

# **L'ÉCOLE COMME SOCIAL *SETTLEMENT* (1915)**

JOHN ET EVELYN DEWEY

**P**artout, aux États-Unis<sup>1</sup>, les écoles se rendent compte que la façon la plus directe de rendre vivant le travail scolaire est de l'attacher étroitement aux activités professionnelles et aux intérêts locaux<sup>2</sup>. La période de l'histoire de l'école américaine qui était consacrée à élaborer une administration, des programmes et des méthodes uniformes, a dû négliger toutes les caractéristiques du milieu local : leur porter attention revenait à dévier de l'uniformité recherchée.

Les choses éloignées dans l'espace et dans le temps, et les choses de nature abstraite étant, plus facilement que toute autre, réduites à cette uniformité, elles ont été allouées par doses aux enfants pris comme une masse. La conséquence malheureuse de ce ciblage de tous les enfants avec exactement les mêmes munitions pédagogiques est qu'aucun d'entre eux n'a été vraiment touché en profondeur. Voilà pourquoi les efforts en vue d'établir une relation vitale entre le travail scolaire et les expériences des élèves ont requis d'introduire de la diversité dans les enseignements scolaires et de les ajuster aux besoins particuliers et aux caractéristiques singulières de la vie locale.

Ce contact rapproché avec les conditions du voisinage immédiat non seulement enrichit le travail scolaire et renforce la motivation des élèves, mais il accroît les services rendus à la communauté. Aucune école ne peut en effet faire appel aux activités du voisinage dans le cadre de l'enseignement sans que, du même coup, cela ait en retour des conséquences sur les personnes qui y habitent. Par exemple, les élèves qui apprennent l'instruction civique en faisant des enquêtes locales et en travaillant à l'amélioration du quartier, sont certains d'avoir une influence sur la vie de cette localité ; alors que les leçons d'instruction civique qui recourent à des propositions générales tirées de manuels ont peu de chances d'être applicables ou appliquées. En retour, la communauté perçoit l'efficacité locale des écoles. Elle réalise que les services rendus à son bien-être ne sont pas à venir, quand les enfants seront devenus des adultes, mais bien actuels, partie prenante de l'éducation quotidienne des enfants. Dès lors, affirmer que

l'école existe pour le bien des citoyens, ou qu'elle a une finalité démocratique, c'est énoncer un fait évident et non pas se payer de formules creuses. De son côté, une communauté qui perçoit combien l'école est un facteur important dans ses activités civiques est prompte à lui apporter son assistance et son soutien, qu'elle mette plus largement à sa disposition ses propres équipements (comme c'est le cas à Gary<sup>3</sup>) ou qu'elle l'aide directement sous forme d'argent, de personnel ou de matériel, chaque fois que le besoin s'en fait sentir.

Le directeur de l'école publique n°26 à Indianapolis<sup>4</sup> procède à une expérimentation à notre avis tout à fait nouvelle. Il cherche à faire de cet établissement une véritable école, c'est-à-dire un lieu où les enfants soient bien portants, heureux et compétents tant du point de vue social qu'économique, et où les connexions entre l'enseignement et la vie de la communauté soient directement reconnues par les enfants et leurs parents. L'école de M. Valentine est située dans un quartier pauvre, surpeuplé, habité par une population de couleur – elle ne compte de fait que des élèves noirs. Pourtant, il ne s'agit là ni d'une tentative de résoudre la « question raciale », ni d'une expérience ne convenant qu'à la population de couleur. Ce qui se fait dans cette école pourrait tout aussi bien être mis en œuvre dans tout autre quartier déshérité où les élèves vivent dans des foyers aux ressources limitées.

Au sortir de cette école, un visiteur ne peut s'empêcher de souhaiter que des entreprises semblables soient engagées dans toutes les grandes villes, voire même toutes les communautés dont les habitants ont besoin d'être sensibilisés à leurs besoins. Si l'on veut qu'ils contribuent aux intérêts supérieurs de la communauté, il faut leur apprendre à gagner leur vie et à tirer, pour eux-mêmes et pour leurs voisins, le meilleur parti des ressources disponibles, tant dans le contexte de leur travail que de leurs loisirs.



1. Le vrai travail dans un vrai atelier commence dès la 5<sup>e</sup> classe (équivalent CM2)  
(Gary, Indiana) (*Schools of To-Morrow*, p. 269).

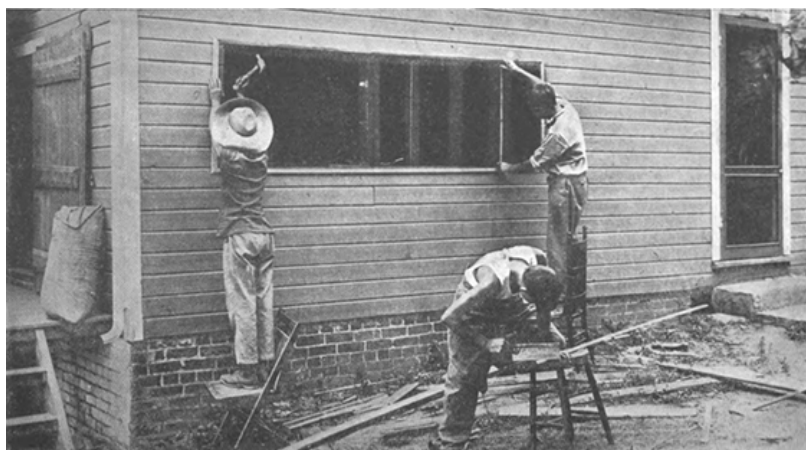
L'école de M. Valentine n'est une école pour enfants de couleur que parce que le travail y a été organisé en tenant compte des conditions du quartier et en les façonnant afin de répondre aux besoins des enfants de l'école. Pourtant, si cette expérience réussissait, elle serait un vrai pas en avant pour résoudre la « question raciale » et les problèmes spécifiques à tout quartier d'immigration. M. Valentine n'a pas cherché à illustrer l'une ou l'autre des théories relatives à ces questions. Il a avant tout voulu combler les lacunes de la vie familiale de ses élèves, leur ouvrir des opportunités qui les préparent à un avenir meilleur, leur fournir en abondance des occupations et des amusements sains, et veiller à ce que le travail scolaire contribue immédiatement à améliorer les conditions de la vie du quartier.

L'école de M. Valentine fonctionne pour le quartier comme un véritable *social settlement*. Mais elle a un avantage décisif sur le fonctionnement ordinaire de ce type d'organisation : elle reste en contact avec tous les enfants du quartier, plusieurs heures chaque jour, alors que les autres institutions sociales ne les touchent que pendant de rares heures, dispersées dans la semaine. D'autre part, l'influence de cette école est plus grande que celle de la plupart des *social settlements*.

Elle est en effet une institution publique à laquelle chaque usager apporte sa quote-part, en la traitant non pas comme une œuvre philanthropique, mais comme une affaire (*business*). C'est cette expérience d'une relation d'affaires qui permet à l'école d'enseigner les doctrines de la protection sociale, à la différence des autres *social settlements* qui ont pour handicap que les usagers ont le sentiment de recevoir quelque chose pour quoi ils n'ont pas payé, et d'être redevables de ce quelque chose à des gens plus riches qu'eux. Donner à une communauté, par l'intermédiaire de l'école publique, les équipements qui lui manquent pour s'instruire et se distraire, c'est au contraire envisager la question d'un point de vue différent. L'école est réellement la propriété des habitants, ceux-ci comprennent qu'ils sont responsables, jusqu'à un certain point, de ce qui s'y fait. Si les installations scolaires se prêtent à des activités plus nombreuses que de coutume, c'est l'œuvre des gens eux-mêmes qui les utilisent pour leurs propres besoins.

Le quartier où est située l'école est un des plus pauvres d'Indianapolis et il avait autrefois la réputation d'être une zone de désordre et de non-droit. Pendant des années, l'école a lutté, ne recevant que peu ou pas d'appui de la communauté comme un tout, pas plus que des parents à titre individuel. L'absentéisme était élevé et chaque année un grand nombre de cas étaient déferés devant le tribunal pour mineurs. Les élèves ne prenaient aucun intérêt à leur travail, quel qu'il soit, et des cas d'extrême inconduite n'étaient pas rares. C'est ainsi que l'un d'entre eux a essayé de se venger d'un professeur qui lui avait infligé une punition méritée en le frappant avec un couteau de boucher. Une autre fois, il a été nécessaire de procéder à l'arrestation du père d'un élève afin de servir d'exemple au quartier. L'école ne souffrait pas seulement de cette attitude d'hostilité et de fréquentation à contrecœur, elle avait à lutter contre un milieu tellement immoral qu'il fallut prendre des mesures pour isoler les bâtiments scolaires des maisons avoisinantes. Au bout du compte, les autorités se décidèrent à acheter le bout de terrain et les constructions en bois autour de l'école. Elles songèrent d'abord à démolir les vieux baraquements

qui s’y trouvaient, mais elles les laissèrent finalement à la disposition de l’école.



2. Les élèves bâtissent et réparent les installations scolaires  
(Interlaken School, Indiana) (*Schools of To-Morrow*, p. 87).

Voici donc l’école propriétaire d’un grand terrain de jeu et de trois immeubles en aussi mauvais état qu’il est possible, le Bureau de l’éducation ayant bien stipulé que ces acquisitions ne devaient entraîner pour la ville aucune dépense supplémentaire, une fois l’achat conclu et le terrain nettoyé. On décida d’affecter ces bâtiments à des usages sociaux et industriels. L’un d’eux fut aménagé, par les élèves et par des voisins intéressés, en ateliers pour le travail manuel. On y trouve un atelier de menuiserie, une salle de couture et un local réservé à la classe de cordonnerie. Chaque classe consacre régulièrement un certain nombre d’heures par semaine au travail manuel et peut, la session achevée, rejoindre d’autres cours industriels. On s’arrange de façon à ne jamais perdre de vue l’intérêt pratique immédiat du travail et celui-ci est organisé de façon à répondre aux besoins particuliers de chacun des élèves. L’atelier de menuiserie est ouvert toute la journée et les cours s’adressent aussi bien aux filles qu’aux garçons. De plus, les élèves sont libres d’aller travailler à l’atelier quand ils ont un moment de disponible. Le travail ne se limite pas à des exercices

ayant pour but d'apprendre aux enfants l'emploi des outils. Chaque élève fabrique des objets dont il a vraiment besoin et qui lui seront d'une utilité réelle. C'est au cours de la fabrication de ces objets que les élèves apprennent à bien manier les outils.

Cette idée directrice commande à tout le travail industriel fait à l'école. Cela ne signifie cependant pas que l'on perde de vue l'objectif le plus éloigné d'enseigner à l'enfant des processus qui lui seront plus tard utiles : l'élève les apprend, mais en recourant à des matériaux qui ont toujours une valeur immédiate pour lui ou pour son école. C'est ainsi que les garçons ont maîtrisé la menuiserie en produisant les objets dont l'école avait besoin – tables, armoires et bibliothèques – ou en réparant une partie des bâtiments. Les filles ont quant à elles appris la couture en confectionnant des vêtements pour elles-mêmes, pour leurs frères et sœurs, ou en fabriquant des rideaux et des draps pour l'école. Elles apprennent la cuisine en préparant des soupes pour les repas chauds des élèves et des voisins, et des repas complets pour leur classe.

Outre les cours de couture et de cuisine, il existe pour les filles un cours de chapellerie et de crochet. Ces différents cours ont aussi une visée commerciale en montrant aux jeunes filles comment gagner quelque argent du travail de leurs mains. Elles commencent par tailler et orner des chapeaux pour leur propre compte, afin d'apprendre ainsi les diverses opérations du métier ; et celles qui se révèlent les plus habiles sont alors autorisées à prendre des commandes pour des amies ou des voisines et à leur confectionner ces chapeaux. La cliente paie la matière première et verse une petite rémunération pour le travail, qui est versée à la caisse de l'école. Les apprenties chapelières se sont ainsi constitué une clientèle dans le quartier et elles ont lancé sur le marché quelques chapeaux particulièrement réussis. Le crochet est également enseigné comme un métier et toutes les filles qui désirent gagner de l'argent ont l'opportunité d'apprendre à faire de la dentelle, des napperons et toutes sortes d'articles au crochet comme

des capuches ou des cagoules dont elles assurent la vente. Elles exécutent ainsi des travaux qui leur sont utiles autant qu'à leur famille.



3. Les garçons aiment cuisiner encore plus que les filles  
(Public School 26, Indianapolis) (*Schools of To-Morrow*, p. 218).

Le travail pour les garçons est organisé de même façon. Outre les ouvrages de menuiserie et les chantiers de réparation, on leur enseigne le métier de tailleur, la cuisine et la cordonnerie. La classe de cuisine a encore plus de succès chez les garçons que chez les filles. Dans l'atelier de cordonnerie, qui fonctionne après les heures de classe, les garçons apprennent à réparer les chaussures. IMAGE 1 ET 2. Le professeur est un cordonnier de métier, qui vérifie que les réparations sont faites dans les règles de l'art. Les élèves s'exercent d'abord sur leurs propres chaussures et, lorsqu'ils ont fait des progrès, on les autorise à rapporter à l'atelier les chaussures de leurs proches ou à réparer celles des filles ou des garçons plus jeunes – lesquels, du reste, versent pour cela une petite rétribution.





4. Réparer ses propres chaussures sous le contrôle d'un cordonnier de métier  
(Public School 26 Indianapolis) (*Schools of To-Morrow*, p. 218).

Les mêmes principes régissent l'atelier de tailleur. On y habitue les enfants à travailler avec un grand soin personnel, on leur donne le goût du travail bien fait et on leur inculque une habileté dans le maniement des outils. Un tailleur professionnel est chargé de cet enseignement. Les élèves apprennent à mettre des pièces à leurs vêtements, à reprendre, raccommoder, nettoyer et repasser. La participation au cours est totalement volontaire et les classes ont lieu après les heures d'école régulières. Parce qu'ils savent comment prendre soin de leurs affaires, les élèves ont considérablement amélioré leur apparence, leur tenue et leur propreté, tant à l'école que dans le quartier. Ils en ont compris toute la valeur, et ne se vexent plus quand leurs professeurs leur font des observations à ce propos.

Si la ville a fourni le matériel pour les cours de cuisine et de science domestique, ceux-ci sont enseignés dans l'un des baraquements

cédés à l'école sans avoir été restaurés et aménagés. Tous les travaux de nettoyage, de peinture, de réparation, de décoration et d'ameublement ont été exécutés et payés par les élèves de l'école, aidés en cela par les clubs du voisinage qui utilisent également ce bâtiment. Celui-ci compte une grande cuisine, une salle à manger, un salon et deux chambres à coucher. Les filles y apprennent non seulement à préparer de vrais plats, mais aussi à les servir, et elles prennent soin des salles de démonstration. Les cours d'enseignement ménager comportent en outre des leçons sur l'art d'acheter, sur la valeur comparée et le prix des aliments, des éléments de chimie appliquée à l'alimentation, et beaucoup de cuisine<sup>5</sup>. Ce travail est rattaché à celui de la cantine (*soup kitchen*) : le service est assuré par un groupe de jeunes filles pendant un temps suffisamment long pour qu'elles le maîtrisent bien. Elles composent le menu, font les achats, préparent et servent la soupe qu'elles vendent à raison de trois cents le bol aux élèves et aux voisins de l'école. Elles tiennent les comptes, doivent faire face aux dépenses et sont supposées réaliser un petit bénéfice qu'elles versent à l'école. C'est avec le bénéfice d'une année qu'elles ont pu meubler la quasi-totalité des salles de démonstration. Ces salles ont valeur d'exemple : les filles montrent comment on peut rendre tout logement agréable et confortable en apprenant à faire le ménage de façon commode et systématique, et en l'aménageant sans dépenser pour cela plus d'argent que la plupart des autres résidents du quartier. Les pièces sont meublées très simplement, avec des objets solides et bon marché, et elles sont peintes de couleurs franches, faciles à entretenir. Peinture et tapisserie sont l'œuvre des élèves. La classe de couture a permis de confectionner des rideaux et des meubles en habillant des caisses. Ces pièces servent non seulement au travail de classe, mais les filles de l'école en ont fait leur centre social.

Le troisième bâtiment laissé par les autorités à la disposition de l'école a été transformé en club des garçons (*boys' club*). On y trouve un gymnase, deux salles de réunion et une salle de bains avec douches. Ce bâtiment était en très mauvais état quand il a été annexé à l'école et pour le réparer, peu d'argent et de planches de bois étaient disponibles.

Mais les garçons avaient envie d'une maison où installer leur club, et ne se sont pas découragés face au travail à accomplir. Ils se sont mis à l'ouvrage comme ils l'avaient fait pour les bâtiments destinés au travail manuel et à l'enseignement ménager. Sous la direction du professeur de travail manuel, ils ont arraché les vieilles tapisseries et les plâtres abîmés, les planchers gondolés et les cloisons entre les pièces, avant de poser de nouveaux sols, de refaire et repeindre les boiserie, de raccrocher les portes à leurs gonds, de réparer les fenêtres et de fabriquer meubles et appareils de gymnastique. Quand des travaux, comme la plâtrerie et la plomberie, étaient au-delà de leurs moyens, ils ont recherché de l'aide en argent ou en travail auprès de leurs proches. Des plombiers et des plâtriers du voisinage ont donné un coup de main gratuit pour remettre le bâtiment en état, des amis se sont cotisés pour que le travail puisse être mené à son terme. Des voisins ont creusé une longue tranchée dans le terrain de l'école pour la raccorder au tout-à-l'égout. Aujourd'hui, petit à petit, les élèves poursuivent nettoyage et peinture, et augmentent le nombre des appareils de gymnastique et des installations de bains.

Comme indiqué plus haut, tout cela a eu un effet réflexe sur les maisons du voisinage. Le Bureau de l'éducation de la Ville avait initialement l'intention de faire détruire les trois bâtiments, mais M. Valentine, en demandant qu'ils soient annexés à l'école, a vu en eux l'occasion de fournir à la communauté quelque chose qui lui manquait. L'opération a de surcroît permis de substituer, tant chez les élèves que chez leurs parents, un sens de l'intérêt commun et un esprit de coopération aux vieilles attitudes de méfiance et d'hostilité. M. Valentine a expliqué aux élèves le parti que l'on pouvait tirer de ces baraquements en vue de se gagner leur soutien : la réponse a été chaleureuse, ce qui l'a incité à aller dans le quartier avec les enfants afin d'exposer ses intentions aux parents, et de solliciter également leur aide. Leur réponse a été tout aussi généreuse pour le premier bâtiment, pour les ateliers de travail manuel et pour le club des garçons. Indépendamment du temps et du travail fournis par les ouvriers qualifiés du quartier, les habitants du quartier ont versé en argent

350 dollars, ce qui n'est pas peu pour des gens aussi modestes. Qu'ils aient désiré ces améliorations au point de les payer de leur poche ou d'y mettre de leur propre peine est la meilleure preuve de la valeur du travail accompli à l'école et de la formation reçue par les élèves.

Sans doute l'école et le quartier ont dû se battre pour apporter une telle contribution, mais le bénéfice qu'ils en ont tiré s'est avéré d'autant plus élevé, à la hauteur de cette bataille et de ces sacrifices. Par ce processus, les rapports entre l'école et les élèves se sont transformés. Les enfants se rendent volontiers à l'école, à présent, alors qu'autrefois il fallait les y contraindre sous la menace de l'inspecteur chargé de l'absentéisme. Leur conduite y est également bien meilleure. Leurs parents ont eux aussi changé d'attitude. Non seulement ils veillent à ce que leurs enfants aillent en classe, mais ils désirent même les y maintenir parce qu'ils ont compris que l'école leur fournit les moyens de se suffire à eux-mêmes. Mais ils savent qu'ils ont à y participer également s'ils veulent que toute cette organisation soit couronnée de succès. L'école a été à l'origine du développement de l'esprit communautaire et de l'augmentation des activités civiques et sociales du quartier. Par l'amélioration de l'assiduité et de la discipline des élèves, le nombre de cas déferés au tribunal pour mineurs a diminué de moitié proportionnellement au nombre d'élèves scolarisés. La valeur éducative du travail accompli a sans aucun doute été plus grande que s'il avait été exécuté dans des ateliers et des cuisines qui auraient été déconnectés les uns des autres.

L'école s'efforce d'éveiller chez les élèves le sens de leur responsabilité envers la communauté et ses habitants. Il faut pour cela laisser aux élèves autant de liberté possible dans les bâtiments scolaires tout en faisant naître ce sentiment de responsabilité. Chaque élève des grandes classes à charge de veiller sur un élève plus jeune. Dans la cour de récréation, il s'assure que le petit se conduit correctement et qu'il a de bonnes chances d'y jouer. Il veille aussi à ce que l'enfant vienne en classe propre et soigné, le lavant et raccommendant ses vêtements si nécessaire. Cette initiative

a été particulièrement heureuse pour limiter les conduites de harcèlement. Elle a permis de développer chez les élèves plus avancés un certain amour-propre et le sens des responsabilités. Elle les a incités à aider à mettre en place des activités extra-scolaires. Ils téléphonent et prennent des notes pour assurer une bonne fréquentation de l'école du soir, maintiennent en bon ordre le bureau du directeur et le club des garçons. Quant aux plus jeunes, ils sont mieux surveillés qu'auparavant et trouvent là maintes occasions de s'instruire auprès de leurs camarades plus âgés. De leur côté, les enseignants s'accordent sur une politique de franche discussion à propos de la pauvreté du quartier et encouragent les élèves à gagner de l'argent pour être le moins possible à la charge de leurs parents et devenir autonomes. Chaque classe garde une trace de ce que gagne chacun de ses membres et de la façon dont il le gagne, et la classe qui, en fin d'année, a la plus grosse somme à son actif, a le sentiment d'avoir fait quelque chose d'utile. L'école a créé une caisse d'épargne dont le but est de donner aux élèves le goût de l'épargne et de l'économie. Chacun peut y faire des versements dont le minimum est fixé à un penny. Le déposant reçoit un carnet d'épargne sur lequel sont collés des timbres représentant son avoir. L'argent est déposé dans une banque en ville.



5. Des jardins pour étudier la nature dans la ville  
(Public School 45, Indianapolis) (*Schools of To-Morrow*, p. 97).

L'école accueille aussi une bibliothèque de quartier que les élèves apprennent à utiliser. Une partie du terrain de jeu a été transformée en jardin. Chaque élève des grandes classes y dispose d'un lopin de terre et on le forme à cultiver des fleurs et des fruits communs dans le pays. L'exercice a une vraie portée pratique : les élèves entretiennent à l'école le type de jardins qui serait à la fois utile et ornemental s'il se trouvait dans la cour arrière de leur maison. L'école mène par ailleurs une campagne en faveur des jardins familiaux et les élèves qui s'occupent de leur jardinet à l'école en sont les meilleurs auxiliaires : aux personnes désireuses de créer un jardin, ils indiquent ce qu'il faut planter et ils leur donnent des conseils pratiques jusqu'à ce que leur parcelle soit en bonne voie. Par tous ces moyens, les enseignants s'efforcent de faire de leurs élèves des citoyens ambitieux et responsables. Voilà pourquoi, à l'école, on habitue les enfants à un niveau de vie plus élevé que celui qui prévaut chez eux et on leur apprend des métiers qui leur permettront de partir d'un bon pied dans la vie, sans oublier de les rendre sensibles à leur responsabilité pour le bien commun. C'est là une partie du travail régulier de l'école et qui a cours pour une bonne part pendant les heures de classe, mais il y a beaucoup d'autres activités qui, bien que ne contribuant pas aussi directement à l'éducation des enfants, n'en ont pas moins d'importance pour le bien-être général des habitants du quartier. L'école du soir permet aux adultes de continuer à s'instruire, dans les ateliers et les salles de classe. Un groupe de personnes, particulièrement intéressées par l'école, a constitué un club en vue de promouvoir l'intérêt pour les cours du soir et d'offrir aux habitants l'occasion de se perfectionner dans un métier ou de progresser dans la connaissance de l'anglais. Les membres de ce club habitent à proximité de l'école, ils en connaissent les besoins ainsi que ceux du quartier, et ils ne ménagent pas leur peine pour faire savoir à tous ce que l'école fait déjà pour le bien-être commun et ce qu'elle pourra faire quand les habitants lui demanderont davantage. Outre ce que ce club a fait pour la fréquentation des cours du soir, il a beaucoup contribué au succès de l'école, en recueillant des fonds pour la réforme des bâtiments et en offrant aux élèves un coûteux phonographe. La pertinence et la nécessité de

l'école comme centre social apparaît clairement quand on réalise que les membres de ce club fréquentent souvent les cours du soir dans ces mêmes bâtiments où sont éduqués leurs enfants.

Pendant l'été opère également une école de vacances à laquelle participent les enfants du quartier. Le programme comporte quelques heures de classe, mais la plus grande partie du temps se passe soit dans des ateliers, soit sur le terrain de jeu. L'association des anciens élèves (*alumni*), très active, utilise, elle aussi, les bâtiments de l'école pour ses réunions, à des fins sociales, et garde la trace des élèves après qu'ils ont quitté l'école. Un club de parents a été fondé dans le but d'obtenir la coopération des parents au travail de l'école et comme un moyen de découvrir les besoins réels du quartier. Ce contact avec l'école est rendu encore plus étroit grâce aux goûters offerts aux parents, au cours de l'année, par les élèves des différentes classes. Une fois l'an, chaque classe offre le thé aux mamans des élèves dans le bâtiment affecté à l'enseignement ménager. Tout le travail de préparation est accompli par les enfants sous la forme d'exercices d'enseignement ménager. Ce sont également eux qui, dans le cadre de la classe d'anglais, rédigent les invitations. Les enseignants profitent de ces occasions pour entrer en relation avec les mères de leurs élèves et leur rendre visite à la maison. La connaissance des conditions de vie des familles leur permet, en tenant compte des points forts et faibles qu'ils ont observés, de mieux adapter le travail aux besoins de chaque enfant. Pour les mères, démunies et accablées de travail, ces réunions sociales sont un véritable événement.

La vie de l'école permet de donner aux élèves une éducation à la fois générale et sociale. C'est ainsi que le local du club des garçons est ouvert presque chaque soir aux autres clubs de jeunes gens du voisinage, certaines de ces organisations n'étant pas scolaires. Le local comporte des salles de jeux et de réunions et un gymnase bien équipé. Ce sont les professeurs de l'école qui, à tour de rôle, surveillent ces réunions. Eu égard aux dimensions du local, l'assistance y est nombreuse. Cette opportunité offerte aux jeunes gens de pouvoir se livrer

à des activités saines a grandement contribué à réduire leurs habitudes de traîner avec les gangs, nombreux dans le quartier.

Les filles utilisent de même façon, à des fins sociales, le bâtiment réservé à la science domestique. Deux sections des Camp Fire Girls<sup>6</sup> y tiennent régulièrement leurs réunions et sont aidées et conseillées par leurs professeures. Dans chaque classe d'enseignement ménager, les jeunes filles apprennent non seulement à tenir un ménage, mais aussi à vivre une vie confortable et respectueuse de soi. En cela l'école est un vrai centre social. De plus, elles ne se contentent pas d'apprendre la cuisine et de servir des plats, bien préparés et peu coûteux. Elles se mettent, elles aussi, à table, dégustent ensemble la cuisine qu'elles ont préparée, discutent les unes avec les autres et avec leurs enseignantes de leurs problèmes individuels et y trouvent aide pratique et entraide mutuelle. La professeure chargée de l'enseignement ménager procure aux filles qui se montrent habiles un peu de travail à exécuter après les heures de classe, ce qui les aide à vivre, elles et leurs familles ; et elle cherche du travail régulier aux élèves qui quittent l'école, continue de les accompagner, les encourageant à trouver un meilleur emploi, plus approprié à leurs capacités.



6. Résoudre à l'école des problèmes qui pourraient être rencontrés hors de l'école  
(Francis Parker School, Chicago) (*Schools of To-Morrow*, p. 159).



Le succès de ce travail de *settlement* que l'école de M. Valentine a réalisé plaide en faveur de la transformation des bâtiments de l'école en centre social pour le quartier. L'école est, de façon naturelle et logique, destinée à remplir cette fonction de centre social<sup>7</sup>. Les contacts entre enseignants, parents et enfants y sont ici plus nombreux et naturels qu'il n'est possible dans d'autres quartiers ouvriers. Là où les standards de vie sont peu élevés et où la population n'est pas composée de citoyens prospères, la combinaison des équipements de l'établissement scolaire et du *social settlement* autorise d'importantes économies. Ces deux institutions se grandissent en mettant en commun les mêmes locaux. Le *settlement* utilise les salles de classe et les ateliers, des volumes bien plus spacieux qu'il ne pourrait se les permettre autrement ; l'école tire parti des salles de réunion et des activités sociales du *settlement* et elle devient elle-même une communauté. L'école entre en contact avec la plupart des familles du quartier, ce qui facilite son action communautaire. Au-delà des économies matérielles, l'école, transformée en *school settlement*, devient une communauté démocratique, qui reflète réellement les conditions de la communauté à l'entour.

Que le site scolaire soit utilisé pour l'enseignement dans les huit classes habituelles ou pour toutes sortes d'activités communautaires, comme c'est le cas dans les écoles publiques de Gary ou l'école de M. Valentine à Indianapolis, les gens de la communauté ont le sentiment qu'ils utilisent à leurs propres fins des équipements publics qui ont été payés par leurs impôts. Ils veulent voir les résultats réels et tangibles de cette transformation du site scolaire, les conséquences qu'elle a pour des familles plus prospères et efficaces et en ménageant de meilleures conditions civiques. Parce que les écoles sont des institutions publiques, de fait et de nom, les gens savent si les écoles répondent vraiment à leurs besoins et ils sont prêts à se mettre au travail pour y parvenir.

Le *school settlement* recueille tous les avantages qui découlent du travail pour des objectifs précis et de la coopération<sup>8</sup> de la communauté

en tant qu'organisme. Quoique le travail de l'école de M. Valentine soit entravé par le manque de fonds, et que certaines des choses qu'elle a accomplies ne conviennent qu'à une population particulière, les changements qui ont lieu dans la relation entre l'école et les parents, et dans l'esprit des élèves, en relation à leur attitude scolaire, montrent ce qu'une école publique peut signifier pour son quartier lorsqu'elle cesse d'être une institution isolée. Les écoles de Gary et celle de M. Valentine, pour répondre aux besoins particuliers – physiques, intellectuels et sociaux – des enfants de la communauté, ont été l'objet d'une totale réorganisation. Ces écoles sont tendues vers un plus vaste idéal social, celui d'une communauté dont les membres seraient prospères et indépendants, et d'où aurait disparu cette population misérable, qui échoue à engendrer de bons citoyens. Certes, bien des changements dans les conditions sociales devront avoir lieu avant que cet idéal ne soit réalisé, mais ces écoles estiment qu'une éducation telle qu'elles la proposent est un des moyens naturels, peut-être le plus sûr, de provoquer ces changements. Enseigner aux gens dès l'enfance à penser clairement et à prendre soin d'eux-mêmes est l'un des meilleurs garde-fous contre l'exploitation.

Beaucoup d'autres écoles travaillent dans le même sens, tirant parti des activités de la communauté pour enrichir leur programme (curriculum), et utilisant le site scolaire comme un centre de quartier. Les clubs civiques des écoles publiques de Chicago visent au même but : mieux équiper les élèves pour la vie dans la communauté dans l'espoir d'améliorer la communauté elle-même<sup>9</sup>. La Cottage School de Riverside, Illinois, dont les élèves viennent tous de familles américaines et aisées, a trouvé qu'un tel club jouait un rôle utile tant pour les élèves que pour la ville<sup>10</sup>. L'école, organisée par les élèves sous la forme d'une ligue civique, a pris la responsabilité du bon entretien des rues dans certains quartiers de la ville. Non seulement elle en assure le nettoyage, mais elle s'efforce de susciter de l'intérêt pour ce problème auprès du reste des habitants. Des élections simulées et des « *self-governments* », calqués sur l'organisation politique du pays, sont d'autres exemples de tentatives pédagogiques ayant pour but de

former de bons citoyens. Utiliser le site scolaire comme centre social revient à reconnaître le besoin de changement social et la responsabilité de la communauté pour satisfaire ce besoin

Ces efforts pour élargir la palette des usages des bâtiments scolaires ont moins pour but de former les jeunes gens à mieux assumer le poids de leur amélioration que de fournir aux gens du quartier les possibilités immédiates qui leur manquent de se divertir, de se rencontrer et d'améliorer leurs conditions de vie. L'école est le lieu naturel et le plus commode à cette fin. En effet, tout citoyen est en droit d'attendre et d'exiger que les équipements scolaires, entretenus par les dépenses publiques, pour des fins publiques, servent de façon aussi large que possible aux usages de la communauté. Les tentatives de socialiser l'éducation ont rencontré auprès des élèves un tel succès et un tel enthousiasme que leur valeur en tant que techniques éducatives est aujourd'hui reconnue. Il faut donc donner aux gens du quartier une participation effective à des activités qui sont basées dans les bâtiments et qui utilisent les équipements de l'école. C'est là une des façons les plus sûres de leur insuffler un esprit public, d'accroître leur intelligence et de susciter un plus grand intérêt pour l'éducation la plus juste de la jeunesse du pays.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOURNE Randolph S. (1916), *The Gary Schools*, Boston, Houghton Mifflin Company/Cambridge, Mass, The University Press.
- DEWEY John (1897/1995), « Mon credo pédagogique », in G. Deledalle, *John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France, p. 111-125.
- DEWEY John (1899), *The School and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- DEWEY John (1902), « The School as Social Center », *The Elementary School Teacher*, 3, 2, p. 73-86 [MW.2.80-94].
- DEWEY John (1909), « Significance of the School of Education », *Progressive Journal of Education*, 2, p. 31-38 [MW.3.273-284].
- DEWEY John (1914), « Professor Dewey's Report on the Fairhope [Alabama] Experiment in Organic Education », *Survey*, 32, p. 199 [MW.7.387-389].
- DEWEY John (1916), *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Macmillan Company [MW.9.1-402].
- DEWEY John & Evelyn DEWEY (1915), *Schools of To-Morrow*, New York, E. P. Dutton & Company [MW.8.205-404].
- FLEXNER Abraham & Frank P. BACHMAN (1918), *The Gary Schools : A General Account*, New York, General Education Board.
- TAYLOR Graham Romeyn (1915), *Satellite Cities : A Study of Industrial Suburbs*, New York, D. Appleton and Co.

## NOTES

**1** Ce texte est le chapitre 8 de *Schools of To-Morrow*, un livre écrit et publié par John et Evelyn Dewey en 1915, à New York, chez E. P. Dutton. Ce livre a trouvé son public, puisque l'édition critique des *Collected Works* [*Middle Works*, vol. 8, « Essays and Miscellany in the 1915 Period and German Philosophy and Politics and Schools of To-Morrow », introduction par Sidney Hook : MW.8.339-353], indique que 24 000 copies du livre ont été écoulées entre 1915 et 1928 [traduit de l'anglais au français et annoté par Daniel Cefaï].

**2** Cette réflexion sur l'école comme *social settlement* vient à la suite d'un chapitre sur la « relation de l'école à la communauté » – une thèse que Dewey défend dès la création de l'école élémentaire, la future Lab School, à l'Université de Chicago, et qu'il avait déjà développée dans *The School and Society* (1899). Elle met en avant la nécessité d'une école qui ne soit pas centrée sur les seules disciplines de la « culture » noble, moyennant une opposition entre ce qui serait « culturel » d'un côté, « physique » et « professionnel » de l'autre, entre une « éducation libérale » et une « éducation industrielle » (Dewey, 1916 : 189-190 ou 293).

**3** Gary est une ville dans l'Indiana qui jouxte la frontière de l'Illinois, et qui connaissait un boom industriel avec l'installation en 1906 des plus grandes aciéries au monde (Gary Works de l'U.S. Steel Corporation),

dans le prolongement des *steel mills* de Chicago (voir Taylor, 1915 : chap. VI et VII). Elle a été le lieu d'une expérimentation du système scolaire, à résonance nationale, en grande partie due à William Wirt, inspecteur général des écoles publiques de la ville à partir de 1907 (présenté par Bourne, 1916 : vii, comme un « élève et disciple de Dewey »). Les enfants devaient avoir un emploi du temps qui combine cours, jeux et divertissements, travail en bibliothèque et apprentissage dans des halls de montage, des ateliers ou des laboratoires. Et les activités scolaires étaient pensées depuis leur « coopération » (*community coöperation* : Bourne, 1916 : 53) avec d'autres institutions sociales de la communauté environnante (cours de musique à l'auditorium, organisations de jeunesse comme le YMCA et le YWCA, Scouts et Camp-Fire Girls, éducation religieuse dans les différentes églises). Cette expérimentation a ensuite essaimé dans le Midwest et sur la Côte Est (dont 14 écoles dans le Bronx regroupant jusqu'à 46 000 élèves – par comparaison, la Lab School de Dewey avait 140 élèves en 1902, celle de Gary 3 000 élèves en 1911). La meilleure enquête, exactement contemporaine du livre de Dewey, est celle menée par Randolph Bourne (1916) pour le compte de *The New Republic* en 1915. Une autre enquête éclairante est celle de Flexner & Bachman (1918). *Schools of To-Morrow* mentionne encore l'école expérimentale de

Junius Meriam à l'Université du Missouri, celle de Mrs Johnson à Fairhope (Dewey, 1914) et la Francis W. Parker School in Chicago (Dewey, 1909, « Significance of the School of Education », une conférence donnée à la Francis W. Parker School, Chicago, en janvier 1904, alors que Dewey était encore directeur de la School of Education de l'Université de Chicago).

**4** Dewey connaissait William Valentine de longue date, avant même qu'il ne devienne le troisième directeur (*principal*) de la Bordentown School – la Manual Training and Industrial School for Colored Youth. Cette école, qualifiée de « *Tuskegee of the North* », par référence à l'Institut de Tuskegee, Alabama, créé par Booker T. Washington, se situait dans le New Jersey et appliquait les principes d'une éducation centrée sur l'enfant, fondée sur l'acquisition d'expériences pratiques, et en particulier d'une formation professionnelle, ce dont Dewey était un fervent partisan. Valentine s'était auparavant occupé de l'école publique # 26 où il avait déjà testé un certain nombre d'hypothèses et cherché à imaginer une institution adaptée aux besoins des enfants. Dewey parle d'une telle « adaptation », par exemple à Gary, Indiana, ou Cincinnati, Ohio, comme de la plus urgente « nécessité pour retenir les enfants à l'école et pour faire que l'instruction leur soit pertinente » (« Schools Are What the People Demand », MW.796).

**5** C'est cet ensemble que l'on qualifie à l'époque de « science domestique », qui s'efforce de coupler l'introduction des études scientifiques dans l'art de tenir une maison et l'émancipation des femmes : l'enseignement ménager n'est alors pas perçu comme une façon d'assigner les femmes à un certain type d'activités à domicile, mais comme un ensemble de savoirs techniques (diététique, hygiène, comptabilité, puériculture...) à maîtriser pour assurer le bien-être des membres de la famille et être utile socialement. La rationalisation des tâches domestiques devient un objectif d'enquête et d'expérimentation pour les femmes, une façon de contrôler leur vie quotidienne, et parfois de libérer du temps pour avoir une vie professionnelle hors de la maison et être davantage autonomes.

**6** L'équivalent de troupes d'éclaireuses.

**7** Dewey balance ici entre *social settlement* et *social center* : il s'agit de deux types d'organisations différentes, mais dont les activités tendent à se recouvrir à l'époque de *Schools of To-Morrow* (1915). Le mouvement des centres sociaux ou communautaires bat son plein dans les années 1910 : les bâtiments scolaires sont utilisés, hors des horaires de l'école, par les assemblées de voisins discutant des affaires du quartier et elles remplissent une fonction d'institutions d'éducation pour adultes, de maisons de la culture et de centres de loisirs. Dewey avait en

quelque sorte anticipé cette nouvelle fonction sociale de l'école dans « *School as a Social Center* » (1902).

**8** Dewey parle de coopération « semblable à celle des affaires » (*businesslike*). Il n'est pas question de dissoudre les institutions publiques dans le marché, mais de se référer au type d'intégration communautaire qu'engendrent la division du travail, les collaborations économiques et les échanges commerciaux.

**9** Ces clubs civiques sont décrits dans *Schools of To-Morrow* (1915 : 82-83) : les enfants couplent l'apprentissage de l'instruction civique, de l'histoire et de la géographie avec l'étude du gouvernement municipal et ils s'organisent en clubs civiques. « Ils divisent la circonscription scolaire en plus petits districts, chacun pris en charge par un club civique qui effectue des relevés et des cartes de son bout de territoire, compte le nombre de lampadaires, de ruelles et de poubelles, ainsi que le nombre de policiers [...] et décide quoi mettre en œuvre, nettoyer une ruelle à l'abandon ou améliorer l'éclairage d'une rue. Ils utilisent toutes les méthodes d'un club de citoyens adultes comme interpellier la Mairie et envoyer des lettres aux services municipaux [...] et mènent actuellement une campagne pour obtenir une cour de récréation pour l'école, en tenant des réunions de quartier et en recourant à la publicité. » Ils « apprennent par la pratique » (*learning by doing*) à devenir des citoyens.

**10** Avery Coonley était un homme d'affaires de Chicago. Son épouse, Queen Ferry Coonley, crée en 1906 la Cottage School, une école privée, à Riverside, un village satellite de Chicago – afin qu'elle puisse à l'origine accueillir sa fille de 4 ans, refusée dans les autres écoles. Queen Ferry demande à Frank Lloyd Wright de concevoir le bâtiment de l'école maternelle, la Coonley School Playhouse, achevée en 1912 (300 Scottswood Road and 281 Bloomingbank Road, Riverside). Cette école était régie par des principes progressistes, inspirés de Fröbel et de Dewey ; elle était dirigée par Lucia Burton Morse et Charlotte Krum, formées au Elizabeth Harrison's Kindergarten College. Queen Ferry était aussi, dans les années 1910, *trustee* de Vassar College, où elle avait étudié, trésorière du National Women's Party et vice-présidente de la Progressive Education Association.