

# Une interview de W. H. Kilpatrick

par **G. de LANDSHEERE**

professeur à l'Université de Liège

William Heard Kilpatrick qui vient de mourir à l'âge de 92 ans fut un compagnon du grand pédagogue américain John Dewey. Il a toute sa vie lutté pour faire éclater les routines et aider à libérer l'homme de ses servitudes ancestrales, en défendant en particulier la « méthode des projets ». En hommage à W.-H. Kilpatrick, G. de Landsheere, professeur à l'Université de Liège, nous a communiqué l'essentiel d'un de ses entretiens avec W.-H. Kilpatrick.

loppement systématique et précoce des études mathématiques et scientifiques), Kilpatrick n'avait pas pour autant perdu son optimisme et sa sérénité et conservait sa confiance dans la pédagogie de Dewey. Voici quelques passages significatifs de l'interview où il montre notamment l'influence de celui-ci et redéfinit la méthode des projets.

— Depuis le lancement du sputnik, nombreux sont ceux qui souhaitent modifier le cours de la pédagogie américaine en réintroduisant plus d'« académisme », c'est le mot qu'on entend à toute occasion. Le progressivisme est souvent considéré comme responsable des difficultés actuelles. Qu'en pensez-vous ?

**E**N 1960, j'ai interviewé W. H. Kilpatrick. C'était l'époque où les Etats-Unis d'Amérique s'interrogeaient sur la valeur de l'éducation donnée dans leurs écoles, où l'adaptation sociale et émotionnelle était considérée comme plus importante que le savoir encyclopédique. Une nouvelle bataille contre le « progressivisme » était engagée. On le rendait responsable de l'infériorité intellectuelle de l'Amérique en face de la vieille Europe, et surtout peut-être de l'U.R.S.S. qui venait de lancer ses premiers sputniks.

Inquiet lui-même des événements contemporains (situation en Afrique centrale, campagne de l'amiral Hyman Rickover et de James B. Conant pour un déve-

— La polémique qui entoure le progressivisme ne m'inquiète pas. Elle est le plus souvent engagée par des gens qui ignorent la plupart des problèmes éducatifs véritables. Quoi qu'on fasse, le progressivisme a marqué l'enseignement au point qu'il n'est plus possible d'en supprimer l'influence. Non seulement les enfants américains ne pourraient plus supporter le retour à une pédagogie traditionnelle, mais il est probable que si l'on impose un enseignement formel comme certains le souhaitent, la créativité diminuera tellement et l'économie du pays subira par conséquent un préjudice si grave que la réaction ne pourra durer longtemps. Quoi que disent les détracteurs, on ne peut nier qu'au cours des vingt ou trente dernières années, l'éducation a fait, aux Etats-Unis, des progrès considérables.

— La tendance rétrograde qui se manifeste est en contradiction avec les résultats de la recherche pédagogique qui est plus intense dans votre pays qu'en n'importe quel autre point du globe. Je suis cependant frappé par la dispersion des efforts, par une certaine atomisation. Où sont les grandes expériences de l'époque Dewey ?

— Dans toute évolution, il y a des paliers. Le mouvement pédagogique des années 20-30 avait une signification tellement profonde que nous sommes toujours en train de nous adapter et de chercher un nouvel équilibre. Mais pour le moment, la recherche atteint une ampleur inouïe et nous conduit doucement vers le bout du palier. Sans doute verrons-nous bientôt surgir une personnalité ou une équipe qui fera la synthèse nécessaire et permettra de franchir une nouvelle étape.

— Quel est à votre avis, la principale contribution de John Dewey au progrès de l'éducation ?

Quatre points me paraissent essentiels.

Dewey conçoit l'éducation comme un processus expérimental. L'enfant doit vivre selon les valeurs dont il est conscient à son stade de développement: l'enfant doit penser sa vie (*child-living thoughtfully directed*) et ne pas être dirigé aveuglément, de l'extérieur. L'éducation est donc la résultante de changements conséquents dans le système d'habitudes, de pensées et de sentiments de l'enfant. Cette conception s'oppose vivement à l'idée ancienne selon laquelle l'éducation consiste principalement en l'étude de mémoire de mots trouvés dans les livres. Pour Dewey, l'éducation tend avant tout à développer le caractère et la personnalité et donc à préparer progressivement l'individu à devenir un membre actif et raisonnable de son groupe social.

La seconde grande idée de Dewey est que l'intérêt est la base indispensable de la vie réelle et des apprentissages de l'enfant. L'enfant déploie ses ressources naturelles pour atteindre un but dans la mesure où il ressent profondément l'intérêt de poursuivre ce but. C'est dans l'effort volontairement consenti, dans l'action et le contrôle exercés par l'enfant lui-même que réside la meilleure discipline. Quand le maître impose des activités inappropriées et inopportunes, non seulement l'enfant n'apprend pas à se contrôler intérieurement, mais il est probable qu'il entrera, au contraire, en opposition avec le maître, l'école et les idéaux adultes. L'enseignement intéressant commence au moment où la classe est amenée à choisir un objectif précis et où le maître se contente d'aider les élèves à dresser et à exécuter des plans permettant d'atteindre le but choisi. C'est dans la mesure où il travaille avec tout son cœur, avec toute son âme que l'enfant apprend de nouvelles connaissances, forme son caractère et sa personnalité. Toujours, le maître garde la situation en main, mais il agit autant que possible en conseiller et contraint le moins possible.

En troisième lieu, Dewey a apporté une conception

nouvelle de la formation du caractère. Il met l'accent sur le travail de groupe, le travail en collaboration où les enfants apprennent ensemble à faire des projets, à choisir des moyens, à réaliser. Guidés par leur maître, les enfants apprennent ainsi à respecter les droits et les sentiments des autres.

Enfin, Dewey a voulu que l'école prépare le futur citoyen en pénétrant le plus tôt possible dans la vie de la communauté. Les enfants doivent, selon leur degré de maturité, être initiés au fonctionnement de la communauté et participer activement à la vie de celle-ci.

— Aux Etats-Unis comme en Europe, on a prétendu que le progressivisme a désorganisé l'éducation, lui a donné un caractère superficiel et facile, incompatible avec l'importance de sa mission. Qu'en pensez-vous ?

— Les critiques formulées sur l'éducation moderne, basée sur les principes de Dewey, sont le plus souvent émises par des personnes qui n'ont jamais compris de quoi il s'agit ou à qui on a décrit de façon erronée, ce qui se passe en réalité. On a dit que dans l'école progressiviste, les enfants font tout ce qu'ils veulent, qu'ils sont libres de lancer leurs pots de couleur au mur pour se défouler, qu'ils ne font rien de sérieux. Ni Dewey, ni aucun de ses disciples véritables, n'ont jamais autorisé chose pareille. Au contraire, dans les écoles qui respectent les principes de Dewey, la discipline est meilleure que partout ailleurs et le rendement supérieur à celui des autres écoles.

— Votre nom restera attaché à la « méthode des projets ». Accepteriez-vous de redéfinir ce que vous entendez par « projets » ?

— La méthode des projets est une méthode active, centrée sur les objectifs poursuivis par l'élève sous le contrôle et avec les conseils du maître. Plus spécialement, on entend par projet toute activité réfléchie de l'élève où un but librement choisi fixe les objectifs de l'action, guide son déroulement et apporte sa motivation profonde. Ainsi défini, un projet est une unité de travail scolaire ; son contraire est la tâche imposée du dehors, la matière dont l'enfant n'a pas senti le besoin et qu'il est cependant obligé d'apprendre et de réciter.

Plus l'enfant est créatif dans le choix et la réalisation du projet, plus le projet est éducatif. Le rôle du maître est beaucoup plus important dans la méthode des projets que dans la méthode traditionnelle, car il est plus constructif ; mais ici, l'attention se localise sur le *learner*, sur ce qu'il fait, sur sa façon de réagir.

L'enfant doit s'intégrer progressivement et de plus en plus activement dans la vie sociale qui l'entoure. L'éducation est l'effort conscient pour aider et guider ce processus d'intégration. L'éducation guide évidemment l'enfant en fonction des idéaux adoptés par le groupe. En démocratie, l'adulte doit assumer intelligemment sa propre direction, respecter les droits des autres et contribuer au bien commun.

— Sur quels aspects de la théorie moderne du « learning » vous appuyez-vous spécialement ?

— Il y en a trois.

D'abord, nous n'apprenons réellement que ce nous vivons. *Vivre* est ici employé transitivement. Nous ne pouvons acquérir des idées, des sentiments, des techniques que si nous les vivons. Il ne suffit pas d'en entendre parler ou d'agir sans conviction profonde. Ce que nous voulons réellement apprendre, nous devons le vivre avec notre cœur, en toute sincérité. Et ce qui est appris ainsi est retenu immédiatement, s'intègre activement dans l'être et le caractère de l'élève. Nos apprentissages dépendent donc essentiellement de ce que nous avons vécu et de la manière dont nous avons vécu.

Ce que nous n'avons appris que sous forme de mots, nous ne le restituerons plus tard que par des mots. Ce que nous avons profondément compris et accepté avec notre cœur, nous le restituons plus tard sous forme d'acte et de vie.

Autre point important de la théorie du *learning* moderne : pendant une seule et même expérience, l'enfant apprend simultanément plusieurs choses. Prenons un exemple : un enfant est en train de faire, en classe, une série de multiplications par écrit. Cet enfant est plus lent que ses condisciples ; il a l'impression que le professeur ne l'aime pas ; ses compagnons le regardent d'un air condescendant et se moquent de lui. Cette expérience aura des conséquences nombreuses. Elle renforcera peut-être un sentiment d'infériorité chez l'enfant, il aimera de moins en moins son professeur, il se sentira de plus en plus rejeté de son groupe. Il est probable que l'élève développera une aversion pour les multiplications écrites et que cette aversion sera susceptible de s'étendre à l'arithmétique tout entière, puis à l'école et aux études.

La psychologie moderne nous a appris que pareilles expériences ont un pouvoir de pénétration extrêmement profond et affectent donc les conduites futures.

Enfin, nous savons maintenant qu'il est erroné de faire emmagasiner des connaissances dont l'enfant n'a pas l'emploi immédiat, mais qui lui seraient utiles à l'avenir. Rappelons d'abord que ce qui n'est pas utilisé s'estompe rapidement. Ensuite et surtout, souvenons-nous que, depuis Comenius, tous les efforts de rénovation de la pédagogie tendent à bannir de l'école les apprentissages sans signification réelle pour l'enfant. L'éducation moderne se résume en deux formules : s'adapter à l'enfant et lui proposer des expériences qui aient pour lui un sens profond, qui soient *meaningful*.

Telles étaient les positions solides et sereines de William Heard Kilpatrick au moment où beaucoup de ses concitoyens espéraient atteindre plus vite la lune en revenant aux « bonnes vieilles méthodes » de sévérité et d'emmagasinage, et croyaient que la seule magie des machines à enseigner et des moyens audiovisuels allait apporter les progrès pédagogiques les plus importants du XX<sup>e</sup>...

## DES CHIFFRES QUI PARLENT

### Quatrièmes d'accueil et quatrièmes normales

EN 1960, 88 établissements ont ouvert des 4<sup>e</sup> d'accueil. Une enquête du B.U.S. a cherché à savoir quelle avait été la scolarité des élèves de ces classes, comparée à ceux des classes normales. 53 réponses ont été fournies. On peut, avec prudence, tirer de cette enquête quelques indications intéressantes.

53,5 % des élèves considérés ont abandonné leurs études ou pris une orientation inconnue, 10,8 % ont suivi une scolarité normale jusqu'en 1<sup>re</sup>. Près de 20 % ont redoublé une ou deux fois et 21,2 % auraient changé d'établissement, en majorité (59 %) pour des établissements techniques (ce changement d'orientation a surtout intéressé les garçons).

6 % des élèves de quatrième d'accueil qui ont suivi leur scolarité normale ont été reçus au probatoire en 1964. Ils représentent 55 % des élèves parvenus en 1<sup>re</sup>. En juin 1964, le pourcentage des reçus fut pour l'ensemble des sections et l'effectif national de 59,7 %.

Si l'on compare avec les chiffres observés sur des élèves de 4<sup>e</sup> normale, on constate que 23,6 % ont redoublé une ou deux fois, 14,9 % changé d'établissement, 29,3 % abandonné ou pris une orientation inconnue et 32,2 % suivi une scolarité normale.

Ce n'est que lorsque des informations auront été collectées sur plusieurs promotions que l'on pourra tirer des conclusions solides. Dès maintenant on peut cependant penser que les possibilités des classes d'accueil sont réelles.

### Admission en 6<sup>e</sup>

Le nombre des candidats inscrits en 6<sup>e</sup> passe de 401 365 en 1963 à 421 659 en 1964. L'accroissement est de 5,1 % contre 3,1 en 1963 et 6,3 en 1962. Le nombre des admis (343 004 contre 329 331) n'a pas augmenté dans les mêmes proportions : 4,2 % seulement, contre 3,9 % en 1963 et 5 % en 1962. Le pourcentage des admis ne représente donc en 1964 que 81,3 % des inscrits contre 82,1 % en 1963 et 81,5 en 1962.

Ont été admis sans examen 86,1 % des inscrits en 1964, 86,9 en 1963 et 87,7 en 1962. Pour les candidats soumis à examen le pourcentage des reçus est de 36,6 % cette année, contre 40 en 1963 et 35,7 en 1962. L'enseignement public continue à fournir l'immense majorité des inscrits : 96,2 % en 1964 (96,4 en 1963 et 96,3 en 1962).

REPARTITION DE L'ACCUEIL EN 6<sup>e</sup>  
— pourcentage —

Année	Lycées classiques et modernes	C.E.G.	C.E.S.
1962.....	45,1	54,9	
1963.....	44,2	55,8	
1964.....	42,3	53,6	4,1