

L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique

G. Garreta
(Ceppa, Université Paris-1)

in D. Kambouchner et F. Jacquet-Francillon (eds.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, PUF, 2005, p. 141-158

On voudrait revenir ici sur une période et une situation exceptionnelles, celle des premières années de la jeune Union soviétique¹, qui eut à prendre des décisions pédagogiques et institutionnelles stratégiques pour tenter de construire un système d'enseignement, une "mentalité" et un *ethos* scolaire nouveaux, dans une situation militaire et économique de crise quasi-permanente. On entend ainsi fournir des matériaux au débat portant sur les rapports entre éducation, valeurs et dynamique du changement institutionnel — et donc sur l'"utilité sociale" de l'éducation, s'il y en a.

Il est peut-être connu que dans les débats pédagogiques intenses des années 1918-1921 en Russie, on mobilisa les récentes conceptions de l'éducation nouvelle développées en Europe occidentale. Ce qui est moins connu, c'est que la référence majeure qui s'impose rapidement au détriment des autres est la théorie du pragmatiste américain John Dewey. Certains de ses ouvrages étaient déjà traduits avant la Révolution², et Dewey constituait déjà une référence pour quelques théoriciens russes de l'éducation. Certains éducateurs, comme Chatski ou Zelenko, avaient en partie appliqué ses méthodes — et avaient fait de la prison pour avoir voulu mettre en place des écoles ou "colonies" un peu trop sulfureuses au goût du régime tsariste. Néanmoins le pragmatiste n'était pas plus connu que Montessori ou Kirschensteiner, alors qu'après 1917, il les supplante nettement ; on va ici tenter d'expliquer pourquoi. Car il peut paraître surprenant que la Russie soviétique du communisme de guerre se soit énormément inspirée des principes et méthodes d'une conception américaine qui prône une grande liberté dans le processus éducatif, et l'envisage comme expérience démocratique continue ; c'est pourtant ce qui s'est passé *grosso modo* jusqu'à la fin des années 20.

Nous allons d'abord esquisser les formes prises par l'application des méthodes deweyennes, puis présenter une brève analyse des raisons de ce recours à Dewey, avant de conclure sur le devenir de cette expérience.

Étendue et diversité de l'application des méthodes deweyennes

On ne s'étend pas sur les difficultés matérielles à mettre en place un enseignement de masse, pour tous, dans un contexte de guerre extérieure et civile et d'une pénurie de moyens et d'enseignants (dont une frange non négligeable est hostile au nouveau pouvoir).

Le but pédagogique proclamé est de casser la logique d'autorité et d'inculcation forcée caractéristiques du système éducatif sous le régime

¹ rappelons que la désignation d'U.R.S.S. n'est introduite qu'en 1922.

² *The School and Society* en 1907 et *How we Think* (sous le titre de *Psychologie et pensée pédagogique*) en 1915.

tsariste, logique intrinsèquement néfaste puisqu'elle n'aboutirait qu'à reproduire une domination et une hiérarchie de classes, à "mouler" idéologiquement des élèves soumis à une hiérarchie de valeurs élitiste. Par conséquent, en 1918, il n'est pas question d'endoctriner les élèves, de leur faire ingurgiter des manuels d'orthodoxie communiste – mais de les éduquer à la liberté, et de ne plus faire fonctionner la relation éducative sur la contrainte et la punition. Pour cela, on souhaite intégrer des activités productives et collectives dans l'éducation, un rapport étroit à la "vie réelle", à l'environnement naturel et social. Sur cette base, on s'attendait à ce que l'élève, armé de compétences réellement polytechniques en prise avec l'environnement social voie *de lui-même* le sens de sa formation, et éventuellement de sa participation à l'entreprise collective de poursuite et de consolidation de la Révolution. Mais ce devait être un *résultat*, non une donnée préalable à inculquer.

Suite à un débat intense (qui oblige à repousser d'un mois la rentrée scolaire !), on met ainsi en place l'École Unique du Travail. Ce qui fait la spécificité de cette première période révolutionnaire, ce sont les formes radicales par lesquelles on cherche à supprimer dans l'école nouvelle le "principe d'autorité" et les formes de contrainte externe qui s'appliquent à l'élève. La Déclaration de Principes (fin 1918) stipule entre autres³ que les devoirs et les travaux obligatoires à la maison doivent progressivement disparaître, que les notes sont "supprimées sans exception de la pratique scolaire"⁴, et impose la suppression des examens d'entrée et de sortie.

Ce qui est plus particulièrement renvoyé aux théories de Dewey, ce sont les trois orientations suivantes: tout d'abord, la volonté de supprimer toutes les divisions de l'ancien système entre écoles classique, moderne, professionnelle, et gymnase (réservé à l'élite). Ensuite, l'idée de s'appuyer sur les "intérêts" (bien distingués des simples "désirs") de l'élève et de les orienter, pour développer sa personnalité et son esprit critique en éduquant son sentiment de responsabilité, envers soi-même et envers les autres ; ce qui est censé se produire en connexion étroite avec la croissance de son esprit coopératif et collectif. Enfin, développer le sens de l'expérimentation chez les élèves, en ne s'interdisant pas de féconder l'enseignement à l'école par les derniers acquis de la pensée scientifique (l'évolutionnisme, les conquêtes les plus récentes de la physique, la biologie, etc.). Blonski (le principal théoricien, avec le Commissaire du peuple à l'éducation Lounatcharski, de l'École du Travail) insiste tout particulièrement sur cet aspect, introduit des éléments d'algèbre dès le primaire, et demande de recourir hardiment à la science contemporaine.

L'École du Travail sera donc gratuite et mixte ; elle sera *unique* au sens où est créé un tronc commun, un cursus unique pour tout le monde de 8 à 17 ans, qui fait la part belle à l'enseignement "polytechnique" (sur lequel nous reviendrons) ⁵. Autre particularité, des instances et des expériences d'auto-

³ voir Berelowitch (sans doute le meilleur ouvrage sur ce thème en français, auquel nous empruntons nombre de données factuelles, sans forcément partager ses interprétations) et Fitzpatrick pour les détails.

⁴ le contrôle des connaissances aura lieu par le biais d'exposés collectifs, d'un contrôle et d'une correction mutuels entre élèves, par des appréciations portées dans les carnets pour suivre la progression, ...

⁵ Il y a un clivage net entre éducateurs de Pétersbourg et de Moscou sur le sens à donner à l'enseignement "polytechnique". Les premiers, qui se réclamaient de l'*activity school* de Dewey, le veulent plus encadré, dans des ateliers bien équipés, pour doter les élèves d'un certain nombre de techniques fondamentales à partir de l'adolescence. Les seconds, qui jugent l'interprétation précédente bien trop "académique", le veulent plus diffus et plus "total", dans le cadre de la Commune-école: la "vie elle-

gouvernement des élèves (le terme russe de *samoupravlenie* est décalqué de l'expression et du concept américains de *self-gouvernement*) doivent être créées dans les écoles⁶. Blonski écrit à ce moment que Dewey, Marx et la réalité russe ont été presque ses seuls guides dans la création du concept d'école du travail ! Et quelques années plus tard (en 1925), dans une réflexion sur les "nouveaux programmes" il explique que "de Dewey nous avons appris à construire une école qui réponde aux exigences modernes de notre siècle (...) ainsi qu'aux besoins et aux intérêts de l'enfant"⁷.

Concrètement, comment réaliser cela? En tout cas, pas par le biais de programmes imposés: car après un autre débat très intense, on supprime les programmes nationaux obligatoires. Ils ne seront qu'indicatifs, et on adopte un principe de décentralisation généralisé (les régions et même les écoles pourront définir leurs propres programmes, en fonction des conditions géographiques, culturelles et socio-économiques environnantes). Par contre, on recommande fortement l'application à grande échelle de méthodes pédagogiques censées être en phase avec cette déclaration de principes. Très succinctement, évoquons-en trois parmi les plus répandues.

Tout d'abord, le "plan Dalton", du nom de la ville américaine où il fut initialement mis en œuvre par Helen Parkhurst (qui se réclamait de Dewey et Montessori): il visait à faire travailler les élèves sur des thèmes établis de façon planifiée avec l'enseignant (ou les enseignants) en respectant le rythme d'apprentissage des élèves. Cette "méthode des laboratoires" entendait développer l'esprit d'initiative et de responsabilité de l'élève. Le plan Dalton permettait prétendument de combiner le travail collectif et individuel de façon optimale, et eut un immense succès en Russie. Car, comme l'expliquait la pédagogue Kroupskaïa, compagne de Lénine, dans sa préface russe à la traduction du livre écrit par la fille de Dewey sur le plan Dalton, "nous les russes, nous ne sommes pas bons pour travailler en nous conformant à un plan" et "il va nous falloir l'apprendre pour construire une vie nouvelle" !⁸

Ensuite, on encourageait le recours à la "méthode des projets", que l'on rapportait à Dewey, même si elle fut surtout formalisée aux Etats-Unis par un de ses disciples, William Kilpatrick. Les élèves devaient accomplir collectivement une tâche d'utilité publique pour la communauté scolaire (planter un jardin botanique, par exemple). Dans ce cadre, ils devaient mobiliser, par la médiation de l'enseignant, toute une série de connaissances, qui étaient organiquement reliées à cet objectif, et servaient de support à une élaboration théorique ultérieure: en botanique, géométrie, et biologie, pour le jardin, par exemple. Mais les cas américains étant souvent jugés trop formels et "contingents", les "projets" russes seront plutôt du type suivant, plus "social": réaliser un plan de lutte contre l'illettrisme dans le village, une exposition sur les nouvelles techniques agricoles, etc. Les projets ne prennent vraiment sens que lorsqu'ils sont insérés dans un complexe de relations environnementales-et-sociales.

Car la méthode soviétique phare, c'est la méthode des "complexes" dont on crédite Dewey également, même s'il est un peu "adapté" à la réalité

même" (l'organisation de la Commune-école) doit enseigner les savoir-faire, dès le plus jeune âge. Voir Fitzpatrick, p. 29-32.

Il faudrait également mentionner ici d'autres mesures d'importance: suppression des directeurs, élection des enseignants, etc.

⁶ Voir Berelowitch, p. 29.

⁷ Le premier extrait est tiré de *L'école du travail* (1918), célèbre ouvrage diffusé également à l'Ouest; textes cités par Mchitarjan (qui a effectué un remarquable travail de documentation, que nous utilisons abondamment), p. 120.

⁸ Préface à la traduction russe de 1923 d'Evelyn Dewey, *The Dalton Laboratory Plan*, New York, Dutton, 1922, p. 11; cité par Mchitarjan, p. 121.

locale⁹. Selon les pédagogues russes, l'enseignant doit choisir un thème qui va initier les élèves à la complexité des relations entre monde naturel, activités humaines et rapports sociaux. Pendant une période donnée, l'enseignement ne sera pas organisé en matières mais autour de ce complexe, qui connectera *pratiquement* des savoirs émanant de diverses disciplines. Par exemple, en 4^e année de primaire, on prend le thème du "bateau comme moyen de transport": on va se rendre compte sur le bateau, on réalise alors des modèles réduits, on étudie l'équilibre des corps, le mouvement, la vitesse, la propulsion (on fait donc "de" la physique et des mathématiques) ; on étudie la division du travail sur un navire et la situation des travailleurs de la marine (sciences sociales) ; on rédige des récits (russe), etc. ¹⁰ Le pédagogue Pistrak soutient en 1924, dans *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, que le complexe permet d'étudier l'objet dans sa réalité dynamique, sous plusieurs points de vue.¹¹ Il favoriserait l'inventivité et l'esprit critique de l'élève, en le sensibilisant aux relations réelles.

Le Commissaire du Peuple à l'Éducation Lounatcharski peut ainsi écrire en 1920 que la plupart des innovations que "nous introduisons dans notre école unique du travail sont une application socialiste des méthodes introduites dans les meilleures écoles américaines"¹²; et, quelques années plus tard, il estime toujours que "nous avons beaucoup appris d'éducateurs comme Dewey"¹³. Il y a de nombreuses preuves d'utilisation de Dewey dans la définition des nouveaux curricula, Dewey que Chatski appelait en 1921 les lecteurs russes à "étudier ... de très près", jusqu'à "s'immerger dans chaque argument du meilleur des philosophes contemporains"¹⁴ !

Et ce sont bien des millions d'élèves de la Russie révolutionnaire qui sont ainsi soumis, à des degrés divers, aux méthodes d'enseignement prônées par des théoriciens réformateurs socio-démocrates américains. C'est une "gigantesque expérience" (comme le dit Dewey¹⁵), un laboratoire permanent. Et c'est sans doute pendant la Guerre Civile qu'il y a la plus grande prolifération d'expériences différentes ; ainsi Chatski, Makarenko, Lepeshinski, et bien d'autres, lancent de nouvelles "colonies", que Lénine et Kroupskaïa visitent régulièrement. Le "travail" à l'école unique ne signifie pas uniquement le tissage, le travail du bois, le nettoyage, mais parfois aussi le chant et la danse, comme à l'école Znamenskaya, organisée autour de l'éducation esthétique, dont les élèves sont quatre cent orphelins de la région de Moscou, et les enseignants des artistes et intellectuels. Le Centre

⁹ Dewey n'a ainsi jamais remis en cause la nécessité de s'appuyer sur des manuels et des ouvrages dans l'exploration du complexe – ce qui a été le cas de certains éducateurs soviétiques rejetant la "sclérose" du manuel (cf. le slogan "A bas les manuels !").

¹⁰ Cité in Berelowitch (p. 28), à partir de Tsekhanovitch, in *Vers l'école nouvelle*, 1924. Cf. également Holmes, *passim*, pour de nombreux exemples de "complexes", et des critiques.

¹¹ Pistrak, p. 99.

¹² Cité in Berelowitch, p. 33 ; cf également Kroupskaïa, dans un article de 1923 sur la méthode des projets: c'est seulement par ces méthodes d'instruction qu'une nouvelle école pourra être établie qui soit "radicalement différente de l'ancienne école avec sa discipline militaire, son oppression de la personnalité et son instruction sur un mode mécanique" (cité in Mchitarjan, p. 122).

¹³ En 1927; cité par Mchitarjan p. 120, qui commente : "La littérature pédagogique de l'époque donne l'impression que la construction de l'école *du travail* soviétique aurait difficilement pu être possible si elle ne s'était appuyée sur les idées de Dewey". Cf. également Sutherland, p. 10: "Dewey, idole du *Narkompros*" [Commissariat du Peuple à l'Instruction].

¹⁴ dans la Préface à la traduction russe de Dewey, *Democracy and Education* (Moscou, 1921), p. 5.

¹⁵ Iw.3.243. Les textes de Dewey sont cités dans l'édition de référence de ses œuvres complètes: *The Early Works, 1882-1898* (ew); *The Middle Works, 1899-1924* (mw); *The Later Works, 1925-1953* (lw), J. A. Boydston éd., 37 vol., 1967-1991, Carbondale: Southern Illinois University Press ; le sigle est suivi du volume, et le cas échéant de la page.

(l'administration centrale) tente de suivre ce qui se fait, et attend même des directives et orientations qui remonteraient de la base, par l'entremise de questionnaires et de consultations — qui désarçonnent d'ailleurs souvent les enseignants¹⁶. On est très loin du dirigisme bureaucratique. On assiste à beaucoup de tâtonnements, de corrections, à de nombreuses résistances, et à certaines réalisations grotesques ou ineptes, critiquées par les avocats mêmes des nouvelles méthodes, comme Blonski ou Kroupskaïa (qui évoque par exemple, atterrée, un "complexe" ayant fait un lien entre le 1^{er} mai des travailleurs, l'éclosion des fleurs et l'agriculture¹⁷).

La question du bilan, quantitatif et qualitatif, est très délicate, on ne peut la traiter précisément ici. Les adversaires des nouvelles méthodes (ou du régime !) le tiennent souvent pour catastrophique, leurs partisans, même s'ils reconnaissent des "excès" initiaux, estiment que là où les enseignants avaient compris leur signification, la réorganisation des savoirs et la constitution corrélative de ce nouvel *ethos* scolaire étaient sur la bonne voie¹⁸. Mais pourquoi une référence prépondérante à Dewey dans ce processus?

Les raisons profondes du recours à Dewey

Pour rendre compte de la surprenante popularité des méthodes deweyennes dans cette phase de construction soviétique d'un nouveau système éducatif, nous avancerons deux grandes raisons.

Outre les facteurs particuliers évoqués plus hauts à propos des diverses méthodes pédagogiques, le recours à Dewey s'explique sans doute parce que, davantage que les autres penseurs de l'éducation, Dewey pensait que les réformateurs pouvaient commencer à résoudre les problèmes sociaux fondamentaux en agissant directement, au moyen de l'école, sur les personnes, les habitudes et la culture. Pour Dewey, le défaut inhérent à l'école traditionnelle est qu'elle "entreprend de former de futurs membres de l'ordre social dans un médium dans lequel les conditions de l'esprit social font défaut au plus haut point"¹⁹. L'école doit réintroduire en son sein un principe coopératif qui tempère, voire neutralise, le principe dominant de passivité et d'individualité inculqué par la vie sociale occidentale moderne. Mais plus que les autres éducateurs également, Dewey pensait que cela n'était pas possible sans une modification profonde du contexte économique et social, et donc des valeurs qu'il incorpore. Ce double aspect était évidemment en phase avec la situation post-révolutionnaire russe, et les pédagogues de la jeune République semblent l'avoir bien noté.

Sur cette question, nous avons à notre disposition le jugement de Dewey lui-même, qui effectua en 1928 un voyage en Urss avec une vingtaine d'autres philosophes et éducateurs. Il visita des écoles et les colonies pédagogiques de Chatski et de Pistrak, et rapporte ses commentaires dans ses

¹⁶ Une circulaire de Lounatcharski en 1919 demande en substance aux enseignants, qui pour beaucoup attendaient des instructions précises dans cette décisive situation de transition : "qu'est-ce qui a changé dans votre classe ? y a-t-il eu une dé-rigidification des matières? de la distinction sujet / leçon ? des groupes et des classes ? l'école est-elle devenue un organisme vivant, avec des tâches communes ?". Cf. Fitzpatrick.

¹⁷ Cf. Berelowitch, p. 28.

¹⁸ Dewey lui-même va jusqu'à dire, suite à son voyage en Urss: "Il est déconcertant, pour dire le moins, de trouver les enfants russes beaucoup plus démocratiquement organisés que les nôtres; et de noter qu'ils reçoivent à travers ce système d'organisation scolaire une formation qui les rend aptes, d'une manière beaucoup plus systématique que cela est tenté dans notre pays soi-disant démocratique, à participer activement par la suite à l'autogestion des communautés locales et de l'industrie." (*Impressions of Soviet Russia*, lw.3. 240)

¹⁹ *School and Society*, mw1. 10

Impressions de Russie soviétique, parues en 1928. Il n'est pas naïf et est bien conscient que les écoles sont dans la phase actuelle le "bras idéologique de la Révolution", dans la mesure où elles font de manière concentrée et intense ce que les autres institutions font de manière diffuse, à savoir créer des habitudes et des dispositions à agir de manière coopérative ou collective. Le philosophe américain est d'autant plus stupéfait, nonobstant une "certaine fierté patriotique", de retrouver ses théories appliquées à une telle échelle.²⁰ Le fait de vouloir mettre en connexion les élèves avec la vie sociale réelle n'est certes pas nouveau en théorie éducative; ce qui attire et effraie un peu Dewey, c'est bien l'ampleur du processus:

"Ce qui est propre à l'éducation soviétique n'est donc pas l'idée d'un entremêlement entre activités scolaires et activités sociales hors de l'école, mais le fait que pour la première fois dans l'histoire il y ait un système éducatif officiellement organisé d'après ce principe".²¹

On est donc loin, ajoute-t-il avec une pointe d'envie, de la situation américaine où ces réformes ne concernent que "quelques écoles dispersées, fruits d'initiatives privées".

Dewey paraît ici, en cautionnant complètement l'immersion d'activités scolaires dans les activités socio-économiques et culturelles extrascolaires, remettre en cause un des principes qu'il avait inlassablement défendu pour "ses" propres écoles : celui de l'autonomie de l'école et de la relative isolation de la communauté scolaire. L'école comme communauté démocratique fragile, en croissance, ne devait pas être trop perméable au monde extérieur, justement pour la préserver des intérêts économiques et idéologiques du système social environnant.

"Je ne vois pas comment un réformateur éducatif occidental honnête pourrait nier que le plus grand obstacle pratique à l'introduction souhaitable dans les écoles d'une connexion avec la vie sociale est la grande part que joue dans notre vie économique la concurrence interindividuelle et la recherche d'un profit privé. Ce fait rend presque nécessaire que sous des rapports importants les activités scolaires fussent être [chez nous] protégées des connexions et contacts sociaux, au lieu d'être organisées de façon à les engendrer".²²

Mais en Russie l'environnement macrosocial n'est pas censé être en contradiction avec les valeurs et habitudes que l'on tente de développer au sein des écoles nouvelles. D'où la possibilité d'ouvrir réellement l'école sur le monde social. Dewey va même plus loin : rejoignant de fait certaines critiques formulées par des pédagogues soviétiques (Pinkevich, Pistrak, ...) il exprime ouvertement son scepticisme sur la possibilité de mener à bien des réformes éducatives satisfaisantes dans un pays comme les Etats-Unis de son époque, dont les valeurs dominantes sont vouées à étouffer les valeurs de coopération péniblement cultivées dans quelques îlots scolaires. Il affirme sans ambages que

"la situation éducative russe est suffisante pour convertir quelqu'un à l'idée que c'est seulement dans une société fondée sur un principe coopératif que les idéaux des réformateurs éducatifs peuvent être adéquatement mis en application".²³

²⁰ lw 3. 224 et 3. 241

²¹ lw.3. 223

²² *id.*

²³ lw 3. 233-234

La deuxième grande raison du recours à Dewey peut se comprendre, croyons-nous, en liaison avec l'un des points qui marque d'ailleurs le plus le philosophe lors de son voyage, à savoir la détermination avec laquelle la nouvelle école soviétique "résiste" à l'enseignement professionnel. Dewey observe donc que "l'aspect frappant du système est qu'il n'est pas professionnel (*vocational*), au sens étroit que ces mots ont souvent chez nous de formation technique de travailleurs spécialisés" (Iw3.234). Au contraire, cette formation professionnelle (même dans les instituts spécifiquement professionnels) est repoussée le plus tard possible et est subordonnée aux exigences de la culture générale—qui est néanmoins la culture générale d'un pays en voie d'industrialisation et requérant la participation du plus grand nombre (d'où l'importance d'un enseignement scientifique et technique général). C'était l'une des recommandations de Dewey dès ses premiers écrits, avant tout afin de ne pas enfermer dès la prime adolescence un élève dans un métier dont il sera prisonnier toute sa vie. A la différence des sociétés conservatrices qui ont tendance à stratifier leur enseignement, une société progressiste est censée éduquer chaque individu comme un membre de la société prise comme un tout. D'où l'idée de recréer des écoles comme unités productives sociales et naturelles, avec un rôle important dévolu aux *occupations*. Les "occupations" sont les activités fondamentales de l'humanité : construire une maison, tisser, cuisiner, coudre, travailler à la mine, faire de l'astronomie, de la chimie, du théâtre... Le but n'était pas de conduire les élèves à acquérir des techniques spécifiques, à leur faire produire des objets artisanaux utiles — à la différence de Kirschensteiner, autre grand inspirateur des réformateurs russes avant 1917, mais accusé par les pédagogues soviétiques d'être trop utilitariste, de trop axer les activités sur la réalisation matérielle d'objets artisanaux. Dans une perspective deweyenne, le recours aux occupations devait confronter les élèves à la plus grande variété possible de processus (et surtout de types de processus) par lesquels la société s'entretient, afin de former un "être humain social".²⁴

Cela pouvait sembler très proche de l'enseignement polytechnique réclamé par Marx : on le sait, pour empêcher une spécialisation étroite et la perpétuation d'une division du travail rigidifiée (entre exécutants et concepteurs, etc.), chacun devait, dans une société communiste (ou en voie de l'être), se familiariser avec le plus de rôles possibles au sein du processus de production. Les premiers pédagogues soviétiques voyaient sans doute dans les *Dewey schools* une concrétisation de ce principe (devenu après les années 20 un dogme incantatoire de l'éducation russe, peu suivi d'effets).

C'est sans doute pour cela que Pinkevich peut dire en 1925 que Dewey est "infiniment plus proche de Marx et des communistes russes que des éducateurs occidentaux" (comme Kirschensteiner ou Förster)²⁵.

Et contrairement à ce qu'on a pu dire ou croire du pragmatiste Dewey, en confondant le pragmatisme avec une démarche forcément utilitariste, ou en pensant que l'introduction d'activités manuelles et techniques dans l'enseignement général ne pouvait que servir les intérêts immédiats de l'économie locale ou nationale, cet aspect-là confortait bien un des principes fondamentaux de la pédagogie deweyenne : *l'école n'a pas d'autre but qu'elle même*, l'éducation n'a pas à servir des intérêts économiques et sociaux, l'école

²⁴ voir Cohen, qui a bien saisi et commenté cet aspect.

²⁵ cité in Mchitarjan, p. 117. Cf. aussi Pinkevich, 1935, p. 27 sq, sur Marx, Engels, Lénine et l'éducation polytechnique dans le système russe. Sur les batailles interprétatives et politiques autour du sens et du statut de l'éducation polytechnique, cf. aussi Shore, p. 164 sq.

Après le tournant de 1931-32, on remplacera d'ailleurs le nom d'Ecole du Travail par celui d'"Ecole Polytechnique Soviétique" — alors que la première était sans doute bien plus conforme à l'esprit marxien que la seconde.

n'a pas à être une phase de "préparation à" autre chose qu'elle; elle ne doit du moins pas être *organisée comme* l'antichambre de l'employabilité économique et sociale. C'est justement ainsi, paradoxe qui n'est qu'apparent, qu'elle *pourra* former des citoyens socialement actifs. Dewey écrivait dès 1893:

"Si on me demandait d'indiquer la réforme la plus nécessaire à l'esprit éducatif, je répondrais: 'Cessez de concevoir l'éducation comme une simple préparation à la vie future, et faites-en la signification complète de la vie présente'. Et ajouter que c'est seulement dans ce cas qu'elle peut vraiment devenir une préparation à la vie future n'est pas aussi paradoxal qu'il le paraît"²⁶

Que le processus éducatif n'ait pas d'autre fin que lui même, que le but de l'éducation, s'il y en a un, soit de permettre aux individus de poursuivre leur éducation, là était proprement l'idée simple et révolutionnaire de Dewey.

Elle fut comprise et diffusée comme telle, au début des années 20, par certains pédagogues comme Kroupskaïa et Fortunatov; ce dernier explique ainsi que "le but de l'éducation ne peut pas être de se préparer pour des activités spécifiques (...) il faut donc développer chez les enfants les capacités qui leur permettent de créer les conditions de leur vie future eux-mêmes"²⁷. C'est sans doute cette même idée qui entraîna également le discrédit de Dewey à partir de la deuxième moitié des années 20.

Evolution et épilogue: le retour à l'ordre

La liberté foisonnante des premières années devint de plus en plus restreinte au fur et à mesure que les orientations du système éducatif devenaient subordonnées aux changements d'orientation politique du régime soviétique²⁸. Ainsi, après 1925 et surtout à partir des années 1927-28 (où est lancée l'"intensification de la lutte des classes"), on critique *crescendo* les théories éducatives deweyennes, inaptées à former des individus correctement politisés.

Le Plan Dalton est jugé beaucoup trop individualiste et comme favorisant l'égocentrisme²⁹. La "méthode des projets" est définitivement vilipendée pour son atomisme, pour le caractère trop souvent vain et isolé des projets auxquels elle donnait lieu, qui ne s'inséraient pas dans un schème global ou un but social déterminé; la méthode des complexes, elle, résiste davantage. ³⁰ Dans cet esprit, Choulguine, Kamenev, ou Pinkevich expliquent que Dewey n'a pas fixé de buts éducatifs sociaux concrets. Le Professeur

²⁶ ew.4.50

²⁷ cité in Mchitarjan, p. 119.

²⁸ on rétablit ainsi localement des droits d'inscription pendant la NEP !

²⁹ cf Pistrak, p 121-122, à propos du plan Dalton : "pouvons-nous introduire, sans restriction, dans notre école, même les meilleures nouveautés, même les meilleurs produits des meilleures écoles bourgeoises? (...) Il faut condamner toute tentative d'organiser le travail suivant le plan Dalton à l'aide de traductions et de compilations (Dewey, Parkhurst etc.) qui ne seraient pas adaptées à nos *fins pédagogiques* (et non seulement à nos *conditions de travail*)".

³⁰ Voir la lettre du Professeur Ivanov (de la Faculté de Pédagogie de Voronej) du 21 décembre 1926 à Dewey, qui porte sur "cette orientation pédagogique qui tend à placer au centre des études sur l'école non pas des objets isolés mais plutôt des phénomènes vitaux (des complexes)": "vous me dites que dans votre pays cette orientation est comparable à ce que vous nommez Méthode des Projets (...) Mais (...) la Méthode des Projets est appliquée dans les écoles américaines à l'étude d'objets isolés, ce qui lui supprime sa nature complexe" (*Dewey Correspondence, vol. II: 1919-1939*). Dewey répercute ces critiques dans ses *Impressions* de 1928 : "notre" méthode des projets, selon les éducateurs soviétiques, donne trop souvent lieu à des réalisations triviales et futiles, "parce qu'elles ne participent pas d'un but social général et n'entraînent pas de conséquences sociales bien définies" (lw.3. 239).

Kalachnikov, éditeur de la grande *Encyclopédie pédagogique*, écrit ainsi à Dewey que ses ouvrages (en particulier *School and Society* et *The School and the Child*) ont certes énormément influencé le développement de la pédagogie soviétique dans les premières années de la Révolution, mais qu'«à présent nos points de vue diffèrent probablement un peu à propos de quelques idées philosophico-socialistes de théorie pédagogique (par ex. : le but de l'éducation)».³¹

Dewey est de plus en plus décrit comme un individualiste, un quiétiste, un bourgeois, qui veut endormir les conflits sociaux, créer une fausse harmonie en anesthésiant les luttes de classe, tout cela en nette contradiction avec les buts actuels de l'Etat soviétique. Pour le pédagogue Choulguine en particulier (un des théoriciens du "dépérissement de l'école"), le but doit désormais être d'élever des combattants de la classe ouvrière, et les "activités de travail" des élèves doivent avoir en vue de les intégrer dans le processus de production socialiste et dans les organisations adultes. Ainsi, l'absence de but éducatif imposé de l'extérieur, qui était initialement une vertu, devient un manque, à la fois symptôme et cause d'une mauvaise préparation idéologique et économique.

C'est ce que montre, rien de moins, une résolution du Comité Central du 1^{er} septembre 1931 : "la méthode des Projets et les autres procédures progressivistes ont échoué à apporter les fondamentaux aux élèves et à les préparer adéquatement aux instituts techniques et à l'enseignement supérieur". Les idées deweyennes selon lesquelles l'école doit être fondée sur le présent, et non organisée téléologiquement à partir d'un état ultérieur supposé de la société, ne font que révéler "l'absence de perspectives de la bourgeoisie, son manque de confiance en l'avenir et sa peur envers cet avenir".

La prise en compte de l'"avenir", c'est avant tout le retour à l'ordre. Staline est excédé par les rapports sur le désordre idéologique et la décentralisation extrême qui règne dans le système éducatif. Il a surtout besoin d'ouvriers qualifiés et de techniciens pour la réalisation du premier plan quinquennal, et exige donc la création rapide d'un enseignement professionnel efficace. On décrète officiellement et brutalement la "fin de l'expérimentalisme" (terme deweyen s'il en est, même si c'est peut-être Binet, et tout le mouvement réformateur, qui est ici visé). On réinstaura de manière accélérée les notes, les examens, les punitions ; et même les uniformes, les hymnes obligatoires et le salut au drapeau. On réintroduit les manuels nationaux (en 1933), la division entre éducation générale et éducation technique (en 1934) et on abandonne toute différenciation en groupes (de travail, de niveaux, etc.). En 1936 enfin, une autre directive du Comité Central appelle à liquider la "pédologie", "pseudo-science bourgeoise et réactionnaire"³². Et effectivement les éducateurs-pédologues des années 20, y compris le brillant Lounatcharski, sont rapidement purgés.

Dewey peut alors déclarer en 1937 lors d'une interview (à l'occasion de sa participation au "contre-procès" de Trotski) : en URSS, "les germes de liberté éducative qui existaient sans aucun doute dans les meilleures écoles [durant les années 20] ont été (...) presque totalement anéantis"³³. L'étoile de Dewey lui-même pâlit extrêmement rapidement : l'édition de 1931 de la *Grande Encyclopédie Soviétique* le décrivait encore comme un

³¹ Lettre du 20 juillet 1928 (*Dewey Correspondence, II*)

³² car "fondée sur le postulat d'une prédestination fataliste du destin de l'enfant par des facteurs sociaux et biologiques" (4 juillet 1936). Cf. Shore p. 176 sq.

³³ lw.11.336

"philosophe, psychologue, sociologue et pédagogue américain exceptionnel" et discutait longuement ses idées, même si "l'esprit petit-bourgeois p[ouvait] être clairement aperçu dans son traitement des problèmes sociaux". Mais après sa participation, au côté de Russell, au tribunal Trotski, Dewey est attaqué comme marionnette de Wall Street (et des trotskistes !) ; il n'est désormais plus qu'une cible et plus jamais une référence. Vingt ans après, en 1957, le numéro spécial de la revue *Pédagogie Soviétique*, dans son numéro commémorant quarante ans d'éducation soviétique, ne mentionne même pas son nom, lui qui fut si étroitement associé au lancement de l'"école nouvelle" du nouveau régime...³⁴

C'est bien sûr pour des motifs politiques évidents, mais aussi et surtout parce que Dewey était demeuré jusqu'au bout fidèle à sa conception selon laquelle la philosophie de l'éducation n'est pas une théorie philosophique quelconque appliquée de l'extérieur à une pratique éducative ayant une origine radicalement autre ; elles sont au contraire en *relation interne*, au sens où Dewey va jusqu'à définir la philosophie comme étant la théorie de l'éducation, au sens le plus général du terme³⁵. Et cela, c'est inaudible pour toute conception utilitariste du système éducatif, qu'elle soit américaine, soviétique, ou autre.

Bibliographie

- Berelowitch, Wladimir : *La soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, Lausanne : L'Age d'Homme, 1990
- Blonski, Pavel: *Trudovaia Shkola* [L'école du travail], Moscou, 1919
- Brickman, William : "Soviet Attitudes toward John Dewey as an Educator." in *John Dewey and the World View*, ed. D. E. Lawson and A. E. Lean (Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, 1964).
- "John Dewey and Overseas Education" introduction à *John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World. Mexico-China-Turkey*, New York, Teachers College, 1964.
- "Dewey and Russia," in *John Dewey: Master Educator*, ed. W. W. Brickman and S. Lehrer (Westport, Conn.: Greenwood Press, 1975).
- Chatski, Stanislav : *Shkola dlia dietei ili dieti dlia shkoli* [L'école pour les enfants ou les enfants pour l'école], Moscou, 1922
- Cohen, David : "Dewey's Problem", *Elementary School Journal*, n° 427, 1998.
- Dewey, Evelyn : *The Dalton Laboratory Plan*, New York: Dutton, 1922 ; trad. russe 1923, avec une préface de Kroupskaïa, Moscou: Novaia Moskva.
- Dewey, John : *The Early Works, 1882-1898* (ew); *The Middle Works, 1899-1924* (mw); *The Later Works, 1925-1953* (lw), J. A. Boydston éd., 37 vol., Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967-1991.
- *Philosophy and Education in their Historic Relations*, J.J. Chambliss éd., Boulder: Westview Press, 1993
- *The Correspondence of John Dewey, vol. II (1919-1939)*, L. Hickman éd., Center for Dewey Studies, 2001 (electronic edition).
- Fitzpatrick, Sheila : *The Commissariat of Enlightenment. Soviet organization of Education and the Arts under Lunacharsky, october 1917-1921*, Cambridge: Cambridge University Press, 1970
- Kroupskaïa, Nadejda K. : *Pedagogitcheskie sotchinenia v 11 tomakh* [Œuvres pédagogiques en onze volumes], Moscou : APN-RSFSR, 1957-63.
- *O politeknitcheskom obrazovanii, trudovom vospitanii i obutchenii*. [Sur

³⁴ Cf. Brickman 1975, p. 145, Brickman 1964, p. 87, Passow, p. 408.

³⁵ *Democracy and Education*, mw.9. 338

- l'enseignement polytechnique, l'éducation et la formation au travail. Choix de textes], Moscou, 1982
- Holmes, Larry: *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming education in Soviet Russia, 1917-1931*, Bloomington: Indiana University Press, 1991.
- Mehnert, Klaus : *La jeunesse en Russie soviétique*, Paris: Grasset, 1933
- Mchitarjan, Irina : "John Dewey and the development of education in Russia before 1930", *Studies in Philosophy and Education*, 19, 2000
- Nearing, Scott : *Education in Soviet Russia*, New York, International Publishers, 1926.
- Passow, Harry : "John Dewey's Influence on Education around the World", *Teachers College Record*, Vol. 83, N° 3, Spring 1982
- Pinkevich, A.P. : *Science and Education in the USSR*, Londres: Gollancz, 1935.
- Pistrak, Moïseï M. : *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris: Desclée de Brouwer, 1973.
- Shore, Maurice : *Soviet Education. Its Psychology and Philosophy*, New York: Philosophical Library, 1947.
- Sutherland, Jeanne: *Schooling in the New Russia*, Londres: Macmillan, 1999