. Qu'il soit attaché à ces idées, qu'il en sente toute la grandeur, et l'autorité qui est en elle et dont il a conscience, ne peut manquer de se communiquer à sa personne et à tout ce qui en émane. Dans une autorité qui découle d'une source aussi impersonnelle, il ne saurait entrer ni orgueil, ni vanité, ni pédanterie. Elle est faite tout entière du respect qu'il a de ses fonctions et, si l'on peut ainsi parler, de son ministère. C'est ce respect qui, par le canal de la parole, du geste, passe de sa conscience dans la conscience de l'enfant. » (1)

L'éducation doit être essentiellement chose d'autorité : voilà l'idée fondamentale de Durkheim, qui s'oppose rigoureusement à la pédagogie libérale traditionnelle, celle qui considère l'éducation comme chose de liberté exclusive. Prenons, par exemple, la doctrine pédagogique de Herbert Spencer. Pour ce dernier, « il existe une éducation de l'intelligence et de la volonté qui se fait directement sous l'action des choses, sans aucune intervention artificielle de l'homme, et cette éducation spontanée, automatique, pour ainsi dire, est le type normal dont doit se rapprocher tout système pédagogique » (2). C'est sur la même idée que repose la pédagogie de Tolstoï. Suivant Tolstoï, en effet, l'enseignement modèle, idéal est celui

(1) *Ib.*, p. 69-73.
(2) *L'éducation morale*, p. 201-202.

que les hommes vont spontanément chercher dans les musées, les bibliothèques, les laboratoires, les conférences, les cours publics, ou simplement dans le commerce des savants. Dans tous ces cas, aucune contrainte n'est exercée, et, pourtant, que n'apprenons-nous pas de cette manière ? Or, pourquoi l'enfant ne jouirait-il pas de la même liberté ? (1)

Ces théories sont spécieuses ; mais Durkheim ne les écarte pas moins délibérément, d'abord parce que l'histoire témoigne contre elles, ensuite parce qu'elles impliquent au fond une conception fausse des rapports de la liberté et de l'autorité. « Quand on regarde, nous dit-il, les faits tels qu'ils sont et tels qu'ils ont toujours été, il saute aux yeux que toute éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé. Dès le premier temps de sa vie, nous le contraignons à manger, à boire, à dormir à des heures régulières ; nous le contraignons à la propreté, au calme, à l'obéissance ; plus tard, nous le contraignons pour qu'il apprenne à tenir compte d'autrui, à respecter les usages, les convenances ; nous le contraignons au travail, etc., etc... Si, avec le temps, cette contrainte cesse d'être sentie, c'est qu'elle donne peu à peu naissance à des habitudes, à des tendances internes qui la rendent inutile, mais qui ne la remplacent que parce qu'elles en dérivent. Il est vrai que, d'après M. Spencer, une éducation rationnelle devrait réprouver de

(1) *Ib.*, p. 203.

tels procédés et laisser faire l'enfant en toute liberté ; mais comme cette théorie pédagogique n'a jamais été pratiquée par aucun peuple connu, elle ne constitue qu'un desideratum personnel, non un fait qui puisse être opposé aux faits qui précèdent. Or, ce qui rend ces derniers particulièrement instructifs, c'est que l'éducation a justement pour objet de faire l'être social ; on y peut donc voir, comme en raccourci, de quelle manière cet être s'est constitué dans l'histoire. Cette pression de tous les instants que subit l'enfant, c'est la pression même du milieu social qui tend à le façonner à son image et dont les parents et les maîtres ne sont que les représentants et les intermédiaires. » (1)

Au surplus, Durkheim ne se satisfait pas de l'opposition classique de la liberté et de l'autorité, dans l'éducation ; il s'efforce, au contraire, de les concilier en soutenant que celle-là ne peut tirer sa source que de celle-ci. « On a quelquefois opposé, écrit-il, la liberté et l'autorité, comme si ces deux facteurs de l'éducation se contredisaient et se limitaient l'un l'autre. Mais cette opposition est factice. En réalité, ces deux termes s'impliquent, loin de s'exclure. La liberté est fille de l'autorité bien entendue. Car, être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît, c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir. Or, c'est justement à doter l'enfant de cette maîtrise de soi, que l'autorité du maître doit être employée. » (2)

(1) *Les Règles de la Méthode sociologique*, p. 10-11.
(2) *Education et Sociologie*, p. 73.

CHAPITRE II

L'éducation intellectuelle et l'éducation morale

I

Dans le chapitre précédent, notre but a été d'exposer la nature, le but et le moyen de l'éducation selon Durkheim. Dans ce chapitre, nous exposerons plus spécialement les doctrines de ce sociologue concernant l'éducation morale et l'éducation intellectuelle.

L'éducation, avons-nous dit, a pour rôle de transmettre l'esprit social à l'enfant, de façon à créer en lui un être nouveau. Elle consiste « en une socialisation méthodique de la jeune génération ». (1). Eduquer, c'est socialiser, c'est moraliser et « intellectualiser » l'enfant, dans un société déterminée. Ainsi, « on ne peut traiter utilement une question de pédagogie, quelle qu'elle soit, que si l'on commence par en préciser les données, c'est-à-dire par déterminer, aussi exactement que possible, les conditions de temps et de lieu dans lesquelles se trouvent placés les enfants dont on entend s'occuper ». (2). Durkheim n'a donc

(1) *Ib.*, p. 49.
(2) *L'éducation morale*, p. 19.

pas cherché ce que doit être l'éducation morale et l'éducation intellectuelle pour l'homme en général, mais bien pour les Français dans l'école primaire du XXe siècle.

Le point de départ de l'étude de Durkheim est : la recherche des éléments essentiels de la moralité et des catégories principales de l'intellectualité. Il ne pose qu'en second lieu la question de savoir : Comment constituer chez l'enfant les éléments de la moralité et les catégories de l'intellectualité. Mais rechercher les éléments essentiels de la moralité, ce n'est pas, selon Durkheim, dresser une liste des vertus même les plus importantes ; car, la moralité implique une telle variété d'idées, de sentiments et d'habitudes que le maître, pendant les instants relativement courts où l'enfant est placé sous son influence, ne paraît pas avoir le temps nécessaire paur les éveiller et les développer. Il y a, en effet, une telle diversité de vertus, alors même qu'on cherche à s'en tenir aux plus importantes, que, si chacune d'elles devait être cultivée à part, l'action dispersée sur une trop large surface devrait nécessairement rester impuissante. Par conséquent, rechercher ces éléments, c'est rechercher les dispositions fondamentales, les états d'esprit qui sont à la racine de la vie morale ; car, former moralement l'enfant, c'est développer et même constituer de toutes pièces par des moyens appropriés, ces dispositions générales qui, une fois créées, se diversifient aisément d'elles-mêmes, suivant le détail des relations humaines. En effet, pour que l'action morale puisse s'exercer efficacement sur l'enfant, pendant la période de

scolarité nécessairement assez courte, le maître doit avoir un but défini, nettement représenté à l'esprit ; il doit avoir une idée bien déterminée ou un petit groupe d'idées bien déterminées lui servant de guide. Alors, seulement, l'action, se répétant toujours dans les mêmes conditions, suivant toujours les mêmes voies, pourra produire tout son effet. Il faut bien vouloir ce que l'on veut, et pour cela vouloir peu de choses. Pour donner à l'action éducatrice l'énergie qui lui est si nécessaire, il nous faut donc chercher à atteindre les sentiments fondamentaux qui sont à la base de notre tempérament moral. (1).

De même, rechercher les catégories principales de l'intellectualité, ce n'est pas imposer successivement à l'âme de l'enfant une quantité de connaissance diverses ; c'est constituer dans son esprit un certain nombre d'aptitudes fondamentales que Durkheim appelle des catégories, notions mères, centres d'intelligibilité, qui sont les cadres et les outils de la pensée logique. D'un tel système de catégories pourra sortir un enseignement à la fois encyclopédique et élémentaire, donnant une idée de tout, formant un esprit juste et équilibré, c'est-à-dire, capable d'appréhender le réel tout entier, sans en méconnaître aucun élément essentiel, mais aussi s'adressant sans exception à tous les enfants dont le plus grand nombre devra se contenter de notions sommaires, susceptibles d'être facilement assimilées. De plus, Durkheim désigne « par catégories », non pas seulement les formes les plus abstraites de la pensée, telles que la notion

(1) *Ib.*, p. 23-24.

de cause ou celle de substance, mais les idées, plus riches de contenu qui président à notre interprétation du réel, à notre interprétation actuelle : notre idée du monde physique, notre idée de la vie, notre idée de l'homme par exemple. « Ces catégories, on ne voit pas qu'elles soient innées à l'esprit humain. Elles ont une histoire, elles se sont peu à peu construites, au cours de l'évolution de la civilisation, et, dans notre civilisation par le développement physique et moral. Un bon esprit est un esprit dont les idées maîtresses, qui règlent l'exercice de la pensée, sont en harmonie avec les sciences fondamentales, telles qu'elles sont actuellement constituées : ainsi armé, cet esprit peut se mouvoir dans la vérité, telle que nous la concevons. Il faut donc enseigner à l'enfant les éléments des sciences fondamentales, pour bien marquer que la grammaire ou l'histoire, par exemple, coopèrent, elles aussi, et au plus haut degré, à la formation de l'entendement. » (1).

Avec de grands et nombreux pédagogues, Durkheim s'accorde donc à demander ce qu'on appelle, d'un terme barbare, la culture formelle : former l'esprit, non le remplir ; ce n'est pas pour l'utilité qu'elles procurent que valent surtout les connaissances. Rien de moins utilitaire que cette conception de l'instruction. Mais son formalisme est original et s'oppose nettement à celui d'un Montaigne, à celui des humanistes. En effet, la transmission par le maître à l'élève, d'un savoir positif, l'assimilation par l'enfant d'une

(1) *Education et Sociologie*, p. 22-23.

matière, lui paraît être la condition d'une véritable formation intellectuelle. On en voit la raison : l'analyse sociologique de l'entendement entraîne des conséquences pédagogiques. La mémoire, l'attention, la faculté d'association sont des dispositions congénitales chez l'enfant, que l'exercice développe, dans le champ de la seule expérience individuelle, quel que soit l'objet auquel ces facultés s'appliquent. Les idées directrices, élaborées par notre civilisation, sont, au contraire, des idées collectives qu'il faut transmettre à l'enfant, parce qu'il ne saurait les élaborer seul. On ne refait pas la science par son expérience propre, parce qu'elle est sociale et non individuelle ; on l'apprend. Sans doute, elle ne se transvase pas d'un esprit dans un autre : c'est le vase même, c'est-à-dire l'intelligence, qu'il s'agit, par et sur la science, de modeler. Ainsi, quoique les idées directrices soient des formes, il n'est pas possible de les transmettre vides. Auguste Comte disait déjà qu'on ne peut étudier la logique sans la science ; la méthode des sciences, sans leur doctrine ; s'initier à leur esprit, sans s'assimiler quelques-uns de leurs résultats. Durkheim pense avec lui qu'il faut apprendre des choses, acquérir du savoir, abstraction faite même de la valeur propre des connaissances, parce que des connaissances sont nécessairement impliquées dans les formes constitutives de l'entendement. (1).

Jusqu'ici nous nous sommes demandé ce que sont, en effet, les dispositions fondamentales de la moralité

(1) *Ib.*, p. 23-24.

et les catégories principales de l'intellectualité. Par les premières, nous entendons trois choses, à savoir : l'esprit de discipline, l'esprit d'abnégation et l'esprit d'autonomie, auxquels nous consacrerons dans la suite une étude plus développée, où nous montrerons comment ils doivent être constitués chez l'enfant. Par les secondes, nous entendons les catégories de nombre et de forme représentées par les mathématiques ; la notion de la réalité que représente la physique ; la notion du milieu planétaire que nous enseigne la géographie ; les notions de durée et de développements historiques représentées par l'histoire. Cette énumération est incomplète. Ailleurs, Durkheim a traité de l'éducation logique par les langues. il donne seulement des exemples. La collaboration des spécialistes serait d'ailleurs nécessaire pour suivre, dans le détail, toutes les conséquences didactiques des principes posés.

Comment constituer ces catégories principales de l'intellectualité chez l'enfant ? Cette question proprement pédagogique devrait être traitée en détail ; mais, il est très regrettable que l'ouvrage de Durkheim sur « l'Education intellectuelle à l'Ecole primaire », quoique complètement rédigé, ne soit point encore édité ; les documents nous font donc défaut. Cependant, nous pouvons en donner un exemple par la notion de la durée historique. « L'histoire, selon Durkheim, est le développement, dans le temps, des sociétés humaines. Mais ce temps dépasse infiniment les durées que connaît l'individu, dont il a l'expérience directe. L'histoire ne peut avoir de sens pour un esprit qui ne possède pas une certaine repré-

sentation de cette durée historique ; un bon esprit est, notamment, un esprit qui la possède. Or, l'enfant ne peut pas construire seul cette représentation, dont les éléments ne lui sont pas fournis par la sensation ni par la mémoire individuelle. Il faut donc l'aider à la construire. En fait, c'est l'une des fonctions que remplit l'enseignement historique ; mais il la remplit, peut-on dire, sans le vouloir expressément. Il est remarquable que le maître sente rarement l'inanité des dates et la nécessité de travailler systématiquement à leur donner une signification. On apprend à l'enfant : bataille de Tolbiac, 496. Comment l'enfant attacherait-il à cette date un sens précis, alors que la représentation d'un passé, même prochain, lui est si difficile ? Tout un travail est nécessaire dont les étapes pourraient être les suivantes : donner l'idée d'un siècle en ajoutant, l'un à l'autre, la durée de trois ou quatre générations ; celle de l'ère chrétienne, en expliquant pourquoi la naissance du Christ a été choisie comme origine. Entre le point de départ et l'époque actuelle, jalonner la durée par des points de repère concrets, biographies de personnages ou événements symboliques. Constituer ainsi un premier canevas dont on serrera peu à peu la trame. Puis, faire sentir que le point initial de l'ère est conventionnel, qu'il y a d'autres ères, d'autres histoires que la nôtre, que ces ères flottent elles-mêmes dans une durée à laquelle la chronologie humaine ne s'applique plus, que les premiers commencements nous échappent, etc. (1).

(1) *Ib.*, p. 24-25.

Cette conception de l'enseignement de l'histoire mérite d'être remarquée. Il faut d'abord que l'enfant puisse situer lui-même sa propre vie dans la durée historique. Il peut y parvenir par l'expérience de la famille, qui montre la coexistence relative de deux générations au moins et quelquefois de trois : l'enfant aura ainsi l'idée approximative, dans l'ordre concret, de ce que représente un siècle d'histoire. En utilisant ensuite cette unité de mesure dont il a pénétré la signification, on lui fera aisément comprendre ce qu'est l'ère chrétienne, ensemble plus vaste. Et à partir de là, il sera facile d'élargir indéfiniment les perspectives de l'histoire, en même temps que la mémoire sociale de l'enfant. Cet exemple nous fait pleinement sentir quelles pourraient être la fécondité et l'efficacité des méthodes préconisées par l'auteur.

II

L'éducation morale que Durkheim se propose de donner est une éducation purement laïque, une éducation qui s'interdit tout emprunt aux principes sur lesquels reposent les religions révélées, qui s'appuie exclusivement sur des idées, des sentiments et des pratiques justiciables de la seule raison, en un mot, une éducation purement rationaliste.

Durkheim s'attache à montrer que non seulement une éducation purement rationnelle est logiquement possible, mais encore qu'elle est préparée par l'évo-

lution historique. Une éducation purement rationnelle est logiquement possible, car une science s'est fondée, qui en est encore à ses débuts, mais qui entreprend de traiter les phénomènes de la vie morale comme des phénomènes naturels, c'est-à-dire rationnels, et désormais, si la morale est chose rationnelle, si elle ne met en œuvre que des idées et des sentiments qui relèvent de la raison, il ne peut être nécessaire, pour la fixer dans les esprits et les caractères, de recourir à des procédés qui échappent à la raison. Une éducation purement rationnelle est préparée par tout notre développement historique, car il est aisé de démontrer qu'il y a des siècles que l'éducation se laïcise (1). Cette laïcisation de la moralité est, sans doute, difficile. En effet, la religion et la moralité ayant été, dans l'histoire de la civilisation, intimement unies, si l'on se contente de retirer de la moralité tous les facteurs de la religion, sans songer à les remplacer, on la mutilera ; car la religion exprime, à sa manière, dans un langage symbolique, des choses vraies. Ces vérités, il ne faut pas les laisser perdre avec les symboles qu'on élimine, il faut les retrouver, en les projetant sur le plan de la pensée laïque. Les systèmes rationalistes, surtout les systèmes non métaphysiques, ont généralement présenté, de la moralité, une image beaucoup trop simplifiée. En se faisant sociologique, l'analyse morale peut donner un fondement rationnel, ni religieux, ni métaphysique, à une moralité aussi complexe, plus riche même, sous certains rap-

(1) *Education morale*, p. 6.

ports, que la moralité religieuse traditionnelle, et remonter jusqu'aux sources d'où jaillissent les forces morales les plus énergiques (1). Le moment est donc venu, pour la morale, de se laïciser, et, par conséquent, pour l'éducation morale, de se rationaliser.

La morale, selon Durkheim, consiste essentiellement en trois dispositions fondamentales, qui sont : l'esprit de discipline, l'esprit d'abnégation et l'esprit d'autonomie.

Par l'esprit de discipline, Durkheim entend deux dispositions morales : le sens de la régularité et le sens de l'autorité du fait moral. En effet, le domaine de la morale, c'est le domaine du devoir, et le devoir, c'est une action prescrite qui fixe une règle et régularise notre conduite dans des cas donnés. Ainsi, régulariser la conduite est bien une fonction essentielle de la morale (2). C'est peut-être même le seul élément de la moralité qui soit reconnu par toutes les morales et qui entre dans la moralité de tous les peuples et de tous les temps.

Mais, d'autre part, les règles morales ne sont pas simplement un système d'habitudes, lesquelles ne sont que des forces intérieures de l'individu ; elles sont aussi un système de commandements extérieurs. Il est dans la nature de ces règles qu'elles doivent être obéies, non en raison des actes qu'elles prescrivent et des conséquences vraisemblables que peuvent avoir ces actes, mais en raison de ce seul fait qu'elles commandent. C'est donc leur autorité seule qui fait

(1) *Education et Sociologie*, p. 15.
(2) *Education morale*, p. 30.

leur efficacité, et un autre élément ne peut s'y mêler, sans que la conduite, dans la même mesure, perde son caractère moral (3). Mais l'autorité morale et la régularité morale ne sont pas deux choses différentes : elles ne sont que deux aspects d'un seul et même état d'esprit plus complexe, que nous appelons l'esprit de discipline. « La morale est essentiellement une discipline. » (4)

Se discipliner, c'est se maîtriser, se limiter, mettre obstacle à sa libre expansion. De ce point de vue, on pourra objecter que la morale « implique une violence faite à la nature humaine ». Sans doute, mais cette limitation est la condition de notre santé morale et de notre bonheur ; car la discipline est utile, non pas seulement dans l'intérêt de la société et comme le moyen indispensable sans lequel il ne saurait y avoir de coopération régulière, mais dans l'intérêt même de l'individu. C'est par elle que nous apprenons cette modération du désir, sans laquelle l'homme ne saurait être heureux. « L'homme, en effet, est fait pour vivre dans un milieu déterminé, limité, si vaste, d'ailleurs, qu'il puisse être, et l'ensemble des actes qui constituent la vie a pour objet de nous adapter à ce milieu, ou de l'adapter à nous. Par suite, l'activité qu'il sollicite de nous participe de la même détermination. Vivre, c'est nous mettre en harmonie avec le monde social, dont nous sommes membres, et l'un et l'autre, si étendus qu'ils puissent être, sont cependant limités. Les fins que nous avons

(3) *Ib.*, p. 38.
(4) *Ib.*, p. 54.

normalement à poursuivre sont donc également définies, et nous ne pouvons nous affranchir de cette limite, sans nous mettre aussitôt dans un état contre nature. Il faut qu'à chaque moment du temps, nos aspirations, nos sentiments de toutes sortes soient bornés. Le rôle de la discipline est d'assurer cette limitation. Que cette borne nécessaire vienne à manquer, que les forces morales qui nous entourent ne soient plus en état de contenir et de modérer nos désirs, l'activité humaine, n'étant plus retenue par rien, se perd dans le vide, dont elle se dissimule à elle-même le néant, en le décorant du nom spécieux d'infini. » (1)

Ayant ainsi analysé la nature et la fonction de l'esprit de discipline, nous pouvons rechercher de quelle manière il est possible de le constituer chez l'enfant. « Mais la manière dont il convient de l'y mener, le chemin par où il faut le faire passer, dépendent nécessairement de ce qu'il est au point de départ. L'action éducative, en effet, ne s'exerce pas sur une table rase. L'enfant a une nature propre, et, puisque c'est cette nature qu'il s'agit d'informer, pour agir sur elle en connaissance de cause, il nous faut avant tout chercher à la connaître. » (2) Selon Durkheim, ce qui caractérise l'activité infantile, c'est : 1° l'absolue irrégularité de ses manifestations. « L'enfant passe d'une impression à l'autre, d'une occupation à l'autre, d'un sentiment à l'autre, avec la plus extraordinaire rapidité. Son humeur n'a rien de fixe;

(1) Ib., p. 55.
(2) *Ib.*, p. 148.

la colère y naît et s'y apaise avec la même instantanéité ; les larmes succèdent au rire, la sympathie à la haine, ou réciproquement, sans raison objective ou, tout au plus, sous l'influence de la plus légère circonstance. » (3) 2° le manque de modération dans les désirs et dans l'appétit. L'expérience courante suffit à prouver qu'elle fait complètement défaut avant un âge assez avancé. « L'enfant n'a nullement le sentiment qu'il y a des bornes normales à ses besoins ; quand il aime quelque chose, il en veut à satiété. Ni il ne s'arrête de lui-même, ni il ne veut facilement qu'on l'arrête. Il n'est même pas contenu par cette notion qu'a l'adulte de la nécessité des lois naturelles; car il n'a pas le sentiment de leur existence. Il ne sait pas distinguer le possible de l'impossible, et, par conséquent, il ne sent pas que la réalité oppose à ses désirs des limites infranchissables. » (1)

On voit par là la grande distance qui existe entre le point d'où part l'enfant et le point où il faut l'amener ; d'une part, une conscience perpétuellement mouvante, des mouvements passionnels, qui vont droit devant eux, jusqu'à épuisement ; de l'autre, le goût d'une activité régulière et mesurée ; le sentiment de la maîtrise de soi. Cette énorme distance que l'humanité a mis des siècles à parcourir, l'éducation doit la faire franchir à l'enfant en quelques années. Nous ne pourrons atteindre ce but qu'à condition de posséder des moyens très efficaces.

Il y a, en effet, au moins deux prédispositions fon-

(3) *Ib.*, p. 148.
(1) *Ib.*, p. 151.

damentales, deux caractères constitutionnels de la nature infantile, qui l'ouvrent à notre influence, ce sont : 1° le traditionalisme enfantin ; 2° la réceptivité de l'enfant à la suggestion, surtout à la suggestion impérative (2).

En effet, l'enfant qui vient de nous apparaître comme la mobilité même est en même temps un véritable routinier. Une fois qu'il a contracté des habitudes, elles ont sur lui un empire beaucoup plus considérable que sur l'adulte. Quand il a répété plusieurs fois un même acte, il éprouve le besoin de le reproduire de la même façon, la plus légère variante lui est odieuse. « C'est que l'extrême mobilité et la routine extrême ne s'excluent qu'en apparence. Car, des idées, des impressions passagères, précisément parce qu'elles ne durent pas, qu'elles sont aussitôt remplacées par d'autres, ne sont pas en état de résister à une habitude, dès que celle-ci est constituée. » (3)

Certes, cette tendance au traditionalisme ne constitue pas en elle-même un état moral, pourtant elle est un point d'appui pour l'action que nous avons à exercer sur l'enfant. Car ce pouvoir qu'a sur lui l'habitude, par suite de l'instabilité de sa vie psychique, nous pouvons nous en servir, pour corriger et pour contenir cette instabilité même. Il suffit de l'amener à prendre des habitudes régulières pour tout ce qui concerne les principales circonstances de son existence. A cette condition, sa vie n'offrira plus ce spectacle contradictoire d'une extrême mobilité alternant

(2) *Ib.*, p. 153.
(3) *Ib.*, p. 156.

sans cesse avec une routine presque maniaque ; mais ce qu'elle a de fugace et de mouvant se fixera ; elle se régularisera et s'ordonnera dans son ensemble, ce qui est comme une première initiation de la vie morale.

« Mais ce goût de la vie régulière n'est pas, nous le savons, tout l'esprit de la discipline. Il ne suffit pas que l'enfant soit accoutumé à répéter le même acte, dans les mêmes circonstances ; il faut qu'il ait le sentiment qu'il y a en dehors de lui des forces morales qui bornent les siennes, avec lesquelles il doit compter, devant lesquelles sa volonté doit s'incliner. » (1) Or, ces forces, l'enfant ne les voit pas avec les yeux du corps, puisqu'elles sont morales. Pour lui permettre de reconnaître ces forces morales, le meilleur moyen à employer par l'éducateur est la suggestion. Nous avons eu l'occasion de développer cette idée dans le chapitre précédent. Soumis à la suggestion, l'enfant sent bien, en effet, qu'il subit l'influence d'une force qui n'agit pas à la manière des forces physiques, mais qui a des caractères tout particuliers. C'est avec cette force que s'est constituée vraisemblablement la première notion que les hommes se sont faite et que se font aussi les enfants, de ce que nous appelons une force ou une autorité morale. N'oublions pas, en effet, que tout en laissant encore l'enfant dans un état de passivité, la suggestion est une contrainte d'une toute autre nature que la contrainte physique, car elle agit intérieurement par la

(1) *Ib.*, p. 158.

puissance purement psychique des idées qui ont été imposées à la conscience de l'enfant.

« Grâce à l'empire que l'habitude a si facilement sur la conscience de l'enfant, nous pouvons l'accoutumer à la régularité et lui en faire prendre le goût ; grâce à sa suggestion, nous pouvons, en même temps, lui donner comme une première impression des forces morales qui l'entourent et dont il dépend. » Mais ce ne sont là que des moyens ; il faut encore trouver des matières concrètes que ces moyens puissent utiliser. Ces matières, selon Durkheim, ne peuvent être autre chose que la discipline scolaire.

A l'école, en effet, existe tout un système de règles qui prédéterminent la conduite de l'enfant : Il doit venir en classe avec régularité, il doit s'y présenter à l'heure fixe, dans une tenue et une attitude convenables ; en classe, il ne doit pas troubler l'ordre, il doit avoir appris ses leçons, fait ses devoirs et les avoir faits avec une suffisante application, etc... Il y a aussi une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire. C'est par la pratique de la discipline scolaire qu'il est possible d'inculquer à l'enfant l'esprit de discipline (1).

Il est vrai qu'on ne voit souvent, dans la discipline scolaire, qu'un simple moyen d'assurer l'ordre extérieur et la tranquillité de la classe. Mais, en réalité, tout autre est la nature et tout autre la fonction de la discipline scolaire. « Elle est la morale de la classe,

(1) *Ib.*, p. 169.

comme la morale proprement dite est la discipline du corps social. Chaque groupe social, chaque espèce de société a, et ne peut pas ne pas avoir, sa morale qui exprime sa constitution. Or, la classe est une petite société ; il est donc naturel et nécessaire qu'elle ait une morale propre, en rapport avec le nombre, la nature des éléments qui la composent et avec la fonction dont elle est l'organe. La discipline est cette morale. Les obligations que nous énumérions tout à l'heure sont les devoirs de l'élève, au même titre que les obligations civiques ou professionnelles, que l'Etat ou la corporation impose à l'adulte, sont les devoirs de ce dernier... ; c'est en respectant la règle scolaire que l'enfant apprendra à respecter les règles, qu'il prendra l'habitude de se contenir et de se gêner, parce qu'il doit se gêner et se contenir. C'est une première initiation à l'austérité du devoir. C'est la vie sérieuse qui commence. Voilà la vraie fonction de la discipline (1).

Entendons d'ailleurs que le respect de la discipline n'a pas son origine dans la crainte des sanctions qui répriment la violation de la règle. En effet, quiconque a l'expérience de la vie scolaire sait bien qu'une classe bien disciplinée est une classe où l'on ne punit pas. Punition et discipline marchent généralement de pair. Il est bien certain qu'il doit exister quelque connexité étroite entre l'idée de règle et l'idée de punitions qui répriment l'infraction à la règle... Quel est donc le lien qui unit l'un à l'autre ces deux termes ? Autrement dit, pourquoi faut-il punir ? (2)

(1) *Ib.*, p. 170-171.
(2) *Ib.*, p. 183-184.

Pour résoudre cette question, deux théories sont en présence. Pour les uns, la punition est un simple moyen de prévenir l'inobservation de la règle. Il faut, dit-on, punir l'enfant pour qu'il ne recommence plus à mal faire et pour empêcher les autres de l'imiter. Cette théorie est contestable : assurément, la punition n'est pas sans produire, en quelque mesure, l'effet qui lui est ainsi attribué. Mais ce n'est ni l'unique, ni même la principale raison d'être de la punition, car « l'intimidation, alors même qu'elle est efficace, n'est pas, par elle-même, moralisatrice » (1).

Durkheim se déclare pour la théorie opposée. La fonction de la punition consiste, non à prévenir le retour de la faute commise, mais à effacer celle-ci. Nous savons que ce qui caractérise une règle, c'est son autorité ; or, si ce n'est pas la punition qui fait l'autorité de la règle, du moins, c'est elle qui empêche la règle de perdre son autorité, que les infractions commises journellement lui enlèveraient progressivement, si elles restaient impunies. « Car ce qui fait son autorité, c'est que l'enfant se la représente comme inviolable ; or, tout acte qui la viole tend à faire croire que cette inviolabilité n'est pas réelle. Si les élèves s'y soumettent et la respectent, c'est sur la foi de leur maître qui l'a affirmée comme respectable. Mais si le maître laisse manquer à ce respect sans intervenir, une telle indulgence témoigne ou paraît témoigner, ce qui revient au même, qu'il ne la croit plus respectable au même degré, et l'hésitation, les

(1) *Ib.*, p. 185.

doutes, la conviction moindre que trahit son attitude, se communiquent nécessairement aux enfants. Il faut donc qu'en face de la faute le maître prévienne cet affaiblissement de la foi morale de la classe, en manifestant, d'une manière non équivoque, que ses sentiments n'ont pas varié, que la règle est toujours sacrée à ses yeux, qu'elle a droit au même respect, en dépit de l'offense commise ; il faut qu'il montre bien qu'il n'accepte aucune solidarité avec cette offense, qu'il la repousse, qu'il l'éloigne de lui, c'est-à-dire, en somme, qu'il la blâme, d'un blâme proportionné à l'importance du délit. Telle est la fonction principale de la punition. »

Il n'est d'ailleurs pas douteux que la pénalité scolaire a, pour Durkheim, la même signification que la pénalité dans la société. Quiconque, dans la société, froisse les sentiments collectifs est, en effet, considéré comme un criminel et subit, par conséquent, la peine. Or, la peine, c'est, au fond, une « réaction émotionnelle » collective d'une société. Ainsi, dès que la nouvelle d'un crime s'est répandue, le peuple se réunit, et quoique la peine ne soit pas prédéterminée, la réaction se fait avec unité (1). Cette réaction collective, dont la fonction est uniquement d'empêcher les sentiments collectifs d'être atteints dans leur énergie et leur autorité, a bien pour but, non de nous protéger à l'avenir, mais d'effectuer une expiation du passé. « Ce qui le prouve, ce sont les précautions minutieuses que nous prenons pour la proportionner

(1) *Division du travail social*, p. 72.

aussi exactement que possible à la gravité du crime. Elles seraient inexplicables si nous ne croyions que le coupable doit souffrir parce qu'il a fait le mal et dans la même mesure. » (1) Ainsi, nous pouvons bien dire qu'il n'y a pas de différence essentielle de nature entre la pénalité scolaire et la pénalité sociale, c'est-à-dire que la restitution des croyances collectives dans leur autorité primitive se fait par un effort exactement compensateur de celui qui les a atteintes dans cette autorité.

Les principaux éléments de la pénalité scolaire, selon Durkheim, ne sont certainement pas les châtiments corporels : la privation des jeux, les tâches supplémentaires, avec les blâmes et les réprimandes. Les formes du blâme et de la réprimande, selon lui, sont encore infiniment nombreuses. « Il y a le blâme individuel, presque secret, pour ainsi dire, par lequel il faut toujours commencer ; le blâme public, devant la classe ; le blâme communiqué aux parents ; la punition avec sursis. Et avant le blâme lui-même, que de moyens pour avertir l'enfant, lui faire sentir qu'il se met en faute et l'arrêter : un coup d'œil, un geste, un silence, quand on sait s'en servir, sont des procédés très significatifs, et l'enfant sait les comprendre. Avant même d'en venir aux châtiments véritables, le maître a entre les mains mille moyens d'action qu'il peut varier et nuancer à l'infini. » (2).

Après avoir démontré successivement quel est le rôle moral de la punition, ce qu'elle doit être et com-

(1) *Ib.*, p. 55.

(2) *Education morale*, p. 227-228.

ment elle doit être appliquée pour pouvoir atteindre son but, Durkheim nous fait voir que la punition n'est pas la seule sanction attachée aux règles de la morale scolaire ; il y a en outre les récompenses. Mais, d'après Durkheim, bien que les récompenses soient la contrepartie et le pendant logique des punitions, elles nous arrêteront beaucoup moins longtemps ; elles tiennent une bien moindre place dans l'éducation morale. Ceci, tout d'abord, parce qu'elles sont un moyen d'exciter l'enfant à développer les qualités de l'intelligence, plutôt que celles du cœur et du caractère, parce qu'elles consacrent le succès plutôt que le mérite moral ; ensuite, parce que les récompenses sociales sont, elles aussi, beaucoup plus attachées au mérite intellectuel, artistique, industriel qu'à la vertu proprement dite. Ce n'est pas d'ailleurs un fait anormal, puisque c'est un fait si universel... Il n'est cependant pas sans raison d'être. « Car, s'il importe que les actes, tout à fait indispensables au fonctionnement de la vie morale, soient rigoureusement exigés ; si, par suite, tout manquement aux règles qui les exigent doit avoir une sanction précise ; inversement, tout ce qui dépasse ce minimum strictement nécessaire de moralité répugne à toute réglementation : car, c'est le domaine de la liberté, des tentatives personnelles, des libres initiatives qui ne peuvent même pas être prévues, à plus forte raison réglées. Voilà pourquoi, il ne saurait y avoir un code des récompenses, parallèle au code pénal. » (1). Or, puisque l'école a pour objet de préparer à la vie, elle manquerait à sa tâche,

(1) *Education morale*, p. 234.

si elle faisait contracter à l'enfant des habitudes que les conditions de la vie viendraient contredire un jour. Par conséquent, les récompenses scolaires doivent tenir une moindre place dans l'éducation morale.

Mais n'y a-t-il rien à garder des critiques que Durkheim a rapportées ? Durkheim ne le pense pas. Il accepte que la vraie récompense de la vertu se trouve dans l'état de contentement intérieur, dans le sentiment de l'estime et de la sympathie qu'elle nous acquiert et dans le réconfort qui en résulte. S'il y a lieu de croire que, dans notre vie scolaire, l'estime s'attache trop exclusivement aux mérites intellectuels, et qu'une part plus grande devrait être faite à la valeur morale, il n'est pas, pour cela, nécessaire d'ajouter de nouvelles compositons à nos compositions, de nouveaux prix à nos palmarès. « Il suffirait que le maître attachât plus d'importance à ces qualités qui, évidemment, dans la pratique courante, sont trop souvent traitées comme une chose secondaire. L'affection, l'amitié qu'il témoignerait à l'élève laborieux, qui fait effort sans réussir comme ses camarades mieux doués, serait par elle-même la meilleure des récompenses et rétablirait un équilibre qui, aujourd'hui, est injustement troublé et faussé. » (1).

III

Nous avons exposé le premier élément de la moralité et montré comment on peut le constituer chez

(1) *Ib.*, p. 235.

l'enfant. Mais ce premier élément n'exprime que ce qu'il y a de plus formel dans la vie morale. Cependant, outre la forme, il s'y trouve un contenu qui a, lui aussi, une valeur morale : c'est l'esprit d'abnégation. Ce second élément consiste dans l'attachement à un groupe social dont fait partie l'individu. Quand nous exposions, dans le chapitre précédent, la doctrine morale de Durkheim, nous démontrions que notre individualité n'est pas digne de servir de fin à la conduite morale, pas plus que l'individualité d'autrui, qui n'est en rien supérieure à celle de chacun de nous, et que, s'il existe une morale, elle doit nécessairement attacher l'homme à des fins qui dépassent le cercle des intérêts individuels ; ces fins où les trouver sinon dans la société. « En effet, s'attacher à un être, c'est toujours en quelque mesure se confondre avec lui, ne faire qu'un avec lui, c'est même être disposé à le substituer à soi, si l'attachement va jusqu'au sacrifice. » (1). Or, une telle abdication de soi ne serait pas intelligible, si nous n'admettions pas que la société plane au-dessus de nous sans qu'aucun lien de chair l'unisse à nous ; sans qu'elle ait une valeur plus éminente, sans qu'elle soit plus riche en éléments variés, plus hautement organisée que ne peut l'être notre individualité toujours médiocre.

La moralité ne commence donc que par cela seul que nous faisons partie d'un groupe social, quel qu'il soit. Mais, comme en fait, l'homme n'est complet que s'il appartient à des sociétés multiples, la moralité,

(1) *Ib.*, p. 75.

elle-même, n'est complète que dans la mesure où nous sommes engagés (famille, corporation, association politique, patrie, humanité). Toutefois, camme ces différentes sociétés n'ont pas une égale dignité morale, parce qu'elle ne jouent pas toutes un rôle également important dans l'ensemble de la vie collective, elles ne sauraient tenir une place égale dans nos préoccupations. Il en est une qui jouit, sur toutes les autres, d'une véritable prééminence, et qui constitue la fin par excellence de la conduite morale, c'est la société politique ou la patrie. Il est vrai qu'on prétend souvent que l'humanité ne doit pas être subordonnée à l'Etat, le cosmopolitisme au nationalisme; mais cette idée est contestable car l'humanité « n'est pas un organisme social ayant sa conscience propre, son individualité, son organisation. Ce n'est qu'un terme abstrait par lequel nous désignons l'ensemble des Etats, des nations, des tribus, dont l'union forme le genre humain. L'Etat est actuellement le groupement humain organisé le plus élevé qui existe... Or, il paraît impossible de subordonner et de sacrifier un groupe qui existe, qui est, dès à présent, une réalité vivante à un groupe qui n'est encore, et qui, très probablement ne sera jamais qu'un être de raison. » (1). Sans doute, la patrie, telle que la réclame la conscience moderne, ce n'est pas l'Etat jaloux et égoïste, qui ne connaît d'autres règles que son intérêt propre, qui se considère comme affranchi de toute discipline morale, mais, ce qui en fait la valeur morale, c'est

(1) *Ib.*, p. 86.

qu'elle est l'approximation la plus haute possible de cette société humaine, actuellement irréalisée et peut-être irréalisable, mais qui constitue la limite idéale dont nous tendons à nous rapprocher indéfiniment. » (1).

S'attacher à un groupe social d'une manière générale, mais spécialement s'attacher à la patrie, voilà le second élément de la moralité. Nous en venons maintenant à la recherche des moyens qui peuvent permettre de le constituer chez l'enfant.

Pour résoudre cette question, Durkheim nous fait d'abord savoir ce qu'il convient d'entendre par tendances altruistes, et, par conséquent, par tendances égoïstes. D'ordinaire, on appelle tendances égoïstes, celles qui ont pour objet le plaisir de l'agent, et tendances altruistes, celles qui ont pour objet le plaisir d'un être différent de celui qui agit. Mais cette définition est factice. « D'abord, il n'est pas exact de dire que toutes les tendances désintéressées ont pour objet le plaisir de quelque être sensible autre que l'agent. Il en existe, en effet, qui concernent des êtres non sensibles, des êtres purement idéaux. Le savant qui aime la science, l'aime en elle-même et pour elle-même, et non pas seulement en raison de la bienfaisante influence que ses travaux peuvent avoir sur le sort des autres hommes. Deuxièmement, de même que les tendances altruistes n'ont pas nécessairement pour objet le plaisir des autres, les tendances égoïstes n'ont pas nécessairement pour objet notre plaisir.

(1) *Ib.*, p. 91-92.

Ainsi le dipsomane, le cleptomane qui cèdent à un besoin de boire ou de voler, savent bien que, de leur acte, il ne résultera pour eux qu'ennuis et que souffrances ; et, pourtant, ils ne peuvent résister à l'inclination qui les entraîne. Enfin, il y a même des tendances égoïstes qui ont pour objet non le plaisir du sujet, mais sa souffrance. Un très grand nombre de faits de ce genre ont été observés chez les neurasthéniques ; mais on peut en signaler également chez les sujets normaux. Le goût de la mélancolie n'a rien de morbide : or, qu'est-ce autre chose qu'un certain amour de la tristesse ? (1).

Durkheim soutient qu'en réalité, nous ne pouvons définir les tendances altruistes et les tendances égoïstes que par deux grandes catégories d'objets qui se répartissent naturellement. Tantôt, l'objet de notre tendance est un élément de notre individualité : c'est notre corps, notre fortune, notre réputation... De là, l'amour de la vie, de la richesse, etc. Toutes ces tendances ne nous attachent qu'à des aspects différents de nous-mêmes et, par conséquent, peuvent être justement appelées égoïstes. Tantôt l'objet de notre tendance est en dehors de notre individualité, il n'est pas nôtre par nature. Ce sont par exemple les choses tout près de nous qui nous sont familières : les lieux où s'est écoulée notre vie, nos semblables, les groupes sociaux dont nous sommes membres, etc. Tous ces objets ont une existence propre, distincte de la nôtre, par quelque lien qu'ils se rattachent à nous. En les

(1) *Ib.*, p. 239-243.

aimant, nous aimons autre chose que nous-mêmes. C'est donc à ces inclinations qu'il convient de réserver l'expression d'altruistes. Ainsi, la différence qui sépare ces deux sortes de penchants se réduit bien à celle qu'il y a entre la notion d'un objet extérieur à l'individu et la notion d'un objet qui lui est immanent. Cette différence n'a rien d'absolu, comme on le pense. « Au fond, égoïsme et altruisme sont deux manifestations contemporaines et étroitement enlacées de toute vie consciente. Dès qu'il y a conscience, en effet, il y a un sujet qui se pense comme distinct de tout ce qui n'est pas lui, un sujet qui dit « je ». En tant qu'il se pense ainsi, et qu'il concentre son activité sur lui-même ainsi représenté, il agit en égoïste. Mais, d'un autre côté, une conscience ne peut pas ne pas se représenter plus ou moins confusément les êtres qui l'entourent, sans quoi elle penserait à vide. En tant qu'elle se représente des êtres extérieurs comme extérieurs et qu'elle les prend pour objet de son activité, il y a altruisme. Mais l'une de ces formes de l'activité ne peut pas exister sans l'autre. » (1).

Cela posé, on pouvait être assuré que la conscience infantile, par cela seul qu'elle est une conscience, est nécessairement ouverte à ces deux sortes de sentiments. Et, en effet, nous avons trouvé chez l'enfant une double source d'altruisme. D'abord, par suite de l'empire qu'a sur lui l'habitude, l'enfant s'attache aux objets et aux êtres de son entourage familier. Un lien se forme entre eux et lui par la seule vertu de la

(1) *Ib.*, p. 248-249.

répétition et des effets qu'elle a sur la nature infantile. En scond lieu, la grande réceptivité de l'enfant aux influences extérieures fait que les sentiments qui sont exprimés devant lui retentissent facilement en lui. Il les reproduit et, par suite, il les partage. Il souffre de la souffrance qu'il voit exprimée, il jouit de la joie, en un mot il sympathise avec autrui. Et cette sympathie n'est pas seulement passive, mais elle suggère à l'enfant des actes positifs.

« En même temps que nous sommes assurés de trouver chez l'enfant un germe d'altruisme que l'éducation n'a qu'à développer, ce qui précède permet de déterminer les moyens par lesquels ce développement peut être obtenu. Puisque la faiblesse des sentimnts altruistes, au commencement de la vie, tient à l'étroitesse de la conscience infantile, il faut l'étendre peu à peu au delà de cette périphérie de l'organisme, qu'elle ne dépassait que difficilement et de peu. Il faut lui faire connaître ces êtres qu'il n'aperçoit d'abord que confusément ; surtout, il faut lui donner une idée, aussi nette que possible, de ces groupes sociaux dont il fait partie sans le savoir. C'est ici que le rôle de l'éducateur est le plus considérable. » (1) Mais, pour attacher l'enfant à ces groupes, but ultime de l'éducation morale, il ne suffit pas de lui en donner une représentation quelconque. Il faut, de plus, que cette représentation soit répétée avec une telle persistance qu'elle devienne, par le seul fait de la répétition, un élément intégrant de lui-même, et

(1) *Ib.*, p. 261.

qu'ainsi il ne puisse plus s'en passer. Non seulement il faut la répéter, mais il faut, en la répétant, lui donner assez de couleur, de relief, de vie, pour qu'elle entraîne facilement à l'action. Il faut qu'elle ait de quoi échauffer le cœur et mettre en branle la volonté. En d'autres termes, il faut que cette représentation ait quelque chose d'émotif, qu'elle ait plus le caractère d'un sentiment que d'une conception. Et comme, finalement, on n'apprend à agir qu'en agissant, il faut multiplier les occasions où les sentiments ainsi communiqués à l'enfant peuvent se manifester par des actes. Pour apprendre à aimer la vie collective, il faut la vivre, non pas seulement en idée et en imagination, mais en réalité. Ce n'est pas assez de former chez l'enfant, à l'état de virtualité, de possible, une certaine faculté de s'attacher ; il faut stimuler ce pouvoir à s'exercer effectivement, car il ne peut se déterminer et se fortifier que par l'exercice. Voilà la méthode générale que l'éducation suivra pour attacher l'enfant aux fins collectives (1).

Mais comment et sous quelle forme cette méthode est-elle applicable à l'école ? Selon Durkheim, il y a deux sortes de moyens : d'abord, le milieu scolaire lui-même ; ensuite, les divers enseignements qui s'y donnent.

L'école, organisation située comme un intermédiaire entre la famille et l'état, est, en effet, l'endroit le plus convenable pour apprendre à l'enfant à aimer et à vivre la vie collective. Car l'école est un groupe

(1) *Ib.* p. 262.

réel, existant, dont l'enfant fait naturellement partie, et c'est un groupe autre que la famille. Il n'est pas fait, avant tout, comme celle-ci, pour l'épanchement du cœur et les effusions sentimentales. Mais toutes les formes d'activité intellectuelle s'y déploient sous une forme embryonnaire. Par conséquent, par l'école, surtout par la classe, nous pouvons bien, à l'aide de nombreuses activités communes et d'associations communes, entraîner l'enfant dans la vie collective différente de la vie domestique, mais constituant cependant une préparation toute naturelle aux sentiments plus élevés que réclame la vie sociale future.

En dehors de cette action très générale, capable de faire contracter à l'enfant les habitudes de la vie en groupe, Durkheim nous fait voir qu'il en est une autre, que l'école est susceptible d'exercer dans le même sens, par l'intermédiaire des divers enseignements. « Sans doute, nous dit Durkheim, au premier abord, il peut paraître surprenant que l'instruction puisse servir à l'éducation morale. L'instruction, en effet, est de l'ordre de la théorie, de la spéculation, et la morale, de l'ordre de l'action ou de la pratique. Mais c'est que notre conduite, qui n'est pas sans tenir à la manière dont nous nous représentons les choses auxquelles s'applique notre action, notre moralité, par cela seul que nous sommes des êtres intelligents, ayant des bases dans l'intelligence. » (1)

Comme l'homme n'agit moralement que quand il prend pour fin de sa conduite une collectivité, et

(1) *Ib.*, p. 285.

comme, pour cela, faut-il encore qu'il existe une collectivité réelle, au point de vue de l'éducation morale, il est donc très indispensable pour nous de la faire comprendre à l'enfant. Pour atteindre ce but, nous n'avons pas de meilleur moyen que l'enseignement des sciences physiques et naturelles. En effet, par les sciences, nous pouvons bien expliquer à l'enfant que non seulement il existe du complexe dans cette collectivité qu'est la société, mais encore dans la chose, et ce que cette complexité a de réel dans l'une comme dans l'autre. Si nous prétendons, comme les rationalistes simplistes, réduire la complexité réelle aux éléments simples, nous ne pouvons que la dénaturer, car, quoique la complexité soit composée des éléments simples, elle devient une chose nouvelle après la composition. Voici les faits qui le prouvent : En combinant ensemble deux forces homogènes appliquées toutes deux à un même mobile, nous pouvons avoir comme résultante une force unique, tout à fait différente de chacune des composantes en intensité et en direction. Combinant ensemble la flexibilité du cuivre avec celle de l'étain, nous obtiendrons un des corps les plus durs qui soient : « le bronze ». «Ainsi, alors même qu'il n'y aurait vraiment à la base de la réalité que des éléments très simples, ils devraient encore, en se composant, donner naissance à des caractères tout nouveaux, qui n'auraient plus la même simplicité, et dont la représentation serait déjà beaucoup plus complexe et plus difficile. » (1). Or,

(1) *Ib.*, p. 293.

cette conception de la complexité réelle est chose purement théorique, et il n'y a que l'enseignement des sciences qui puisse la constituer.

Mais pour attacher l'enfant au groupe social, il ne suffit pas de lui en faire sentir la réalité; il faut qu'il y tienne effectivement par toutes les fibres de son être, il faut, par conséquent, faire en sorte que la société vive en lui, soit une partie intégrante de lui-même, de manière qu'il ne puisse pas plus se séparer d'elle que se séparer de soi. Or, rien ne peut mieux donner cette impression à l'enfant que l'enseignement historique. Par l'histoire, nous pouvons faire voir à l'enfant non seulement comment à chaque moment du temps chacun de nous subit l'action collective de tous ses contemporains, comment chaque génération dépend des générations antérieures, comment chaque siècle, quoi qu'il en soit, continue l'œuvre de ses devanciers, marche dans la voie qu'ils lui ont tracée, mais encore comment les droits qui lui sont aujourd'hui reconnus, la liberté dont jouit l'enfant, la dignité morale dont il a le sentiment, tout cela est l'œuvre, non de telles ou telles individualités, de telle ou telle génération, mais de cet être à la fois personnel et impersonnel qu'on appelle la société, depuis ses origines les plus lointaines, qui a préparé son émancipation. (1). Ainsi, outre l'enseignement des sciences, l'enseignement historique peut, lui aussi, atteindre le but moral.

En montrant quel est le rôle de l'enseignement de

(1) *Ib.*, p. 316-318.

l'histoire et des sciences dans l'éducation morale, Durkheim ajoute que la culture esthétique est aussi un instrument de l'éducation. Toute œuvre d'art est, en effet, l'expression d'un idéal, et on ne peut tenir à un idéal, quel q'il soit, sans tenir du même coup à autre chose qu'à soi. Ainsi l'amour de l'art, le goût des joies artistiques ne vont pas sans une certaine aptitude à sortir, à se détacher de soi, c'est-à-dire sans un certain désintéressement. Ainsi, par la culture esthétique, nous pouvons ouvrir chez l'enfant les voies à l'esprit de désintéressement et de sacrifice, lui inculquer la volonté de se donner au groupe dont il fait partie, de se confondre avec lui, de la même manière que l'homme qui est tout entier à la beauté qu'il contemple, se donner à elle, se confondre avec elle.

Nous voyons par là l'originalité de l'éducation morale rationaliste de Durkheim. En rationalisant la morale, il est, en effet, facile de retirer tous les éléments constitutifs de la religion, mais il n'est pas facile de les remplacer, encore plus difficile de les expliquer. Comme Durkheim remplace les influences religieuses dans la morale par la vie sociale, et comme il moralise l'enfant non pas en l'initiant à Dieu par une imitation, mais en le socialisant, c'est-à-dire en lui faisant sentir le devoir par la discipline dans l'école et la désirabilité morale, d'abord, par l'activité commune et ensuite par toutes sortes d'enseignements, il peut donc, non seulement en laïcisant la morale, enrichir ses éléments, rendre son contenu plus fécond, montrer sa nature propre en pleine clarté, mais il résout aussi la question généralement très

embarrassante pour les pédagogues, du rapport de l'instruction et de l'éducation, de la culture intellectuelle et de la culture morale.

IV

L'éducation morale se complète enfin pour Durkheim par un troisième élément qui est l'esprit d'autonomie.

On a dû voir que nous avons, jusqu'ici, présenté la morale de Durkheim comme un système de règles extérieures à l'individu et qui s'imposent à lui du dehors en vertu de l'ascendant de la société. De ce point de vue, la volonté individuelle apparaît comme régie par une loi qui n'est pas son œuvre : nous sommes agis plutôt que nous n'agissons. Or, cette passivité est visiblement en contradiction avec l'autonomie de la volonté, et celle-ci représente une exigence de la conscience morale qui devint plus forte de jour en jour. Comment alors résoudre cette antinomie ?

Avant d'exposer la solution de Durkheim, il est utile d'examiner d'abord la solution kantienne. Pour Kant, la volonté est par elle-même autonome. « Si la volonté n'était pas soumise à l'action de la sensibilité, si elle était constituée de manière à ne se conformer qu'aux préceptes de la seule raison, elle irait au devoir spontanément, par le seul élan de sa nature... Mais, en fait, nous ne sommes pas de pures raisons, nous avons une sensibilité qui a sa nature

propre et qui est réfractaire aux ordres de la raison. Tandis que la raison va, en général, à l'impersonnel, la sensibilité a, au contraire, une affinité pour ce qui est particulier et individuel. La loi de la raison est donc un joug pour nos penchants, et c'est pourquoi nous la sentons comme obligatoire et contraignante. C'est qu'elle exerce sur eux une véritable contrainte. Mais elle n'est obligatoire, elle n'est discipline impérative que par rapport à la sensibilité. La raison pure, au contraire, ne relève que d'elle-même, elle est autonome. C'est elle-même qui fait la loi qu'elle impose aux parties inférieures de notre être. Ainsi la contradition se résout par le dualisme même de notre nature : l'autonomie est l'œuvre de la volonté, l'hétéronomie de la sensibilité (1). »

La solution de Kant renferme, aux yeux de Durkheim, bien des lacunes. 1° cette solution réduit la discipline, l'obligation de la moralité à un caractère accidentel des lois morales. Par elles-mêmes, elles ne seraient pas nécessairement impératives, elles ne prendraient cet aspect que quand elles se trouvent en conflit avec la sensibilité et qu'elles doivent, pour triompher des résistances passionnelles, s'imposer d'autorité. L'obligation, dès lors, n'est pas un élément essentiel de tout précepte. 2° Cette solution confère seulement une autonomie qui, quoique logiquement possible, n'aurait jamais rien de réel, puisque nous sommes et serons toujours des êtres sensibles en même temps que raisonnables

(1) *Ib.*, p. 125.

et qu'il y aura toujours conflit entre ces deux parties de nous-mêmes. L'hétéronomie sera donc toujours la règle en fait, sinon en droit. 3° Tandis que l'autonomie kantienne est comme murée dans le domaine exclusif de la pure raison, ce que réclame la conscience morale, c'est une autonomie effective, vraie, qui se réalise dans la vie. Enfin, 4° l'autonomie de Kant est une autonomie à priori, que nous recevons toute faite de la nature que nous trouvons à notre naissance au nombre de nos attributs constitutifs, tandis qu'en réalité, c'est la science qui est la source de notre autonomie.

Cette dernière lacune de la théorie du Kant est caractéristique. C'est elle qui est la cause de toutes les autres. C'est en fixant notre attention sur elle que nous comprenons le mieux le sens de la solution de Durkheim. Pour Durkheim, l'esprit d'autonomie ne nous est pas naturel, il est acquis et ne peut nous venir que de la science. C'est la science seule qui peut expliquer notre autonomie. Ainsi, nous dit-il, « comme la morale exprime la nature de la société, et que celle-ci n'est pas plus connue directement de nous que la nature physique, la raison de l'individu ne peut pas plus être la législatrice du monde moral que du monde matériel. Les représentations confuses que le vulgaire se fait de la société ne l'expriment pas plus adéquatement que nos sensations auditives ou visuelles n'expriment la nature objective des phénomènes matériels, son ou couleur, auxquels elles correspondent. Mais cet ordre, que l'individu en tant qu'individu, n'a pas créé, qu'il n'a pas voulu délibérément, il

peut s'en emparer par la science. Ces règles de la morale que nous commençons par subir passivement, que l'enfant reçoit du dehors par l'éducation, et qui s'imposent à lui en vertu de leur autorité, nous pouvons en chercher la nature, les conditions proches et lointaines, la raison d'être. En un mot, nous pouvons en faire la science. Supposons cette science achevée. Notre hétéronomie prend fin. Nous sommes les maîtres du monde moral. Il a cessé de nous être extérieur, puisqu'il est dès lors représenté en nous par un système d'idées claires et distinctes, dont nous apercevons tous les rapports. Alors, nous sommes en état de nous assurer dans quelle mesure il est fondé dans la nature des choses, c'est-à-dire de la société ; c'est-à-dire dans quelle mesure il est ce qu'il doit être. Et, dans la mesure où nous le reconnaissons tel, nous pouvons le consentir librement. Car vouloir qu'il soit autre que ne l'implique la constitution naturelle de la réalité qu'il exprime, ce serait déraisonner sous prétexte de vouloir librement. Nous pouvons voir aussi dans quelle mesure il n'est pas fondé, — car il peut toujours renfermer des éléments anormaux. Mais nous avons alors en main, grâce à la science même que nous supposons faite, le moyen de le ramener à l'état normal. Ainsi, à condition de posséder une intelligence adéquate des préceptes moraux, des causes dont ils dépendent, des fonctions que chacun d'eux remplit, nous sommes en état de ne nous y conformer qu'à bon escient et en connaissance de cause. Un conformisme ainsi consenti n'a plus rien de contraint. Et, sans doute, nous sommes encore plus éloignés de

cet état idéal pour ce qui concerne notre vie morale que pour ce qui concerne notre vie physique : car la science de la morale date d'hier, et ses résultats sont encore indécis. Mais il n'importe. Il n'en reste pas moins qu'il existe un moyen de nous libérer, et c'est ce qu'il y a de fondé dans l'aspiration de la conscience publique à une plus grande autonomie de la volonté morale. » (1).

Durkheim nous fait voir d'ailleurs que du moment que nous nous conformons volontairement aux règles morales, elles ne perdent pas du coup leur caractère impératif. En effet, une chose ne cesse pas d'être elle-même parce qu nous en savons le pourquoi. De ce que nous connaissons la nature et les lois de la vie, il ne suit nullement que la vie perde un seul de ses caractères spécifiques. De même, parce que la science des faits moraux nous apprend quelle est la raison d'être du caractère impératif inhérent aux règles morales, celles-ci ne laissent pas pour cela d'être impératives. De ce que nous savons qu'il y a utilité à ce que nous soyons commandés, il résulte que nous obéissons volontairement, et non que nous n'obéissons pas. Ainsi nous pouvons conclure que l'esprit d'autonomie est l'attitude d'une volonté qui accepte la règle morale, parce qu'elle le reconnaît rationnellement.

Comment constituer cet esprit d'autonomie chez l'enfant ? C'est là une question proprement pédagogique que Durkheim n'a traitée que dans un cours sur l'enseignement moral à l'école primaire qui n'a pu encore être publié.

(1) *Ib.*, p. 133-134.

DEUXIÈME PARTIE

La Pédagogie de John Dewey.

Introduction

Sa vie et ses doctrines philosophiques, morales, logiques et psychologiques.

I

Depuis une trentaine d'années, est apparue une nouvelle école philosophique, dont les travaux ont eu un grand retentissement : c'est le pragmatisme. John Dewey est, avec W. James et F.-C.-S. Schiller, un des plus brillants maîtres du pragmatisme.

Né en 1859, Dewey terminait ses études en 1879, à l'Université de Burlington, il fut professeur rural pendant deux ans. En 1882, il entrait à l'Université de John Hopkins et obtenait son doctorat en philosophie, en 1884. A l'automne de cette même année, il était invité à l'Université de Michigan. En 1889, il était invité à l'Université de Minnesota comme maître de conférence de philosophie. Il n'avait alors que trente ans. Un an après, il était appelé à l'Université de Chicago comme professeur de philosophie et de

pédagogie. Il occupa cette chaire pendant dix ans. Dès 1896, il fondait une école élémentaire comme annexe expérimentale de son enseignement, école disposée à recevoir des élèves âgés de quatre à seize ans. La première année, cette école n'eut qu'une classe élémentaire de douze élèves. Actuellement, elle est extrêmement développée et possède un cycle complet des classes élémentaires, jusqu'à la classe préparatoire à l'Université. Toutes les études pédagogiques publiées par Dewey ne sont autre chose que le fruit des expériences faites dans cette école depuis sa fondation. En 1904, Dewey quittait l'Université de Chicago, appelé comme professeur de philosophie à l'Université de Columbia, où il enseigne encore actuellement. Sa vie a été et continue à être simple et paisible.

Dewey se maria en 1886, pendant son professorat à l'Université de Michigan. Madame Dewey, Chipman Alice, née à Michigan, fort instruite et cultivée, eut une influence favorable et considérable sur le développement de l'école expérimentale de Chicago. De leur parfaite union naquirent deux filles, merveilleusement douées. L'aînée, Evelyn, célèbre parmi les éducateurs américains, collabora avec son père à un ouvrage renommé « *L'Ecole de Demain* ». Récemment, elle publiait encore un ouvrage intitulé « *Nouvelles Ecoles substituées aux vieilles* », décrivant fort minutieusement la condition et le mouvement de la nouvelle éducation aux Etats-Unis. La plus jeune, Lucy, non moins intelligente que sa sœur, se consacra à l'étude de l'histoire. Ces deux jeunes filles ont

évidemment de brillantes qualités, mais cela n'a rien de surprenant, puisque leur père est honoré comme le « Maître des Maîtres ».

La pensée de Dewey est profonde et subtile, aussi tous ses écrits sont-ils très riches. Depuis 1886, il ne s'est presque passé aucune année où il n'ait fait paraître quantité d'articles et d'ouvrages, touchant le domaine de la philosophie. Ses écrits les plus remarquables sont : pour la psychologie, « *Psychologie* » 1886) ; pour la morale, « *Etudes sur l'Ethique* » (1894) ; « *Ethique* » en collaboration avec le professeur Tufts (1908) ; pour la logique, « *Comment nous pensons* » (1909) ; « *Essais sur la logique expérimentale* » (1916) ; pour la pédagogie, « *Ecole et Société* » (1899) ; « *L'Ecole et l'Enfant* », (1900) ; « *Démocratie et Education* » (1916) ; pour la philosophie, « *Influence de Darwin sur la philosophie et autres Essais* » (1910) ; « *Intelligence créatrice* », en collaboration avec le professeur Moore, etc. (1917), et « *Reconstruction dans la philosophie* » (1920).

En lisant ses écrits, nous voyons de suite que Dewey n'est pas simplement un philosophe ou un pédagogue, un logicien, un moraliste ou même un psychologue, mais qu'il possède au plus haut point et dans leur ensemble toutes ces disciplines.

En apparence, les multiples écrits de Dewey sont d'aspect divers, mais en réalité, sous cette diversité git une méthode unique, qui est l'Instrumentalisme. (Pour la distinguer du pragmatisme de W. James, du pragmaticisme de Peirce et du pragmatisme humaniste de Schiller, Dewey appelle sa philosophie « l'Ins-

trumentalisme ». Toutes ces tendances philosophiques inspirées du même esprit méritent toujours d'être désignées collectivement par le nom commun de pragmatisme.)

L'Instrumentalisme est la philosophie de l'esprit nouveau qui juge les conceptions philosophiques ou autres, même les plus abstraites, d'après leurs conséquences effectives ; qui ne tient pour vérité que la connaissance ayant l'efficacité pratique. Par conséquent, une théorie pratiquement inutilisable, une connaissance ne pouvant avoir aucune action sur notre conduite ou sur nos recherches scientifiques, est considérée par les instrumentalistes comme nulle et sans valeur.

Nous allons étudier la doctrine pédagogique de Dewey ; mais, auparavant, nous voulons exposer les idées fondamentales de sa doctrine philosophique, logique, psychologique et morale. Cet exposé ne semble pas inutile, puisque Dewey nous dit souvent qu'une théorie philosophique n'est, en réalité, qu'une théorie d'éducation au sens large ; que la logique est un facteur indispensable à la méthode éducative; que la psychologie est une science fondamentale qui démontre à l'éducation comment elle doit atteindre son but, et que le but suprême de l'éducation est purement moral.

II

Dewey écarte tous les problèmes fondamentaux de la philosophie traditionnelle, car il y voit des diffi-

cultés artificielles créées par le verbalisme et le dogmatisme. Il peut être ainsi considéré comme un révolutionnaire radical dans l'histoire de la philosophie. Aux yeux de Dewey, les disputes du rationalisme et de l'empirisme, les conflits de l'idéalisme et du réalisme n'ont, en effet, aucun sens, et nous pouvons bien y renoncer. « Le progrès intellectuel, nous dit-il, se réalise par deux moyens : tantôt l'accroissement de connaissances est organisé autour de vieilles conceptions dans la période où, n'étant pas sérieusement corrigées ni *a fortiori* abandonnées, elles sont, au contraire, l'objet d'une élaboration et d'un perfectionnement ; tantôt l'accroissement de connaissances exige un changement qualitatif plutôt que quantitatif, une altération non une addition. L'esprit de l'homme devient froid à l'égard de ses précédentes entreprises intellectuelles ; le foyer des idées s'éteint ; les intérêts qui étaient pressants, semblent distants ; l'homme s'oriente vers une autre direction ; ses inquiétudes de jadis sont chimériques ; les considérations qui ont passé jusque là pour négligeables, surgissent au premier plan ; les vieux problèmes peuvent bien n'avoir reçu aucune solution, mais leur solution n'apparaît plus du tout comme urgente. » (1)

Dewey prétend que l'erreur fondamentale commise par la philosophie traditionnelle est de méconnaître ce qu'est l'expérience. Les conflits philosophiques antérieurs viennent uniquement de l'ignorance de la nature de l'expérience. Les idées des philosophes tra-

(1) *Creative Intelligence*, p. 3.

ditionnels sur la nature de l'expérience, enveloppent cinq erreurs à réfuter. 1° L'expérience apparaissait autrefois comme affaire de connaissance, tandis que, en vérité, elle est affaire d'échange actif entre un être vivant et son environnement physique et social. 2° L'expérience était considérée comme une chose physique et subjective, tandis que, en réalité, ce que l'expérience nous suggère est un monde objectif qui pénètre dans les actions humaines et reçoit les modifications impliquées par leurs réponses. 3° L'expérience n'a plus pour essence le passé, elle n'est plus comme la constatation du donné, au contraire, sous sa forme vitale, elle est une tentative, un effort pour modifier le donné, elle est caractérisée par la projection, la tension vers l'inconnu ; sa connexion avec le futur est son trait saillant. 4° L'expérience n'est plus conçue comme ayant pour objet la particularité, le discontinu, l'insertion à un environnement ; elle est ainsi toute continuité et toute connexion. 5° Elle n'est plus, comme le prétend la notion traditionnelle, un terme antithétique à la pensée ; elle est riche en inférences ; il n'y a pas d'expérience sans inférences ; la réflexion est native et constante. (1).

Ces cinq oppositions établies par Dewey ont une importance capitale ; car elles ont été la cause fondamentale qui a provoqué la révolte de Dewey contre la philosophie traditionnelle. Si l'expérience n'est pas pure connaissance, depuis trois cents ans les philoso-

(1) *Ib.*, p. 7-8.

phes commettent un erreur profonde en réduisant presque complètement la philosophie à la théorie de la connaissance. Si l'expérience n'est pas subjective, mais est un effort par lequel l'être humain s'adapte à son environnement, les disputes de l'idéalisme et du réalisme perdent leur raison d'être. Si l'expérience n'a jamais pour objet un élément indépendant d'un autre, mais une connexion et une continuité, les conflits de l'empirisme et du rationalisme, la philosophie sceptique de Hume et la théorie kantienne de la sensibilité et de l'entendement perdent toute signification.

Dans les troisième et cinquième oppositions, Dewey considère d'une part l'expérience comme adaptation et anticipation du futur, et d'autre part il considère l'expérience et la pensée comme deux choses identiques : idée très importante.

D'après cette considération, l'expérience n'est plus un retour, mais une avance, elle n'est plus une accumulation statique et passive, mais une inférence dynamique et active ; elle n'est plus un souvenir stérile, mais une intelligence créatrice.

Telle est la nature véritable de l'expérience, et c'est cette expérience que la philosophie de Dewey prend pour fondement. Dewey a subi profondément l'influence de la théorie évolutionniste biologique, aussi sa philosophie est-elle complètement imprégnée d'évolutionnisme. « Expérimenter, dit-il, signifie vivre, et la marche en avant de la vie ne s'effectue pas dans le vide, mais dans le milieu environnant et sous sa

sollicitation. (1). L'être humain est dans l'obligation de résoudre le problème de répondre à l'action des événements qui se passent autour de lui, de façon que ces changements prennent plutôt tel tour que tel autre, à savoir celui qui est exigé par son fonctionnement ultérieur. Quoiqu'il soit soutenu en quelque sorte par l'environnement, la vie de l'être humain n'est rien moins qu'une émanation paisible de l'environnement. Il est obligé de lutter, c'est-à-dire, d'utiliser l'aide directe fournie par l'environnement, de façon à effectuer indirectement les changements qui ne se réaliseraient pas autrement.

En ce sens, la vie va de l'avant par le contrôle de l'environnement ; ses activités doivent changer les phénomènes qui se passent autour d'elle ; elles doivent neutraliser les occurences hostiles, elles doivent transformer les événements neutres en facteurs coopératifs ou les contraindre à s'épanouir avec une physionomie nouvelle (2).

Un tel problème, d'après Dewey, s'appelle le problème de l'homme. C'est ce problème de l'homme que doit éclaircir la philosophie. Une doctrine philosophique n'est donc, pour Dewey, qu'un instrument ayant pour rôle de nous faciliter l'action extérieure, la conduite. Aussi, la philosophie traditionnelle ne s'occupant que du phénomène et de la substance, de l'objectif et du subjectif, nécessite-t-elle obligatoirement une reconstruction. Dewey n'appelle pas cette reconstruction dans la philosophie, la révo-

(1) *Ib.*, p. 8.
(2) Ib., p. 9.

lution de la philosophie, mais la redécouverte de la philosophie. « La philosophie, dit-il, se redécouvre elle-même quand elle cesse d'être une entreprise pour satisfaire au problème des philosophes et devient une méthode, cultivée par les philosophes, pour satisfaire au problème de l'homme. » (1).

III

Comme sa philosophie, la logique de Dewey présente les règles de la pensée sous un aspect fonctionnel et vital. Pour la comprendre, il faut connaître les lacunes de la logique traditionnelle, c'est-à-dire, de la logique formelle.

A la logique formelle, Dewey oppose la « logique expérimentale ». Elle se différencie de la logique formelle en ce que celle-ci ne s'occupe que de la forme de la pensée et de l'accord des résultats avec les prémisses, tandis que celle-là, sans négliger la forme de la pensée ni l'accord des résultats avec les prémisses, s'occupe aussi de son processus et de son origine. La logique et la psychologie sont donc, selon Dewey, deux sciences distinctes, mais inséparables. Si la logique se sépare artificiellement de la psychologie, la pensée considérée comme ayant une valeur de vérité, qui est l'objet d'étude de la logique, perdra tout contact avec la vie de l'esprit, qui doit, en fait, la soutenir et l'animer.

(1) *Ib.*, p. 65.

Et n'est-ce pas là précisément l'erreur fondamentale de la logique formelle? Le principe du tiers exclu, dans la logique formelle, ne se formule-t-il pas ainsi : Si non *A* est exclu, *A* est posé ? Cette formule est vraie, mais comment arrive-t-on à poser cette formule ? La logique formelle ne nous l'explique pas ; jamais elle ne nous a enseigné qu'à l'éveil de sa pensée, l'homme conçoit habituellement de nombreuses idées. Lorsque ces idées sont impossibles à réaliser dans leur ensemble, l'homme est alors obligé de réfléchir, d'expérimenter et de choisir. Ce n'est donc qu'après le choix que l'homme peut avoir une formule telle que si non *A* est exclu, *A* est posé. Cette formule est, sans contredit, le résultat d'un travail de réflexion et d'expérimentation ; elle n'est pas une idée intuitive saisie immédiatement par notre esprit. Si elle était une intuition directe et donnée d'emblée, elle ne serait pas une pensée. A l'origine du processus de toute pensée réelle, il y a donc une cause et une condition, éléments essentiels complètement négligés par la logique formelle.

Négliger la cause et la condition n'est pas chose indifférente. Voici, en effet, un papier écrit : nous pouvons affirmer qu'il est blanc aussi bien qu'il est noir. Au point de vue de la logique formelle, ces deux propositions sont certainement contradictoires. Cependant chacune a sa vérité : Ce papier est blanc, si nous le comparons à un papier de couleur noire, il est noir, si nous le comparons à un papier où rien n'est écrit. Négliger la cause et la condition, c'est

rendre impossible le discernement du vrai et du faux dans la pensée : erreur essentielle que commet la logique formelle.

La logique expérimentale semble, d'après Dewey, écarter cette erreur, vu que, comme nous l'avons dit, elle tient compte non seulement du résultat et de la forme de la pensée, mais aussi de son processus et de sa cause. La pensée, telle que l'envisage la logique expérimentale, n'est plus un objet de jouissance esthétique, ni une faculté spéculative réservée à certains spécialistes ou philosophes, elle est un instrument permettant à tout individu de s'adapter aux circonstances nouvelles. La marque de la vérité n'est plus l'appréhension de quelque réalité absolue, mais simplement le succès des démarches de notre intelligence aux prises avec les événements.

Par exemple, un voyageur pénètre dans une forêt immense et s'égare. Il monte alors au sommet d'un arbre, interroge l'horizon, aidé de sa longue-vue, mais il n'aperçoit aucune issue. Levant les yeux, il voudrait s'orienter par la direction des rayons solaires; mais ce n'est pas possible, car il n'a plus la notion de l'heure ni de sa position. Découragé, il descend et réfléchit anxieusement. Soudain, il entend le faible murmure d'une eau courante. Il se souvient que l'eau descend au pied de la montagne ; dès lors, s'il retrouve le courant et, s'il le suit, il trouvera certainement l'issue désirée. Sa décision est prise ; il va, retrouve le courant : il est sauvé. Telles sont les démarches de l'intelligence et tel est l'acte de la pensée humaine

D'après Dewey, tout acte de la pensée comprend cinq étapes logiquement distinctes (1) : 1° on rencontre une difficulté ; 2° on la circonscrit et on la détermine ; 3° on imagine une solution possible ; 4° on examine la solution ; 5° on procède à la vérification et à la démonstration qui conduisent à adopter ou à rejeter la solution.

1° La rencontre d'une difficulté est la condition indispensable de l'éveil de notre pensée. Si nous ne rencontrions aucune difficulté, nous ne penserions pas. Mais comme notre environnement change sans cesse, des circonstances nouvelles se présentent fréquemment, les moyens habituels d'adaptation deviennent alors inefficaces : alors surgit la nécessité de penser. Reprenons l'exemple du voyageur égaré : il va, vient, sans pouvoir retrouver sa route, le moyen habituel de la marche est devenu inefficace, il faut donc bien qu'il s'attache à résoudre le problème de savoir où il se trouve ; d'où l'éveil de la pensée.

2° Certaines difficultés sont faciles à déterminer comme dans l'exemple précédent. D'autres, plus nombreuses, sont très complexes et moins faciles à déterminer. Voici, par exemple, un homme malade qui se présente à un médecin. Il déclare habituellement les antécédents de sa maladie, d'après lesquels le docteur établit un premier diagnostic. Mais lorsque celui-ci examine soigneusement son malade, il fait souvent un diagnostic tout différent. Circonscrire et déterminer une difficulté est donc une étape très importante. C'est, en effet, l'existence ou l'absence de cette étape qui constitue la différence caractéristi-

(1) *How we Think*, Boston, p. 72.

que qui distingue la réflexion proprement dite ou l'inférence critique de la pensée sans contrôle. Du reste, si nous n'avons pas réussi à circonscrire et déterminer la difficulté, il nous sera impossible de former aucune hypothèse en vue de la solution.

3° L'homme intelligent qui se trouve en présence d'une difficulté, utilise naturellement son expérience pour imaginer le plus grand nombre possible de solutions éventuelles. Ainsi le voyageur égaré, monte au sommet de l'arbre et, avec sa lunette, il regarde autour de lui, première solution éventuelle ; puis il cherche à s'orienter d'après le soleil, deuxième solution éventuelle ; enfin, il suit l'eau courante, troisième solution éventuelle. De telles solutions éventuelles sont très importantes parce qu'elles sont la démarche essentielle de la pensée. Entraîner sa pensée est précisément l'exercer, pour lui donner l'aptitude à établir de nombreuses solutions éventuelles en présence d'une difficulté.

4° Comme nous avons souvent à notre disposition de nombreuses solutions hypothétiques, nous devons les examiner successivement pour reconnaître quelle est la plus acceptable. L'examen de la solution hypothétique consiste à développer les résultats qu'elle implique par le raisonnement : autrement dit, si telle résolution hypothétique est susceptible de produire tel résultat, et si ce résultat apportera la solution de la difficulté présente. Témoin notre voyageur ; trois solutions hypothétiques se sont présentées à son esprit, il les a examinées soigneusement et a jugé que la dernière était la plus acceptable.

5° Toute solution hypothétique, alors même qu'elle paraît acceptable pour le raisonnement, nécessite une vérification expérimentale. Si la vérification entraîne la réalisation du résultat désiré, la solution en question est la vérité. Le voyageur décide de suivre l'eau courante et trouve ainsi l'issue de la forêt immense; cette solution, jusque-là hypothétique, devient alors une vérité.

Telles sont, selon Dewey, les cinq étapes du processus de la pensée. La théorie de Dewey sur la pensée s'oppose nettement à celle de la logique formelle en deux points : 1° l'éveil de la pensée, d'après Dewey, a pour cause unique la rencontre de la difficulté. Ce n'est que pour surmonter des difficultés que nous pensons ; et plus nous avons fait effort pour surmonter les difficultés, plus notre expérience devient riche et plus notre capacité d'adaptation à l'environnement devient habile. La pensée naît donc de la pratique et s'achève également dans la pratique ; elle n'est ni transcendante ni intemporelle, ni statique ni passive : elle utilise toujours, au contraire, l'expérience passée dans l'activité présente en vue de la vie à venir.

2° La démarche de la pensée, aux yeux de Dewey, n'est purement ni inductive ni déductive : elle ne consiste pas simplement à former les lois générales d'après les événements particuliers, pas plus qu'à appliquer simplement aux événements particuliers, les lois générales. Des cinq étapes du processus de la pensée, les trois premières constituent une démarche inductive, puisqu'elles forment par voie de synthèse de nombreuses hypothèses en vue de résoudre

une difficulté ; les trois dernières constituent une démarche déductive, puisqu'elles considèrent chaque hypothèse comme une prémisse et examine si elle a pour conséquence le résultat désiré (1).

Nous voyons donc qu'il existe encore une différence radicale entre la logique formelle et la logique expérimentale. Le moyen dont use effectivement la logique réelle pour entraîner notre faculté de pensée, consiste à enrichir d'abord notre expérience, puis à nous apprendre à utiliser notre expérience comme source d'hypothèses et enfin à développer notre faculté de critique pour reconnaître si telle hypothèse est ou n'est pas efficace.

IV

Qu'est-ce qu'un acte moral ? D'après Dewey, l'acte moral est celui qu'accomplit un individu pour le bien d'une société déterminée ; ainsi un acte est moralement bon lorsqu'il est volontairement accompli par l'individu en vue d'enrichir un intérêt social ou de servir une fin sociale. Dans le cas contraire, il est moralement mauvais.

Quelques moralistes métaphysiciens d'autrefois ont employé leurs facultés spéculatives à la recherche d'un bien moral absolu et définitif. Dewey pense que cette recherche est complètement vaine. Tout bien moral est progressif et relatif et ne peut donc exister en dehors de la société : il n'y a pas de vie morale sans la vie sociale. Les théories morales ne sont

(1) Les trois premières étapes : 1o, 2o, 3o ; les trois dernières : 3o, 4o, 5o.

pas autre chose que des instruments intellectuels forgés en vue de guider la conduite dans des circonstances déterminées.

D'autres moralistes prétendaient qu'un acte moral est un acte conforme à quelque impératif catégorique extérieur à l'homme. Cette théorie, d'après Dewey, n'est pas moins inexacte que la précédente. La morale n'est pas extérieure à l'homme, elle ne peut s'isoler de nos impulsions et de nos désirs, car c'est en eux qu'est sa source. Quelle valeur pratique aurait donc l'acte moral s'il n'avait son point d'appui dans notre vie psychologique ?

Par conséquent, nous dit Dewey, toute théorie morale présente deux aspects : l'un psychologique et l'autre social (1). Ceci correspond aux deux aspects de la conduite humaine. D'un côté toute conduite morale est une forme d'activité, le mode d'opération d'un agent. Si nous étudions comment agit un sujet qui déploie telle activité plutôt que telle autre, nous abordons le terrain de la psychologie. La psychologie nous renseigne donc sur le « comment » de la conduite morale, la façon dont elle s'effectue. Mais d'un autre côté il s'agit autant de savoir « quoi » faire que de savoir « comment » le faire. Comme il y a une manière d'opérer, il y a aussi une matière à produire. La manière ce sont les processus, les voies, les moyens.. La matière, ce sont les fins, les buts, les résultats. « Si nous considérons la conduite humaine au point de vue social, nous devons forcément exa-

(1) Dewey et Tufts, *Ethics*, p. 2 et p. 227 et suivantes. Voir aussi : *L'Ecole et l'Enfant*, traduit par L.-S. Pidoux, p. 130 et suivantes.

miner la place occupée par l'individu dans le tout et mettre sa conduite en rapport avec le milieu vivant où elle se manifeste. »

Cependant, ces deux aspects distincts ne sont pas séparés. Originellement, notre action n'est ni morale, ni amorale ; on peut agir de telle ou telle façon en réponse à une excitation. Mais puisque agir de telle façon produit tel effet, agir en sens contraire produira un effet contraire, nous sommes dès lors obligés de délibérer et de choisir. C'est en ce sens qu'il y a un problème moral ; nous agissons moralement bien, lorsque l'accomplissement de notre action a pour fin le bien social et inversement. Par conséquent, du commencement à la fin, l'action est une démarche continue et indivisible mais qui comporte des aspects distincts (1).

Ces considérations nous font comprendre facilement comment Dewey concilie deux grandes doctrines morales en apparence inconciliables.

Nous savons que l'histoire de la morale présente deux doctrines radicalement opposées : l'une, la doctrine de l'intention ou de l'attitude ; l'autre, la doctrine de la conséquence. Celle-là juge notre action d'après notre volonté. Celle-ci juge notre action d'après le résultat extérieur ; autrement dit, notre action n'a de valeur morale que par rapport au bon effet social qu'elle produit. La première théorie attache une importance capitale au « comment », tandis que la seconde considère le « quoi » comme facteur capital. (2).

(1) *Democracy and Education*, chap. 26.
(2) Dewey et Tufts, *Ethics*, p. 228 et 229.

Kant, le représentant de la première doctrine, nous dit : « Rien ne peut être validement conçu dans ce monde et en dehors de ce monde, qui puisse être appelé Bien sans restriction, excepté la bonne volonté. L'intelligence, le savoir, le jugement et les autres talents de l'esprit quels qu'ils soient : le courage, la résolution, la persévérance, les qualités du tempérament, sont choses individuellement bonnes et désirables dans la plupart des cas ; cependant ces dons de la nature peuvent devenir extrêmement mauvais et nuisibles, si la volonté qui les emploie et ce que l'on appelle le « caractère » n'est pas bon. » (1)

Bentham, le représentant de la seconde doctrine, nous présente une thèse opposée en disant : « D'un seul et même motif, de quelque espèce qu'il soit, peuvent provenir soit des actions bonnes, soit des actions mauvaises, soit des actions indifférentes ; par exemple : 1° Un enfant pour se distraire, lit un ouvrage plein d'inspiration. Son motif peut être considéré comme bon : en tout cas, il n'est pas mauvais. 2° Il joue à la toupie, son motif ne peut, d'aucune façon, être considéré comme mauvais. 3° Il détache une vache folle parmi la foule ; son motif peut maintenant être considéré comme abominable. Cependant dans les trois cas, son motif peut être le même, ce peut être ni plus ni moins que la curiosité. » (2).

De l'examen de ces théories divergentes, Dewey

(1) *Ib.*, p. 241.
(2) *Ib.*, p. 247-248.

tire la conclusion suivante : « Le fait, que la vie commune reconnaît, dans certaines conditions, ces théories, suggère que la contradiction dépend d'un malentendu souligné. Leur erreur commune, comme nous allons tâcher de le démontrer par la suite, vient de vouloir couper un acte volontaire, qui est un, en deux parties séparées, l'une appelée « intérieure » et l'autre « extérieure » ; l'une appelée « motif » et l'autre « fin ». Un acte volontaire est toujours une disposition ou une habitude de l'agent passant dans un acte manifeste qui, d'aussi loin que ce soit, produit certaines conséquences. Un motif « pur » qui ne peut faire aucune chose, qui ne produit aucun changement, n'est pas du tout un motif vrai, et en cela il n'est pas un acte volontaire. D'un autre côté, les conséquences qui ne sont pas envisagées, qui ne sont pas personnellement voulues ne font pas partie d'un acte volontaire. Ni l'intérieur à part de l'extérieur, ni l'extérieur à part de l'intérieur ne peut avoir un caractère volontaire ou moral. Le motif pur est simplement sentimentalité ou rêverie passagère ; la conséquence pure est simplement accident ou hasard ; ils ne suffisent pas à constituer un acte volontaire. » (1)

V

D'après ce qui a été exposé précédemment, nous voyons que toutes les doctrines de Dewey sont sérieusement établies et remplies de leçons utiles pour la

(1) *Ib.*, p. 237-238.

pratique. Le fondement de toutes ces doctrines est dans sa psychologie.

La psychologie de Dewey se différencie de la psychologie traditionnelle sur trois points principaux : 1° La psychologie traditionnelle considère notre esprit comme une chose entièrement indépendante du monde extérieur ; le monde extérieur et notre esprit sont deux choses naturellement séparées ; le rôle unique de la psychologie est de déterminer la nature propre de notre esprit. C'est ainsi que la « Psychologie des Facultés » considère l'individu comme doué de pouvoirs tout achevés, elle pense que nous pouvons nous remémorer, parce que notre âme a la faculté de mémoire ; raisonner, parce qu'elle possède la faculté de raisonnement ; tout cela sans recourir à un stimulant du monde extérieur.

La conception psychologique de Dewey est toute contraire. Notre esprit individuel est inséparable de notre environnement ; au contraire tout comme les sens requièrent d'être stimulés par les objets sensibles, de même nos facultés d'observation, de mémoire et d'imagination ne peuvent travailler spontanément; il faut qu'elles soient incitées à l'action par les problèmes que pose la vie dans le milieu naturel et le milieu social. (1). En effet, il n'existe rien de semblable à un pouvoir de remémorer ou de raisonner; ce qui existe, c'est le pouvoir de remémorer quelque chose ou de raisonner sur quelque chose ; il faut toujours un contenu spécifié à notre conscience, faute de quoi, elle ne saurait s'affirmer ni se manifester, (2).

(1) *Democracy and Education*, p. 20.
(2) *Ib.*, p. 76.

Ainsi, nous dit Dewey, « le sentiment est l'aspect subjectif de la conscience. La connaissance est son aspect objectif. La volonté est la relation entre le subjectif et l'objectif. Toute conscience concrète n'est autre chose qu'une connexion entre l'individu comme subjectif et l'univers comme objectif... La première erreur que l'étudiant doit éviter, c'est de considérer la conscience comme une donnée purement subjective ou individuelle qui s'occuperait de connaître et d'interpréter un monde objectif préalablement distinct d'elle. Au point de vue psychologique, la conscience est toujours à la fois subjective et objective, individuelle et universelle. Sans doute, nous pouvons par une analyse artificielle distinguer l'aspect du sentiment et l'aspect de la connaissance ; mais ce n'est là qu'une division idéale ; ce n'est pas une dualité réelle de la conscience d'une part et d'autre part de quelque chose qui serait étranger à la conscience. » (1)

2° La psychologie traditionnelle est la psychologie de la connaissance, de l'intelligence. Le sentiment et l'intérêt n'y occupent qu'une place bien minime; c'est pourquoi, on y trouve de nombreuses considérations sur la sensation et sur l'action. L'étude des idées y est consacrée principalement à savoir si celles-ci dérivent des sensations extérieures ou sont innées. Jamais on n'y recherche le rapport des idées avec notre action. Dewey pense, au contraire, que le sentiment et l'intérêt jouent un rôle extrêmement important dans notre activité mentale. Car, la vie mentale de l'homme

(1) *Psychologie*, p. 23-24.

forme une unité, implique une continuité dynamique; on ne saurait donc séparer brutalement son activité de ses besoins. En fin de compte, l'homme agit toujours par besoin et par intérêt (1). Intelligence et Idée, ce ne sont là qu'instruments de la satisfaction des besoins et des intérêts. Aussi les idées et les connaissances ne forment qu'une partie de la vie psychologique ; elles n'en sont pas le tout, non plus que la fin. Il n'y a aucune idée qui ne se prolonge jusque dans l'action et dans l'activité. Maintenant que les progrès combinés de la physiologie et de la psychologie ont montré la connexion de l'activité mentale avec l'activité du système nerveux, « quiconque a compris dans sa pleine signification le fait de la connexion de la connaissance avec le système nerveux et du système nerveux avec les réadaptations de l'activité, qui se trouve continuellement en présence de conditions nouvelles, ne peut plus mettre en doute que la connaissance se prolonge dans l'activité, qui est toujours en train de se réorganiser, et qu'elle n'est pas du tout quelque chose de complètement isolé de toute activité et d'entièrement autonome par elle-même. » (2).

3° La psychologie traditionnelle considère habituellement notre vie psychique comme une chose fixe et stable. Elle est la même chez l'enfant que chez l'homme, et comme l'enfant est plus petit que l'homme, ses facultés psychiques sont également moindres, mais déjà complètes. La vie psychique, au contraire, pour

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 22-23.
(2) *Democracy and Education*, p. 391-392.

Dewey, est un processus de croissance purement dynamique, toujours en voie de changement et dont chaque période manifeste son intérêt et ses facultés propres. Elle évolue continuellement, tout comme une plante, d'abord bourgeon, puis fleur, et enfin fruit. Il en résulte que la vie psychique, à ses yeux, n'est pas l'aboutissement d'une multiplicité d'éléments qui s'agrègent et s'amalgament sous la pression des circonstances extérieures, mais au contraire, une poussée, une à son origine, qui ne se fragmente qu'après coup, en se différenciant suivant les intérêts du moment, pour faire face aux événements par une utile division du travail (1).

Telles sont les conceptions fondamentales de la psychologie de Dewey. Ces conceptions ne suppriment pas, sans doute, les inconnues, elles ne dissipent pas non plus le mystère de la vie de l'esprit, mais on ne peut nier leur utilité vitale ni le progrès des recherches psychiques qu'elles ont provoqué. Dewey voit en effet les phénomènes psychiques en action, en mouvement et plutôt dans le temps que dans l'espace ; il aperçoit aussi la signification de l'élan originel. Aussi considère-t-il le psychisme non pas comme un système statique, passif, mais comme un processus dynamique et actif.

Résumons en concluant le système psychologique de Dewey. Dewey professe une psychologie profondément volontariste : « Le moi est activité ; c'est en quelque sorte un foyer d'énergie virtuelle, qui tend

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 11.

à se réaliser sans cesse ; car le moi actuel est « non réalisé », et c'est à se réaliser lui-même qu'il tend constamment. Ce perpétuel déploiement se manifeste sous un triple aspect : la volonté, qui est la propulsion elle-même et qui constitue le fond même du moi ; le sentiment, qui est l'accompagnement de cette activité, la marque de la valeur pratique de la réaction, de son intérêt pour le moi ; enfin, la connaissance, instrument intellectuel fournissant les moyens les plus propres à atteindre le but qui intéresse le moi. Quant au caractère, il est la constance dans la direction de la volonté ; il exprime la part du moi qui s'est déjà réalisée (1).

---

(1) *ib.*, p. 11-12.

CHAPITRE III

Nature de l'éducation et critique des théories de l'Education traditionnelle.

I

Qu'est-ce que l'éducation ? Quelle est la nature de l'éducation ? A ces problèmes pédagogiques si simples, mais cependant essentiels, chaque pédagogue a sa manière de répondre. Dewey nous en donne quatre explications assez originales, en disant : 1° l'éducation peut être considérée comme une nécessité de la vie ; 2° comme une fonction sociale ; 3° comme une direction destinée à coordonner les tendances naturelles ; 4° comme une croissance. Les deux premières explications se rapportent au domaine sociologique ; les deux dernières au domaine psychologique.

1° Il existe, selon Dewey, une relation très intime entre l'éducation et la vie ; autrement dit, l'éducation

est indispensable à la vie ; sans elle, la vie de l'être humain cesse ses démarches.

Qu'est-ce que la vie ? « La vie, nous dit Dewey, est un processus qui se renouvelle de lui-même sur la sollicitation de l'environnement » (1) ; ce principe est le même quant à la vie physiologique et quant à la vie sociale. La continuité de la vie physiologique n'est pas liée à la survivance de l'individualité ; au contraire, elle se renouvelle sans cesse, à l'aide de ses fonctions nutritives et reproductives. La vie sociale, qui est la vie dans sa forme supérieure, c'est-à-dire « dans la complète envergure qu'elle atteint par l'expérience de l'individu et de la race »,(2) se trouve dans la même condition. Mais « ce que la nutrition et la reproduction sont à la vie physiologique, l'éducation l'est à la vie sociale » (3).

« Les faits primaires et inéluctables de la naissance et de la mort de chacun des membres constituants d'un groupe social déterminent la nécessité de l'éducation. D'un côté, il y a contraste entre le défaut de maturité des membres nouvellement nés de ce groupe (ses seuls représentants futurs) et la maturité des membres adultes qui possèdent les connaissances et les coutumes de ce groupe. D'un autre côté, il y a nécessité à ce que les membres non adultes soient non seulement physiquement préservés en nombre suffisant, mais à ce qu'ils soient aussi initiés aux intérêts, aux opinions, aux informations, au savoir-faire et

(1) *Democracy and Education*, p. 11.
(2) *Ib.*, p. 2.
(3) *Ib.*, p. 11.

aux pratiques des membres adultes ; sinon, la vie caractéristique du groupe cessera » ; l'éducation a pour rôle principal de supprimer ce contraste et de satisfaire à cette nécessité afin que la continuité de la vie sociale subsiste ; l'éducation, dans son sens large, est donc l'instrument de la continuité de la vie sociale (1).

Mais en quoi l'éducation consiste-t-elle ? L'éducation, nous dit Dewey, consiste en une transmission par communication, communication d'habitudes, d'actes, de pensées et de sentiments des adultes aux jeunes. Les hommes ne vivent en communauté que grâce aux idées, aux sentiments, aux habitudes qu'ils possèdent en commun, et la communication, qui détermine une participation à l'expérience, au point d'en faire une possession commune pour les deux parties qui y participent, est bien le moyen par lequel ces deux parties peuvent posséder en commun les idées, les sentiments, les habitudes. Une société n'existe que par la communication, qui est d'essence éducative. Sans elle, la vie sociale ne peut survivre (2). On le voit, le mot de « communication » a, pour Dewey, une signification active, renforcée, que le mot français de communication n'a pas conservé au même degré : l'éducation, non seulement transmet les idées, sentiments, habitudes, mais les rend communs à celui qui est l'agent de la transmission et à celui qui en est le bénéficiaire.

Mais puisque ce qui est communiqué par l'éduca-

(1) *Ib.*, p. 3.
(2) *Ib.*, p. 5.

tion n'est rien de physique, qui puisse être transporté dans l'espace, il nous reste à découvrir par quelle méthode de communication les jeunes s'assimilent le point de vue des adultes et les adultes réussissent à informer la mentalité des jeunes en la rendant homogène à la leur.

2° A cette question, la réponse de Dewey est, dans sa teneur générale, la suivante : par l'action de l'environnement, en provoquant certaines réactions (1).

Le mot environnement, selon Dewey, désigne plus que l'entourage proprement dit, il désigne tout ce qui provoque ou empêche, stimule ou inhibe les activités caractéristiques d'un être vivant. Nous pouvons dire que l'eau est l'environnement d'un poisson, parce qu'elle est nécessaire à ses activités et à sa vie propre. La vie ne consiste pas dans l'existence passive, mais dans le déploiement d'activité. Environnement désigne tout ce qui entre en rapport avec cette activité, soit comme force concourante, soit comme force antagoniste.

Cette définition de l'environnement nous fait comprendre toute son importance dans l'éducation. « Jamais, nous dit Dewey, nous n'éduquons directement, mais toujours indirectement. » (2) En effet, toute stimulation de l'environnement provoque une réponse de notre part, et d'ailleurs, tout comme les sens requièrent d'être stimulés par les objets sensibles, notre faculté d'observation, de mémoire et d'imagi-

(1) *Ib.*, p. 13.
(2) *Ib.*, p. 22.

nation ne travaille pas spontanément et est invitée à l'action par les problèmes que posent les occupations sociales courantes, c'est-à-dire par l'environnement social. Du reste, tel environnement social provque telle réponse, et changer l'environnement, c'est altérer aussi la disposition mentale concernant la réponse. C'est pourquoi « un enfant qui a grandi dans une famille de musiciens aura inévitablement des capacités musicales, capacités qui ont été relativement plus stimulées que d'autres dispositions qui auraient pu être éveillées par un autre environnement ». Il est clair, d'après cela, que « l'environnement social exerce inconsciemment une influence éducative ou formative » (1).

En analysant la cause de cette influence, nous voyons de suite qu'elle consiste en ce que l'individu participe à cette espèce de collaboration inconsciente. « En participant à l'activité à laquelle il est associé, l'individu s'approprie l'inspiration qui l'anime, devient familier avec ses méthodes et son objet, acquiert l'habileté requise et s'imprègne de son ton émotionnel. » (2)

Tandis que l'environnement social exerce inconsciemment sur l'individu une influence éducative, l'école, environnement spécialement constitué en vue de l'éducation, exerce sur les dispositions mentales de l'enfant une influence consciente. L'école, d'après Dewey, a trois fonctions sociales : 1° elle simplifie

(1) *Ib.*, p. 19-20.
(2) *Ib.*, p. 26.

et ordonne les facteurs de la civilisation et des événements sociaux qui sont trop complexes pour que l'enfant puisse se les assimiler ; 2° elle trie et idéalise les coutumes, les habitudes sociales existantes ; 3° elle crée un environnement mieux équilibré, plus large et meilleur que celui auquel chaque enfant, placé dans le milieu où il est né, aurait été confiné (1).

3° L'éducation existe dans l'environnement social ; elle est, par conséquent, considérée comme une fonction sociale. Nous avons précisé ce point, mais nous n'avons pas expliqué la nature de cette fonction sociale. La fonction sociale de l'éducation, selon Dewey, est une fonction de direction. Les impulsions naturelles des jeunes ne s'harmonisent pas aux coutumes de la vie sociale du milieu dans lequel ils sont nés. Conséquemment, ils ont besoin d'être dirigés ou conduits. Cette idée de direction « implique que les tendances actives reçoivent une certaine orientation continue et constante, au lieu de se déployer en tout sens » (2). La direction n'est donc pas purement extérieure (3) : l'environnement ne peut que fournir le stimulant qui suscite nos réponses, tandis que ces réponses elles-mêmes proviennent des tendances actives qui expriment la nature de l'individu.

La direction, nous dit Dewey, a deux aspects : celui du simultané et celui du successif. Sous l'aspect du simultané, elle exige que parmi toutes les tendances qui appartiennent au groupe sollicité, on place à part,

(1) *Ib.*, p. 22 et suivantes.
(2) *Ib.*, p. 28.
(3) *Ib.*, p. 30.

hors de pair, celles qui doivent concentrer l'énergie sur le point requis. Sous l'aspect du successif, elle exige que chaque acte soit équilibré avec ceux qui le précèdent et le suivent, afin de parfaire l'ordre voulu dans l'activité. Concentrer et ordonner, tels sont les deux aspects de la direction : l'aspect spatial et l'aspect temporel. Le premier garantit la réussite relativement au but visé, le second maintient l'équilibre exigé pour l'action ultérieure (1). Par exemple, un homme apprend à monter à bicyclette. D'abord, il y a peu d'unité de direction dans les énergies qu'il emploie ; celles-ci sont largement dispersées et centrifuges ; il a besoin de les diriger. La direction consistera justement à concentrer et à fixer ses mouvements, afin que ceux-ci puissent être réellement une réponse. Prenons un autre exemple. Un boxeur esquive successivement un coup particulier, de telle façon qu'il pourra s'exposer, dans un moment prochain, à un coup encore plus hardi. Le contrôle adéquat signifie donc que les actes successifs sont amenés dans un ordre continu : chaque acte, non seulement rencontre son stimulant immédiat, mais vient en aide aux actes qui le suivent.

Telle est la nature de la direction. Nous voyons, d'après ce principe, comment un éducateur doit diriger l'enfant.

Ordinairement, on dirige l'enfant par commandement ou défense, par approbation ou blâme. Quand l'enfant ne fait pas ce que nous voulons, nous avons mieux conscience de la nécessité qu'il y a de le con-

(1) *Ib.*, p. 29 et 30.

trôler immédiatement. Dans ce cas, notre contrôle est, selon Dewey, direct et personnel, mais fautif. « Nous pouvons bien prendre cette influence exercée par nous, en tant que force supérieure, pour un contrôle, mais nous oublions que, tandis que nous pouvons conduire un cheval à l'abreuvoir, nous ne pouvons pas l'obliger à boire. » De même, « un homme peut être empêché de pénétrer pour voler dans une maison, si on l'enferme, mais le fait de l'enfermer n'altère en rien sa disposition interne à commettre le vol » (1).

Dewey prétend que le meilleur moyen de former les dispositions mentales de l'enfant est, comme nous l'avons dit précédemment, de le faire participer à l'activité associée de l'adulte (2). En participant à une activité associée, l'enfant attachera aux actes et aux choses la même signification qu'y attachent les autres ; il aura la même idée qu'eux sur les choses ; il aura une mentalité semblable à la leur et deviendra, par conséquent, réellement membre d'un groupe social.

Par exemple, « un enfant voit les gens avec lesquels il demeure employer les chaises, les tables, les bêches, les scies, les chevaux et les monnaies. S'il participe à ce qu'ils font, il est incliné par là à employer les objets de la même manière, ou à employer d'autres objets d'une manière déterminée » (3). Il obtient ainsi une connaissance commune des moyens et des buts

(1) *Ib.*, p. 32.
(2) *Ib.* p. 34.
(3) *Ib.*, p. 39.

des actions et des choses. « Cette connaissance commune des moyens et des buts des actions et des choses est l'essence du contrôle social. Elle est indirecte, c'est-à-dire émotionnelle et intellectuelle, et non pas dircte, c'est-à-dire personnelle. De plus, elle est intérieure à la disposition personnelle et non pas extérieure, surajoutée par coercition. Parfaire ce contrôle interne par identité d'intérêt et de connaissance est le rôle de l'éducation. » (1)

L'éducation véritable ne consiste pas, dès lors, à raconter ou à verser, ni à écouter ou à absorber, elle est, en effet, un processus actif et constructif, qui n'est jamais extérieur à la vie sociale. La pleine efficacité des écoles exige donc le plus possible d'occasions pour les activités associées auxquelles les enfants prennent part, afin de pouvoir acquérir le sens social de leur puissance propre, ainsi que des matériaux et des emplois qu'elle en fait (2).

4° Nous élevant encore d'un degré, nous expliquerons enfin quelle est la nature essentielle de l'éducation en tant que croissance.

Qu'est-ce que la croissance ? On commet communément une erreur sur la nature de la croissance. On compare souvent, en effet, la croissance mentale à la croissance physiologique. Si l'on examine le corps de l'enfant, d'abord si petit, qui grandit ensuite et cesse enfin de grandir, une fois arrivé à un certain point, on est tenté d'admettre que la croissance mentale est assimilable à la croissance physiologique.

(1) *Ib.*, p. 47.
(2) *Ib.*, p. 46-48.

L'enfant a d'abord peu d'expérience, mais nous pouvons bien la développer par l'éducation; toutefois ce développement moral et intellectuel cesse à un certain âge tout comme le développement physiologique. En vérité, la nature de la croissance, d'après Dewey, n'est pas ce que l'on croit. La croissance est la Vie. Où il y a vie, il y a croissance et inversement; de même qu'il n'y a pas de fin vers laquelle tende la vie, la croissance non plus n'a pas d'autre fin qu'elle-même.

La condition primaire de la croissance, selon Dewey, est le défaut de maturité. Le défaut de maturité n'est pas, comme on dit, un manque ou un vide; bien au contraire elle est « le pouvoir de développer, la puissance de croître ». La dépendance et la plasticité sont ses deux traits essentiels. Elles ne sont pas sans valeur. 1° La durée de l'enfance est particulièrement longue, et longue aussi est la dépendance de l'enfant relativement aux soins humains. Cette dépendance possède une valeur positive. Si l'enfant dépend longtemps des soins de l'être humain, il peut donc avoir, avec ses semblables, un contact suivi et intime, et peut ainsi s'assimiler les croyances, les idées et les sentiments sociaux. 2° L'intelligence se différencie de l'instinct en ce que celle-là possède la faculté plastique, tandis que celui-ci n'est qu'une faculté toute prête. L'homme, comme l'animal, naît avec de nombreux instincts, mais mieux que l'animal, il s'adapte aux circonstances nouvelles d'où dépend sa faculté intellectuelle qui est plasti-

que, conséquemment il peut utiliser ses expériences passées pour ses actions présentes. (1).

L'enfant possède en général la plus grande dépendance et la plus grande plasticité, c'est pourquoi il lui est plus facile qu'à l'adulte de croître et par conséquent d'apprendre. Conséquemment le défaut de maturité n'est pas une infériorité, une lacune, mais un gain, un avantage.

Telle est la nature de la croissance. Appliquer ces principes à l'éducation, c'est admettre que : 1° le processus éducationnel n'a pas une fin autre que lui-même; 2° que le processus éducationnel est un processus de reconstruction, de réorganisation et de transformation continue. 1° En réalité, il n'y a rien à quoi la croissance soit relative, sauf à davantage de croissance; il n'y a donc rien à quoi l'éducation soit subordonnée, sauf à plus d'éducation. L'éducation ne cesse pas quand l'enfant quitte l'école; tant qu'il y a vie, en effet, il y a croissance, donc il y a aussi éducation. Le critérium de la valeur de l'éducation donnée par l'école est le degré auquel elle crée le désir de croissance continue et fournit en fait le moyen de créer le désir effectif. 2° Comme l'acte de la croissance est un acte de renouvellement par soi-même, autrement dit, une activité de réorganisation et de reconstruction, l'éducation qui est la croissance de l'expérience est naturellement une reconstruction et une réorganisation de l'expérience. La définition technique de l'éducation pour Dewey est la suivante : « l'éducation est cette reconstruction ou

(1) *Ib.*, p. 50 et suivantes.

cette réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente l'aptitude à diriger le cours de l'expérience ultérieure. » (1).

Tâchons maintenant de résumer ce que nous avons précisé précédemment. Pour que sa continuité de la vie sociale subsiste, l'éducation est indispensable ; l'éducation est donc une nécessité de la vie. L'éducation existe du fait de l'environnement social, elle doit donc être considérée comme une fonction sociale. Les impulsions naturelles des jeunes ne s'harmonisent pas aux coutumes de la société dans laquelle ils sont nés; conséquemment ils ont besoin d'être dirigés, dirigés indirectement par l'intermédiaire de l'environnement, l'éducation est une telle direction. Toute vie et toute croissance sont un processus qui se renouvelle sans cesse de lui-même, l'éducation, reconstruction continue de l'expérience, grâce à laquelle la vie individuelle et sociale subsiste, est justement un processus qui se renouvelle sans cesse; elle est, par conséquent, de l'ordre de la vie et de la croissance.

II

Après avoir exposé les idées personnelles de Dewey sur la nature de l'éducation, nous allons maintenant exposer les critiques qu'il adresse aux théories traditionnelles à savoir : théories de la pré-

(1) *Ib.*, p. 91.

paration à la vie à venir, du déploiement des facultés innées, de l'entraînement des facultés, de la formation de l'esprit et de la récapitulation. Cet exposé est doublement utile, d'abord pour mettre en lumière les lacunes de l'éducation traditionnelle, ensuite pour mieux faire saisir l'originalité de la thèse de Dewey.

I. — *Critique de la théorie de la préparation* (1). — Dewey nous dit que le processus éducatif est un processus continu de croissance ayant comme fin à chaque étage un accroissement de la capacité de croissance. (2). Puisque vie signifie croissance, un être vivant vit aussi réellement et aussi positivement à quelque degré de croissance que ce soit, avec la même plénitude intrinsèque et les mêmes exigences absolues. (3). La théorie qui prétend que l'éducation est un processus de préparation implique justement une conception de contraste. L'enfant n'est pas regardé comme un membre social dans sa condition entière et régulière, mais comme un candidat; ce à quoi l'enfant se prépare à l'école, c'est aux responsabilités et aux avantages propres à la vie adulte, qui n'a aucune relation avec sa vie présente ; sa vie présente n'ayant pas de signification propre, mais étant comme une préparation à une autre vie.

Dewey pense que l'éducation est la vie même, non la préparation à la vie. Considérer l'éducation comme une préparation à la vie entraîne conséquem-

(1) *Ib.*, p. 63-65.
(2) *Ib.*, p. 63.
(3) *Ib.*, p. 61.

ment des suites regrettables. D'abord, c'est laisser perdre les forces impulsives de l'enfant, car l'enfant ne vit que dans le présent, ses nombreux motifs comme ses efforts actifs n'ont aucun but éloigné. L'éducation doit les utiliser. Si elle contraint uniquement l'enfant à préparer l'existence future, elle laisse naturellement inutilisés ses motifs actuels. Et lorsque, par manque de motifs, l'enfant ne trouve plus aucun intérêt à son travail, il en résulte, hésitation, paresse et retard. Il devient indispensable alors de recourir à l'action de quelque excitant : promesse de récompense ou menace de punition.

Toutefois Dewey ne pense pas que l'éducation ne doive pas préparer à la vie à venir. Si l'éducation est croissante, il faut qu'elle réalise progressivement la posibilité présente, et par là rende évidemment l'enfant meilleur et plus apte à faire face aux besoins futurs. Bien utiliser ses efforts présents, c'est précisément le préparer aux exigences de l'avenir.

II. — *Critique de la théorie du déploiement* (1). — La théorie du déploiement des facultés innées est basée sur l'idée de développement, mais ce développement n'est pas conçu comme une croissance continue, il est conçu comme un déploiement des efforts latents vers un but défini. Ce but lui-même est conçu comme la perfection qui sommeille dans l'esprit humain. La vie qui, à un étage quelconque, n'a pas encore atteint ce but, est un déploiement vers lui. Le

(1) *Ib.*, p. 65-70.

rôle de l'éducation est de rendre progressivement effectif le déploiement des efforts latents.

Cette théorie est présentée par Froebel ainsi que par Hegel. Froebel pense que les capacités du caractère et de l'intelligence existent antérieurement dans l'âme humaine comme l'arbre dans la graine. L'éducation qui est croissance les déploie. Selon Dewey, cette théorie est féconde et a une grande valeur, par l'importance qu'elle donne aux capacités natives de l'enfant (1); cependant elle a ses lacunes.

1° Dans le processus de croissance, un bon environnement est indispensable pour fournir des stimulants utiles. En effet, pour que la graine se développe et croisse, il est indispensable qu'elle se trouve dans un milieu favorable. Cette théorie néglige donc cette condition en prétendant que notre capacité native peut se développer et se perfectionner naturellement.

2° Cette théorie comporte le développement et le progrès ; mais développement et progrès eux-mêmes n'y sont conçus que comme des transitions dépourvues de signification propre, car la croissance n'y est pas à elle-même sa propre fin, elle est subordonnée à une fin extérieure à elle, éloignée et qui constitue un terme fixe.

3° La théorie de l'évolution nous apprend que le processus et la forme de toute vie changent et se transforment sans cesse. Il n'y a donc pas de fin qui soit un terme fixe vers lequel tende notre vie. Froebel pense qu'il existe un telle fin : c'est là une création imaginaire dépourvue de valeur scientifique.

(1) *Ib.*, p. 67.

III. — *Critique de la théorie de l'entraînement des facultés* (1). — Cette théorie est reconnue comme une théorie de discipline formelle. Elle a été fondée par Locke. « D'un côté, selon Locke, le monde extérieur nous présente la matière ou le contenu de la connaissance par l'intermédiaire des sensations qui sont reçues passivement ; d'un autre côté, l'esprit a certaines facultés toutes prêtes, comme l'attention, l'observation, la mémoire, la comparaison, l'abstraction, la combinaison, etc. La connaissance a lieu quand la discrimination ou la combinaison effectuée par l'esprit est conforme à la nature des choses elles-mêmes. La chose importante pour l'éducation est donc l'exercice ou l'entraînement des facultés de l'esprit. jusqu'à ce que l'action de celles-ci soit devenue une habitude parfaite. » (2).

Selon Dewey, cette théorie renferme trois erreurs. 1° D'après la nouvelle psychologie, il n'existe pas dans notre esprit, comme le croit Locke, de facultés originelles d'observation, de récollection, de vouloir, de pensée. Par conséquent, il n'y a pas de pouvoir prêt à entrer en action et attendant d'être exercé. 2° La psychologie nouvelle nous montre bien que nous avons de nombreuses activités instinctives, originelles, mais de telles activités ne dérivent pas d'un affinement ou d'un perfectionnement obtenu par l'exercice, comme on peut fortifier un muscle par la pratique. Elles consistent plutôt en une sélection des réponses diffuses et en une coordination des

(1) *Ib.*, p. 70-71.
(2) *Ib.*, p. 71.

facteurs différents de ces réponses. 3° L'entraînement des facultés consiste en ce qu'on apprend la géométrie, par exemple, moins pour cette science elle-même que pour le développement du raisonnement et du jugement; de même, tel raisonnement et tel jugement peuvent s'appliquer à d'autres objets ou conditions. Mais cela n'est pas exact. Plus, en effet, est spécialisée l'adaptation mutuelle des réponses et des stimulants, plus est rigide et moins a de valeur générale l'entraînement qu'on s'est assuré ; en d'autres termes, moins cet entraînement a de valeur intellectuelle et éducative. L'erreur fondamentale de cette théorie, c'est son dualisme, c'est-à-dire la séparation qu'elle met entre les capacités et activités et les matières. En réalité, il n'y a rien qui ressemble à un pouvoir de voir, d'entendre ou de se remémorer en général ; ce qui existe, c'est le pouvoir de voir, d'entendre et de se remémorer quelque chose. Les facultés telles que l'observation, la récollection, le jugement, le goût esthétique ne représentent que des résultats organisés de démarches exécutées par les tendances actives et natives sur certains objets.

IV. — *Critique de la théorie de la formation* (1). — Cette théorie, contrairement à la théorie précédente, nie l'existence des facultés toutes faites et attribue à la matière le privilège exclusif de développer les dispositions mentales et morales. D'après cette théorie, l'éducation n'est ni un processus de déploiement venant de l'intérieur, ni l'entraînement des facultés

(1) *Ib.*, p. 81-84.

innées à l'esprit lui-même. Elle est plutôt la formation de l'esprit par l'établissement de certaines associations ou connexions dans le contenu de la pensée sous l'action extérieure de la matière.

Herbart, le représentant de cette théorie, nie absolument l'existence des facultés innées, notre esprit est entièrement formé par toutes sortes de représentations. Tout ce que l'on nomme attention, mémoire, pensée, perception et même sentiments n'est que arrangements, associations et complications formés par l'interaction mutuelle des anciennes représentations et des représentations nouvelles. En un mot, le caractère concret de l'esprit consiste en l'ensemble des arrangements formés par les présentations variées revêtues de leurs qualités diverses. Les conséquences de cette doctrine relativement à l'éducation peuvent donc se résumer en deux points. 1° Puisque la formation de l'ésprit est entièrement affaire de représentations et que telles représentations forment tel esprit, le choix des matières de l'enseignement est pour l'éducateur de la plus haute importance. 2° Il faut trouver des méthodes éducatives aptes à permettre aux nouvelles représentations de s'assimiler aux anciennes, sans quoi, la matière éducationnelle est inefficace.

Herbart abolit la notion des facultés toutes faites qui peuvent être entraînées par l'exercice au moyen de matières quelconques et porte toute son attention sur la matière éducationnelle concrète d'une part, en même temps, il remplace d'autre part la méthode d'enseignement faite d'inspirations accidentelles et de

soumission à la tradition, par une méthode réfléchie comportant un but et un procédé définis. Par là, il a exercé une influence véritablement favorable sur la pédagogie moderne. Cependant, sa théorie a une lacune. Cette lacune fondamentale consiste à méconnaître, dans un être vivant, l'existence des fonctions actives et spécifiques qui se développent dans le redressement et la combinaison qui apparaissent lorsqu'elles sont en contact avec leur environnement. Herbart se fait une idée exagérée de ce qu'on peut obtenir des méthodes formulées et consciemment employées, tandis qu'il sousestime le rôle des attitudes vitales et inconscientes. Il attache une haute valeur à l'influence de l'environnement, mais néglige entièrement l'énergie vitale qui cherche sans cesse l'occasion de s'exercer effectivement. L'éducation forme, sans doute, le caractère mental et moral, mais cette formation consiste surtout en une sélection et une coordination des activités natives qui les rend capables d'utiliser la matière de l'environnement social.

V.— *Critique de la théorie de la récapitulation* (1).— Selon cette théorie, l'individu se développe, mais son développement propre consiste à parcourir à nouveau les étapes successives de l'évolution passée de la vie animale et de l'histoire humaine. Tandis que la croissance embryonnaire de l'enfant est une récapitulation stricte des états passés, sa condition mentale et morale est d'abord semblable à celle du sauvage ; ensuite, elle passe à l'étape pastorale et peu à peu

(1) *Ib.*, p. 84-89.

elle arrive enfin à l'époque présente de culture. Les matières propres à son éducation doivent donc être les matières produites par l'humanité dans les étapes analogues.

L'éducation, d'après cette théorie est essentiellement rétrospective, elle n'envisage que le passé et spécialement les productions littéraires du passé. Elle prétend que notre esprit est adéquatement formé dans la mesure où il est modelé sur l'héritage spirituel du passé (1).

L'erreur de cette théorie dérive uniquement d'une doctrine biologique fallacieuse. La croissance embryonnaire de l'enfant conserve sans doute quelques traits des formes antérieures de la vie, mais jamais elle ne parcourt strictement les étapes du passé ; s'il existe quelques lois strictes de répétition, le développement évolutionnel n'a certainement pas lieu.

Il en va de même pour l'éducation. Un individu ne vit que dans le présent. Le présent est la production de la vie et non celle du passé. La connaissance du passé et l'héritage du passé ont une grande sigification, quand ils favorisent les actions présentes. Mais si nous considérons ce qui reste du passé comme la matière éducationnelle principale, la connexion vitale entre le présent et le passé est annulée : celui-ci devient un rival du présent et le présent devient plus ou moins l'imitation futile du passé. Dans ces conditions, la culture devient un ornement et une consolation, un refuge et un asile. L'homme s'évade hors des dures réalités du présent pour vivre dans

(1) *Ib.*, p. 85.

les rêveries délicates de l'imagination, au lieu d'employer ce qu'offre le passé comme un moyen d'affiner ces dures réalités. »

Telles sont les critiques que Dewey adresse aux théories traditionnelles. Ces critiques nous montrent nettement que l'éducation n'est ni une préparation à un but futur, ni un déploiement venant de l'intérieur, ni une formation extérieure, ni même une récapitulation du passé. En effet, elle est une reconstruction continue de l'expérience. Notre expérience est toujours un processus progressif qui évolue et croît sans cesse. L'éducation a pour rôle de la réorganiser et de la reconstruire en vue d'augmenter sa signification et de développer l'aptitude à diriger le cours de l'expérience ultérieure. Augmenter sa signification signifie augmenter notre connaissance relativement à la connexion des activités dans lesquelles nous sommes engagés. L'activité commence sous forme impulsive ; elle est aveugle, elle ignore quelles sont ses interactions avec d'autres activités. Une activité éclairée par l'éducation est celle qui nous fait voir les connexions qui ont été, jusque-là, imperceptibles. Voici un exemple : un enfant touche un foyer incandescent et se brûle ; désormais, il saura qu'un certain acte du toucher, en connexion avec certain acte de vision, signifie chaleur et souffrance, ou qu'une certaine clarté signifie source de chaleur. Il accroît alors la signification de son expérience du feu. Augmenter et développer l'aptitude à diriger la course de l'expérience subséquente signifie que, informé par

l'expérience antérieure, nous sommes conscients de la condition dans laquelle nous nous trouvons, que nous prévoyons l'effet que produira cette condition et que, d'après cet effet, nous pouvons, en toute liberté, utiliser l'expérience passée pour préparer notre adaptation.

La caractéristique de la théorie de Dewey, c'est qu'elle « identifie la fin et le processus ». « Cela est, dit Dewey, verbalement contradictoire, mais simplement verbalement. Cela signifie que l'expérience, en tant que processus actif, occupe le temps et que ses périodes postérieures complètent ses portions antérieures ; elle met en lumière les connexions impliquées déjà, mais jusqu'ici inaperçues. Le résultat postérieur éveille ainsi la signification de l'antérieur. Etant donné que l'expérience, considérée comme un tout, établit une habitude ou un penchant vers ce qui possède cette signification, chaque expérience continue ou activité continue de ce genre est éducative et toute éducation réside dans la possession d'une telle expérience. » (1)

---

(1) *Ib.*, p. 91-92.

CHAPITRE IV

L'Education scolaire dans ses rapports avec la vie enfantine et la vie sociale

I

Les idées démontrées dans le chapitre précédent sont les idées fondamentales de la philosophie de l'éducation de Dewey. Les idées que nous allons exposer dans ce chapitre s'en déduisent et sont relatives à l'éducation dans l'école. Ells comprennent trois conceptions, à savoir : 1° la conception de la base de l'éducation, qui est la vie de l'enfant ; 2° la conception du but de l'éducation, qui est la vie sociale ; 3° la conception des instruments de l'éducation, à savoir la méthode et la matière éducatives.

Nous allons d'abord exposer la première conception concernant l'éducation dans l'école.

Dewey nous dit que l'éducation est une direction destinée à faire converger et à coordonner les impulsions naturelles de l'enfant. L'éducation est indispen-

sable, parce que l'instinct et l'impulsion naturels de l'enfant sont mal adaptés aux exigences de la vie sociale. Pour orienter ces activités vers un but déterminé, l'éducation est nécessaire. Nous voyons ainsi clairement que non seulement l'éducation a pour unique base la vie de l'enfant, faute de quoi elle perd son point d'appui naturel, mais aussi que l'éducateur doit absolument considérer comme sa tâche principale de chercher à connaître la vie intérieure de l'enfant et d'ordonner et de disposer les enseignements de telle façon que les matières présentées viennent d'elles-mêmes s'insérer dans le cortège de besoins, de désirs et d'intérêts qu'est l'âme de l'enfant, de façon à se fondre dans le cours même de sa vie.

« L'enfant, en effet, selon Dewey, est le point de départ, le centre, le but. L'idéal, c'est son développement, sa croissance, idéal qui seul fournit une méthode pédagogique. Toutes les études doivent être les servantes de cette croissance ; elles ne valent que comme instruments de ce développement. La personnalité, le caractère sont choses supérieures aux programmes. L'idéal, ce n'est pas que l'enfant accumule des connaissances, mais développe ses capacités. Posséder le monde entier par la connaissance et perdre son âme, c'est une défaite aussi épouvantable en éducation qu'en religion. La véritable étude est un processus actif qui développe l'esprit ; c'est une assimilation organique dont l'origine est interne. Nous devons donc, littéralement, partir de l'enfant, le prendre pour guide. » (1)

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 95-96.

Cependant, l'école ordinaire agit d'une façon toute contraire (1). Dans l'école ordinaire, nous ne trouvons pas la plus petite place réservée au travail actif de l'enfant ; l'atelier, le laboratoire, les matériaux, les instruments avec lesquels l'enfant peut construire, créer et s'enquérir, y font totalement défaut. Dans ces classes, nous voyons les tables disposées dans un alignement géométrique et serrées au point de ne laisser que peu d'espace à l'élève pour se mouvoir : tables de même forme, de même superficie, juste suffisantes pour supporter livres, cahiers, porte-plumes et crayons. Joignons-y des bancs, quelques chaises et, par hasard, quelque tableau mural. Les classes sont disposées pour recevoir le plus grand nombre d'élèves possible, qui se groupent en masse, comme un agrégat d'unités qui n'ont aucune activité individuelle. Dès l'ouverture de la classe, les élèves vont s'asseoir en silence sur ces bancs, pour écouter passivement le maître. Comme dans une classe la grande affaire est d'écouter, la matière et la méthode de l'enseignement sont uniformes. L'audition des leçons et la lecture des livres constituent des exercices scolaires semblables pour tous. Les matières d'enseignement sont toutes faites et tous les élèves les reçoivent également jusqu'à un certain âge. En somme, les caractéristiques de l'école ordinaire sont la passivité de l'attitude, le maniement mécanique des élèves en une masse unique, l'uniformité des matières et des méthodes de l'enseignement. Le centre de gravité de cette éducation est soit dans le maître, soit dans la

(1) *The School and Society*, p. 32-35.

matière de l'enseignement ou partout ailleurs, excepté dans les instincts et l'activité immédiate de l'enfant lui-même (1).

Selon Dewey, les matières éducatives, quelles qu'elles soient, produisent des conséquences désastreuses si elles sont extérieures à la vie de l'enfant et à son expérience (2). En effet, 1° l'absence de connexion organique avec ce que l'enfant a déjà vu, senti, aimé, fait de la connaissance acquise quelque chose de purement formel et de strictement symbolique. En effet, un symbole symbolise réellement, tant qu'il résume et remplace une expérience que l'individu a déjà vécue ; mais s'il vient du dehors et n'a pas jailli d'une activité préalable, il est et reste quelque chose de vide, d'inutile et de mort. Aussi, quand on présente brusquement à l'enfant les connaissances d'autrui et qu'on lui demande de faire effort pour les posséder à son tour, elles demeurent des hiéroglyphes. Elles auraient une signification pour l'enfant, si seulement il en avait la clé ; mais comme elle lui manque, il n'y a plus là pour lui qu'une vaine curiosité qui encombre son esprit d'une sorte de poids mort.

2° L'absence de motifs est aussi nuisible. Si l'enfant a un but personnel, il est naturellement poussé à rechercher les moyens de l'atteindre. Mais quand les connaissances à acquérir sont présentées sous la forme d'une leçon qu'il faut apprendre comme une leçon, il y a absence totale de connexion entre les

(1) *The School and Society*, p. 35.
(2) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 110-113.

besoins et le but. Ce manque initial de motifs ne peut donner lieu qu'à une instruction mécanique et sans vie.

3° Signalons enfin que les sujets scientifiquement et logiquement ordonnés perdent toute qualité éducative. En effet, quand on présente ces sujets à l'enfant d'une manière extérieure et stéréotypée, l'enfant n'acquiert ni les avantages qu'était censée fournir la logique de l'adulte, ni ceux que lui auraient procurés ses besoins innés, ses tendances instinctives. Il faut donc nécessairement que le maître fasse subir à ces sujets des transformations qui les rendent accessibles au cerveau de l'enfant, autrement, ces sujets ne signifient rien pour lui. Voilà ce que les pédagogues ignoraient complètement et totalement avant Dewey.

Si nous nous demandons pourquoi ils l'ignoraient, nous voyons facilement que c'est uniquement à cause de leur conception fallacieuse de la vie mentale. Ils considéraient notre âme comme un récipient vide, dans lequel on peut à volonté verser toute chose, ou notre esprit comme un papier blanc, qui pouvait se teindre en toutes couleurs. En un mot, ils regardaient notre esprit comme passif, dépourvu de tout instinct comme de toute impulsion susceptible d'un déploiement spontané et actif.

Dewey pense exactement le contraire. Il prétend que chaque enfant apporte en lui, dès sa naissance, une quantité d'instincts divers que l'éducation peut utiliser (1). Par exemple, 1° l'instinct social, qui se

(1) *The School and Society*, p. 42-45.

manifeste chez l'enfant dans l'intérêt qu'il prend à faire la conversation, à multiplier les rapports personnels et les occasions de communiquer ses sentiments et ses pensées ; 2° l'instinct de création (l'impulsion constructive), qui s'exprime d'abord d'une manière diffuse, dans l'intérêt pour le jeu, le mouvement, le geste, puis se précise dans la recherche des moyens de donner une forme tangible aux matériaux qui assureront une incarnation permanente à ses sentiments et à ses idées ; 3° l'instinct d'investigation, qui apparaît dans la combinaison de l'impulsion constructive et de l'impulsion de conservation ; 4° l'instinct de l'art, qui naît aussi des instincts constructifs et communicatifs dont il est la forme la plus élevée et la pleine manifestation. Réaliser une construction adéquate, lui donner un caractère souverain de plénitude, de liberté, de souplesse, la soumettre à un motif social, lui donner quelque chose à exprimer : voilà le travail de l'art.

On pose souvent la question de savoir si l'éducation a vraiment pour point de départ les impulsions, les instincts, les intérêts de l'enfant. Ce sont là choses si frustes, si incohérentes, si dispersées, si peu raffinées ou spiritualisées, qu'on se demande comment l'enfant peut se discipliner et se former ! Selon Dewey, il y aurait lieu de poser cette question, si nous n'avions pas d'autre ressource que d'exciter et de tolérer les impulsions et les instincts de l'enfant. Mais une connaissance exacte de ses activités nous fournit le moyen de les diriger et de lui procurer l'occasion de les exercer dans une orientation déterminée, et

de guider ainsi l'enfant au but vers lequel tend logiquement, comme à son terme, tout effort d'orientation.

Qu'est-ce que la discipline, sinon le contrôle systématique de nos efforts (1) ? Puisque nous laissons l'enfant satisfaire son impulsion, puisque réellement satisfaire une impulsion ou un intérêt signifie exécuter et accomplir, et puisque, enfin, l'exécution et l'accomplissement impliquent qu'on donne l'assaut aux obstacles, qu'on entre en familiarité avec les matériaux et les instruments, l'ingéniosité, la patience, la persévérance, l'activité en éveil, tout cela suppose naturellement la discipline.

Prenons un exemple : voici un petit enfant qui veut construire une boîte ; s'il s'arrête à la seule imagination ou au désir, il n'a certainement pas de discipline ; mais s'il entreprend de satisfaire son impulsion, il a alors besoin de rendre son idée nette et définie, de dresser un plan, de rechercher le bois convenable, de mesurer les parties nécessaires, de leur donner des proportions adéquates, etc. Tout cela implique une préparation des matériaux, un processus de sciage, de rabotage, d'équarrissage, de polissage, etc. Conséquemment, si l'enfant réalise son désir de construire une boîte, il a de nombreuses occasions d'acquérir de la discipline et de la persévérance, d'exercer son effort en surmontant les obstacles et d'obtenir quantité d'informations (2). L'intérêt et la discipline ne sont pas, en effet, choses contradictoires,

(1) *Ib.*, p. 38. Voir aussi *Education and Democracy*, p. 15.
(2) *Ib.*, p. 39.

bien au contraire, il n'y a pas d'intérêt sans discipline, et toute discipline effective s'accompagne d'un grand intérêt (1).

Le principe de l'intérêt est dans la correspondance d'un fait ou d'une action avec l'aspiration aux tendances du moi, qui voit dans ce fait ou cette action l'objet d'une exigence de l'organisme en croissance, quelque chose que l'agent réclame impérieusement pour se réaliser lui-même (2). Autrement dit, une chose intéressante, c'est une chose avec laquelle le moi s'identifie ; c'est une chose en laquelle le moi trouve le moyen de s'exprimer. Satisfaire et cultiver les intérêts de l'enfant, ce n'est donc pas les satisfaire et les cultiver tels qu'ils sont, ce serait arrêter le développement de l'enfant, c'est les considérer d'abord comme des signes qui nous révèlent des besoins plus profonds, des virtualités qui aspirent à devenir, des fonctions nouvelles qui demandent à naître ; c'est ensuite, pour l'éducateur, placer l'enfant dans les circonstances les plus favorables à leur éclosion (3).

L'école n'est pas, selon Dewey, un lieu où l'enfant apprend à écouter passivement, mais où il apprend à vivre. Apprendre à vivre, c'est apprendre à se former, à se développer, à déployer son être du dedans au dehors. Il y a aussi, à l'école, des maîtres qui ont pour tâche de l'éduquer, certes, mais « éduquer, c'est avant tout donner aux ressorts intérieurs qui sont

(1) *Education and Democracy*, p. 152 et suivantes.

(2) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 46.

(3) *Ib.*, p. 19.

l'apanage de chaque enfant et qui constituent sa personnalité même, l'occasion de jouer, de se révéler » ; c'est faire appel à toutes ses activités innées pour les éveiller et les diriger.

Réaliser une telle conception de l'éducation dans l'école n'est pas chose aussi difficile qu'on le croit. « Si nous prenons l'exemple d'une famille idéale, dans laquelle les parents sont assez intelligents pour reconnaître ce qui vaut le mieux pour l'enfant et sont capables de lui fournir ce qui lui est nécessaire, nous y verrons l'enfant apprendre par la conversation la vie qui résulte de la constitution sociale de la famille. On trouve bien des choses d'intérêt et de valeur pour l'enfant : des questions sont posées, des sujets, des exposés sont faits, sont discutés et l'enfant apprend continuellement. Il expose son expérience, ses erreurs sont corrigées ; en outre, l'enfant participe à la vie familiale et par suite contracte l'habitude de l'ordre, de l'industrie, du respect des droits et des idées d'autrui, ainsi que l'habitude fondamentale de subordonner ses activités à l'intérêt général de la famille. La participation aux travaux intérieurs devient l'occasion d'acquérir des connaissances. Une famille idéale possède naturellement un atelier, où l'enfant peut travailler, inspiré par son instinct constructif; elle possède un petit laboratoire, au moyen duquel son esprit d'investigation reçoit une direction. L'enfant peut franchir la porte, sortir au jardin, aux champs, à la forêt ; il peut faire des excursions, des promenades, soutenir des conversations dans lesquelles le large monde qui s'étend au delà de la porte

s'offre à lui. Nous n'avons plus qu'à organiser et généraliser tout cela pour obtenir l'école idéale. » (1)

II

Nous allons maintenant exposer les idées de Dewey sur le but de l'éducation, qui est la vie sociale.

L'éducation ne doit pas simplement développer les tendances innées de l'enfant, elle doit encore les développer en vue de certaines exigences de la vie sociale. L'éducation doit donc non seulement observer et étudier les instincts, les impulsions de l'enfant, mais il doit encore observer et étudier les besoins sociaux de l'époque et du milieu particulier où vit l'enfant. Il y a à cela deux raisons : d'une part, si l'on désire élever l'enfant en tenant compte de ses conditions naturelles de vie, la première chose à faire est de le mettre en contact avec la vie sociale. Car l'esprit de l'enfant n'est pas chose indépendante du monde extérieur , que l'on puisse cultiver harmonieusement par soi-même, comme l'on pense pouvoir développer la mémoire par les exercices de récitation, l'imagination par les dissertations, la raison par les syllogismes ou les définitions, le langage par la conjugaison des verbes, la volonté par un travail exigeant un effort pénible. C'est le milieu qui lui est indispensable. Car un pouvoir n'existe que relativement à ce qu'il est destiné à produire, à la fonction qu'il doit servir. Il n'y a rien dans l'être humain qui,

(1) *The School and Society*, p. 36.

pris isolément, fournisse des fins et indique dans quel sens il faut développer une capacité . Si donc nous ne tenons pas compte de la vie sociale pour définir le but de l'éducation, nous en revenons purement et simplement à la « psychologie des facultés de l'âme », lorsqu'il faut expliquer ce qu'est une capacité en général et quels en sont les caractères spécifiques. Nous sommes obligés d'énumérer les diverses facultés : perception, mémoire, raisonnement, etc., et de déclarer que chacune doit être cultivée. C'est là, on le voit, une constatation purement vide et formelle, qui fait de l'éducation une gymnastique d'un genre spécial (1).

D'autre part, l'enfant qui est éduqué dans l'école est un membre de la société. Il faut le préparer à remplir une fonction utile du grand organisme auquel il appartient ; autrement dit, l'école doit le rendre capable de comprendre sa dépendance à l'égard de la société et d'accepter la solidarité. « Car l'école est avant tout une institution créée par la société pour accomplir une œuvre spécifique : le maintien et l'amélioration de la vie sociale. Un système d'éducation qui ne reconnaîtrait pas la responsabilité morale qui lui incombe de ce fait, serait caduc. Il est donc nécessaire de discuter toute la constitution et toute l'activité spéciale d'un système scolaire, en se plaçant au point de vue de la position qu'il occupe dans la société et du rôle moral qu'il doit y jouer. » (2)

Nous avons dit, dans le chapitre précédent, que

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 138.

(2) *Ib.*, p. 134.

les fonctions de l'école sont : 1° de conserver toute la civilisation passée, de la simplifier, de l'ordonner, de la communiquer à l'enfant pour qu'elle devienne un élément de sa mentalité, utile pour son action présente et future ; 2° chaque société étant habituellement une accumulation de ce qui est trivial et pervers, autant que de ce qui est bon et utile, de sélectionner les éléments les meilleurs et les plus nécessaires pour former une société modèle autour de l'enfant et améliorer ainsi indirectement la société ; 3° de créer un environnement qui coordonnera à la disposition de chaque enfant les influences éducatives et formatives diverses des environnements sociaux variés dans lesquels il pénètre et unifiera par là l'esprit d'une société. On voit que les fonctions de l'école sont purement sociales. En effet, « l'école n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale » (1). « Une étude n'a de valeur que si elle permet à un élève de comprendre mieux son milieu social et si elle lui confère le pouvoir d'estimer jusqu'à quel point ses capacités pourraient rendre service à la société. » (2)

Et pourtant, dans l'ignorance de ces faits, l'école ordinaire se présente souvent comme une institution isolée, indépendante des conditions sociales. Les maîtres y enseignent, les surveillants y contrôlent, sans que les uns et les autres sachent dans quel but social ils agissent. On trouve, parmi les matières d'étude, l'histoire, la géographie, l'arithmétique, etc.,

(1) *Ib.*, p. 137.
(2) *Ib.*, p. 148.

mais celles-ci existent comme telles ; on les sait parce qu'il faut les savoir, sans comprendre que l'histoire est un instrument d'analyse des forces sociales avec lesquelles l'homme a à compter; la géographie, un instrument destiné à faciliter les communications entre les hommes des régions éloignées ; les mathématiques, un moyen d'économiser de nombreuses expériences, en permettant un meilleur ajustement de l'environnement social. Aussi, y donne-t-on une haute importance à la discipline, non pas à celle qui est naturellement acceptée par l'enfant, parce qu'elle se présente comme un instrument qui facilite la conduite et économise les efforts, mais à celle qui est subie, imposée du dehors, on ne sait trop pourquoi, et assaisonnée de menaces variées pour ceux qui ne s'y soumettent pas. Dans ces conditions, comment l'enfant pourrait-il obtenir à l'école des capacités réelles et utiles, tant intellectuellement que moralement, qui soient susceptibles de l'aider à contribuer à la création d'une société progressive ?

Pour illustrer sa conception de l'éducation scolaire envisagée dans ses relations avec les nécessités sociales et pour expliquer pourquoi l'école doit tendre à devenir une institution sociale réelle et vivante, Dewey raconte souvent une histoire assez ironique (1). Il existe, nous dit-il, à Chicago, une école de natation où l'on enseigne à nager sans se mettre à l'eau ; on se borne à faire exécuter les divers mouvements nécessaires à la nage. On demanda un jour à un des jeunes gens qui fréquentaient cette institution :

(1) *Ib.*, p. 140.

« Quand vous vous jetez à l'eau, que faites-vous ? » — « J'enfonce », répondit-il.

Pour parler d'une façon plus concrète, le but de l'éducation scolaire, plus spécialement dans une société démocratique, c'est de faire de l'enfant un bon citoyen. Mais le mot « citoyen » ne doit pas être pris ici au sens restreint, comme désignant un individu capable de voter intelligemment et d'obéir aux lois, etc. : c'est rabaisser la responsabilité morale de l'école que de la comprendre de cette façon. Nous devons l'envisager au sens le plus large et prétendre que « l'enfant ne sera pas seulement un citoyen ayant le droit de vote et devant se soumettre à des lois ; il sera aussi membre d'une famille et, selon toute probabilité, il aura la responsabilité de nourrir et d'élever des descendants qui assureront la continuité de la race. Il sera un travailleur engagé dans une occupation servant à maintenir la vie sociale et qui assurera son indépendance et sa dignité. Il sera citoyen d'une commune, membre d'un groupement humain, dont il devra élever la vie morale et auquel il apportera quelques-uns des bienfaits et des beautés de la civilisation. » (1)

Mais comment peut-on atteindre ce but ? Pour l'atteindre, il faut, selon Dewey, que l'école soit une société embryonnaire, dans laquelle les élèves collaboreront, s'entr'aideront, et dans laquelle leurs activités, loin d'être exclusivement tournées, comme c'est le cas aujourd'hui, du côté du maître, seront, au contraire, orientées du côté de la communauté. Il faut aussi que

(1) *Ib.*, p. 135-136.

le maître cherche par tous les moyens à permettre à l'enfant de faire activement et pleinement l'apprentissage de l'intelligence sociale, de l'effort social et de l'intérêt social. Par l'intelligence sociale, l'enfant comprendra la signification de tout mouvement et de toute organisation d'une société. Par l'effort social, l'enfant possèdera réellement toutes les capacités nécessaires pour satisfaire aux besoins de la vie sociale. Par l'intérêt social, l'enfant se livrera avec plaisir et avec satisfaction aux occupations sociales (1). Le meilleur moyen c'est d'introduire dans l'école les travaux manuels, tels que la couture, le tissage, la cuisine, le travail du bois et des métaux.

Quand nous tournons nos regards vers l'école, nous trouvons qu'une des tendances les plus frappantes est le penchant à y introduire de tels travaux manuels. Mais si nous examinons un peu les raisons de ceux qui sont le plus favorablement disposés à l'introduction de ces travaux dans notre système scolaire, nous trouvons généralement que la raison principale est que de tels travaux éveillent l'intérêt et l'attention spontanés de l'enfant. Ils le maintiennent alerte et actif, au lieu de le laisser passif et réceptif ; ils le rendent plus utile, plus capable et par là plus disposé à être un auxiliaire dans la famille ; ils le préparent progressivement aux objections pratiques de l'avenir et à sa profession future. Dewey pense que nous ne devons pas sousestimer de telles raisons, mais ces raisons restent finalement faibles. Il faut que nous concevions les travaux du bois, du métal,

(1) *Moral principles in Education*, 4e chap.

du tissage, de la couture et de la cuisine comme des méthodes de vie et d'instruction, et non comme des études spéciales.

Il faut que nous les concevions dans leur signification sociale, comme les types de processus par lesquels la société se maintient dans son progrès, comme un appareil propre à donner à l'enfant le sens des nécessités primordiales de la vie de communauté et comme des moyens que l'homme crée pour le développement de son intelligence et de son ingéniosité : en un mot, comme les instruments par lesquels l'école elle-même peut constituer une forme naturelle de la vie active de communauté, au lieu d'être un endroit à part dans lequel on apprend des leçons (1).

De ce point de vue, Dewey nous montre assez clairement que la raison d'être des travaux manuels à l'école n'est pas, comme on le croit, la valeur économique de production, mais bien le développement de l'effort social. En effet, c'est cette libération de l'utilité étroite, cette ouverture à toutes les possibiliés de l'esprit humain, qui permettent aux activités pratiques dans l'école de devenir les alliés de l'art et un centre pour la science et l'histoire (2).

III

Nous terminerons notre étude par l'exposé des idées de Dewey sur la matière et la méthode éducatives.

(1) *The School and Society*, p. 11.
(2) *Ib.*, p. 16.

La matière et la méthode éducatives servent, de même qu'un pont, à relier les deux rivages séparés, dont l'un est la vie de l'enfant, et l'autre, la vie sociale. Elles sont donc des facteurs éducationnels scolaires de la plus haute importance. A première vue, elles apparaissent comme deux choses essentiellement distinctes, mais, en réalité, elles s'unissent dans une indissoluble unité.

Etant donné que l'éducation est reconstruction et réorganisation de l'expérience, il n'y a aucun problème de l'éducation qui ne soit, par là-même, un problème de l'expérience. C'est pourquoi la matière et la méthode éducatives ne peuvent être exceptionnelles : elles doivent provenir de l'expérience propre. En effet, nous sommes en présence d'un problème de méthode éducative, lorsque nous envisageons l'expérience au point de vue du « comment » ; et lorsque nous l'envisageons au point de vue du « quoi », nous sommes en présence d'un problème de matière éducative. La matière éducative est l'objet de l'expérience (*The experienced*), la méthode éducative est la démarche de l'expérience (*The experiencing*). L'une n'existe pas sans l'autre. L'éducateur ne doit donc pas rechercher séparément la méthode éducative et la matière éducative ; il doit rechercher la méthode éducative dans et par la matière éducative ; autrement, d'une part, la méthode devient sèche et mécanique ; d'autre part, la matière n'a aucun intérêt pour l'élève (1).

Nous avons dit que la matière éducative était l'ob-

(1) *Democracy and Education*, p. 193-200.

jet de l'expérience ; la méthode éducative, sa démarmarche, mais nous n'avons pas exposé comment Dewey entend leur nature propre. Nous comprendrons leur nature propre, si nous comprenons la nature de l'expérience.

Nous avons dit précédemment que l'expérience était affaire d'échange actif entre un être vivant et son environnement physique et social. Pour comprendre la nature de l'expérience, il suffit de noter qu'elle renferme un élément actif et un élément passif combinés de façon particulière. Par son côté actif, l'expérience est tentative (signification qui est expressément indiquée par le terme même d'« experiment »). Par son côté passif, elle est soumission à une influence. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle et enfin nous subissons ses conséquences. Nous exerçons une action sur cette chose et, à son tour, elle en exerce une sur nous. Telle est la combinaison particulière. La connexion de ces deux phases de l'expérience mesure le succès ou la valeur de l'expérience (1). Ni le côté actif, ni le côté passif seuls ne peuvent former l'expérience.

Par exemple, on ne peut pas parler d'expérience dans le cas où un enfant fait simplement passer son doigt à travers une flamme. Il n'y a ici que le côté actif de l'expérience. Pour qu'il y ait vraiment expérience, il faut que le côté passif vienne s'ajouter au côté actif ; c'est ce qui aura lieu si l'enfant a à subir l'action de la flamme sous la forme d'une brûlure

(1) *Ib.*, p. 163.

qui va lier étroitement la souffrance éprouvée au mouvement exécuté. C'est ce lien de la tentative effectuée et de la conséquence subie qui constitue une expérience. Désormais, pour l'enfant, passer son doigt au travers de la flamme, cela signifie être brûlé.

Penser, c'est discerner la relation entre nos tentatives et leurs conséquences. La pensée implique une direction intelligente de l'expérience — direction qui ne s'exerce pas de l'extérieur, mais de l'intérieur. Il est impossible, en effet, que l'expérience ayant une signification ne renferme aucun élément de pensée. Mais nous pouvons distinguer deux types d'expériences, selon la proportion de pensée qui s'y trouve impliquée. Dans le type d'expérience le plus fruste, nous voyons bien que certaines actions et certaines conséquences sont liées ; mais nous ne voyons pas comment elles le sont. Nous ignorons la nature et le mécanisme précis de la connexion, le lien manque; notre discernement est grossier. Dans le type d'expérience réfléchie, nous poussons notre observation plus avant, nous cherchons, par une analyse, à découvrir l'intermédiaire qui établit le lien entre la cause et l'effet, l'action et la conséquence. Par là, nous nous rendons capables de prévoir en détail ce dont la conséquence dépend et ce qui produit cette conséquence. La qualité de l'expérience est désormais changée ; cette fois, l'expérience n'est plus aveugle, mais réfléchie (1). Tout ce qui précède nous fait saisir le lien de la méthode éducative avec l'expérience réfléchie.

(1) *Ib.*, p. 169-170.

Si, comme nous l'avons dit, la méthode éducative est la démarche de l'expérience, son processus s'identifie évidemment au processus de la pensée. Or, nous avons vu que le processus complet de la pensée nous fait parcourir cinq étapes, à savoir : 1° on rencontre une difficulté ; 2° on la circonscrit et on la détermine; 3° on imagine une solution possible ; 4° on examine la solution de la suggestion ; 5° on procède à la vérification et à la démonstration qui conduisent à adopter ou à rejeter la solution. Il est donc évident que la méthode éducative comprend également ces cinq étapes.

C'est sur ces résultats que Dewey s'appuie pour définir la méthode éducative. 1° Il faut que l'élève soit placé dans l'attitude naturelle de l'expérience, autrement dit, qu'il participe, spontanément, autant que possible, à l'activité à laquelle il trouve un intérêt vital. 2° Il faut que les problèmes se développent naturellement à l'intérieur de cette attitude, comme un stimulant de la pensée. 3° Il faut que l'élève possède le plus d'informations possible et fasse le plus d'observations possible relativement à ces problèmes. 4° Il faut laisser les solutions suggérées survenir dans l'esprit de l'enfant sur la responsabilité de les développer régulièrement. Enfin, 5° il faut laisser à l'élève le soin et l'initiative de faire naître les occasions d'éprouver ses idées par leur application, d'éclaircir et de préciser leur signification, d'en déceler la valeur pour lui-même.

Nous voyons par là comment la méthode éducative de Dewey se différencie de celle qui a été formulée

par Herbart, sous le nom des « cinq étapes formelles de l'instruction ». La conception fondamentale d'où dérive l'enchaînement de ces cinq étapes formelles est la suivante : quelque différence qu'il y ait entre diverses études, tant au point de vue du but que de la matière, il n'y a toujours qu'une seule manière de les poursuivre et de les mener à bien, puisque l'esprit, lorsqu'il entreprend avec succès l'étude d'un sujet, adopte toujours une méthode générale unique. Qu'il s'agisse pour l'enfant d'une classe inférieure d'apprendre les rudiments du calcul ; pour un lycéen, l'histoire ; pour un étudiant, la philosophie ; la première étape consiste toujours dans la préparation (on pose, par exemple, des questions destinées à rappeler aux élèves leur propre expérience familière, qui leur sera utile pour comprendre le sujet nouveau) ; la deuxième, dans la présentation du sujet nouveau ; celle-ci est suivie à son tour de la comparaison et de la généralisation, qui ont pour but de préparer l'acquisition d'un principe ou concept général ; l'étude se termine par l'application des généralisations à des exemples spécifiques et nouveaux. Il n'est pas douteux qu'il existe certaines ressemblances entre ces deux méthodes, puisqu'il y a dans chacune d'elles un enchaînement entre : 1° faits et événements spécifiques ; 2° idées et raisonnement, et 3° application de leur résultat à de nouveaux faits spécifiques. Le mouvement, dans chaque méthode, est inductif-déductif. Cependant, une différence fondamentale subsiste en ce que, dans la méthode herbartienne, le processus de la pensée n'est pas considéré en fonc-

tion d'une difficulté, d'une contradiction qui requiert une explication et devient ainsi le stimulant de ce processus, si bien que, finalement, il semble que la méthode herbartienne considère le processus de la pensée comme un simple incident dans l'acquisition des connaissances, tandis que la méthode de Dewey considère l'acquisition de connaissances comme un simple incident relativement au processus de la pensée, qui, lui, est essentiel (1).

Toute méthode éducative est donc l'indication des moyens par lesquels la matière éducative se développe le plus effectivement et de la façon la plus féconde. Puisqu'elle a un lien indissoluble avec la matière éducative, il nous faut étudier la nature de la matière éducative.

Selon Dewey, la matière éducative a pour source l'expérience sociale. Au sens large, tout legs de la génération passée peut être considéré comme matière éducative. Le programme d'études dans l'école, qui a délibérément pour but d'instruire les jeunes, de perpétuer la vie du groupe, ne se différencie pas, au sens large, de cette matière éducative; il est seulement le résultat d'une sélection et d'une réorganisation effectuées sur elle. Mais une chose est très regrettable, c'est qu'une fois partis sur la voie de la sélection et de la réorganisation, aucune limite ne nous arrête habituellement. Il arrive donc souvent que le lien qui unit la matière éducative de l'école aux habitudes et aux idéals du groupe social, est peu apparent, ou bien ce lien est si lâche qu'il est comme inexistant, et alors

(1) *How we Think*, p. 202-204.

la matière éducative est conçue comme existant par elle-même, en tant que connaissance dans son utilité indépendante, comme si l'étude n'avait d'autre but que de se rendre maître de cette matière pour elle-même, sans considération de sa valeur sociale. (1). Si l'on veut retrouver la véritable nature de l'éducation scolaire, la vraie fonction de son programme, il faudra, pour dresser le plan de ce programme, se placer au point de vue de l'adaptation des études, aux exigences de la vie d'une communauté réelle; il faudra diriger le choix par l'idée d'améliorer la vie de communauté afin que l'avenir soit meilleur que le passé. Il faudra du reste dans l'établissement du programme prendre la précaution de mettre l'essentiel en première place et l'accessoire en seconde. Les matières socialement fondamentales, c'est-à-dire celles qui nous relient aux expériences auxquelles la plupart des groupes participent, sont l'essentiel; les matières qui représentent les exigences des groupes spécialisés et des occupations techniques, sont secondaires. (2).

Il est donc acquis que la matière éducative à l'école doit être puisée dans les exigences sociales, mais il y a relativement à toute matière éducative deux points de vue : celui du maître et celui de l'enfant. Il est incontestable que, tandis que le maître la possède en acte, l'enfant ne l'entrevoit que sous forme virtuelle; en un mot, que les connaissances du maître relatives à la matière éducative sont impersonnelles, abstraites et spécialisées, tandis que celles de l'enfant sont per-

(1) *Ib.*, p. 212-213.
(2) *Ib.*, p. 225.

sonnelles, concrètes et unifiées. Comment l'éducation résoudra-t-elle cette difficulté ? Selon Dewey, l'éducateur doit d'abord rendre la matière éducative assez souple et assez simple pour qu'elle entre facilement en contact avec l'expérience propre de l'enfant. Il doit ensuite trouver la méthode propice d'une part, et des besoins actuels et des capacités présentes de l'enfant, d'autre part. Comme il est possible de diviser en trois étapes typiques la croissance de l'expérience de l'enfant, il faudra pour assurer la correspondance, diviser également la matière en trois étapes analogues.

Dans la première étape de la croissance de l'expérience, l'enfant développe en lui l'aptitude du savoir-faire, c'est-à-dire, savoir marcher, parler, lire, écrire, patiner, se tenir à bicyclette, etc. La matière éducative qui correspond à cette étape, doit être définie comme le maniement familier des choses et consiste dans l'emploi du corps et de la main de l'élève. Cette matière éducative doit être représentée par le jeu et le travail manuel.

Dans la deuxième étape, l'enfant développe surtout sa connaissance par l'information. L'instinct qui le pousse à communiquer sentiments et idées et l'habitude de se mêler aux relations réciproques l'incitent à se maintenir en liaison avec son entourage d'une manière adaptée et sûre, ce qui a pour effet d'accroître notablement son fonds de connaissance sociale. Participant, en effet, à l'intercommunication, l'enfant apprend beaucoup des autres, par les récits tirés de leur expérience propre ou de l'expérience d'autrui, et toute matière que l'enfant trouve

intéressante devient partie de son expérience. A l'école, la matière éducative qui correspond à cette étape est représentée par l'histoire et la géographie.

La troisième étape du développement de la connaissance de l'enfant est la connaissance rationnelle à laquelle correspond à l'école, comme matière éducative, le programme de sciences. Celles-ci sont le résultat le meilleur et le plus parfait de la connaissance humaine. Contrôlées et sanctionnées par l'expérience, elles forment le domaine de la vérité. Ce n'est qu'après avoir franchi les première et deuxième étapes que l'enfant peut commencer à se familiariser avec elles.

Le caractère même de l'enseignement qui ne consiste pas à donner une certaine quantité de connaissances à l'enfant, mais bien à augmenter son expérience, fait une obligation à l'éducateur de prendre son point de départ dans l'expérience propre à l'enfant et de ne s'élever que progressivement à la connaissance abstraite et impersonnelle qui est la sienne.

Il semble que jusqu'ici nous n'ayons parlé que de la doctrine de l'éducation intellectuelle de Dewey et non encore de sa doctrine de l'éducation morale, mais il faut savoir que l'éducation, chez Dewey, a un sens très large et n'a pas pour rôle de transmettre à l'enfant les préceptes traditionnels. Son but suprême est atteint, si l'éducateur a développé chez l'enfant l'intelligence sociale, l'effort social et l'intérêt social; et, comme la vie morale n'est pas une vie particulière, la matière et la méthode de l'enseignement moral ne sont donc pas eux-mêmes distincts et indépendants de l'enseignement intellectuel. Aussi, «pour autant que

l'école représente une vie collective réelle; pour autant que ce que nous appelons discipline, gouvernement, ordre scolaires sont des expressions de cette vie collective; pour autant que les méthodes utilisées font appel à l'activité et au besoin de création qui permet à l'enfant d'exprimer, de produire et non seulement d'absorber; pour autant que le programme scolaire est choisi de manière à fournir à l'enfant une vision nette de la société dans laquelle il vit et de la part qu'il doit prendre à son développement, pour autant que ces fins sont poursuivies et que ces principes généraux sont observés, l'école repose sur une base morale. » (1)

---

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 161.

TROISIÈME PARTIE

Comparaison finale

CHAPITRE V

Comparaison des doctrines pédagogiques de Durkheim et de Dewey

A. — Des origines historiques

I

Notre exposé a donné une idée d'ensemble des doctrines pédagogiques de Durkheim et de Dewey. Nous ne nous sommes pas attachés à en mettre en lumière les détails, car on peut facilement les retrouver, à partir des idées directrices qui les dominent et les commandent. Notre vue est ainsi largement dégagée et elle porte sur l'essentiel.

Incontestablement, ces deux doctrines pédagogiques sont à la fois originales et fécondes. Originales, d'abord, parce que chacune de ces deux doctrines est basée sur une philosophie toute nouvelle; fécondes, ensuite, parce qu'elles offrent de nombreuses solutions aux problèmes qui, jusqu'alors, ont embarrassé tous

les pédagogues, et que, indépendamment de cet avantage, elles sont riches de suggestions de toute sorte.

Mais une doctrine, si originale soit-elle, n'est jamais le fruit d'une inspiration sans antécédents. Par exemple, Rousseau dans l'*Emile*, quelque novateur qu'il soit, s'est inspiré d'abord de Montaigne, ensuite de Locke, et, indépendamment de ces grands maîtres qu'il a souvent imités, il a eu des devanciers immédiats, parmi lesquels on peut citer l'abbé de Saint-Pierre (1685-1743) avec ses vues pédagogiques, utilitaires et pratiques; l'abbé Pluche (1688-1761), adversaire de l'enseignement des langues mortes aux jeunes enfants; La Condamine, qui jugeait que les fables de La Fontaine étaient au-dessus de la portée des enfants; enfin Bonneval, qui, très préoccupé de l'éducation physique, critiquait violemment l'usage du maillot et réclamait, pour l'enfant, l'éducation des sens. (1).

Il n'est pas surprenant que Durkheim et Dewey ne fassent point exception à la règle; leurs doctrines ont donc des origines historiques différentes.

L'histoire nous montre que, en réaction contre le formalisme intellectuel, moral et social, apparaît au XVIIIe siècle la tendance psycho-pédagogique, qui considère l'enfant comme centre d'éducation, regarde l'éducation comme le processus de développement de l'enfant, établit les matières éducationnelles par une étude de l'activité psychique et de l'instinct naturel, attribue enfin une plus grande importance à la méthode éducative; de même en réaction contre l'indi-

(1) G. Compayré, *Histoire de la Pédagogie*, p. 234-237.

vidualisme absolu apparaît au XIXe siècle la tendance socio-pédagogique, qui considère la société comme centre d'éducation, regarde l'éducation, comme un processus du développement social, constitue les matières éducationnelles en rapport avec les structures et les exigences sociales, conçoit enfin le but de l'éducation comme étant la préparation de l'individu à la participation à l'activité économique, politique et sociale d'un groupe humain déterminé. La tendance psycho-pédagogique et la tendance socio-pédagogique ne sont pas nécessairement antagonistes, exclusives l'une de l'autre, mais leur point de vue sur l'éducation n'en est pas moins très différent.

Il est très vraisemblable que, tandis que la doctrine pédagogique de Dewey a, pour origine, la tendance psycho-pédagogique, celle de Durkheim s'inspire de la tendance socio-pédagogique. Ce qui le prouve, c'est que Dewey reçoit ses idées des psycho-pédagogues plutôt que d'autres, tandis que les idées de Durkheim se rapprochent surtout de celles des socio-pédagogues.

Sur cette conjecture probable, nous allons donner des éclaircissements.

Si Rousseau n'est pas le premier initiateur de la psycho-pédagogie, il est du moins le plus grand esprit qui ait éclairci cette théorie. Aussi, la pensée de Dewey est-elle impérieusement dominée par lui. Nous savons que l'éducation chez Rousseau suppose « la conformité à la nature », et que ce principe consiste en ce que la base de l'activité éducationnelle doit être le jugement instinctif, l'émotion primitive, l'impulsion native de l'enfant; bref, l'éducation doit être un

processus naturel et non artificiel, elle doit être un développement émanant de l'intérieur, loin d'être imposé de l'extérieur, une expansion de force, de puissance native et non une acquisition par information; elle doit être enfin la vie elle-même et non une préparation pour un état futur sans rapport actuel à l'intérêt et à la vie de l'enfant. Or, si nous faisons une analyse plus détaillée de ce principe et des idées qui en dérivent, nous reconnaissons sans peine que celles de Dewey en tirent leur origine. En voici quelques exemples :

a) Contre les théories de la préparation à la vie à venir de Spencer, du déploiement des facultés innées de Frœbel, de l'entraînement des facultés de Locke, de la formation de l'esprit de Herbart, de la récapitulation de S. Hall, Dewey soutient que l'éducation est avant tout une croissance. C'est sur cette conception que repose tout son système. Cette conception de l'éducation comme croissance consiste à affirmer que l'éducation est un développement continu de la vie mentale, que chaque étape de ce développement a sa valeur propre à laquelle l'éducateur doit être rigoureusement attentif. Or, cette idée se trouve déjà chez Rousseau, lorsqu'il considère que la vie de son *Emile* a naturellement différentes phases douées chacune de leur caractère propre. Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable et une sorte de maturité qui lui est propre. « Que faut-il donc penser, ajoute-t-il, de cette éducation barbare, qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute sorte, de toute espèce,

et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais ? » (1).

b) Dewey répète constamment que le centre de l'éducation ne doit pas être dans le maître ni dans la matière de l'enseignement, ni partout ailleurs, mais dans l'intérêt et l'instinct naturel de l'enfant. Cette idée était au premier plan chez Rousseau; elle inspire la méthode par laquelle il instruit Emile; bien mieux, elle est expressément formulée par lui : « L'intérêt présent, écrit-il, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin... » (1).

c) Dewey critique vigoureusement l'uniformité de la matière éducative pour tous les élèves d'un certain âge, la disposition homogène de toutes les classes où vivent les élèves, l'agrégation mécanique des unités scolaires dépourvues de toute activité vitale. Rousseau a, avant lui, combattu ces dispositions mécaniques et homogènes, soit physiques, soit mentales dans le passage suivant : « Mes exemples, nous dit-il, bons peut-être pour un sujet, seront mauvais pour mille autres. Si l'on en prend l'esprit, on saura bien les varier au besoin, le choix tient à l'étude du genre propre à chacun... Chaque esprit a sa forme et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme et non par une autre... Une des choses qui rendent les prédications les plus inutiles est qu'on les fait indifféremment à tout le monde sans discernement et sans choix. Comment peut-on sup-

(1) *Emile*, t. I, p. 270, édit. Flammarion, Paris (2 vol. in-12).
(1) *Ib.*, p. 128.

poser que le même sermon convienne à tant d'auditeurs si diversement disposés, si différents d'esprits, d'humeurs, d'âges, de sexes, d'états et d'opinions ? Il n'y en a peut-être pas deux auxquels ce qu'on dit à tous puisse être convenable ? »

d) Contre l'éducation livresque, Dewey soutient que l'éducation ne consiste ni à raconter ou à verser, ni à écouter ou à absorber, mais qu'elle est un processus actif et constructif émanant de la vie intérieure de l'enfant. (1). Rousseau nous dit aussi : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale, il n'en doit recevoir que de l'expérience. » (2).

e) Dewey adresse à diverses reprises à toutes les méthodes et à tous les programmes d'enseignement, le reproche d'avoir été dictés par des préoccupations logiques et non psychologiques. En effet, dans l'école ordinaire, on présente souvent à l'enfant dans un ordre logique et d'une façon conforme à la raison de l'adulte, des enseignements qui ne pourraient être assimilés que s'ils étaient appropriés aux intérêts de chaque âge. La critique de Dewey, qui est si pertinente, n'est que l'écho de celle que Rousseau formulait contre la même erreur. « L'enfance, dit-il, a des manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres; et j'aimerais autant exiger d'un enfant qu'il eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans. » (3). « De toutes les facultés de l'homme, la

(1) *Democracy and Education*, p. 48.
(2) *Emile*, t. I, p. 90.
(3) *Ib.*, p. 88.

raison qui n'est, pour ainsi dire qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard. C'est de celle-ci qu'on veut se servir pour développer les premières ! Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable; et l'on prétend élever un enfant par la raison ! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés. » (1).

f) Dewey nous dit que toute stimulation de l'environnement provoque une réponse psychique d'une part, et d'autre part, que toute activité psychique a besoin de la stimulation de l'environnement. Tel environnement provoque telle réponse, et changer l'environnement, c'est altérer la disposition mentale. Ainsi, jamais nous n'éduquerons directement, mais toujours indirectement à l'aide de l'environnement. Rousseau avait déjà reconnu cette vérité. Selon lui, pour faire agir un individu, il faut le placer dans des conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire ; aussi, s'efforce-t-il de nous montrer « tout ce que nous pouvons faire sur notre élève par le choix des circonstances où nous le plaçons. » (2).

Après Rousseau, les plus grands psycho-pédagogues sont évidemment Pestalozzi, Herbart et Frœbel qui, eux aussi, ont exercé une influence considérable sur

(1) *Ib.*, p. 86.

(2) Voir J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfant de Claparède, dans la *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1912.

Dewey. Pestalozzi est le successeur de Rousseau. C'est grâce à lui que les principes négatifs et abstraits de l'éducation de ce pédagogue ont été rendus positifs et concrets. En effet, Rousseau n'a fait que détruire l'édifice du despotisme et de l'hypocrisie morale et intellectuelle du XVIIIe siècle; il restait pour Pestalozzi à procéder à l'achèvement de cet édifice plus solide que Rousseau avait commencé à établir sur les ruines. Il formule les méthodes nouvelles de l'éducation et en détermine les matières; il en précise la signification. Il définit dès lors l'éducation comme le développement naturel, progressif et harmonieux de toutes les forces et capacités de l'être humain. Il insiste aussi sur ce fait que la connaissance vers laquelle l'enfant est conduit par l'instruction, doit être soumise à un certain ordre de succession, dont le commencement doit être adapté au premier déploiement de ses forces et dont le progrès doit s'avancer en parfait parallélisme avec leur développement.

Herbart et Frœbel, l'un et l'autre disciples de Pestalozzi, continuent la tâche de leur maître, mais chacun dans une direction différente. Il y a, en effet, deux aspects dans la doctrine essentielle de Pestalozzi, aspects qui semblent d'abord opposés l'un à l'autre, mais qui ne sont pas nécessairement contradictoires. D'un côté, Pestalozzi soutient que l'éducation doit être un développement naturel émanant de l'intérieur ; d'un autre côté, qu'elle doit consister dans l'expérience par laquelle nous faisons dériver nos idées du monde extérieur. Frœbel développe pleinement le premier point de vue et néglige plus ou moins le second; inver-

sement celui-ci est développé par Herbart qui néglige à son tour le premier. Ainsi, l'un attribue une grande importance au développement et à l'activité de l'enfant; l'autre se consacre uniquement aux méthodes, aux matières de l'enseignement et au travail du maître. Avec leur maître Pestalozzi, l'un et l'autre de ces deux pédagogues ont largement contribué à la formation de Dewey. En voici quelques exemples caractéristiques :

a) Dewey soutient avec force que la vie morale n'est pas une vie particulière, indépendante de toute autre forme de la vie, et que la matière de l'enseignement moral ne constitue pas un sujet particulier que le maître doive enseigner dans un temps déterminé. Du reste, il critique vigoureusement l'école ordinaire qui impose le plus souvent les préceptes traditionnels à l'enfant sans se rendre aucun compte de la relation de ces préceptes avec le sentiment et la vie enfantine. Or, ces idées se trouvent déjà en germe chez Pestalozzi. Pour ce dernier, l'enseignement moral ne constitue pas l'objet de leçons particulières composées de préceptes ou de proverbes; les faits concrets, l'exercice, l'expérience, l'usage, voilà les conditions de l'éducation sous toutes ses formes, aussi bien morale qu'intellectuelle; puisque, de même que l'enfant parle avant de connaître les notes, de même il sera vertueux sans qu'on lui ait parlé de vertu. (1).

b) Nous voyons Dewey dans tous ses écrits pédagogiques s'insurger énergiquement contre l'esprit de passivité, la discipline scolaire formelle qui force

(1) F. Guex, *Histoire de l'Instruction et de l'Education*, p. 332.

l'enfant au repos et à l'immobilité. Pestalozzi, lui aussi, ne cesse de répéter que « le maître bavard est la plaie des classes, qu'il apprenne donc à se taire afin que l'enfant apprenne à parler. Fermons les écoles où le maître seul agit ou bien le livre. Ouvrons, en revanche, celles où l'enfant, convié à faire emploi de ses forces, à user de ses sens et à exercer sa conscience, trouvera en lui-même le principe de son activité et de son développement progressif. Plus de lectures paresseuses, de longues récitations machinales, de classes endormies où un maître routinier dicte ou expose sa science à de pauvres patients. L'Ecole vraie est celle où tout le monde agit : les élèves comme le maître. L'action source de bonheur dans la vie, est aussi la condition du progrès dans l'école... Point d'état passif; l'enfant pour apprendre, doit toujours être actif. Il n'apprend que par ses propres impressions, et non pas par les mots : donc, point d'enseignement imposé ex-professo, quand l'élève peut créer et inventer lui-même. » (1).

c) C'est Herbart qui, le premier, dans l'histoire pédagogique, a formulé concrètement et systématiquement les étapes de la méthode de l'enseignement. Il est vrai, comme nous l'avons dit, qu'une différence fondamentale existe entre les cinq étapes formelles de l'instruction chez Herbart et les cinq étapes de la méthode de l'enseignement chez Dewey. Mais la conception essentielle de l'enchaînement, la division en étapes successives et le nombre des étapes se retrouvent chez l'un et chez l'autre.

(1) *Ib.*, p. 346.

Cette similitude foncière ne se trouve pas diminuée dans son importance par le fait que Dewey, par sa conception originale de la première phase, introduit une modification d'ailleurs très remarquable. On sait, en effet, que le stimulant initial de tout le monument intellectuel chez Dewey est toujours une difficulté, un problème, une contradiction qui requiert une solution.

d) Chez Dewey comme chez Frœbel, l'individu ne peut se développer qu'en se socialisant. Aussi l'école est-elle considérée par celui-là comme une société embryonnaire, par celui-ci comme un épitomé de la société. (1).

e) Nous avons dit que, chez Dewey, trois étapes de matière éducative sont établies pour correspondre aux trois étapes de croissance mentale de l'enfant. Comme l'enfant dans la première étape de croissance développe surtout en lui l'aptitude « du savoir-faire », la matière éducative qui correspond à cette étape doit être représentée par le jeu et le travail manuel. Le jeu et le travail manuel sont aussi les deux agents auxquels Frœbel fait exclusivement appel dans sa conception du « Jardin d'enfant ».

f) Frœbel ne voit pas, dans le travail manuel, l'occasion d'une instruction orientée vers l'intérêt social ou économique comme Rousseau, ni une méthode indispensable pour développer les sensations et les perceptions comme Pestalozzi, mais bien un ensemble de processus constructifs par lesquels l'enfant

(1) P Monroe, *A Brief Course in The History of Education*, p. 338-339.

développe ses forces et aptitudes naturelles. Puisque l'activité de l'enfant n'est que l'expression de son idée ou intention, le travail manuel dans l'école a justement pour but de lui fournir le moyen de s'exprimer. Il nous semble que lorsque Dewey introduit dans son école expérimentale de Chicago toutes sortes de travaux manuels, son but n'est pas autre que celui-là. Voilà pourquoi un historien américain de la pédagogie interprète ainsi les intentions de Dewey (1). Le plan proposé par Dewey pour son école expérimentale est en accord avec les principes de Frœbel sur la coopération sociale et l'expression des activités individuelles dans le travail, de sorte que si les principes de la philosophie éducationnelle de Frœbel ont été correctement définis plus haut, on doit considérer que l'école expérimentale en est une application.

II

La tendance psycho-pédagogique régnait en souveraine sur l'éducation de tout pays, lorsque se fit jour la tendance socio-pédagogique en réaction contre la précédente. La genèse de cette tendance socio-pédagogique au début du XIXe siècle, est due en grande partie à l'influence des sciences nouvelles, telles que la psychologie des peuples, la sociologie, les disciplines évolutionnistes. La sociologie nous fait comprendre que la société est une réalité organique sans laquelle l'individu cesse d'être lui-même. La

(1) Graves : *A History of Education in modern times*, p. 380.

psychologie des peuples nous montre que chaque peuple a une conscience qui lui est propre, originale à l'égard des autres peuples et qui domine la conscience individuelle. Enfin, les disciplines évolutionnistes ont contribué à nous faire voir l'espèce dans l'individu, à nous faire comprendre que la vie de l'individu est fonction de l'espèce dans l'espace, par la solidarité du groupement, comme dans le temps par la solidarité des générations. Les notions d'adaptation et d'hérédité ont été placées au premier plan. Or, les transformations scientifiques entraînent à plus ou moins brève échéance des changements correspondants dans les doctrines pédagogiques. Aussi ces doctrines ont-elles obéi de plus en plus à la tendance socio-pédagogique.

Le premier initiateur de la socio-pédagogie est vraisemblablement Schleiermacher (1768-1834). Né à Breslau, il fut nommé professeur à l'Université de Berlin. Son ouvrage « Doctrine de l'Education » ne fut publié que longtemps après sa mort. Sa conception fondamentale est que tout individu est membre d'un groupe social. Désormais la fin suprême de l'éducation ne peut concerner uniquement l'individu, elle doit concerner aussi les relations de l'individu avec la société; car l'éducation est avant tout l'action exercée par une génération plus ancienne sur une génération plus jeune, dans le but de lui transmettre l'héritage spirituel et, par conséquent, de lui apprendre l'adaptation à son environnement.

Pour atteindre ce but, Schleiermacher propose deux moyens, d'abord « l'inhibition », puis « l'exhibition ».

L'inhibition consiste à écarter de l'enfant toute influence mauvaise; l'exhibition à lui suggérer de bonnes influences. L'inhibition elle-même peut s'entendre de deux façons : tantôt elle consistera à garder l'enfant loin de toute mauvaise influence; tantôt, à le laisser pénétrer dans un milieu mauvais pour qu'il constate et évite ensuite par lui-même l'influence du mal. L'exhibition elle aussi peut s'entendre de deux façons: tantôt elle consistera dans un effort direct pour procurer le développement de la personnalité de l'enfant, l'affirmation de son individualité; tantôt dans un effort indirect pour contrôler tout ce qui, bien qu'émanant de l'enfant lui-même, ne porterait pas la marque de sa personnalité. Tels sont les deux moyens par lesquels Schleiermacher pense pouvoir faire de l'enfant un membre parfait de la société.

Après Schleiermacher, toute une école de pédagogues a considéré l'éducation elle-même comme un processus sociologique, préparation de l'individu à sa participation à l'activité économique, politique et sociale d'une société déterminée : nous citerons Willmann (1839- ?), Natorp (1854-1925), Bergemann (1862-?) Willmann dans sa « Didaktik » (1882) déclare nettement que l'être humain est un être social, que toute société est un organisme dont dépend l'individu et que la vie sociale se renouvelle perpétuellement par l'assimilation consciente ou inconsciente par les jeunes des idées et des sentiments des adultes. Natorp dans sa « Sozial Padagogik » (1899), dans son « Allgemeine Padagogik » (1909), et dans sa « Philosophie und Padagogik » (1909), nous fait voir, lui aussi, que

l'éducation est la culture de la volonté vers un idéal édifié par la conscience humaine; mais que cette culture ne peut avoir lieu que si deux volontés sont en relation, et que cette relation n'existe que là où existe la société. Ainsi, l'homme, selon lui, dépend absolument de la société qui lui est indispensable. L'individu, à vrai dire, n'est qu'un être abstrait, comme un atome dans la science physique, il n'existe que s'il participe à une vie commune. C'est pourquoi l'éducation a pour objet la vie commune plutôt que la vie individuelle.

Cependant les doctrines de Willmann et de Natorp, quoique inspirées de la tendance socio-pédagogique, ont moins de parenté avec celle de Durkheim que la doctrine de Bergemann, étant donné que l'une de ces deux doctrines est basée sur la religion et l'autre sur la métaphysique. Au contraire, Bergemann appuie sa doctrine pédagogique sur la science expérimentale et la démontre inductivement ; il écarte l'idéalisme formel d'Herbart et se rattache très nettement à l'Ecole naturaliste et empiriste. Nous signalerons ici les idées principales de sa « Social Pâdagogik auf erfahrungswissenchaftlicher Grundlage » qu'il publia en 1900.

Pour Bergemann, l'éducation est une influence exercée par l'adulte sur l'enfant, en vue d'un but déterminé. En général, la relation entre l'adulte et l'enfant, c'est la relation entre le maître et l'élève. Cette relation n'est ni contractuelle, ni facultative, mais obligatoire.A première vue, cette relation n'existe que pour l'intérêt de l'élève, mais en réalité, elle

existe pour l'intérêt de la société. En voici la cause. L'homme, tant au point de vue de son corps que de son âme, dépend de la société relativement à son développement et à son existence. Plaçons-nous d'abord au point de vue corporel : nous n'avons notre vie que par nos parents, nos parents l'ont grâce à nos grands-parents. Si nous remontons ainsi de génération en génération, nous reconnaissons sans peine que notre corps est réellement une production sociale. Plaçons-nous ensuite au point de vue de notre esprit: non moins que notre corps, il est formé par l'esprit social. Si le corps et l'esprit de l'individu viennent entièrement de la société, la société est donc bien supérieure à l'individu, tant au point de vue matériel que spirituel. Par conséquent, l'éducation doit avant tout se consacrer au maintien et au développement de la vie sociale, en même temps qu'elle doit être obligatoire.

Ainsi conçu, le but de l'éducation doit être déterminé en conformité avec la haute mission de l'humanité. Cette mission n'est certainement pas celle conçue par l'individualisme du XVIIIe siècle. Elle consiste, au contraire, à faire de l'homme un membre constituant d'un groupe social, apte à se sacrifier pour l'intérêt de ce groupe. Par conséquent, le but suprême de l'éducation n'est pas, comme le prétendent les pédagogues traditionnels, de développer harmonieusement le corps et l'âme individuels. Ce but ne peut pas être déterminé par la religion ni la philosophie; il doit être fixé par la biologie et la morale, en un mot, par l'expérience proprement humaine.

Comme l'éducation doit être fondée sur l'expérience, son but, sa méthode et sa matière ne peuvent avoir une valeur universelle, puisqu'ils sont strictement contrôlés par le temps et le milieu. L'éducation « dépend, à tout moment, de l'idée que se fait de la civilisation chaque groupement, suivant la mission particulière qui répond aux conditions spéciales de sa vie et qu'il est tenu de remplir dans le domaine de la civilisation technique, de l'industrie, de l'agriculture et du commerce » (1).

Mais l'éducation est-elle possible ? A-t-elle un effet réellement efficace ? Nous savons que selon Schopenhauer, l'éducation est possible, eu égard à notre corps et à notre intelligence, mais elle n'a aucun effet efficace sur notre conscience morale. Bergemann combat énergiquement cette thèse. D'après lui, l'éducation est efficace sous n'importe quel aspect, mais l'efficacité de l'éducation n'est pas absolue comme on le croit généralement. Elle est plutôt relative, parce que ni notre caractère inné, ni le milieu social ne peuvent être modifiés à notre gré, en dépit des efforts que nous devons faire pour les améliorer.

Telles sont les idées principales de la « Sozial Pädagogik » de Bergemann. Une analyse attentive nous fait voir combien celles de Durkheim s'en rapprochent.

a) L'un et l'autre de ces deux pédagogues expliquent la nature de l'éducation par le processus sociologique et non par la condition mentale individuelle:

(1) E. Blum, Analyse de Sozial Pädagogik de Bergemann (*Revue Philosophique*, 1901, p. 432).

l'éducation est bien pour eux l'action exercée par la génération précédente sur la génération suivante.

b) Tous les deux soutiennent également que l'éducation doit avant tout avoir pour but suprême l'intérêt de la société : tant son existence que son développement, et non ceux de l'individu.

c) Bergemann considère l'éducation comme chose non contractuelle, non facultative, mais obligatoire pour l'élève, parce qu'elle est indispensable à l'existence sociale. Durkheim nous dit aussi « que toute éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé... Cette pression de tous les instants que subit l'enfant, c'est la pression même du milieu social qui tend à le façonner à son image et dont les parents et les maîtres ne sont que les représentants et les intermédiaires » (1).

d) Ils soutiennent à la fois que l'éducation est contrôlée par le temps et le milieu où elle s'exerce, qu'il n'y a ni éducation individuelle, ni éducation universelle; toute éducation existe pour répondre aux besoins d'une société déterminée.

e) Bergemann affirme que la possibilité de l'éducation est relative. Durkheim soutient que l'éducation ne peut pas transformer absolument le caractère, mais qu'elle n'est pas impuissante à le modifier. (2).

f) Durkheim combat l'éducation religieuse et défend l'éducation laïque. Bergemann prend la même atti-

(1) *Les Règles de la Méthode sociologique*, p. 11.

(2) *Education et Sociologie*, p. 63-64.

tude. Il combat vivement toute éducation par l'Eglise. Selon lui, « l'existence des grandes Eglises en Europe est un danger pour la civilisation » (1).

Ces faits nous montrent que les doctrines pédagogiques de Dewey et celles de Durkheim s'alimentent à des courants différents dont l'un dérive de la psycho-pédagogie, l'autre, de la socio-pédagogie. Il n'est pas douteux qu'en approfondissant nos recherches, nous pourrions trouver des témoignages plus nombreux que ceux que nous avons produits; mais ceux-ci suffisent à mettre en lumière les ressemblances, d'une part, de la doctrine de Dewey avec la psycho-pédagogie traditionnelle; d'autre part, de la doctrine de Durkheim avec la socio-pédagogie antérieure. Ces ressemblances ne doivent pas nous masquer des différences capitales. Par exemple, la doctrine pédagogique de Dewey se rapproche plus que toute autre de la doctrine pédagogique de Rousseau, mais les méthodes d'éducation dans ces deux doctrines sont notablement différentes, puisque l'une fait appel à la vie sociale, tandis que l'autre écarte toute influence sociale et s'efforce de former Emile isolément. De même, bien que la doctrine pédagogique de Durkheim se rapproche beaucoup de celle de Bergemann, des différences considérables subsistent entre elles. Par exemple, Durkheim affirme nettement qu'il existe un rapport intime entre l'éducation morale et l'éducation intellectuelle, tandis que Bergemann soutient une idée précisément contraire. Pour lui, « l'instruction n'exerce aucune influence sur l'éducation... Le vouloir

(1) *Revue Philosophique*, 1901, p. 434-435.

n'a pas sa source dans la pensée, les représentations sont différentes et il n'y a aucun rapport entre la haute culture intellectuelle et l'élévation du caractère. » (1).

Ces observations suffisent pour situer les positions respectives de Dewey et de Durkheim tant à l'égard de la psycho-pédagogie que de la socio-pédagogie.

Elles permettent de voir que le rapprochement de la doctrine de Dewey et de la psycho-pédagogie, comme le rapprochement de la doctrine de Durkheim et de la socio-pédagogie, ne signifie ni qu'il n'y aurait aucun point commun entre la doctrine de Dewey et la socio-pédagogie antérieure, ni qu'il n'y aurait aucun point commun entre la doctrine de Durkheim et la psycho-pédagogie traditionnelle. Il faut dire seulement que la doctrine de Dewey se rapproche plus que celle de Durkheim de la psycho-pédagogie traditionnelle et que la doctrine de Durkheim se rapproche plus que celle de Dewey de la socio-pédagogie antérieure.

---

(1) *Ib.*, p. 432.

CHAPITRE VI

Comparaison des doctrines pédagogiques de Durkheim et de Dewey

B. — Des doctrines proprement dites

Dans le précédent chapitre, nous avons comparé l'origine historique des doctrines de Durkheim et de Dewey, et nous avons reconnu que l'une était fort différente de l'autre, puisque l'une a sa source dans la tendance socio-pédagogique, et l'autre dans la tendance psycho-pédagogique. Cette différence s'accuse encore par la comparaison directe de leurs deux doctrines. En effet, on ne peut qu'être surpris de ne trouver aucun point commun entre ces deux doctrines eu égard, tant à la nature de l'éducation, son but, sa base, ses moyens et ses matières, qu'aux principes de l'éducation morale et intellectuelle. La cause principale de cette différence est, sans doute, dans la manière particulière dont chacun de ces deux maîtres a traité l'éducation : l'un l'a envisagée surtout au point

de vue sociologique, négligeant plus ou moins l'ordre psychologique (1), l'autre, au contraire, l'a étudiée à un point de vue plutôt psychologique que sociologique.

C'est cette différence que nous allons préciser dans ce chapitre.

Considérons d'abord la nature de l'éducation. Durkheim explique la nature de l'éducation par un processus purement sociologique. Selon lui, l'homme n'est homme que parce qu'il y a une société. Une société n'est possible que lorsqu'elle a une conscience collective à laquelle participent tous ses membres. Cette conscience collective ne se trouve pas chez l'enfant. En présence, à chaque génération nouvelle, d'un être égoïste et asocial, la société doit superposer à cet être un être nouveau capable de mener une vie morale et sociale, et tel est le rôle de l'éducation. L'éducation est donc une transmission et une création; transmission de l'esprit social à l'enfant et création en lui d'un être nouveau; telle est la nature profonde de l'éducation (2).

En analysant mieux cette conception, nous reconnaissons facilement : 1° que Durkheim explique la nature de l'éducation par le processus sociologique, l'éducation pour lui est une création sociale; 2° que c'est la société qui est pour lui le centre et le point de départ de l'éducation; 3° que la durée de l'éduca-

(1) Durkheim s'est plaint déjà de ce qu'il apprit trop tard à connaître les travaux psychologiques contemporains. (Voir *La Revue de Métaphysique et de Morale*, 1919, p. 186.

(2) *Education et Sociologie*, p. 51.

tion est limitée. Ni l'action des choses sur les hommes, ni l'action des contemporains sur leurs contemporains ne peuvent être considérées, à proprement parler, comme une éducation; ce mot doit être réservé exclusivement à l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale (1); 4° que, comme l'éducation est une création, en créant l'être social dans l'être individuel, elle laisse subsister chez l'individu deux êtres distincts quoique inséparables. (2).

Sur la nature de l'éducation, Dewey semble tout d'abord avoir la même conception que Durkheim, puisque l'éducation, pour lui, est aussi une transmission. Mais au fond sa conception est toute différente, car, la transmission, chez lui, a lieu non pas par création, mais par communication; ces deux conceptions ne sont pas du tout les mêmes; tandis que la création suppose un don actif par la société et une réception passive par l'enfant, la communication suppose une participation d'expérience également active pour l'adulte et pour l'enfant, au point d'en faire une œuvre et une possession communes pour toutes les deux parties qui y participent. (3).

D'ailleurs, cette conception de la transmission n'est pour Dewey que secondaire quant à la nature éducationnelle. La conception principale est pour lui celle de l'éducation considérée comme croissance, puisque c'est sur la conception de croissance qu'il base tout

(1) *Ib.*, p. 36.
(2) *Ib.* p. 49.
(3) *Democracy and Education*, p. 5.

son système pédagogique. Aux yeux de Dewey, l'enfant est caractérisé par son défaut de maturité; c'est pourquoi il se développe, il croît. La croissance consiste en un élargissement constant de l'horizon intellectuel et moral, et en une formation constante de nouvelles intentions et de nouvelles réponses orientées vers un but immédiat. (1). En tant qu'éducationnelle, la croissance consiste en une reconstruction et une réorganisation continues de l'expérience et qui augmentent l'aptitude à diriger le cours de l'expérience ultérieure. (2). Si nous analysons cette conception fondamentale, nous obtiendrons un résultat tout différent de celui de Durkheim. 1° Dewey explique la nature de l'éducation par le processus psychologique. L'éducation est une croissance mentale de l'enfant. 2° Le point de départ et le centre de l'éducation est l'enfant. (3). 3° La durée de l'éducation n'a pas de limites, puisque tant qu'il y a vie, il y a croissance, donc éducation. (4). 4° Puisque l'éducation est croissance, elle a pour effet de combler la grande distance qui sépare l'instinct naturel de l'enfant et les exigences de la vie sociale, c'est-à-dire, de réunir l'être individuel à l'être social au point de n'en faire qu'un.

Telle est la différence, relativement aux deux doctrines pédagogiques, quant à la nature éducationnelle.

Il n'est pas douteux que chacune de ces deux doc-

(1) *Ib.*, p. 206.

(2) *Ib.*, p. 96.

(3) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 95.

(4) *Democracy and Education*, p. 59 et suivantes.

trines a son intérêt éducationnel et se base sur un fondement solide. Mais qu'il nous soit permis tout de même de remarquer que Durkheim, en admettant que l'éducation laisse subsister chez l'enfant deux êtres distincts, semble ne pas nous donner complète satisfaction. D'après son opinion, l'être individuel, c'est-à-dire tous les états mentaux qui se rapportent à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle d'une part, et d'autre part l'être social, c'est-à-dire le système d'idées, de sentiments, d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie, sont deux choses inassimilables quoique inséparables. Or, cette thèse est contestable. Ne voyons-nous pas que de nombreux éducateurs contemporains ont réussi, comme Dewey, à utiliser les instincts et les impulsions naturelles de l'enfant pour l'activité sociale, de façon que l'esprit individuel et l'esprit social ne fassent plus qu'un ?

Dewey nous dit d'ailleurs et avec raison que « les pouvoirs spontanés de l'enfant, son besoin de réaliser ses propres impulsions ne peuvent être supprimés d'aucune manière. Si les conditions extérieures sont telles que l'enfant ne puisse pas déverser dans son travail ces puissances instinctives, s'il a le sentiment de ne pas pouvoir s'exprimer par ce travail, il apprend alors, d'une manière tout à fait merveilleuse, à fournir exactement la quantité d'attention nécessaire pour satisfaire les exigences du maître et à réserver une partie de son énergie mentale pour suivre les lignes tracées par ses besoins innés. Je ne prétends pas,

ajoute-t-il, qu'à ce régime, la volonté ne soit pas éduquée du tout, mais je dis que l'éducation morale dépend de la formation des habitudes d'attention interne. » (1).

Mais, d'autre part, nous devons reconnaître que la doctrine de Dewey prête, elle aussi, le flanc à la critique. Pour Dewey, tant qu'il y a reconstruction d'expérience, il y a éducation. L'éducation chez lui, devient donc un processus purement personnel, et sa durée devient indéfinie, ce que la plupart des pédagogues ne voudront pas accorder. Pour ceux-ci, en effet, dans les circonstances de la vie, nous acquérons une expérience utile à notre action ultérieure, mais non une éducation à proprement parler. L'éducation n'existe que là où existent deux générations, parce qu'elle est, comme dit Rousseau, l'art de former l'homme. « Elle comprend, dit H. Marion, dans la Grande Encyclopédie, tout le travail réparti jadis entre la nourrice, le gouverneur et les maîtres, selon ce passage de Varron : *educit obstetrix, educat nutrix, instituit pœdagogus, docet magister;* c'est-à-dire tout l'ensemble des soins et des opérations intentionnelles par lesquels on conduit le développement de l'enfant pour en faire un homme. » Il semble donc que Dewey soit conduit à se faire de l'éducation une conception exagérément compréhensive et plus large que ne l'autorise la signification traditionnelle du mot.

Considérons ensuite le but de l'éducation. Durkheim et Dewey, nous l'avons dit, soutiennent également que le but de l'éducation doit être social. Il

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 48.

semble, à première vue, qu'il y ait là un accord d'autant plus remarquable entre leurs deux doctrines, que la plupart des pédagogues classiques ne partagent pas cette opinion; mais ils l'entendent chacun dans un esprit et dans un sens bien différents.

Comme l'éducation se différencie d'une société à une autre, et comme chaque société a un système particulier d'éducation qui s'impose aux individus, Durkheim affirme donc qu'il n'existe ni éducation universelle, ni éducation individuelle, mais que toute éducation est sociale, faite par et pour telle société. L'éducation n'est pas, sans doute, indifférente à l'individu et à ses intérêts. Puisque les individus sont la substance d'une société, l'éducation sera donc aussi faite pour l'individu, mais indirectement. Directement, elle est faite avant tout pour l'existence sociale, pour une réalité *sui generis*, nettement distincte des individus qui la composent.

La conception du but social est tout autre chez Dewey. Son ouvrage « My pedagogic Creed » débute par ces mots : « Je crois que toute éducation procède par la participation de l'individu dans la conscience sociale de la race. » « Le critérium ultérieur et unifié » de la valeur des études, c'est « l'extension et le moyen par lequel une étude amène un élève à la conscience de son environnement social et lui confère la capacité d'interpréter ses forces propres au point de vue de leur possibilité dans l'utilité sociale. » On voit par là que la différence entre le but de l'éducation de Dewey et celui de l'éducation de Durkheim est évidente. Tandis que chez celui-ci, l'éducation a

pour but principal de renouveler perpétuellement l'existence sociale, chez celui-là, le but principal de l'éducation est de faire comprendre les conditions sociales à l'enfant pour qu'il puisse se les mieux adapter. Tandis que chez celui-ci le but suprême de l'éducation est de maintenir la vie d'une société, chez celui-là, il est d'initier l'enfant à l'utilité sociale.

On reproche souvent à Dewey de trop restreindre le but de l'éducation en ne l'envisageant qu'au point de vue de l'utilité sociale. (1). Ce reproche n'a quelque raison d'être assurément que dans la mesure où l'on interprète l'« use » de Dewey comme une capacité de résultats immédiats et non comme une aptitude à longue portée; car la fin sociale n'est qu'une partie de la fin de l'éducation, de même que la vie sociale n'est qu'une partie de la vie humaine. L'homme est souvent en contact avec le monde inanimé, avec des plantes ou avec des animaux aussi bien qu'avec la société, et ce contact n'a pas toujours un but social. De même l'homme qui laisse libre cours à son goût pour la musique ou pour la philosophie et même pour la science, envisage souvent plutôt un développement et une expression de sa personnalité ou bien la création d'une valeur idéale, que l'intérêt social proprement dit.

Mais ce reproche semble ne pas atteindre Durkheim. Car, éduquer l'enfant, c'est, pour lui, le socialiser : c'est transmettre à son âme la conscience sociale. Cette socialisation méthodique qu'est l'éducation consiste non pas seulement à initier l'enfant à la

(1) Ruedinger, *The Principles of Education*, p. 58-65.

pratique sociale, mais encore elle lui apprend à vivre d'une vie pleinement humaine, c'est-à-dire sociale, à vivre pleinement, c'est-à-dire, vivre de la vie de la plus haute réalité, qui est la société.

Cependant la théorie de Durkheim relative au but de l'éducation a également son point faible. L'éducation, selon lui, a pour rôle de transmettre, par une méthode déterminée, les croyances, les idées, les sentiments de la génération adulte à celle des jeunes, en les formant en vue de la société présente et future. Or, cette manière de faire peut offrir des inconvénients, puisque les conditions sociales sont sujettes à des variations rapides et à des transformations parfois imprévues, et que l'enfant instruit d'une manière déterminée par l'adulte ne peut trouver aisément à s'adapter aux conditions nouvelles. Il y a lieu de craindre qu'une pareille conception de l'éducation ne fasse prédominer l'adaptation étroitement spécifiée à la puissance générale d'adaptation sociale plus souple, et par conséquent que l'éducation apparaisse plutôt comme un facteur de conservation que comme un facteur de développement ou même de transformation sociale. Les puissances d'initiative et d'innovation de la génération nouvelle ne risquent-elles pas d'être durablement compromises par l'influence méthodique de la génération adulte qui s'attache à lui transmettre ses habitudes, ses sentiments et ses idées? L'éducation ainsi comprise, ne peut pas, puisqu'elle procède directement, assurer l'adaptation de l'enfant à la société dans laquelle il vivra, lui, personnellement. L'éducation chez Durkheim est relativement traditionnelle.

La théorie éducationnelle de Dewey sur ce point ne s'offre probablement pas à cette objection, puisqu'elle ne propose pas un but fixé et éloigné sur lequel l'enfant doive se régler ; au contraire, elle considère le processus éducationnel comme un processus continu de croissance, ayant pour fin, à chaque étage, un accroissement de capacité de croissance, réalisant pleinement la possibilité présente et rendant par là l'enfant meilleur et plus apte à faire face aux exigences sociales de l'avenir, quelles qu'elles soient (1). Dewey ne conçoit pas le milieu social comme une réalité fixe et déterminée ; ce milieu même dépend dans sa structure de la croissance de la génération nouvelle. Le milieu social, pour Dewey, milieu auquel s'adaptera l'enfant, plutôt qu'on ne l'y adaptera, est un possible en voie de formation. Pour Durkheim, le milieu social, milieu auquel l'enfant est adapté par la génération adulte, est considéré comme une réalité.

Considérons en troisième lieu la base de l'éducation qui est la psychologie de l'enfant.

Durkheim soutient que ce qui caractérise l'esprit de l'enfant, c'est sa passivité (2). Même dès son plus jeune âge, l'enfant n'apprend pas spontanément ; il ne se forme que grâce à une contrainte sociale perpétuelle (3). Cette idée est absolument opposée à celle de Dewey. Pour celui-ci, l'enfant est, par sa nature, un être tout actif. Son moi cherche toujours à se

(1) *Democracy and Education*, p. 63-65.
(2) *Education et Sociologie*, p. 67.
(3) *L'Education morale*, p. 206.

réaliser, à se développer (1). Le rôle principal de l'éducation consiste justement à lui fournir un environnement adéquat à son développement (2). Telle est la différence de ces deux doctrines.

Il n'est pas douteux que la conception de Durkheim est inexacte. En effet, bien loin que les facultés natives de l'enfant n'entrent en exercice qu'autant qu'elles reçoivent une excitation extérieure, elles se présentent dès l'origine comme des forces vitales, des instincts naturels, qui le poussent incessamment à agir. Nous sommes avant tout des êtres agissants. C'est un fait. Ne voyons-nous pas un enfant de quelques mois, par exemple, battre des mains et des pieds, tourner la tête en tout sens, rire et crier sans cesse ? Or, s'il fait tous ces mouvements naturels, ce n'est pas sous l'effet de la contrainte sociale, mais parce qu'il a une vie expansive. « Vivre, ce n'est pas respirer, c'est agir. » (3).

D'ailleurs, comme J.-J. Rousseau l'a déjà remarqué (4), notre organisme n'est pas simplement une structure, il a ses fonctions ; et celles-ci ne se développent que par des exercices perpétuels, par conséquent par une activité constante. Ainsi, la nature de l'enfant, dès sa naissance, a une exigence d'activité. Cette exigence est naturelle et vitale, elle subsistera aussi longtemps que l'enfant vivra. Comment

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 12.

(2) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 19.

(3) *Emile*, t. I, p. 18.

(4) Claparède, J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfant. (*Revue de Métaphysique et de Morale*, 1913.)

dès lors est-il possible de concevoir que l'esprit de l'enfant est passif ?

L'erreur fondamentale de Durkheim est d'avoir totalement ignoré le caractère fonctionnel de l'enfance. L'insuffisance des fonctions ne suffit pas du tout à créer le type enfantin. « Une vache, par exemple, est certainement très insuffisante sous le rapport de la réflexion ou des vertus sociales ; elle n'est cependant pas un enfant. Ce qui fait d'un être un enfant, ce n'est pas le fait qu'il ignore, c'est le fait qu'il désire savoir, qu'il tend à devenir davantage. Le petit veau est un enfant-vache, parce qu'il tend à devenir vache ; mais la vache n'est pas un enfant-homme (malgré son insuffisance par rapport à la mentalité humaine), parce qu'elle ne marque aucune tendance à devenir homme. Moi, qui ne suis pas musicien, je ne suis pas un enfant dans l'art du piano ou de la harpe, parce que je ne tends nullement à devenir pianiste ou harpiste, (je ne suis, sous ce rapport, rien du tout, pas même un enfant) ; au contraire, un élève du conservatoire, qui n'aura pas fini ses classes, sera un enfant ou un jeune de la musique, parce qu'il a le désir de se développer encore davantage. Le propre de l'enfant n'est donc pas d'être un insuffisant, mais d'être un candidat. » (1)

Il est vrai que Durkheim a cité nombre d'exemples pour soutenir sa thèse et démontrer que l'effort, tant vers la culture intellectuelle et physique que vers la culture morale, est nécessairement suscité et provoqué par la société. Mais ces exemples, loin de prou-

(1) Claparède, *Psychologie de l'enfant*, 2e édition, p. 114-115.

ver que la nature humaine n'a pas une activité spontanée, se retournent contre cette thèse, car ce sont seulement des exemples d'inhibitions conscientes ou inconscientes exercées par la société sur les individus : tel l'exemple qu'il donne relativement à la doctrine qui proclame heureux les pauvres d'esprit (1) ; tel encore l'exemple qu'il donne relativement à l'ascétisme du Moyen Age (2).

Il est vrai que Durkheim reprend son avantage quand il montre de façon très judicieuse que la recherche par l'individu des qualités intellectuelles et des qualités physiques prend l'orientation et la forme qu'imposent l'état social et les croyances collectives. Mais la supposition de la passivité de la nature de l'enfant reste toujours une lacune dans sa théorie.

Considérons en quatrième lieu les moyens de l'éducation.

Sur cette question, Dewey et Durkheim ont une position antithétique, car, pour l'un, le moyen essentiel de l'éducation est l'intérêt chez l'enfant (3) ; pour l'autre, c'est l'effort (4).

Dewey pense avec raison que le seul moyen vraiment efficace de l'éducation, c'est l'intérêt. En effet, l'éducation serait désastreuse, si elle ne prenait son point d'appui dans la vie intérieure de l'enfant. Certes, par intérêt, Dewey n'entend pas un intérêt factice, un jeu ou un amusement destiné à obtenir l'ap-

(1) *Education et Sociologie*, p. 53.

(2) *Ib.*, p. 54.

(3) Voir surtout l'article : « L'Intérêt et l'Effort », dans *L'Ecole et l'Enfant*.

(4) *Education et Sociologie*, p. 70.

plication de l'enfant, en dissimulant le but sérieux de l'étude par un plaisir, à la manière de Fénelon ; ni un intérêt qui se tire du contenu de la matière de l'étude, ou qui s'y attache extérieurement, à la manière d'Herbart ; mais un intérêt qui exige que les études soient établies d'après l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses fonctions, qui exige encore que le maître présente à l'enfant des connaissances nouvelles, de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voie ce qui les relie à ses besoins. Autrement dit, l'intérêt, selon Dewey, existe quand l'enfant est conduit, quand il est amené « à prendre conscience de lui-même en présence d'un sujet nouveau » (1).

D'ailleurs, d'après Dewey, l'intérêt et l'effort sont deux choses corrélatives et non opposées. Prenons un exemple : la création d'une œuvre d'art. « Un sculpteur a son but et son idéal. Pour le réaliser, il doit passer successivement par une série d'étapes qui n'ont pas, en elles-mêmes, la valeur du but. Il doit modeler, faire des maquettes, tailler, se livrer à des actes dont pas un ne réalise directement la forme idéale qu'il a conçue, et dont chacune représente une dépense d'énergie. Mais parce que ces moyens lui sont indispensables, pour atteindre une fin idéale, l'intérêt que cette fin renferme pénètre chacun de ces actes nécessaires. Chaque maquette, chaque coup de ciseau contient autant de valeur que l'œuvre d'art achevée, et c'est pourquoi l'intérêt de l'artiste s'y absorbe. Si cette identification entre les moyens et

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 60.

la fin ne se produisait pas, le résultat obtenu serait sans valeur artistique, et on serait en droit de conclure que l'artiste n'a pas d'intérêt pour son idéal. Un intérêt véritable pour un idéal provoque, en effet, un intérêt d'égale intensité pour toutes les conditions intermédiaires qui permettent d'exprimer cet idéal... Cette tension s'appelle « effort » (1).

Si Durkheim dit que nous ne pouvons nous élever au-dessus de nous-même que par un effort plus ou moins pénible et que, par conséquent, l'éducation doit avant tout nous amener à dépasser notre nature initiale (2), c'est précisément parce qu'il pense que « tout n'est pas jeu dans la vie, il faut donc que l'enfant se prépare à l'effort, à la peine, et il serait désastreux de lui laisser croire que tout peut se faire en jouant » (3). Or, l'idée de Durkheim a sa raison d'être, si l'éducateur, au lieu de prendre l'intérêt, chez l'enfant, comme point de départ, comme immanent à la puissance d'action et à l'initiative de l'enfant, le prend comme point d'arrivée, comme quelque chose de définitif, d'achevé, et cherche à y satisfaire et à le conserver tel qu'il est. Concevoir l'intérêt ainsi, c'est, en quelque sorte, l'objectiver, le séparer du monument même de la vie psychique de l'enfant. Dewey a une conception tout à fait opposée de l'intérêt. La signification profonde de l'intérêt, d'après lui, réside toute dans « ce à quoi il tend », dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les

(1) *Ib.*, p. 62-63.

(2) *Education et Sociologie*, p. 70.

(3) *L'Education morale*, p. 183.

pouvoirs nouveaux qu'il crée. Les impulsions et les habitudes doivent donc être interprétées. Ainsi, le véritable pédagogue, selon Dewey, est précisément celui qui, grâce à la 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 qui viennent à un but idéal que propose l'adulte (1).

Considérons en cinquième lieu la matière de l'éducation.

La matière de l'éducation dépend de la conception du but de l'éducation. Lorsque celle-ci est différente chez deux pédagogues, la forme et le contenu des matières de l'éducation sont également différents. Ainsi, la matière éducative chez Kant, est différente de celle de Rousseau ; de même, celle de Locke n'est pas semblable à celle de Spencer. Nous voyons Locke attribuer, plus que d'autres, une haute importance aux mathématiques, à la récitation, etc., ceci, parce que le but de l'éducation, chez lui, est la discipline formelle ou l'entraînement des facultés mentales. Tandis que ce but est, chez Spencer, la préparation à la vie parfaite, et la vie parfaite consistant : 1° dans la conservation individuelle directe, c'est-à-dire la protection à l'égard d'un danger ; 2° dans la conservation individuelle indirecte, c'est-à-dire l'activité professionnelle ; 3° dans l'instruction de la génération suivante ; 4° dans le maintien des relations sociales et politiques ; 5° dans l'augmentation de l'intérêt et du sentiment ; il en découle qu'il propose

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 83-84.

comme matières d'études : 1° des connaissances physiologiques et hygiéniques ; 2° des connaissances de lecture de mathématique et d'arithmétique, de sciences naturelles ; 3° des connaissances physiologiques, psychologiques et pédagogiques ; 4° des connaissances politiques et sociales ; enfin, 5° une culture littéraire, artistique et esthétique pour réaliser la vie parfaite.

Or, ce principe n'est exclu de la pédagogie, ni de Durkheim, ni de Dewey. Puisque le but de l'éducation, chez les deux Maîtres, est, pour l'un, l'existence sociale, pour l'autre la croissance individuelle, il est évident que la forme et le contenu de la matière de l'éducation sont également différents chez l'un et l'autre, et que ce qui détermine la matière éducative chez l'un est l'exigence de la vie sociale, chez l'autre, la croissance mentale de l'enfant.

La tâche capitale de Durkheim dans l'éducation intellectuelle est avant tout de trouver les catégories principales de l'intellectualité. Car, d'après lui, l'éducation intellectuelle ne consiste pas à imposer successivement à l'âme de l'enfant l'acquisition de tout le savoir antérieurement constitué : connaissances si diverses et si détaillées que, d'ailleurs, pendant la période de scolarité nécessairement assez courte, le maître ne peut avoir le temps de les lui exposer; mais plutôt les catégories, les notions mères qui, plus riches de contenu, président à notre interprétation du réel : catégories de nombre et de forme, représentées par les mathématiques; notions de réalité, représentée par la physique ; notions de milieu plané-

taire, représentée par la géographie ; notions de durée et de développement historique, représentées par l'histoire. Cette énumération est d'ailleurs incomplète. De même, dans l'éducation morale, Durkheim ne dresse pas pour l'enfant une liste des vertus, même les plus importantes ; mais il cherche les éléments essentiels de la moralité, à savoir : 1° l'esprit de discipline ; 2° l'esprit d'abnégation ; 3° l'esprit d'autonomie, qui, une fois constitués chez l'enfant, se développent et se diversifient aisément d'eux-mêmes, suivant le détail des relations humaines. Voilà comment la matière d'éducation intellectuelle et morale, chez Durkheim, a, pour point de départ, la vie sociale, et comment le but éducationnel détermine cette matière.

La matière éducative, chez Dewey, vient également, sans doute, de l'expérience sociale ; mais la tâche principale de ce pédagogue n'est pas de rechercher comment transmettre, de toute pièce, cette expérience à l'enfant, sans en mutiler les éléments constitutifs, mais de simplifier, avant tout, les matières d'étude et de rechercher ensuite la matière susceptible de susciter l'interaction des matières d'étude d'une part, et des besoins actuels et des capacités présentes de l'enfant, d'autre part. Comme la croissance de l'enfant se développe en trois étapes typiques, à savoir : 1° l'aptitude du savoir-faire ; 2° la connaissance par l'information ; 3° la connaissance rationnelle et abstraite ; la matière de l'éducation intellectuelle chez Dewey consiste donc également en trois étapes analogues, dont la première est représentée par le jeu et le travail manuel ; la deuxième,

par l'histoire et la géographie, et la troisième, par toutes sortes de sciences. Ce principe que la matière éducative est établie d'après le développement mental de l'enfant, n'exclut pas l'éducation morale. Ainsi, nous dit Dewey, « toute conduite jaillit de la source même des instincts et des impulsions natives. La connaissance de ces instincts et de ces impulsions et celle de leur évolution au cours du développement de l'enfant sont indispensables pour nous indiquer le moment où nous pouvons nous adresser à eux et nous servir d'eux. Négliger d'observer ce principe, c'est provoquer une imitation purement mécanique de la conduite morale, qui se trouve dépourvue de valeur éthique, par le fait qu'elle a son point d'appui hors de l'individu et non dans son organisme moral. » (1) Voilà comment la matière d'éducation intellectuelle et morale, chez Dewey, a pour point de départ le développement de l'enfant, et comment le but de l'éducation détermine la matière éducationnelle.

Dewey a raison de soutenir que la matière éducationnelle doit exclusivement s'adjoindre intérieurement à la vie et à l'expérience de l'enfant. En effet, la véritable étude est un processus actif qui développe l'esprit ; c'est une assimilation organique, dont l'origine est interne. Nous devons donc partir de l'enfant, le prendre pour guide ; c'est lui seul qui détermine et la qualité et la quantité des matériaux que l'éducateur doit lui présenter. Mais les idées de Durkheim ont aussi leur avantage. Nous devons reconnaître la

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 163-164.

valeur scientifique et éducationnelle des catégories qu'il a constituées dans son éducation intellectuelle et des dispositions fondamentales qu'il a proposées dans son éducation morale. Ceci, non pas seulement parce qu'avec ces catégories et ces dispositions nous pouvons réellement présenter à l'enfant toutes les idées et tous les sentiments collectifs, sans négliger aucun élément constitutif de la civilisation humaine ; mais, surtout, parce que ces catégories et ces dispositions fondamentales peuvent surmonter maintes difficultés intellectuelles et morales, qui deviennent relativement plus grandes à mesure que la civilisation se développe.

En ce qui concerne particulièrement le problème de l'éducation morale, nous trouvons une contribution précieuse chez Durkheim. Nous savons que, depuis des années, notre vie morale inspire de plus en plus d'inquiétude. D'abord, elle n'a plus maintenant à compter autant qu'autrefois sur l'action des religions positives, dont l'autorité surnaturelle tend à décroître. L'enseignement laïque de la morale s'est évidemment privé du concours de la foi religieuse, puisqu'il endend ne demander qu'à la raison seule ses principes et ses lois. C'est là une entreprise redoutable, dont un demi-siècle n'a pas encore démontré définitivement le succès. En outre, l'établissement du régime républicain, en émancipant les individus, en leur accordant plus de liberté, peut faciliter les écarts de conduite. Les hommes seront tentés d'abuser de leur liberté plus grande, si l'on ne réussit pas à obtenir d'eux qu'ils sachent mieux se gouverner eux-

mêmes et qu'ils apprennent à faire de plein gré, et par devoir, ce qu'autrefois ils faisaient par force et par crainte.

« L'Education morale » de Durkheim est la première œuvre qui réussisse à remplacer par d'autres puissances moralisatrices, en accord avec l'esprit moderne, les puissances moralisatrices traditionnelles qui disparaissent ou qui s'affaiblissent, ouvrant ainsi de nouvelles sources de la vie morale. Nous devons donc non seulement reconnaître sa valeur éducationnelle, mais la considérer délibérément comme une œuvre d'une portée décisive dans l'histoire pédagogique (1).

Considérons, en sixième lieu, la différence entre les doctrines de Durkheim et de Dewey sur le principe de l'éducation intellectuelle.

Le principe de l'éducation intellectuelle, chez Durkheim, consiste à transmettre à l'enfant les catégories fondamentales, notions-mères, centres d'intelligibilité qui résultent des efforts collectifs et qui sont les cadres et les outils de la pensée logique, avec lesquels l'enfant peut se mouvoir dans la vérité, telle qu'elle est conçue. Tandis que, chez Dewey, elle consiste, avant tout, à apprendre à l'enfant à enrichir et à utiliser sa propre expérience pour l'adaptation à son environnement social. Ainsi, tandis que, chez celui-là, les mathématiques ont pour but de constituer chez l'enfant les catégories de nombre et de forme, pour celui-ci, elles sont un moyen d'économiser de nombreuses expériences, tout en permettant un meilleur

(1) Cf. article de M. Pécaut, *Revue Pédagogique*, avril 1926.

ajustement de l'action. Tandis que, chez celui-là, la géographie a pour but de présenter à l'enfant la notion du milieu planétaire ; l'histoire, les notions de durée et de développement humain ; chez celui-ci, la géographie est un instrument destiné à faciliter les communications entre les hommes de régions éloignées, et l'histoire, un instrument d'analyse des forces sociales avec lesquelles l'homme a à compter. Telle est la différence entre ces deux doctrines sur le principe de l'éducation intellectuelle.

Pour mieux préciser cette différence, nous donnerons un aperçu plus détaillé sur l'enseignement de l'histoire et montrerons ainsi que chacune de ces doctrines a son point de vue particulier, et par conséquent son avantage propre, puisque l'une vise la transmission de l'esprit même, tandis que l'autre vise l'adaptation individuelle à l'environnement.

Nous avons dit que l'histoire, selon Durkheim, est le développement dans le temps des sociétés humaines. Ce développement s'étend sur une durée qui dépasse infiniment la portion de temps que connaît l'individu, et cependant il faut qu'un bon esprit parvienne à embrasser cette durée. Or, l'enseignement historique a précisément pour fonction d'aider l'enfant à connaître et à construire cette longue durée. Il la jalonne du point de départ à l'époque actuelle, par des points de repère concrets, biographies de personnages ou événements symboliques ; il donne l'idée d'un siècle en ajoutant l'une à l'autre trois ou quatre générations ; il constitue ainsi un premier canevas dont la trame sera peu à peu resserrée, puis

il fait sentir que le point initial d'une ère est conventionnel, qu'il y a d'autres histoires, d'autres ères que la nôtre, flottant dans une durée à laquelle la chronologie humaine ne s'applique plus et que les premiers commencements nous échappent, etc...

Au contraire, le but de l'enseignement historique, selon Dewey, est tout différent. Il consiste à « faire saisir à l'enfant la valeur de la vie sociale, à lui permettre d'imaginer les forces qui guident et favorisent la coopération effective des hommes, à lui faire voir le rôle de propulseurs que jouent les individus dans cette activité générale » (1). Ainsi conçu, dynamiquement, l'enseignement, selon Dewey, doit donc, avant tout, tenir compte de l'histoire des arts, des biographies, des récits fictifs, de la chronologie, mais surtout des histoires techniques et industrielles. En effet, « les grands progrès de la civilisation sont le résultat des manifestations de l'intelligence, qui ont tiré l'homme de son assujettissement précaire à la nature et lui ont révélé comment il pourrait dompter et utiliser à son profit les forces cosmiques. Le milieu social dans lequel l'homme vit maintenant est si riche, si plein, qu'il ne lui est pas facile de discerner au prix de quels efforts ces progrès furent obtenus. L'homme moderne dispose d'une formidable puissance d'action. L'enfant peut être amené à voir cela d'une manière vivante ; on peut lui montrer l'homme en présence de la nature, sans capital hérité des ancêtres, sans outils, sans matériaux manufacturés. Et, pas à pas, il suivra le processus par lequel l'hom-

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 219.

me reconnut les nécessités de sa situation, songea à se créer des armes et des outils lui permettant d'y faire face ; l'enfant aura l'intuition des horizons nouveaux que ces ressources nouvelles ouvrirent à l'homme primitif et des nouveaux problèmes qu'elles posèrent. L'histoire de l'industrie humaine n'est donc pas uniquement une affaire matérielle et utilitaire. L'intelligence y joue un rôle considérable. Sa marche nous révèle l'éveil de la pensée humaine, qui apprit à étudier les causes et les effets, et qui transforma les conditions de l'existence au point que la vie d'aujourd'hui ne ressemble en rien à la vie d'autrefois. Dans ce processus de développement, la morale a également joué son rôle ; les hommes se sont proposé certains buts et ont essayé de les atteindre. » (1)

Considérons enfin, en septième lieu, les différences qui séparent les principes de l'éducation morale dans les doctrines de Durkheim et de Dewey.

Etant donné que chaque groupe humain a un système particulier de règles morales, à la fois désirable et autoritaire, grâce auquel s'entretient la vie de la société, l'éducation morale, chez Durkheim, consistera premièrement à initier l'enfant, par la discipline scolaire, aux règles morales de la grande société ; ensuite, à provoquer l'autonomie de l'enfant, soit l'amour et la volonté de la règle morale par toutes sortes d'enseignements. Dewey n'envisage pas ainsi l'éducation morale. Il nie absolument la règle morale extérieure à l'individu, vu qu'elle ne fait appel à aucun motif vital et spirituel. Toute action morale,

(1) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 121.

selon lui, doit avoir pour source unique l'effort naturel de l'homme. L'éducation morale ne consiste chez lui qu'à développer pleinement en l'enfant, comme nous l'avons dit, l'intelligence sociale, l'effort social et l'intérêt social. Lorsque l'élève peut concentrer son effort personnel sur une occupation sociale quelconque, en inhibant les efforts inutiles à cette occupation, le but suprême de l'éducation morale est atteint. Ainsi, nous voyons que, tandis que l'éducation morale, chez Durkheim, a pour point de départ la règle morale et sociale existante, cette éducation, chez Dewey, a pour point de départ l'action individuelle.

Psychologiquement, la théorie morale de Dewey a sa raison d'être, puisque toute morale doit jaillir de notre vie intérieure. Mais, sociologiquement, sa théorie semble plus ou moins contestable. En effet, y a-t-il quelque société n'ayant pas une morale à laquelle l'individu ne soit tenu de se conformer ? Que la morale d'une société se différencie d'une autre, qu'elle soit plus ou moins spirituelle ou vitale qu'une autre, n'importe ; mais puisqu'elle existe comme telle, l'éducateur est obligé d'en tenir compte. S'il néglige cette vérité, aussi évidente que la vérité physique, il est certain que l'élève sera perdu lorsqu'il quittera l'école pour entrer dans la société. Car, pour bien s'adapter à une chose, il faut, avant tout, la bien connaître ; si l'éducateur nie la valeur de cette chose, et, par conséquent, ne la fait pas connaître à l'élève, il est vain de croire que l'élève puisse s'adapter sans faire des erreurs. C'est donc là une lacune dans la doctrine de Dewey.

C'est à la lumière de cette différence que nous devons étudier deux autres questions : celle de la pénalité et de la récompense scolaire et celle du rapport de l'éducation morale et de l'éducation intellectuelle.

Parce que l'éducation est essentiellement chose d'autorité, et que, si ce n'est pas la punition qui fait l'autorité, du moins c'est elle qui empêche l'autorité de se perdre, la punition scolaire est, selon Durkheim, indispensable, quoique la forme de la punition puisse être infiniment diverse et graduée. La récompense scolaire est d'ailleurs également nécessaire, quoiqu'elle joue un autre rôle et tienne une place secondaire.

Sur ce point, Dewey n'a pas la même conception. Il soutient que la punition et la récompense scolaires n'ont aucune efficacité ni aucune valeur éducationnelle. D'après lui, l'institution de la pénalité et de la récompense scolaires ne se justifie que par une philosophie du dualisme, qui consiste : 1° à considérer l'éducation non comme la vie, mais comme la préparation à la vie, de sorte que le but de l'éducation étant éloigné, la punition et la récompense sont nécessaires pour aiguillonner l'enfant (1) ; 2° à méconnaître la nature de la direction qui est essentielle à l'éducation, en prétendant diriger l'enfant par commandement et par punition ou récompense directe, et non par les suggestions et les réactions de l'environnement, l'action de l'éducateur restant indirecte (2) ; 3° à considérer la méthode et la matière

(1) *Democracy and Education*, p. 64-65.

(2) *Ib.*, 3e chapitre.

éducatives comme deux choses qualitativement différentes et non comme deux aspects d'une seule et même chose ; de sorte que pour unifier la matière et la méthode éducatives, la récompense et la punition sont nécessaires (1).

L'objection de Dewey sur la pénalité et la récompense scolaires ne nous donne vraiment pas satisfaction. Et cela pour une double raison : théoriquement, ses objections dirigées contre les trois erreurs philosophiques signalées par lui passent à côté de l'attitude réellement adoptée par Durkheim. Pour celui-ci, c'est parce que la pénalité et la récompense existent dans la grande société, que l'école, qui a pour rôle unique de préparer l'élève à la vie sociale, doit indispensablement y faire appel. Quand on admet, comme Dewey, que l'école n'est pas une institution isolée, indépendante, mais une société embryonnaire, il n'en est que plus nécessaire de retrouver en germe dans cette société embryonnaire toutes les institutions sociales, et, par conséquent, tous les types de pénalité et de récompense que comportera la société développée. On voit percer ici l'arrière-pensée de Dewey, qui est que l'éducation pourra précisément promouvoir une société nouvelle, dans laquelle la punition et la récompense n'auraient plus de sens ni de raison d'être. Postulat évidemment utopique.

Quant au problème du rapport de l'éducation morale et de l'éducation intellectuelle, il semble que ces deux pédagogues s'accordent pour affirmer la

(1) *Ib.*, p. 198.

solidarité de ces deux éducations, accord assez remarquable, étant donné que nombre de pédagogues, Spencer par exemple, ne voient aucun rapport entre l'éducation morale et l'éducation intellectuelle. En effet, « Herbert Spencer ne croit pas à la vertu moralisante de la science. Il prédit que les faits établiront de plus en plus la vanité des espérances que l'opinion enthousiaste de nos contemporains fonde sur la diffusion des lumières intellectuelles. Il ne va pas, certes, jusqu'à dire, avec les amis de l'ignorance, que l'instruction soit pernicieuse et corruptrice ; mais il la juge impuissante et stérile, comme instrument de moralisation. La foi à la lecture et aux livres de classe serait une des superstitions de notre temps. Et le positiviste anglais conclut en proclamant l'impuissance de la raison, et la souveraineté du sentiment, comme l'a fait, vers la fin de sa vie, le chef du positivisme français, Auguste Comte, quand il disait : « Ce ne sont pas les idées qui gouvernent le monde, ce sont les sentiments. » (1) Mais l'observation de Spencer est factice ; car, si l'instruction n'est pas l'unique inspiratrice de la vertu, un guide toujours sûr d'être obéi, elle est au moins une conseillère qui se fait parfois écouter ; si elle ne suffit pas pour déterminer les actes de la volonté, elle les prépare cependant en les éclairant. « N'a-t-on rien fait pour la morale, quand on a déraciné les préjugés, les superstitions et les erreurs ? N'est-ce pas une garantie acquise contre le vice que d'en avoir démontré les effets pernicieux ? Ne gagne-t-on

(1) G. Compayré, *L'Education intellectuelle et morale*, p. 232.

rien à apprendre de la science les conséquences physiquement funestes qu'entraînent les actions immorales ? » (1)

Mais, bien que Durkheim et Dewey soutiennent à la fois et avec raison qu'il existe une solidarité entre l'éducation morale et l'éducation intellectuelle, l'esprit de leurs deux doctrines est fort différent. Pour Durkheim, le rapport de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale est celui d'une condition préparatoire indispensable et féconde, soit qu'elle nous montre, au moyen de l'histoire, qu'il existe une relation intime entre l'individu et la société ; ou, au moyen de la science, qu'il existe une collectivité réelle supérieure à l'individu qu'il peut prendre pour fin de sa conduite; soit enfin, qu'elle ouvre chez l'enfant, par la culture esthétique, les voies à l'esprit de désintéressement et de sacrifice pour les groupes dont il fait partie, parce que l'homme qui est tout entier à la beauté qu'il contemple, se donne à elle et s'oublie. Dewey va beaucoup plus loin. L'éducation intellectuelle n'est pas seulement, pour lui, une introduction à la vie morale, comme pour Durkheim, elle est partie intégrante de l'éducation morale elle-même, en tant que celle-ci vise la société. Ainsi, la géographie forme bien un enseignement moral, lorsqu'elle fait comprendre à l'enfant que les relations entre les groupes humains peuvent être facilitées, embarrassées ou modifiées par le milieu physique. L'histoire forme bien une leçon morale, lorsqu'elle fait voir à l'enfant comment les individus dépendent les uns

(1) *Ib.*, p. 233.

des autres, etc. Ainsi, l'éducation morale, chez Dewey, a un sens beaucoup plus large. Non seulement elle n'a pas un rôle séparé et limité, qui consisterait à transmettre à l'enfant telle règle morale ou tel commandement. Mais même elle ne constitue pas un enseignement particulier et indépendant, tous enseignements scolaires étant des enseignements essentiellement moraux. Ainsi, sous l'affirmation commune de la solidarité de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale, se révèle une divergence profonde, puisque cette solidarité est seulement, chez Durkheim, un rapport de condition à fin, tandis que chez Dewey, c'est un rapport de pénétration mutuelle.

Nous pouvons maintenant condenser les résultats de notre comparaison. L'éducation a pour point de départ et pour centre la société, chez Durkheim ; l'enfant, chez Dewey. Elle est, chez Durkheim, une création sociale ; chez Dewey, une croissance individuelle. Son but est, pour celui-là, de maintenir l'existence d'une société ; pour celui-ci, de développer, chez l'enfant, la faculté d'utilité sociale. La base qui est l'esprit de l'enfant est considérée comme passivité par le premier, comme activité par le second ; son but a pour moyen l'effort, chez le premier, l'intérêt chez le second. La matière éducative est établie d'après l'exigence de la vie sociale pour le premier, d'après le développement de l'esprit de l'enfant pour le dernier. L'éducation intellectuelle, chez Durkheim, consiste à transmettre à l'enfant les catégories principales, afin que l'esprit social puisse subsister dans

la génération nouvelle ; chez Dewey, elle consiste à apprendre à l'enfant l'adaptation à son environnement. L'éducation morale, chez l'un, a pour rôle d'initier l'enfant à la pratique de la règle morale, à l'aide de la discipline scolaire et de lui faire voir que la règle morale est à la fois autoritaire et désirable par toutes sortes d'enseignements ; chez l'autre, elle a pour principe de développer en l'enfant l'intelligence sociale, l'effort social et l'intérêt social. Telles sont les différences caractéristiques qui donnent une physionomie originale à chacune des deux doctrines.

Chacune, nous l'avons vu, a ses avantages propres; aussi, loin d'accepter entièrement l'une d'elles, pour rejeter l'autre, nous reconnaîtrons la valeur éducationnelle de chacune d'elles. En effet, l'individu et la société, que l'un et l'autre de ces deux pédagogues envisagent, sont toujours deux pôles éducationnels, dont l'éducation ne peut négliger ni l'un ni l'autre. Ainsi, au lieu de s'exclure, de se nuire, la croissance individuelle et l'existence sociale sont deux choses qui se complètent toujours mutuellement et prennent une valeur complémentaire.

En fait, nous approuvons une éducation qui puisse renouveler perpétuellement la vie sociale, mais nous approuvons aussi celle qui peut apprendre à l'enfant à s'adapter aisément à son environnement. Nous nous attachons au moyen d'éducation qui a pour appui l'effort de l'enfant, non moins qu'à celui qui a pour appui son intérêt. Il est bon que la matière éducative soit établie d'après l'exigence de l'existence sociale,

mais il est bon aussi qu'elle le soit d'après l'exigence du développement mental de l'enfant. Nous ne croyons pas devoir faire un choix exclusif entre la doctrine socio-pédagogique de Durkheim et la doctrine psycho-pédagogique de Dewey, puisque, d'une part, dans un milieu social où l'éducation est dominée par le formalisme traditionnel, par le processus artificiel, par l'esprit mécanique, qui ne laisse place à aucune liberté spirituelle, ni à aucune activité vitale pour l'enfant, la doctrine psycho-pédagogique se montrera plus bienfaisante, et que, d'autre part, dans un pays en période transitoire et dans une époque de crise, où la conscience collective n'est pas encore fortement concentrée, la doctrine socio-pédagogique apparaît à son tour comme indispensable.

APPENDICE

Ecrits de E. Durkheim et de J. Dewey

A. — *Ecrits de E. Durkheim*

1886. Les Etudes de Science sociale (*Revue Philos*), Paris.

1887. *La Philosophie dans les Universités allemandes* (*Revue Internationale de l'Enseignement*), Paris.

1887. La Science Positive de la morale en Allemagne (*Revue Philos*).

1888. Le Programme économique de Schæffle (*Revue d'Economie politique*), Paris.

1888. Cours de Science sociale. Leçon d'ouverture (*Revue intern. de l'Enseig.*).

1888. Introduction à la Sociologie de la Famille (*Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux*, année 1888).

1888. Suicide et natalité (*Revue Philos*).

1892. Quid Secundatus politicæ scientiæ instituendæ contulerit (*Thèse Bordeaux*).

1893. De la division du travail social (2e édit., 1902, avec une nouvelle préface intitulée : Quelques remarques sur les groupes professionnels), Alcan, Paris.

1893. Notes sur la définition du socialisme (*Revue Philos*).

1895. Les Règles de la Méthode sociologique (avec en 1901 une nouvelle édition augmentée d'une préface), Alcan, Paris.

1895. L'Enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie (*Revue Philos*).

1895. Crime et santé sociale (*Revue Philos*).

1895. L'origine du mariage d'après Westermarck (*Revue Philos*).

1897. Le Suicide, Alcan, Paris.

1897. Il Suicidio considerato sotto l'aspetto sociologico (*Rivista italiana di Sociologia*), Rome.

1898. La Prohibition de l'Inceste et ses origines (*Année Sociologique*, t. I), Alcan, Paris.

1898. Préfaces de l'Année Sociologique.

1898. Lettre à l'éditeur de l'*American Journal of Sociology*, Chicago.

1898. Représentations individuelles et représentations collectives (*Revue de Métaphysique et de Morale*), Paris.

1899. De la définition des phénomènes religieux (*Année Sociologique*, t. II).

1900. La Sociologie en France (*Revue Bleue*), Paris.

1900. La Sociologia ed il suo domino scientifico (*Rivista Italiana di Sociologia*).

1901. Lettre au Directeur de la *Revue Philosophique*.

1901. Réalité sociale (*Revue Philos*).

1901. De la méthode objective en sociologie (*Revue de synthèse historique*), Paris.

1901. Deux lois de l'évolution pénale (*Année Sociologique*, t. IV).

1902. Sur le Totémisme (*Année Sociologique*, t. V).

1903. De quelques formes primitives de classification (*Année Sociologique*, t. VI).

1903. Pédagogie et sociologie (*Revue de Métaphys. et de Mor.*)

1903. Sociologie et Sciences sociales (*Revue Philos*).

1905. Sur l'organisation matrimoniale des Sociétés australiennes (*Année sociologique*, t. VIII).

1905. On the relations of Sociology to the social sciences and to philosophy (*Sociological Papers*), Londres,

1905. Réponse à une enquête sur la morale sans Dieu (*La Revue*), Paris.

1906. La détermination du fait moral (*Bulletin de la Société française de Philosophie*).

1906. L'enseignement secondaire en France (*Revue politique et littéraire*), Paris.

1907. Lettres à L. Deploige (*Revue Néo-Scolastique*), Louvain.

1908. La Morale positive, examen de quelques difficultés (*Bulletin de la Société Française*).

1909. L'efficacité des doctrines morales (*Bull. de la Société Française de Philosophie*).

1909. La Sociologie religieuse et la théorie de la connaissance (*Revue de Métaphysique et de mor.*).

1909. Examen critique des systèmes classiques sur les origines de la pensée religieuse (*Revue Philos*).

1910. Sociologie et Sciences sociales (*De la Méthode dans les Sciences*), Paris, F. Alcan.

1911. L'Enfance (*Dans le Dictionnaire de Pédagogie de Buisson*).

1911. Nature et Méthode de la Pédagogie (*Nouveau Dict. de Pédagogie et d'Instruct.* publié sous la direct. de Buisson).

1911. L'Education. Sa nature et son rôle.

1911. Jugement de valeur et jugement de réalité (*Revue de métaphysique et de morale*).

1912. Les Formes élémentaires de la vie religieuse. Paris.

1913. Education sexuelle (*Bulletin de la Société française de Philosophie*).

1915. Deutschland « über alles ». Den Tyske Mentalitet og Krigen. Colin, Paris.

1915. Qui a voulu la guerre ? (en collaboration avec M. Denis). Colin, Paris.

1915. L'Allemagne au-dessus de tout. Colin, Paris.

1915. Lettres à tous les Français.

1916. La Sociologie (dans la Science française), Larousse, Paris.

1918. La vie universitaire à Paris (ouvrage publié sous les auspices du Conseil de l'Univ. de Paris).

1918. Contrat social (*Revue de Métaph. et de Morale*).
1919. La pédagogie de Rousseau (*Revue de Métaph. et de Mor.*).
1920. Introduction à la morale (*Revue Philos*).
1921. La famille conjugale (*Revue Philos*).
1922. Education et Sociologie (avec une préface de M. P. Fauconnet), Alcan, Paris.
1923. L'histoire du Socialisme (*Revue de Métaph. et de Morale*).
1924. Sociologie et Philosophie (avec une préface de M. Bouglé), Paris, F. Alcan.
1925. Saint Simon, fondateur du positivisme et de la Sociologie (*Revue Philos*).
1925. L'Education morale. Paris (Alcan).

Ses œuvres inédites

Théorie sociologique de la Famille.
L'introduction générale à la morale.
La Morale Domestique.
Les Théories sociales de J.-J. Rousseau.
L'Education intellectuelle à l'Ecole primaire.
L'Evolution et le rôle de l'Enseignement secondaire en France.

B. — *Ecrits de John Dewey*

1883. Knowledge and the relativity of feeling (*J. of Spec. Ph.*).
1886. Psychology (*N.-Y. Harper*).
1886. The psychological standpoint (*Mind*).
1886. Psychology as philosophic method (*Mind*).
1887. Illusory psychology (*Mind*).
1887. Knowledge as idealisation (*Mind*).
1887. The ethics of democracy (*Philosophical papers of the Univ. of Michigan*).
1890. On some current conceptions of the term « self » (*Mind*).
1891. Outlines of a Critical Theory of Ethics (*Ann. Arbor. Michigan*).
1891. Moral Theory and practice (*Int. J. of E.*).
1891. The present position of logical theory (*Monist.*).
1892. Green's theory of the moral motive (*Ph. Rev.*).
1893. Self realization as the moral ideal (*Ph. Rev.*).
1894. The Study of Ethics : a Syllabus (*Ann. Arbor. Michigan Register Publishing Company*).
1895. The Psychology of Number and its Application to Methods of teaching Arithmetic (en collaboration avec Mc Lenan, Appleton, N.-Y.).
1896. The reflex arc concept in psychology (*Psych. Rev.*).
1897. The psychology of effort (*Ph. Rev.*).
1897. The significance of the problem of Knowledge (dans *University of Chicago Contributions to Philosophy*).
1898. Evolution and Ethics (*Monist*).
1899. The School and Society (*Chicago*).
1899. Psychology and philosophic method (*University Chronicle of California*).
1900. Some stages of logical thought (*Ph. Rev.*).
1902. The evolutionary method as applied to morality : Its scientific necessity (*Ph. Rev.*).
1902. Its significance for conduct. (*Ph. Revue*).

1903. Logical conditions of a scientific treatment of morality (*The Decennal Publications of the Univ. of Chicago, Chicago Univ. Press*).
1903. Thought and its Subject Matter (*The Univ. of Chicago Press, Chicago*).
1903. Emerson, the philosopher of Democracy (*Int. J. of E.*).
1904. The philosophical work of Spencer (*Ph. Rev.*).
1904. Notes upon logical topics : I. A classification of contemporary tendencies (*J. Ph.*).
1904. The meanings of the term idea (*Ib.*).
1904. Humanism (e. r.) (*Ps. Bull.*).
1905. The realism of pragmatism (*J. Ph.*).
1905. The postulate of immediate empiricism (*Ib.*).
1905. Immediate empiricism (*Ib.*).
1905. The Knowledge-experience and its relationships (*Ib.*).
1905. The Knowledge-experience again (*Ib.*).
1906. The terms « conscious » and « consciousness » (*J. Ph.*).
1906. Beliefs and realities (*Ph. Rev.*).
1906. Reality as experience (*J. Ph.*).
1906. The experimental theory of Knowledge (*Mind.*).
1906. Experience and objective idealism (*Ph. Rev.*).
1907. The Control of ideas by facts (*J. Ph.*).
1907. Reality and the criterion for the truth of ideas (*Mind.*).
1907. Pure experience and reality : a disclaimer (*Ph. Rev.*).
1908. Does reality possess a practical character ? (dans le recueil Essays philosophical and psychological in honor of W. James, by his colleagues of Columbia University. N. Y. Longmans, Green et C°).
1908. Ethics (en collabor. avec H. Tufts) (N.-Y. Henry Holt et Londres. G. Bell and Sons).
1908. What does pragmatism mean by practical ? (*J. Ph.*).
1908. The logical character of ideas (*J. Ph.*).
1908-09. The Bearings of pragmatism upon education (*The Progress. Journ. of Educ.*).
1909. Objects, data and existences : a reply to Prof. Mc Gilvary (*J. Ph.*).
1909. The dilemma of the intellectualist theory of truth (*J. Ph.*).

1910. How we Think (Boston, D. C. Heath et C°).
1910. The influence of Darwin on Philosophy, and other Essays in Contemporary Thought (N.-Y. H. Holt et C°).
1910. Science as subject matter and as method (*Science N.-S.*).
1910. Valid Knowledge and the subjectivity of experience (*J. Ph.*).
1910. Some implications of anti-intellectualism (*Ib.*).
1910. The short-cut to realism examined (*Ib.*).
1911. Maeterlinck's philosophy of life (*The Hibb J.*).
1911. Rejoinder to Dr. Spaulding (*J. Ph.*).
1911. Brief studies in Realism :
I. Naïve Realism as Presentative Realism (*Ib.*).
II. Epistemological Realism : the Alleged ubiquity of the Knowledge relation (*Ib.*).
1911. Joint Discussion with Dr. Spaulding (*Ib.*).
1912. A reply to professor Royce's critique of instrumentalism (*Ph. Rev.*).
1912. A reply to professor Mc Gilvary's questions (*J. Ph.*).
1912. In response to Prof. Mc Gilvary (*Ib.*).
1912. Perception and organic action (*Ib.*).
1913. The problem of values (*J. Ph.*).
1914. Psychological doctrine and philosophical teaching (*J. Ph.*).
1915. German Philosophy and Politics (N.-Y. H. Holt.).
1915. Schools of To-Morrow (en collab. avec miss Evelyn Dewey, Dulton).
1915. The existence of the world as a problem (*Ph. Rev.*).
1915. The logic of judgements of practise (*J. Ph.*).
1916. Essays in Experimental Logic (*The Univ. of Chicago Press*).
1916. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education (N.-Y. Macmillan C°).
1916. The Pragmatism of Peirce (*J. Ph.*).
1916. Philosophy and democracy (*The Univ. of California Chronicle*).
1917. The Need for a Recovery for Philosophy dans Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude (N.-Y. Henry Holt and C°).

1917. The concept of the neutral in recent epistemology (*J. Ph.*).

1917. Concerning novelties in Logic : a reply to Mr Robinson (*J. Ph.*).

1917. Duality and Dualism (*J. Ph.*).

1918. Concerning alleged immediate Knowledge of mind (*J. Ph.*).

1918. The objects of valuation (*J. Ph.*).

1921. Reconstruction in Philosophy (*Univ. of London Press.*).

1922. An Analysis of reflective thought (*J. Ph.*).

1922. Le développement du pragmatisme américain (*Revue de Métaphysique et de Morale*).

1925. Expérience and Nature (Chicago. Open Court).

TABLE DES MATIERES