

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXVII, n° 3, septembre 1997, p.501-519.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

WILLIAM HEARD KILPATRICK

(1871-1965)

Landon E. Beyer¹

Dans les milieux américains de l'éducation, le nom de William Heard Kilpatrick fait penser peut-être avant tout au collègue et collaborateur de John Dewey, avec qui il travailla à l'École normale (Teachers College) de l'Université Columbia. Kilpatrick est très connu aussi pour avoir développé et préconisé la « méthode des projets »². Pourtant, les idées, la vie et les engagements de William Heard Kilpatrick vont bien au-delà de ces aperçus relativement hâtifs. J'exposerai et analyserai ici quelques-uns des traits essentiels, des idées et des activités de Kilpatrick, tout en m'efforçant de donner un portrait plus complet de cette personnalité qui joua un rôle important dans l'histoire de l'éducation progressiste.

William Heard Kilpatrick naquit le 20 novembre 1871. Il était le premier enfant du révérend James Hines Kilpatrick et de Edna Perrin Heard, sa seconde femme, qu'il avait épousée le 20 décembre 1870. Avant ce mariage, le révérend Kilpatrick, veuf de sa première femme, avait élevé les trois fils et les deux filles que celle-ci lui avait donnés. Il s'était fixé à White Plains (Géorgie) en 1853, après avoir obtenu son diplôme à l'Université Mercer avec l'intention expresse d'enseigner à l'école. Après un an d'enseignement, cependant, il devint pasteur de l'Église baptiste de White Plains, poste qu'il conserva jusqu'à sa mort en 1908. Plus qu'un simple membre influent du clergé, le révérend Kilpatrick joua un rôle de premier plan dans la vie politique, civique et juridique de cette petite communauté agricole. On dit même qu' »il arrachait les dents de ceux qui venaient le trouver », technique qu'il avait apprise en tant que propriétaire d'une plantation de 640 ha, qu'il avait héritée de son père et qui comptait au moins une trentaine d'esclaves³. Ses convictions religieuses, tout comme sa personnalité et son tempérament, devaient exercer une forte influence sur le jeune William et même, à certains égards, façonner durablement son caractère.

Le père de Kilpatrick était sévère, méticuleux, réfléchi et totalement dépourvu d'humour. Il inculqua à son fils l'habitude de tenir chaque jour un journal détaillé, habitude que William conserva sa vie durant si bien qu'en 1951 ledit journal comptait quelque 45 volumes. Il écrivit en outre de nombreuses lettres à sa famille et à ses amis. Son père lui avait donné aussi le goût de la réflexion claire, minutieuse et solide et l'habitude de travailler dur sans relâcher son effort. Cela lui valut plus tard auprès de beaucoup la réputation de consacrer plus de temps que la plupart des universitaires à ses activités professionnelles. Il fut souvent tenaillé par un sentiment de culpabilité parce que le temps qu'il consacrait à l'enseignement et à la recherche l'éloignait de sa femme et de ses enfants. Alors qu'il n'était encore qu'un jeune homme, on savait qu'il avait la volonté de réussir et d'exercer des responsabilités assez importantes. William apprit aussi de son père à s'élever contre les injustices et à exprimer sans équivoque les idées, fussent-elles impopulaires, qui lui tenaient à cœur.

La mère de William contrebalançait un peu l'attitude sévère et dénuée d'humour du père. « Heard » (comme elle appelait affectueusement son premier fils) apprit d'elle la valeur du

sentiment d'appartenance et gagna en assurance et en confiance en soi. Kilpatrick a écrit de sa mère : « très tôt, elle m'a aidé à apprendre à ne pas être égoïste, à être juste envers autrui. Ainsi, dès mon plus jeune âge, j'ai appris, grâce à elle, à concilier mes exigences personnelles, qui pouvaient être teintées d'égoïsme, avec les droits et les exigences d'autrui. »⁴ Il semble que le lien qui unissait William à sa mère ait également contribué à façonner en profondeur son caractère, et même son enseignement. Il ne cessa d'attribuer ses réussites dans ce domaine « au fait que [sa mère] lui avait inculqué la "délicatesse" envers autrui, lui avait appris à ne jamais offenser les autres, si humbles fussent-ils »⁵. Il est fort possible que les rapports étroits qu'il entretenait avec ses étudiants, sa sollicitude à leur égard, dont nous parlerons plus loin, aient été inspirés par la « délicatesse » qu'il avait vue chez sa mère.

Le premier contact de William Heard Kilpatrick avec l'enseignement supérieur eut lieu en 1888 quand il s'inscrivit à l'Université où son père avait fait ses études, l'Université Mercer à Macon (Géorgie). Toutefois, il y trouva moins d'inspiration que n'en avait apparemment trouvé le révérend Kilpatrick. Même quand il commença sa troisième année, William n'avait guère d'ambition professionnelle et, plus généralement, il ne savait pas très bien comment orienter sa vie.

Bien qu'il eût excellé d'abord dans les langues anciennes, puis en mathématiques, il n'avait pas d'idée bien arrêtée quant à son avenir, ayant renoncé comme ses frères, à étudier la théologie pour devenir pasteur. C'est en troisième année, cependant, qu'il tomba sur un livre qui devait avoir une influence durable sur sa vie personnelle et professionnelle. Étant donné l'idéologie, marquée par une religiosité stricte, de la famille dans laquelle il avait grandi, Kilpatrick n'avait entendu parler de *L'origine des espèces* qu'avec mépris, comme d'un livre auquel seuls des mécréants pouvaient s'intéresser⁶. Poussé par la curiosité, il finit pourtant par l'emprunter dans une bibliothèque de l'université. Cet ouvrage allait contribuer dans une mesure non négligeable à façonner sa philosophie générale de l'éducation et à orienter son enseignement. Kilpatrick a évoqué en ces termes sa découverte du livre de Darwin :

Plus j'avais dans ma lecture, plus j'étais convaincu et, arrivé à la fin, je l'acceptais sans réserves. Cela entraîna une réorganisation complète, un rejet complet de ma formation et de ma philosophie religieuses antérieures. En souscrivant aux thèses de Darwin, je rejetais toute l'idée d'une âme immortelle et d'une vie après la mort, tout le dogme du rituel religieux associé au culte de Dieu⁷.

À l'évidence, le contact avec les idées exprimées dans *L'origine des espèces* bouleversa totalement la vie du jeune Kilpatrick, qui prit clairement conscience des répercussions que cette nouvelle orientation allait avoir sur ses relations avec ses parents, et surtout avec son père. Et pourtant, sur un point important, les convictions morales de William allaient persister malgré le rejet de la foi de son enfance. Comme s'il avait pressenti ses engagements et ses activités futurs, Kilpatrick nota que sa dénonciation de la religion « n'avait changé en rien [son] attitude morale. Je n'avais plus de théologie, mais ma vie sociale et morale continuait exactement comme avant. »⁸

Après avoir obtenu son diplôme à Mercer, Kilpatrick emprunta 500 dollars à l'un de ses frères pour pouvoir faire des études de troisième cycle à l'Université Johns Hopkins, événement qui, comme la lecture de *L'origine des espèces*, devait changer le cours de sa réflexion et de sa vie. De ses premières expériences à Johns Hopkins, Kilpatrick devait dire plus tard :

Rien qu'en respirant l'air, je pouvais sentir que de grandes choses se passaient. Je n'ai jamais été, de toute ma vie, aussi profondément ébranlé, aussi émotionnellement touché. J'avais l'impression que ce lieu était le centre intellectuel de l'Amérique. Et j'étais impatient d'accéder à ce monde nouveau et passionnant ; je voulais moi

aussi me plonger dans cette quête avide de la vérité. [...] Cette institution eut le pouvoir d'influencer un jeune homme de vingt ans plus que tout ce qu'on connaît aujourd'hui en Amérique⁹.

C'est parce que Kilpatrick découvrit le domaine de la science moderne évolutionniste et fut attiré par les investigations intellectuelles ouvertes ayant cours à Johns Hopkins qu'il fut amené à rejeter l'orientation religieuse qu'il avait acquise à White Plains. Ces expériences universitaires le conduisirent à embrasser les idées et les perspectives de la science moderne et à s'engager dans la quête de la vérité profane. Ses études philosophiques ultérieures à Johns Hopkins allaient réveiller son intérêt pour les questions religieuses. Mais cet intérêt resurgit dans le contexte élargi d'une recherche de sens et de clarté, dont l'instrument était l'analyse philosophique, et non comme une adhésion à des pratiques ou à des dogmes religieux particuliers, du genre de ceux qui avaient marqué son enfance. La fascination qu'exerçaient sur lui la science et la recherche contribua à donner à sa vie le sens qui lui avait manqué quand il était encore jeune étudiant à Mercer. Elle donna en outre une impulsion à beaucoup de ses idées en matière d'éducation. Kilpatrick élaborait en effet une philosophie de l'éducation qui dépassait l'individualisme et le technicisme pseudo-scientifique d'éducateurs tels que John Franklin Bobbitt, Edward L. Thorndike, W.W. Charters, David Snedden, d'autres encore¹⁰.

Après avoir achevé une année de troisième cycle à Johns Hopkins, Kilpatrick revint dans sa Géorgie rurale où il accepta un poste de professeur d'algèbre et de géométrie, ainsi que de codirecteur de l'école primaire et secondaire de Blakelys. Puisqu'il n'avait suivi jusqu'alors aucun cours de pédagogie, Kilpatrick dut suivre des cours d'été à l'école normale de Rock (Géorgie). C'est ainsi qu'il assista à une conférence sur les conceptions de Johann Heinrich Pestalozzi en matière d'éducation, qui allait exercer une forte influence sur ses propres idées. C'est peut-être à cette occasion qu'il perçut pour la première fois qu'un enseignement de valeur devait offrir aux élèves la possibilité de vivre des expériences significatives et intéressantes leur permettant d'acquérir le sens des responsabilités. Cette optique était à cent lieues de la conception à la mode selon laquelle la clé de l'apprentissage résidait en la maîtrise d'une connaissance lointaine, livresque, associée à des leçons abstraites et sans cohésion, à des récitations et à des examens. Selon cette conception dominante, la compréhension véritable n'était pas essentielle, et peut-être faisait-elle même obstacle à cette rigidité conformiste qui serait le garant de la réussite scolaire. Kilpatrick, quant à lui, avait compris qu'il était nécessaire d'amener les élèves à s'intéresser aux choses qui avaient un sens pour eux, et il s'employa à imaginer des activités qui tireraient parti de leurs intérêts. Comme on lui demandait, des dizaines d'années plus tard, quelles idées, parmi celles qu'il avait élaborées au cours de sa première année d'enseignement, devaient rester fondamentales, il répondit : « L'idée qu'il faut faire confiance à l'enfant, le faire accéder à ce qui se passe. Je voulais que chaque enfant sente que je m'efforçais de l'aider. [...] Je ne voulais pas de séparation : l'enseignant d'un côté, les enfants de l'autre »¹¹ Durant ses premières années d'enseignement en Géorgie, Kilpatrick comprit qu'il était important de s'identifier aux élèves et de s'occuper d'eux. Peut-être en partie à cause de ce que sa mère lui avait apporté comme éducatrice, il pouvait, bien des années plus tard, se rappeler presque chacun de ses anciens élèves et il conserva tard dans la vie des relations paternelles avec beaucoup d'entre eux. Permettre aux enfants de faire des expériences pertinentes en rapport avec leurs intérêts intrinsèques était pour Kilpatrick plus qu'un « truc » pour retenir leur attention ou leur faire terminer leurs devoirs. C'était bien plutôt l'expression d'une volonté sincère de les respecter et de les traiter comme des individus autonomes, capables de se diriger.

La pensée de Kilpatrick sur l'éducation subit également de bonne heure l'influence de Francis Parker, qui avait étudié les œuvres de Pestalozzi, de Herbart et de Froebel à l'Université de Berlin. Ayant assisté en 1892 à une conférence de Parker, Kilpatrick en vint à

considérer celui-ci comme le premier éducateur progressiste américain et à voir en lui un précurseur de John Dewey. Directeur de l'école normale du comté de Cook, Parker put aider les enseignants à reconnaître la valeur de l'expérience en éducation, préoccupation qui rejoignait la volonté qu'avait Kilpatrick de procurer à ses élèves une expérience enrichissante. Sur l'influence de Parker, Kilpatrick a déclaré :

Francis Parker fut le plus grand homme que nous ayons eu pour ce qui a été d'introduire des pratiques meilleures dans les écoles du pays. Je dirais qu'il fit siennes les idées de Pestalozzi et qu'il les améliora, les enrichit et les fit avancer. Il précéda Dewey, mais ce dernier proposa une théorie bien plus subtile, bien mieux élaborée¹².

Malgré toute sa dévotion pour l'enseignement et pour ses élèves, Kilpatrick conservait sa passion pour les mathématiques, ce qui l'amena à retourner à Johns Hopkins en 1895. Contrairement aux études qu'il y avait faites la première fois, cette expérience se révéla presque en tous points décevante. Il en profita toutefois pour suivre divers cours de philosophie, autre expérience féconde qui lui ouvrit de nouveaux domaines de recherche. Avec son attachement à la science, la recherche et à la réflexion lucide, son contact avec les idées philosophiques et les modes de raisonnement allait avoir une influence directe sur sa conception de l'éducation et de l'enseignement.

L'évolution des idées de Kilpatrick en matière d'éducation et de philosophie

Après avoir quitté Johns Hopkins pour la seconde fois, Kilpatrick accepta en 1896 le poste de directeur à l'école élémentaire Anderson de Savannah (Géorgie). Tout en faisant cours aux élèves de septième année, il avait sous son autorité neuf enseignants et plus de quatre cents élèves. À l'école Anderson, Kilpatrick put défendre son point de vue selon lequel il ne devrait pas y avoir de séparation entre l'élève et l'enseignant, mais qu'il devrait y avoir entre eux une relation de réciprocité et que les élèves devraient voir dans le maître leur défenseur. Cette relation — Kilpatrick le pensait déjà depuis un certain temps — était minée par la pratique consistant à noter les élèves et à envoyer des bulletins scolaires à leurs parents. Il persuada donc le surintendant de faire exception à la règle habituellement suivie à l'école Anderson : aucun bulletin ne serait envoyé aux parents des élèves de la classe de M. Kilpatrick. Les parents recevaient un avis indiquant les absences et les retards de leurs enfants, mais ne comportant aucune évaluation de leur travail scolaire.

Résumant son attitude envers l'enseignement et ses élèves lorsqu'il était à Anderson, Kilpatrick a écrit :

L'important est que l'enseignant comprenne chaque enfant pour pouvoir rendre hommage à ses qualités et pour conduire sa classe de telle manière que chaque enfant ait l'occasion de montrer ce qu'il sait et ce qu'il peut faire. Je traitais ces enfants avec une sorte d'affection. Jamais je ne les réprimandais, jamais je ne me montrais dur ou sévère avec eux. Je m'efforçais d'enseigner pour que les enfants en tirent profit et pour qu'ils se rendent compte qu'ils en tiraient du profit. Je leur faisais confiance. Je faisais appel à ce qu'il y avait de meilleur en eux. Je les respectais en tant que personne et je les traitais comme des personnes [...] et je leur donnais une occasion d'agir en conséquence, puis j'appréciais et j'approuvais leur comportement¹³.

Plutôt que de chercher un « système » de gestion et de régulation du comportement des élèves — ce qu'on appelle aujourd'hui la « gestion de la classe », conception selon laquelle les élèves doivent être manipulés et contrôlés¹⁴ — Kilpatrick attendait d'eux le meilleur, les considérait

comme des individus, reconnaissait ce qu'ils avaient fait de bien et respectait ce qui les intéressait, tout en mettant à profit et en enrichissant leurs expériences.

Il avait projeté de se rendre en Europe pendant l'été qui suivit sa première année à l'école Anderson pour étudier les mathématiques, mais quand le président de l'Université Mercer lui dit qu'il y avait un poste vacant de professeur de mathématiques et d'astronomie et le lui proposa, il accepta et commença son enseignement en 1897. Tout en exerçant cette fonction, il participait bénévolement à des réunions hebdomadaires de futurs instituteurs. Kilpatrick leur faisait lire notamment Herbert Spencer et William James. Tenant compte aussi de l'intérêt exprimé par ses étudiants, il élargissait les lectures à des ouvrages philosophiques, utilisant des textes de Platon, de Descartes et de Hume. Pendant son enseignement à Mercer, Kilpatrick put en général réaliser son désir d'accomplir un travail soutenu et difficile, et il envisageait avec faveur l'idée que ces activités allaient constituer le cadre de sa vie. Il étudia les écrits de Nicholas Murray, Butler, de l'Université Columbia, et il eut alors le pressentiment qu'il deviendrait un jour le président d'une grande université.

À la fin de son année d'enseignement à Mercer, Kilpatrick suivit des cours d'été à l'Université de Chicago. L'un des cours qu'il suivit pendant cet été de 1898 était donné par John Dewey. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, Kilpatrick n'eut pas une haute opinion de cet enseignement de Dewey. Comme il le confia par la suite à propos de ses premières réactions :

Quand j'écoutais Dewey, je le considérais comme très compétent. Je l'honorais et je le respectais, mais je ne trouvais pas en lui le maître à penser que je cherchais. Le professeur Dewey n'est pas un bon conférencier et il ne prépare pas toujours le terrain pour qu'un nouveau venu puisse le suivre¹⁵.

Les sentiments de Kilpatrick envers Dewey allaient bien sûr évoluer. Après avoir étudié et travaillé avec lui à l'École normale, Kilpatrick devait écrire : « Le travail que j'accomplis sous la direction de Dewey a transformé ma philosophie de la vie et de l'éducation. » De Dewey philosophe, il remarque : « Il vient juste après Platon et Aristote, mais dépasse Kant et Hegel pour ce qu'il apporte à la pensée et à la vie. »¹⁶ On ne saurait guère être plus élogieux !

Les études que Kilpatrick fit auprès de Charles DeGarmo à un cours d'été donné en 1900 à l'Université Cornell lui firent une plus forte impression que sa première rencontre avec Dewey. À propos du livre de DeGarmo, *Interest and effort* [L'intérêt et l'effort]¹⁷, Kilpatrick remarquait :

Ce livre, comme nul autre avant lui, m'ouvrit tout un monde nouveau. Aucun autre livre n'avait jamais signifié autant pour moi. J'étais bouleversé. Il incarnait tous mes sentiments et toutes mes aspirations. Il me montrait qu'il n'y avait pas de conflit entre l'intérêt et l'effort, qu'il ne s'agissait pas de forces divergentes, mais qu'elles étaient inextricablement liées ; l'effort découle de l'intérêt. Autrement dit, plus on s'intéresse à quelque chose, plus on y consacrera d'effort. C'est pourquoi le point de départ, le cœur même du processus éducatif, est l'intérêt qu'éprouve l'individu. Enfin, la forme d'éducation la meilleure et la plus enrichissante commence par cet intérêt qui trouve en soi sa propre dynamique¹⁸.

Reprenant ses idées antérieures sur les enfants et sur la nécessité pour les enseignants de « les avoir avec eux », de leur permettre de faire des expériences significatives et de les traiter comme des personnes capables de grandes choses, Kilpatrick comprit le rôle déterminant de l'intérêt dans l'enseignement. Les intérêts des élèves pouvaient changer, se rattacher à des idées apparentées et à d'autres intérêts, et se développer grâce à l'aide d'un enseignant ouvert et attentif. Ces idées allaient constituer le noyau de sa philosophie générale de l'éducation, ainsi que de sa doctrine et de sa pratique de l'enseignement.

Acceptant de donner des cours d'algèbre et de mathématiques à une session d'été organisée en 1906 à l'Université du Tennessee, Kilpatrick, fidèle à sa réputation de bourreau de travail, en profita pour suivre deux cours donnés par des enseignants de l'École normale, Percival R. Cole et Edward L. Thorndike. Ce dernier conseilla alors à Kilpatrick de demander une bourse pour l'École normale. Kilpatrick suivit ce conseil et, à l'automne de 1907, entra à l'École normale avec une bourse annuelle de 250 dollars. Pendant ces études, il subit une grande influence non seulement de John Dewey, mais encore de professeurs comme Thorndike, de l'historien de l'éducation Paul Monroe, de Frank McMurry et du doyen James E. Russell. Aspect au moins aussi important que l'enseignement de l'École normale, Kilpatrick fut plongé dans une culture institutionnelle qui consacrait et nourrissait sa passion pour l'éducation et conférait une respectabilité à l'étude des idées et des questions concernant l'éducation. En bref, l'École normale lui offrait le contexte théorique et pratique, stimulant et varié qui lui avait manqué à Mercer et, même dans une très grande mesure, à Johns Hopkins. Ce contexte cristallisa les intérêts de Kilpatrick et détermina, pour une très grande part, ses activités futures.

La pensée de Kilpatrick dans sa maturité

Son souci de comprendre les idées et les pratiques de façon holistique, de découvrir coûte que coûte leur signification dans la sphère sociale et politique amenèrent Kilpatrick à concevoir la philosophie comme contribuant à forger un « point de vue » généralisé ou une « perspective sur la vie ». Par exemple, dans son ouvrage sur la philosophie de l'éducation, *Philosophy of education*, Kilpatrick compare le point de vue démocratique au point de vue dictatorial¹⁹. Il poursuit en examinant les différents programmes éducatifs qui découlent de ces choix politiques fondamentaux :

L'autocrate veut des partisans dociles. [...] La démocratie souhaite que tous soient à la fois aptes et disposés à juger sagement par eux-mêmes et pour le bien commun les politiques à approuver ; elle s'efforce donc de promouvoir un type d'éducation qui forme des citoyens responsables, qui sachent réfléchir et faire preuve de civisme²⁰.

Bien que cette analyse des idées politiques soit un peu superficielle, elle révèle à quel point l'auteur désirait voir intégrer les pratiques, les idées et les philosophies de l'éducation dans un contexte plus vaste et, en l'occurrence, politique. Ce sont ces contextes que les éducateurs négligent souvent de prendre en compte quand ils s'interrogent sur le sens de telle mesure ou de telle décision en matière d'éducation, et qu'ils opèrent des choix relatifs au programme et aux activités scolaires.

Un attachement avoué aux valeurs et aux principes démocratiques sous-tend la démarche de Kilpatrick dans les domaines de l'éducation et de la pédagogie. Pour Kilpatrick comme pour Dewey, le sens de la démocratie transcende largement la problématique et la pratique gouvernementales, et s'applique à un mode de vie qui a des conséquences à la fois morales et personnelles. Pour Kilpatrick, par démocratie

il faut entendre un mode de vie, un genre et une qualité de relations dans le cadre desquelles des principes moraux délicats confèrent le droit de maîtriser le comportement individuel et collectif. Il convient de noter que [...] la démocratie implique une maîtrise, la maîtrise des comportements individuels et collectifs dans l'intérêt de tous [...] [cette] maîtrise est interne, c'est une exigence de l'intelligence et de la conscience incitant l'individu lui-même à obéir et à répondre aux divers appels de la moralité sociale. [...] [Il s'agit] toujours de permettre à l'individualité de s'exprimer aussi efficacement que possible dans toutes les relations²¹.

Pour Kilpatrick, une société démocratique doit à l'évidence imposer à ses citoyens un certain nombre de contraintes et d'obligations. Si l'individualisme est égoïste et égocentrique dans ses orientations, l'individualité, en revanche, doit être appréciée à sa juste valeur, notamment parce qu'elle peut servir les intérêts de la critique comme du changement social. Il incombe spécialement aux éducateurs de maintenir l'individualité mais de brider l'individualisme. Ce sont leurs activités qui feront soit progresser, soit reculer les idées et la pratique démocratiques. Dans une société authentiquement démocratique,

il est indispensable que les dirigeants et le peuple aient une philosophie claire de la vie et une philosophie claire de l'éducation. Tout citoyen qui apprécie la démocratie, réfléchit beaucoup, ressent les choses en profondeur et assume la responsabilité de ses actes, tente alors de se faire une conception cohérente et défendable de la vie et de l'éducation. Plus son caractère est noble et élevé, plus l'individu aura de chances de vouloir bâtir au fil des ans une philosophie qui soit le fruit d'une réflexion approfondie (pour qu'il sache quelles valeurs il défend) et d'un examen minutieux visant à déterminer si cette philosophie est justifiable (pour qu'il sache quelle incidence elle peut avoir sur les valeurs d'autrui)²².

Si l'on dépasse le domaine des principes et des actes politiques, on peut concevoir l'éducation de façon encore plus large, dit Kilpatrick. Tous — peut-être du fait que nous sommes des humains — nous avons des points de vue et des attitudes, où nous agissons, consciemment ou non, en fonction de perspectives particulières. Ce qui compte dans l'adoption de ces perspectives, ce sont les modes de raisonnement, et les raisons spécifiques avancées, qui nous aident à prendre des décisions concernant les politiques et les pratiques éducatives. La question fondamentale est, en l'occurrence, de savoir comment les enseignants et les autres doivent trancher entre différents points de vue et comment ils doivent élaborer une base rationnelle qui permette d'opérer ce choix. Il existe plusieurs manières de prendre des décisions en matière d'éducation. En présence de plusieurs options, nous pouvons nous en remettre aux coutumes généralement admises ou à la sagesse consacrée de notre époque. Ou bien nous pouvons retenir les options qui nous sont personnellement le plus agréable, qui perturbent le moins notre mode de vie et nos présupposés. Pour autant, ces « choix » ne sont pas le résultat de délibérations conscientes et réfléchies, et ce ne sont donc pas de vrais choix. De telles manières de déterminer sa ligne de conduite ne sont pas philosophiquement défendables.

Une façon plus prometteuse de prendre des décisions, en classe et ailleurs, consiste à fonder celles-ci sur la mesure dans laquelle les résultats de nos choix coïncident avec les valeurs que nous professons. Cela laisse cependant de côté l'importante question préalable de la base existant pour justifier certaines valeurs plutôt que d'autres et lui substitue, pour faire des choix, une orientation plus ou moins technique qui se fonde sur la cohérence. Les actes d'un dictateur peuvent être en accord avec ses valeurs, mais cette cohérence ne leur confère pas de légitimité. Le processus de prise de décision lui-même peut être critiqué, par exemple quand je me demande si j'ai tenu dûment compte de tous les éléments voulus pour prendre ma décision. Toutefois, cette approche ne prend pas en considération non plus les dimensions normatives des choix que nous faisons et des actes que ces choix favorisent ou interdisent. En dernière analyse, pour Kilpatrick, la prise de décisions doit être liée aux valeurs qu'ont mes actions, et se fonder en dernier ressort sur les questions fondamentales touchant les valeurs, notamment celle de savoir quels sont les critères de la bonté et du bien. Ce sont les questions mêmes dont s'occupe la philosophie. C'est ainsi que la philosophie en général et la philosophie de l'éducation en particulier nous amènent non seulement à examiner nos valeurs, mais encore à rechercher des valeurs plus adéquates qui puissent être examinées et, sinon « prouvées », du moins défendues rationnellement. Poursuivre la « quête acharnée » de valeurs « de plus en plus adéquates » est ce que Kilpatrick appelle « philosopher »²³ Cette conception de la philosophie

montre combien son rôle est essentiel pour les enseignants²⁴. Une philosophie globale de l'éducation ne devrait pas seulement nous aider à réfléchir sur des questions et des problèmes abstraits, elle devrait aussi nous aider à prendre des décisions tant sur les politiques générales de l'éducation que sur telle ou telle pratique scolaire. Ainsi comprise, la philosophie se ramène à un point de vue conscient, rationnellement justifiable et fournissant une orientation qui influe sur ce que les gens pensent et apprécient, de même que sur leur façon d'agir, dans les situations de la vie quotidienne et dans le cadre de toutes les institutions sociales, écoles comprises. La philosophie est ainsi associée à une série de conceptions et d'orientations possibles, et intrinsèquement reliée à une série d'idées et de programmes politiques. Comme le dit Kilpatrick :

i) toute conception sociopolitique bien déterminée, comme la démocratie, l'hitlérisme, le communisme ou le conservatisme réactionnaire, voudra que le type d'éducation qui lui est propre perpétue son type de vie ;
ii) chaque type bien déterminé de méthode d'enseignement-apprentissage contribuera, même si l'enseignant ne le sait pas, à son type de vie sociale. [...] [En conséquence], les personnels scolaires — enseignants, surintendants, inspecteurs — doivent se demander très sérieusement : i) quel type de conception sociale leur administration scolaire et leur enseignement tendent à favoriser ; ii) quel type de vie sociale ils devraient favoriser ; iii) quel type d'administration scolaire et de méthodes d'enseignement-apprentissage ils devraient adopter pour favoriser la vie sociale souhaitée²⁵.

Selon Kilpatrick, les enseignants et autres acteurs de la vie scolaire doivent avoir une perspective, un point de vue découlant de la philosophie, quelle qu'elle soit, qu'ils se sont forgée et qui puisse servir de base aux divers choix qu'ils devront faire²⁶. Quel contraste avec la conception très répandue aujourd'hui selon laquelle ce qui compte le plus pour les enseignants et les futurs enseignants est « ce qui marche » en classe, formule souvent interprétée comme désignant toute espèce d'initiative qui maintient le décorum de la classe, élève les notes obtenues par les élèves au test de connaissances commun à tous les établissements, est conforme aux normes d'habilitation (à l'échelon des États et à l'échelon national) et à celles des organismes délivrant les licences ou, plus simplement, s'accorde avec les pratiques admises ou avec la culture scolaire dominante. En demandant aux enseignants de devenir philosophes, Kilpatrick considère l'enseignement comme une entreprise sociale et politique qui appelle notre réflexion la plus profonde, la plus complète et la plus claire.

Il ne faut évidemment pas assimiler cette orientation à des spéculations ou à des analyses métaphysiques abstraites éloignées de la vie de tous les jours. Ce sont au contraire les activités liées à la vie quotidienne qui constituent le champ du questionnement et de l'analyse philosophiques, le but étant de mener une vie meilleure, de faire des expériences plus enrichissantes et de développer ses capacités à aller encore de l'avant. Ces idées sont au cœur de la tradition pragmatique que William James, Charles S. Peirce, John Dewey et d'autres encore avaient édifiée, et qui exerce à ce jour une influence dans les débats auxquels l'éducation donne lieu²⁷. Si l'on considère les vues de Kilpatrick sur ce qu'il appelle « le processus de vie » et ses rapports avec la philosophie, on peut voir comment *L'origine des espèces*, découvert à Johns Hopkins, et la science moderne en général se rattachent à cette orientation pragmatique.

Comme on l'a déjà noté, le livre de Darwin ébranlait à certains égards les vieilles traditions humanistes qui se fixaient sur des réalités supposées immuables et éternelles. Avec la publication de *L'origine des espèces*, le changement devenait le fait fondamental de la vie biologique et sociale. Cette perspective modifiait la conception que les gens se faisaient du savoir, ainsi que leurs opinions sur les pratiques éthiques et politiques. Ce changement a deux incidences qui revêtent une importance particulière pour qui veut comprendre les positions de

Kilpatrick en matière d'éducation. La première est que le changement est la constante de la vie individuelle et de la vie sociale, quelque chose à quoi il faut s'attendre et qu'il faut prévoir, à quoi il faut même attacher du prix au lieu d'y voir le symptôme de quelque imperfection qui doit être évitée. Une deuxième incidence de la nouvelle perspective scientifique est que l'action ou le comportement dans un milieu donné devient la clé de l'étude du « processus de vie », pour les individus comme pour les groupes.

Pour Kilpatrick, une vie active et satisfaisante implique effort, désir, action ou, plus généralement, ce qu'il appelle « résolution » (*purposing*). Il souligne l'importance du « comportement », terme auquel il donne un sens très différent de celui où l'entendent les tenants du behaviorisme. N'ayant rien renié de la fascination qu'avaient exercée sur lui les idées de Charles DeGarmo touchant l'effort et l'intérêt, Kilpatrick observe que le comportement implique la réaction d'un organisme à une situation. Cette réaction suscite souvent des « besoins » ou des désirs qui créent eux-mêmes un but ou un objectif, puis donnent naissance à des efforts pour atteindre ce but. Dans ce processus, les gens se découvrent des intérêts connexes et éprouvent un vrai plaisir. C'est donc dans l'effort et l'intérêt, suivis d'intérêts nouveaux, que réside la clé permettant de comprendre le « processus de vie ». Autrement dit, le processus de vie des êtres humains est intimement lié aux interactions avec l'environnement social et l'environnement physique dans lesquels culmine notre intérêt, ce qui fait naître des désirs à partir desquels nous formulons un objectif à poursuivre. Le processus de vie est donc essentiellement interactif et social. La « véritable unité d'étude », pour reprendre les termes de Kilpatrick, est « l'organisme-en-interaction-active-avec-l'environnement »²⁸.

On comprend mieux, dans ce contexte, la méthode des projets chère à Kilpatrick, et sa justification. Dans cette méthode, l'élément déterminant est l'existence d'une résolution dominante — qui peut naturellement ne pas être observable — à laquelle les élèves adhèrent sans réserve. Prenons l'exemple d'un jeune garçon qui veut fabriquer un cerf-volant :

La résolution, en ce cas, c'est le désir ardent qui emporte le jeune garçon face aux obstacles et aux difficultés. Ce désir lui permet de faire appel aux ressources intérieures voulues de savoir et de réflexion. L'œil et la main sont en éveil. La résolution faisant office d'objectif guide la réflexion de l'enfant, oriente son examen du plan et du matériel, fait surgir de l'intérieur les idées appropriées et met celles-ci à l'épreuve pour déterminer leur adéquation à l'objectif visé. La résolution, en ce qu'elle vise un but précis, détermine le succès : le cerf-volant doit voler, sinon l'enfant a échoué. L'approche progressive du succès, quand les objectifs secondaires sont atteints, apporte la satisfaction aux stades successifs de réalisation. [...] La résolution fournit ainsi la force motrice, mobilise les ressources intérieures, guide le processus jusqu'à son terme prédéterminé et, par ce succès qui le satisfait, imprime dans l'esprit et le caractère de l'enfant les étapes couronnées de succès comme étant partie intégrante d'une totalité²⁹.

En unifiant les intérêts de l'élève et l'action menée dans le monde et en privilégiant « l'acte délibéré et chaleureux », la méthode des projets illustre la manière dont « l'éducation » et « la vie », le savoir et l'action, forment un continuum. Mais il y a plus. La capacité et la détermination de se mesurer au monde par de tels actes permet aux individus de maîtriser leur vie et de s'attacher à mener à bien des activités qui en valent la peine, ce qui leur permet d'exercer leur responsabilité morale. Ces individus, note Kilpatrick, « incarnent l'idéal du civisme démocratique »³⁰.

En rejetant l'idée qu'il y a des « essences » invariantes permettant de comprendre la nature de l'univers, la science moderne nous a fourni des raisons supplémentaires de penser que les gens doivent être considérés dans leur contexte, ainsi que des raisons d'apprécier les actions résolues qui sont au cœur des engagements moraux et de la vie civique. En faisant prévaloir une vision interactive de l'univers selon laquelle « être » et « environnement » sont

les deux faces d'une même médaille, liées entre elles et s'influçant mutuellement, nous ménageons la possibilité que les actions accomplies dans ce monde transforment à la fois les acteurs et le monde lui-même. Bien que Kilpatrick fasse état des progrès technologiques rendus possibles par la science moderne, il est clair que, pour lui, ses retombées culturelles sont plus importantes et qu'elles contribuent à élaborer des vues nouvelles sur la vie et, par voie de conséquence, sur la manière dont nous pensons, sentons et agissons. Une orientation interactive débouche sur un nouvel humanisme qui, plutôt que des essences abstraites, place l'homme au centre en vue de parvenir à une direction intelligente des affaires. Cette direction intelligente était particulièrement nécessaire à l'époque où Kilpatrick a écrit nombre de ses traités en raison des crises économique, militaire et sociale dans lesquelles sombraient les États-Unis d'Amérique ou qui étaient sur le point d'éclater.

Ainsi, les activités humaines doivent être interprétées comme des actions-en-contexte, inextricablement mêlées à des environnements qui influencent nos actes et sont en même temps influencés par eux. Entre autres choses, cette conception dénie l'existence d'individus autonomes dont la « nature » serait fixée une fois pour toutes. L'importance accordée au contexte de l'expérience va également à l'encontre de l'hypothèse tenace de l'« individualisme radical », qui a occupé une place centrale dans les pays occidentaux industrialisés³¹. Cette importance accordée à l'individualisme, nous rappelle Kilpatrick, est en outre incompatible avec les exigences de la démocratie :

L'essence de la démocratie, c'est le souci d'autrui, de son bien-être. C'est un respect de l'individualité ou de la personnalité, et non une croyance en l'individualisme. Dans l'individualisme, chacun fait trop de cas de soi, sans se soucier d'autrui, voire au détriment d'autrui. Une vraie démocratie ne saurait accepter une telle attitude. Au contraire, un régime démocratique jugera chaque institution sociale, chaque programme social selon qu'ils sont en mesure de contribuer au bien-être et au bonheur de chacun et de tous sur un pied d'égalité³².

Les significations du progressisme

Quand Kilpatrick prit sa retraite de l'École normale en 1938, ses idées et ses activités avaient déjà donné lieu à de vastes débats dans les milieux universitaires et enseignants. Il continuait de jouir d'une réputation de professeur de premier ordre et ses étudiants l'adoraient. Comme l'a observé Herbert M. Kliebard, Kilpatrick était devenu « le professeur le plus populaire de toute l'histoire de l'École normale »³³. La force de son engagement au service de l'éducation est attestée aussi par le fait qu'il participa à la fondation du Bennington College, dans le Vermont, et qu'il fut pendant sept ans membre de son conseil d'administration. Ses engagements sociaux se manifestèrent par sa présidence de la New York Urban League, de 1941 à 1951.

Kilpatrick mourut le 13 février 1965 à New York, mais ses idées et ses orientations en matière d'éducation ne perdirent rien de leur actualité. Dans le numéro spécial de la revue *Educational theory* qui lui fut consacré peu après sa mort, plusieurs de ses collègues écrivirent des articles émouvants sur l'homme et sur ses idées³⁴. Son amour de l'enseignement ainsi que la profondeur et la popularité de ses idées sur les questions d'éducation valent toujours d'être médités. Mais son charme personnel et les caractéristiques qu'il souhaitait pour l'éducation américaine ne sont pas tout.

Ce que Kilpatrick met en lumière, c'est que tous ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation doivent mener une investigation approfondie et privilégier la clarté de la réflexion. En outre, ses idées — de même que celles de Dewey et de quantité d'autres, à l'époque et aujourd'hui — continuent, dans le domaine de l'éducation, d'offrir des solutions de rechange à l'insistance mise sur l'efficacité, la normalisation, le contrôle et la manipulation. Il proposait un

moyen d'unifier réellement l'apprentissage et la vie, et de changer la nature des écoles publiques.

Reconnaissant la nécessité du raisonnement et de la réflexion philosophiques, et soulignant l'importance des objectifs et des implications politiques de l'éducation, les idées de Kilpatrick sont toujours aussi pertinentes. Cela vaut particulièrement pour des débats qui ont eu lieu ces dernières années, beaucoup ayant combattu pour repenser la vie démocratique, les objectifs démocratiques de l'école et la nécessité d'associer ces objectifs à des actions sociales et morales³⁵.

Les débats sur le rôle que les écoles des États-Unis pourraient éventuellement jouer pour promouvoir un ordre social démocratique sont aussi anciens que les tentatives visant à créer un système d'éducation financé par le secteur public. Depuis les propositions de Thomas Jefferson pour établir un système scolaire en Virginie jusqu'à l'appel d'Horace Mann pour une réforme scolaire dans le deuxième quart du XIX^e siècle, jusqu'au rapport de la Commission nationale sur l'excellence en éducation et jusqu'aux récentes recommandations du Eisenhower Leadership Group, les écoles américaines ont toujours été invitées à promouvoir une gamme d'objectifs qui se voulaient démocratiques³⁶.

Les débats sur l'école et la démocratie ont à maintes reprises buté sur un problème, à la fois conceptuel et idéologique, à savoir que le sens du discours, de la pratique et des valeurs démocratiques continue à subir des révisions périodiques substantielles. De fait, la réforme des programmes scolaires entendait à l'origine clarifier ou modifier le sens de la vie démocratique et les choix sociaux et politiques qu'elle comporte. Il est certain que les idées de Kilpatrick s'accordent avec cette volonté de changement.

Par-delà les considérations esquissées par Kilpatrick à cet égard, toute une série de groupes d'intérêts contemporains et de personnalités occupant des postes d'autorité ont avancé telle ou telle conception de la démocratie s'inscrivant dans le cadre plus large de leur programme idéologique. Aux États-Unis, des secteurs puissants de la société affiliés à ce qu'on a appelé la « restauration conservatrice »³⁷ et la « Révolution républicaine » tentent d'imposer une fois de plus un programme qui caricature les courants progressistes de la pensée et de la pratique démocratiques qu'ils combattent, on refuse purement et simplement de reconnaître leur existence. Il est certain qu'il existe d'importantes différences conceptuelles et idéologiques parmi ceux qui préconisent que l'on adopte ou que l'on réactive les pratiques, les valeurs et les institutions démocratiques. Il est indispensable de comprendre ces différences si nous voulons formuler une conception de ce qu'il est possible de faire sur le plan social dans les écoles. Nous avons une grande dette de reconnaissance envers Kilpatrick et d'autres progressistes qui, misant sur les élèves, ont été parfaitement clairs sur ce point.

Kilpatrick montre avec beaucoup de pénétration comment les décisions quotidiennes dans les classes revêtent une signification et une teneur politiques. Ainsi qu'il le met en lumière, les questions et les problèmes relatifs à la pédagogie et aux programmes scolaires recourent les domaines politiques, moraux et sociaux des mondes où nous vivons. Les choix de l'éducation sont souvent fonction d'un ensemble de valeurs, de priorités et de perspectives, qu'ils contribuent en même temps à renforcer, et qui ont pour effet de favoriser certains intérêts et d'en entraver d'autres. Les enseignants font face en conséquence à plusieurs problèmes difficiles et complexes : quelles valeurs devraient orienter la création d'un type donné de climat dans les classes ? Quels modes d'analyse, quelles manières de voir et quels genres d'expériences devrait-on encourager ou décourager ? Quelles attitudes et quelles attentes devrait-on encourager ou modifier chez les élèves ? Quels modes d'interaction devrait-on favoriser ou empêcher en classe ? Quelles sont les formes de savoir qui méritent le plus d'être perpétuées ? En somme, il n'y a point pour les enseignants de neutralité possible puisque les

décisions qu'ils prennent chaque jour dans les classes — ou que d'autres, tout aussi vraisemblablement, prennent en dehors des classes — confortent certaines croyances et hypothèses normatives, certains idéaux et certaines convictions. Ces croyances et ces hypothèses doivent, comme le dit Kilpatrick, faire l'objet d'un examen et d'une analyse critiques de la part de ceux qui enseignent et de ceux qui se préparent à enseigner.

Ce sont les dimensions normatives de l'éducation qui différencient l'enseignement de la plupart des autres professions. Même quand leur marge de manœuvre est réduite, les enseignants peuvent exercer une influence sur les élèves qui leur sont confiés et sur leur avenir, selon des modalités qui témoignent, au sens le plus large, de la nature politique de l'enseignement et de l'école. Outre qu'ils « fournissent un service » au public, et par-delà l'obsession du « bilan » qui empoisonne actuellement le « secteur privé » et un secteur néo-public de plus en plus privatisé, les enseignants influent sur les espérances, les rêves, les attitudes et les perspectives de leurs élèves et, par là même, sur l'avenir de la société où ils vivent et où vivent ces élèves.

Dans ce contexte, l'insistance avec laquelle Kilpatrick affirme que la démocratie ne se réduit pas aux actes d'un gouvernement revêt une importance déterminante. Selon ses propres termes, la démocratie « signifie un mode de vie, un genre et une qualité de vie en commun où des principes moraux délicats soutiennent le droit de maîtriser les comportements individuels et collectifs »³⁸. La démocratie fournit un cadre moral et, au sens large, un cadre social qui ont des incidences sur les initiatives et les décisions interpersonnelles et institutionnelles devant être prises jour après jour. La façon dont nous vivons les uns avec les autres, la façon dont nous nous traitons les uns les autres dans nos interactions et relations quotidiennes sont au cœur même de cette conception de la démocratie et de ses incidences. Ne voir dans ce système politique qu'un moyen de faire des choix électoraux ou de définir des politiques gouvernementales, c'est permettre que des comportements non démocratiques, comme ceux qui sont associés à des pratiques économiques et culturelles inégalitaires, paraissent inaccessibles à l'enquête démocratique — comme si une critique démocratique des réalités économiques et culturelles supposait que l'on fasse une sorte d'erreur de catégorie.

Au-delà de la nécessité vitale d'une réflexion lucide, de choix et d'initiatives raisonnés, d'une acuité philosophique et d'activités réfléchies, liées à des intérêts et accomplies de bon cœur, toute espèce de démocratie participative de grande envergure n'est possible que si nous redonnons vigueur à un sens de la communauté. Celui-ci exige lui-même pour se développer qu'on saisisse les possibilités en vue d'un bien commun, en vertu d'une décision prise collectivement par des individus engagés dans un discours moral ouvert avec d'autres, discours où l'attachement au principe d'égalité est essentiel. Nous avons besoin d'une vision culturelle reposant sur une base étendue pour une pratique démocratique où les activités et les interactions quotidiennes, la recherche du bien commun, le renforcement de la communauté et une acceptation du désaccord et de la différence se soutiennent mutuellement et permettent l'apparition de formes nouvelles de vie et de prise de décisions.

Une communauté démocratique doit enfin permettre aux gens de concevoir des valeurs et des idées qui définissent des possibilités sociales nouvelles. Tout aussi important, il faut qu'une telle communauté donne naissance à des pratiques concrètes qui soient l'expression d'une vision morale, non réductible à un quelconque ensemble de réalités présentes, mais qui ne soit pas simplement une construction « idéaliste ». Une communauté démocratique encourage ses membres à participer à des discussions civiques qui exigent une action reposant sur la concertation et la collaboration au nom de la justice sociale et du changement structurel. Pour Kilpatrick, comme pour Dewey, la connaissance était l'aboutissement d'efforts humains passés et présents pour trouver un accord avec les mondes où nous vivons. Pour les progressistes en général, comme le montre la « méthode des projets » de Kilpatrick, les enfants

sont des personnes qui s'emploient et qui devraient s'employer activement à essayer de comprendre le monde où ils vivent et d'y devenir plus compétents. Ce que ne font pas assez ressortir nombre de progressistes, dont Kilpatrick, c'est une direction bien définie que devrait suivre cette entreprise éducative. Très tôt, Counts avait critiqué le mouvement progressiste, parce qu'il lui manquait ce sens d'une direction :

Si un mouvement éducatif, ou tout autre mouvement, se qualifie de progressiste, il faut qu'il ait une orientation ; il doit avoir une direction. La notion même de travail implique qu'on aille de l'avant, et aller de l'avant ne peut guère avoir de sens en l'absence d'objectifs clairement définis [...]. C'est là, selon moi, que réside la faiblesse fondamentale non seulement de l'éducation progressiste, mais aussi de l'éducation américaine en général. À l'instar du bébé agitant un hochet, il semble que nous nous contentions de l'action, pourvu qu'elle soit suffisamment vigoureuse et bruyante [...]. La faiblesse de l'éducation progressiste tient donc au fait qu'elle n'a élaboré aucune théorie de l'action sociale [...]. En quoi, bien sûr, elle ne fait que refléter le point de vue des membres de la haute bourgeoisie libérale qui envoient leurs enfants dans les écoles progressistes — ce sont des personnes qui sont passablement aisées [...] qui s'enorgueillissent de leur ouverture d'esprit et de leur tolérance, qui appuient non sans quelque tiédeur des programmes relativement libéraux de reconstruction sociale, qui sont pleines de bonne volonté et de bons sentiments [...] qui sont sincèrement peinées à la vue de formes indésirables de cruauté, de misère et de souffrances [...] mais qui, malgré toutes leurs qualités, n'ont pas d'allégeances profondes et durables, ni de convictions pour lesquelles elles consentiraient de véritables sacrifices [...] sont plutôt insensibles aux formes admises d'injustice sociale, [et] se contentent de jouer le rôle de spectateurs s'intéressant au drame de l'histoire humaine³⁹.

Si l'on ajoute un contexte sociétal plus global et étoffé à un programme éducatif progressiste, et un ensemble de valeurs morales, politiques et culturelles qui fournisse l'orientation que Counts préconisait, l'on dispose alors d'une base plus large pour définir la direction que l'éducation devrait suivre.

Cette direction s'inspire des idées de Kilpatrick, mais sur certains points importants, elle les dépasse. Elle est guidée par une adhésion à la démocratie radicale dans la mesure où celle-ci peut ouvrir la voie à une refonte des institutions et des pratiques sociales, guidée par une forme de populisme et vouée au changement structurel. Ce changement peut être provoqué par une réactivation des communautés où la participation authentique, le discours moral et le bien commun alimentent des actions dans le monde. Considérer les diverses composantes de nos mondes comme susceptibles d'être modifiées par des actions communes tirant parti de notre sociabilité ; exprimer les valeurs morales pouvant guider ces actions dans des milieux ouverts où le désaccord est naturel et apprécié ; modifier les structures hiérarchiques et les inégalités qui avilissent et marginalisent, et dénie aux gens liberté et perspectives ; tels sont les éléments fondamentaux d'une orientation progressiste élargie.

Cette vision réunit l'enfant, le programme d'enseignement et la société. Elle s'accorde avec la volonté de promouvoir une démocratie progressiste fondée sur la participation, le raisonnement moral, la justice sociale et l'action dans le monde et sur le monde. Elle offre un espoir aux victimes des inégalités qui continuent de se développer et de se répandre aux États-Unis. Elle permet aussi d'espérer des changements sensibles dans une société et dans des écoles où les valeurs démocratiques pourraient se concrétiser.

Nous devons beaucoup à William Heard Kilpatrick et à la tradition progressiste sur laquelle il exerça une telle influence pour avoir montré que les éducateurs ont besoin de voir leur action s'inscrire dans une perspective sociale, politique et philosophique et qu'elle peut en favoriser le progrès. L'idée que les élèves et les enseignants doivent être « du même côté » et l'incitation à créer des milieux scolaires où les élèves puissent ressentir les joies d'une exploration véritable revêtent une importance décisive en particulier dans les écoles où il est encore trop fréquent de voir les intérêts des élèves étouffés et leurs talents méconnus. Pour atteindre l'objectif de Kilpatrick et contribuer à créer un contexte social de nature à permettre

à l'élève de participer comme s'il était un adulte, il est indispensable de mener une action politique progressiste à caractère un peu plus directif et global. Il faut que cette action s'accorde davantage avec la dynamique propre au type de société où nous vivons et qu'elle engendre une vision de ce à quoi ressemblerait une société meilleure. Comment aller de l'une à l'autre et qu'est-ce que ce processus implique pour l'apprentissage et l'enseignement ? Tel est peut-être le problème fondamental auquel devront faire face les éducateurs contemporains attachés à un nouveau progressisme.

Notes

1. Landon E. Beyer (*États-Unis d'Amérique*). Directeur adjoint pour la formation des enseignants à l'Université de l'Indiana à Bloomington. Il s'intéresse notamment à la mise au point de nouvelles méthodes pour la formation des enseignants, à la théorie et l'élaboration des programmes d'enseignement, aux bases sociales de l'éducation, ainsi qu'aux arts et à l'esthétique. Parmi ses publications les plus récentes, on peut mentionner : *Creating democratic classrooms : the struggle to integrate theory and practice* [Créer des classes démocratiques : le combat pour la symbiose de la théorie et de la pratique] (1996) ; *Curriculum in conflict : social visions, educational agendas, and progressive school reform* [Le programme d'enseignement en conflit : prévoyances sociales, calendriers de l'éducation et réforme scolaire progressiste] (1996) (avec Daniel P. Liston), et *The curriculum : problems, politics, and possibilities* [Le programme d'enseignement : problèmes, politiques et possibilités] (avec Michael W. Apple) (deuxième édition, sous presse). Il travaille actuellement à des ouvrages sur l'enseignement et la scolarité, et sur le rôle et la portée de la culture populaire dans la société et à l'école.
2. Voir William H. Kilpatrick, « The project method » [La méthode des projets], *Teachers college record* (New York), vol. XIX, n° 4, septembre 1918, p. 319-335. Pour l'un des premiers exemples de la méthode des projets appliquée dans les écoles publiques, voir Ellsworth Collings, *An experiment with a project curriculum* [Expérience avec un programme fait de projets], New York, The Macmillan Company, 1923.
3. Samuel Tenenbaum, *William Heard Kilpatrick : trail blazer in education* [William Heard Kilpatrick : pionnier de l'éducation], p. 4, New York, Harper et Brothers Publishers, 1951.
4. *Ibid.*, p. 5.
5. *Ibid.*, p. 6.
6. Charles Darwin, *On the origin of species by means of natural selection*, New York, Appleton, 1887. (Trad. française : *L'origine des espèces au moyen de la sélection naturelles*, Paris, Costes, 1921.)
7. Tenenbaum, *op. cit.*, p. 13.
8. *Ibid.*, p. 14.
9. *Ibid.*, p. 15.
10. Voir, par exemple, John Franklin Bobbitt, « Some general principles of management applied to the problems of city-school systems » [Quelques principes généraux de gestion appliqués aux problèmes des systèmes scolaires urbains], *Twelfth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I* [Douzième annuaire de la Société nationale pour l'étude de l'éducation, 1^{re} partie], Chicago, University of Chicago Press, 1913 ; et *The Curriculum* [Le programme d'enseignement], Boston : Houghton Mifflin, 1913 ; Edward L. Thorndike, *The psychology of wants, interests, and attitudes* [La psychologie des désirs, des intérêts et des attitudes], New York, Appleton-Century Crofts, 1935 ; W.W. Charters, « Job analysis and the training of teachers » [Analyse de l'emploi et formation des enseignants], *Journal of education research* (Washington, D.C.), vol. 10, 1924 ; et *Curriculum construction* [La construction du programme d'enseignement], New York, Macmillan, 1927 ; et David Snedden, *Sociological determination of objectives in education* [Établir sociologiquement les objectifs de l'éducation], Philadelphie, J.B. Lippincott, 1921. On trouvera une critique mordante de ces mouvements chez William Heard Kilpatrick, *Remaking the curriculum* [Refondre le programme d'enseignement], New York, Newson et Company, 1936.
11. Tenenbaum, *op. cit.*, p. 23.
12. *Ibid.*, p. 26.
13. *Ibid.*, p. 31.
14. Voir Landon E. Beyer, « Uncontrolled students eventually become unmanageable : classroom discipline in political perspective » [Les élèves non maîtrisés finissent par devenir ingérables : la discipline dans la salle de classe en perspective politique], dans : Ronald E. Butchart and Barbara McEwan, dir. publ., *The*

- democratic and emancipatory potential of public education* [Le potentiel démocratique et d'émancipation de l'enseignement public], Albany, New York, State University of New York Press, sous presse.
14. Tenenbaum, *op. cit.*, p. 37.
 15. Extrait du journal de Kilpatrick, en date du 18 mars 1935, cité par Tenenbaum, *op. cit.*, p. 75.
 16. Charles DeGarmo, *Interest and education : the doctrine of interest and its concrete application* [Intérêt et éducation : la doctrine de l'intérêt et son application concrète], New York, Macmillan, 1903.
 17. Tenenbaum, *op. cit.*, p. 37.
 18. William Heard Kilpatrick, *Philosophy of education* [Philosophie de l'éducation], New York, The Macmillan Company, 1951.
 19. *Ibid.*, p. 5.
 20. *Ibid.*, p. 127.
 21. *Ibid.*, p. 6.
 22. *Ibid.*, p. 9.
 23. Pour une étude contemporaine intéressante sur le rôle de la philosophie en éducation qui rejoint un peu la position de Kilpatrick, voir Tony W. Johnson, *Discipleship or pilgrimage : the educator's quest for philosophy* [Condition du disciple ou pèlerinage : la recherche de la philosophie chez l'éducateur], Albany, State University of New York Press, 1995.
 24. Kilpatrick, *Philosophy of education* [Philosophie de l'éducation], *op. cit.*, p. 11-12.
 25. Pour des approches contemporaines de l'éducation et de l'enseignement proposant des priorités analogues, voir Johnson, *op. cit.*, et Landon E. Beyer, *Knowing and acting : inquiry, ideology, and educational studies* [Connaître et agir : enquête, idéologie et études d'éducation], Londres, Falmer Press, 1988.
 26. Voir par exemple Herbert M. Kliebard, *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* [La lutte pur le programme d'enseignement américain, 1893-1958], New York, Routledge, 1986 ; Cleo H. Cherryholmes, *Power and criticism : poststructural investigations in education* [Pouvoir et critique : les investigations poststructurelles en éducation], New York, Teachers College Press, 1988 ; Jim Garrison, *The new scholarship on Dewey* [La nouvelle recherche sur Dewey], Boston, Kluwer Academic, 1995 ; Brian Patrick Hendley, *Dewey, Russell, Whitehead : philosophers as educators* [Dewey, Russell, Whitehead : les philosophes éducateurs], Carbondale, Illinois, Southern Illinois University Press, 1986 ; et Harriet K. Cuffaro, *Experimenting with the world : John Dewey and the early childhood classroom* [Expérimenter le monde : John Dewey et la salle de classe de la petite enfance], New York, Teachers College Press, 1995.
 27. Kilpatrick, *Philosophy of education* [Philosophie de l'éducation], *op. cit.*, p. 14.
 28. Kilpatrick, *The project method* [La méthode des projets], *op. cit.*, p. 325.
 29. *Ibid.*, p. 322.
 30. Voir Robert N. Bellah, Richard R. Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler et Steven M. Tipton, *Habits of the heart : individualism and commitment in American life* [Les habitude du cœur : individualisme et engagement dans la vie américaine], Berkeley, Californie, University of California Press, 1985 ; et Steven Lukes, *Individualism* [Individualisme], New York, Harper et Row, 1973.
 31. William H. Kilpatrick, « Introduction : the underlying philosophy of cooperative activities for community improvement » [Introduction : la philosophie qui sous-tend les activités coopératives pour le progrès de la communauté], dans : Paul R. Hanna, *Youth serves the community* [La jeunesse sert la communauté], p. 3-4, New York, D. Appleton Century Company, 1936. Pour un examen de l'incompatibilité entre l'individualisme libéral classique et la démocratie, et des contradictions entre démocratie et capitalisme, voir Landon E. Beyer et Daniel P. Liston, *Curriculum in conflict : social visions, educational agendas, and progressive school reform* [Les programmes d'enseignement en conflit : prévoyances sociales, calendriers de l'éducation et réforme scolaire progressiste], New York, Teachers College Press, 1996.
 32. Kliebard, *op. cit.*, p. 159.
 33. Voir *Educational theory* (Champaign, Illinois), vol. 16, n° 1, janvier 1966.
 34. Voir, par exemple, Benjamin Barber, *Strong democracy* [Démocratie forte], Berkeley, Californie, University of California Press, 1984 ; et *An aristocracy of everyone : the politics of education and the future of America* [Une aristocratie constituée de tous : les politiques de l'éducation et l'avenir de l'Amérique], New York, Ballantine Books, 1992 ; Samuel Bowles et Herbert Gintis, *Democracy et capitalism : property, community, and the contradictions of modern social thought* [Démocratie et capitalisme : propriété, communauté et les contradictions de la pensée sociale moderne], New York, Basic Books, 1987 ; Jean Bethke Elstain, *Democracy on trial* [La démocratie à l'épreuve], New York,

- Basic Books, 1995 ; Ann Bastian, *et al.*, *Choosing equality : the case for democratic schooling* [Choisir l'égalité : plaidoyer pour la scolarité démocratique], Philadelphie, Pennsylvanie, Temple University Press, 1985 ; Amy Gutmann, *Democratic education* [L'éducation démocratique], Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1987 ; et Landon E. Beyer, *Creating democratic classrooms : the struggle to integrate theory and practice* [Créer des salles de classe démocratiques : le combat pour la symbiose de la théorie et de la pratique], New York, Teacher College Press, 1996 ; et Michael W. Apple et James A Beane, *Democratic schools* [Les écoles démocratiques], Washington, D.C., Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
35. Voir Gordon C. Lee, *Crusade against ignorance : Thomas Jefferson on education* [Croisade contre l'ignorance : Thomas Jefferson sur l'éducation], New York, Teachers College Press, 1991 ; National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk : the imperative for educational reform* [Une nation en danger : la nécessité de réformer l'éducation], Washington, D.C., United States Government Printing Office, 1983 ; Eisenhower Leadership Group, *Democracy at risk : how schools can lead* [La démocratie en danger : comment l'école peut être en tête], College Park, Maryland, Center for Political Leadership et Participation, mai 1996.
 36. Voir Michael W. Apple, *Official knowledge : democratic education in a conservative age* [La connaissance officielle : l'éducation démocratique à une époque conservatrice], New York, Routledge, 1993.
 37. Kilpatrick, *Philosophy of education* [Philosophie de l'éducation], *op. cit.*, p. 127.
 38. George S. Counts, *Dare the schools build a new social order ?* [L'école ose-t-elle bâtir un nouvel ordre social ?], New York, The John Day Company, 1932, p. 4-5.

Œuvres de William Heard Kilpatrick

1914. *The Montessori system examined* [Examen du système de Montessori]. New York, Houghton Mifflin Company.
1916. *Fröbel's Kindergarten principles critically examined* [Examen critique des principes du jardin d'enfants de Froebel]. New York, Macmillan.
1923. *Source book in the philosophy of education* [Ouvrage de référence pour la philosophie de l'éducation]. New York, Macmillan.
1925. *Foundations of method : informal talks on teaching* [Les fondements de la méthode : conversations informelles sur l'enseignement]. New York, Macmillan.
1926. *Education for a changing civilization* [L'éducation pour une civilisation en mutation]. New York, Macmillan.
1932. *Education and social crisis : a proposed program* [Éducation et crise sociale : programme proposé]. New York, Liveright, Inc.
1933. *The educational frontier* [La frontière de l'éducation] (en collaboration avec d'autres). Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
1935. *A reconstructed theory of the educative process* [Théorie reconstruite du processus éducatif]. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
1936. *Remaking the curriculum* [Refaire le programme d'enseignement]. New York, Newson and Company.
1940. *Group education for a democracy* [L'éducation de groupe pour une démocratie]. New York, American Association for the Study of Group Work.
1941. *Selfhood and civilization : a study of the self-other process* [L'âge de l'individualisme et la civilisation : étude du processus d'accession à l'autre]. New York, Macmillan, 1941.
1947. *Intercultural attitudes in the making : parents, youth leaders, and teachers at work* [Les attitudes interculturelles en formation : parents, représentants d'élèves et enseignants au travail]. New York, Harper, 1947.
1949. *Modern education and better human relations* [Éducation moderne et meilleures relations humaines]. New York, Anti-Defamation League of B'nai B'rith.
1949. *Modern education : its proper work* [L'éducation moderne : son travail propre]. New York, John Dewey Society.
1951. *Philosophy of education* [Philosophie de l'éducation]. New York, Macmillan.