

**« Religion and Our Schools », actualité d'un texte méconnu de John Dewey  
– avec traduction intégrale de l'article  
(J. Stavo-Debaugé, Centre d'Études des Mouvements Sociaux, EHESS)**

Publié en 1908 dans le numéro 6 de la *Hibbert Review*, « Religion and Our Schools » est un texte que l'on peut rattacher à ce à quoi Dewey était occupé en cette période, qui verra la publication de *The Influence of Darwin on Philosophy* (1910) deux années plus tard. Appliqué à un problème public (la question de l'instruction religieuse à l'école publique), ce court article participe de la « reconstruction » que Dewey appelait de ses vœux dans la préface de *The Influence of Darwin on Philosophy*, incitant ses contemporains à prendre la mesure de « nombreuses tendances intellectuelles et sociales » :

La conquête des sciences par la méthode expérimentale de l'enquête ; l'injection des idées évolutionnaires dans l'étude de la vie et de la société ; l'application de la méthode historique aux religions et à la morale aussi bien qu'aux institutions ; la création d'une science des « origines » et du développement culturel de l'humanité (*humankind*).<sup>1</sup>

Si « Religion and Our Schools » n'a jusqu'ici pas été traduit en français<sup>2</sup>, il fait toujours l'objet de controverses et a retenu l'attention de plusieurs commentateurs de l'œuvre de John Dewey<sup>3</sup>. Tout en soulignant son actualité, nous allons revenir sur quelques-unes des interprétations dont il a fait l'objet. Pour R. Westbrook, ce que Dewey y avançait vaudrait pour le développement de sa philosophie quant à la dimension « religieuse » ou « spirituelle » de l'expérience. L'article serait alors un genre de rapport d'étape, un jalon posé sur la route que Dewey s'apprêtait à tracer plus fermement. Le « moratoire sur l'instruction religieuse »<sup>4</sup>, que Dewey conseillait aux écoles publiques, reflèterait et expliquerait son propre silence sur la religion et sur l'idée de Dieu, dont il n'aurait guère parlé « pendant environ 40 ans »<sup>5</sup> – en

---

<sup>1</sup> Dewey, 1910 : V. Pour les références complètes, voir bibliographie à la fin de la présentation.

<sup>2</sup> Je remercie Claude Gautier pour sa relecture et ses suggestions sur une première version de ma traduction. Je remercie également Cédric Terzi de ses commentaires sur ce texte d'introduction à « Religion and Our Schools ».

<sup>3</sup> Westbrook, 1991 ; Rockefeller, 1991 ; Webster, 2009 ; Fairfield, 2009 ; Shook, 2010 ; Feinberg, 2010.

<sup>4</sup> Westbrook, 1991 : 418.

<sup>5</sup> Ibid.

gros, du milieu des années 1890 jusqu'à *A Common Faith*, publié en 1934. Selon Westbrook, tout comme « Religion and Our Schools » demandait aux écoles publiques de se tenir à distance de toute instruction religieuse et de s'évertuer à « en faire le moins possible » à ce propos, Dewey lui-même « gardait ses mains loin de la religion et en disait le moins possible tant qu'il n'avait pas plus complètement élaboré son naturalisme »<sup>6</sup>.

Séduisante, l'interprétation de R. Westbrook pose quelques problèmes. Certes, une fois que Dewey a « quitté le Michigan et l'église congrégationaliste »<sup>7</sup>, opérant « entre 1891 et 1894 » une sorte de chemin de « Saul de Tarse à l'envers »<sup>8</sup>, la place de la religion semble devenir évanescence dans ses publications. De fait, comme sujet d'étude et ressource, la religion devient alors peu présente dans son œuvre et n'y fait plus guère l'objet d'investissement, comme S. Rockefeller le signale lui aussi, relevant que « vers la fin des années 1880 Dewey a cessé d'utiliser l'idée de Dieu », dont le « concept » n'apparaît pas « dans *Reconstruction in Philosophy, Experience and Nature* et *The Quest for Certainty* »<sup>9</sup>. Néanmoins, après « Christianity and Democracy » (1893) et avant *A Common Faith*, où il propose un usage pleinement naturaliste du mot « Dieu », Dewey a eu l'occasion d'écrire d'autres articles sur la religion – ou plutôt *contre* les religions.

Entre le milieu des années 1890 et le milieu des années 1930, « Religion and Our Schools » n'est donc pas le seul texte de Dewey consacré à la religion, même si cet article est souvent mis en exergue car il est parmi les premiers à avoir été composé durant cette période de près de quarante ans<sup>10</sup>. À la suite de « Religion and Our Schools » (1908), et pour ne citer que les textes antérieurs à *A Common Faith*, il écrira notamment « The American Intellectual Frontier » (1922), « Fundamentals » (1924), « Science, Belief, and the Public » (1924)<sup>11</sup>, « What I Believe » (1930), ou encore « A God or *The God* ? » (1933).

Toutefois, on s'accordera partiellement avec R. Westbrook : souvent, ces articles sont très courts, et ceux qui traitent du problème de « l'éducation religieuse » n'échappent pas à la

---

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Blewett, 1960 : 38.

<sup>9</sup> Rockefeller, 1991 : 513.

<sup>10</sup> Parmi les premiers, car il faut aussi compter « Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy » (1903), issu d'une conférence que Dewey avait été invité à prononcer pour la première réunion de l'association *Religious Education Program*. À l'occasion du centenaire de cette association, revenant sur cette conférence, Gabriel Moran témoigne de la singulière position que Dewey y occupait. En effet, dans ces débats, c'est comme si Dewey s'avérait incontournable, en dépit, voire en raison, du caractère notoire de son hostilité à l'égard des religions institutionnalisées : « je trouve étonnant (*amazing*) que les organisateurs de ce premier meeting de la *REA* se soient sentis obligés d'inviter Dewey à en être le principal conférencier (*keynote speaker*). En 1903, ils devaient sûrement déjà connaître les vues qu'il tenait sur l'église. Et cela me surprend également que Dewey ait accepté de donner cette conférence » (Moran, 2003 : 497).

<sup>11</sup> Ces trois premiers articles, avec le plus tardif « Anti-naturalism *in extremis* », ont été traduits en français, cf. *Quel âge post-séculier ?* (Stavo-Debaugue, Gonzalez, Frega, 2015).

règle<sup>12</sup>. Cette « brièveté » n'est pas « caractéristique » des habitudes d'écriture de Dewey<sup>13</sup>, surtout au regard de sa conception de l'éducation et de l'importance qu'il lui conférerait. Pour autant, contrairement à ce que R. Westbrook écrit, quand Dewey aborde la religion dans les articles en question, on ne peut pas dire qu'il en dit toujours « le moins possible »<sup>14</sup>. Bien au contraire. Tout d'abord, en dire *peu* n'est pas équivalent à ne *rien* dire. En ses effets performatifs, la brièveté n'est pas dénuée d'un impact propre et elle peut même valoir mieux qu'un long discours, en exprimant sans délai ni révérence obligée *tout* ce qu'il y a en dire. Songeons ici à une phrase lapidaire et d'apparence anodine dans *The Influence of Darwin on philosophy*, qui permet de comprendre rapidement pourquoi les religions n'y étaient pas évoquées, alors qu'elles subissaient de plein fouet le choc darwinien, que Dewey se faisait fort de répercuter et de prolonger en philosophie : « Il n'y a pas, je crois, ne serait-ce qu'une seule grande idée sur le monde qui n'ait été engendrée indépendamment par la religion »<sup>15</sup>.

Au regard de cet exemple et à la lumière des autres articles mentionnés auparavant, il apparaît que Dewey est volontiers cinglant. N'hésitant pas à manier ironie et sarcasme, il s'y montre très incisif dans sa critique des religions historiques, des églises, des entités surnaturelles et des institutions religieuses de son temps<sup>16</sup>. Non content de s'en prendre aux versions les plus orthodoxes, conservatrices et ossifiées de la religion chrétienne, Dewey n'en épargne pas non plus les versions les plus libéralisées, visant aussi bien les catholiques et les protestants, y compris ceux qui étaient conventionnellement décrits comme « modernistes ». Certes, parmi ses alliés politiques<sup>17</sup>, et ses ami-e-s<sup>18</sup>, il comptait beaucoup de chrétiens libéraux. Mais, pour Dewey, ils restaient encore trop attachés aux rites, symboles, doctrines et

---

<sup>12</sup> Notons ici le singulier parallèle entre ses deux principaux ouvrages dédiés à chaque terme de cette thématique composite : si *Democracy and Education* (1916) ne parle guère de religion, Dewey y étant fidèle à « Religion and our Schools », *A Common Faith* (1934) n'évoque pas spécialement la question de l'éducation et ne traite pas en propre des écoles.

<sup>13</sup> Fairfield, 2009 : 196.

<sup>14</sup> Westbrook, 1991 : 418.

<sup>15</sup> Prenons un exemple plus tardif, « Religion and morality in a free society » (une allocution de 1942 publiée en 1949). En y commentant le *Discours des quatre libertés* prononcé par Franklin D. Roosevelt en 1941, Dewey s'arrête sur la seconde liberté (« freedom of every person to worship God in his own way ») et demande : « Cette liberté inclut-elle le droit de *ne* vénérer *aucun* Dieu ? Inclut-elle le droit d'être athée ? ».

<sup>16</sup> Même si on peut considérer avec P. Fairfield qu'une certaine « hésitation » émousse parfois ses positions éducatives, Dewey semblant comme arrêté dans l'élan naturel de son naturalisme par la « conviction que les institutions et traditions religieuses ont le droit de se reproduire elles-mêmes, et les écoles [confessionnelles et privées] sont l'un des moyens usuels à l'effectuation de cette reproduction » (Fairfield, 2009 : 196). Concernant cette « hésitation », en commentant l'essai « Academic Freedom » (Dewey, 1902), P. Fairfield souligne « l'ambivalence » de Dewey sur la pleine application de la « liberté académique » au sein des écoles et universités rattachées à des dénominations religieuses (Fairfield, 2009 : 194-195).

<sup>17</sup> Jewett, 2012 : 96.

<sup>18</sup> *Liberalism and Social Action* est dédié à Jane Addams, qui se montrait beaucoup plus attachée que Dewey aux formes, au symbolisme et au vocabulaire du christianisme.

dogmes des religions historiques, même s'ils en atténuaient fortement le réalisme ou la vérité littérale et les traitaient souvent de manières « symboliques ».

Selon lui, c'était là une allégeance encore trop révérente aux choses spécifiques de la religion et à ses doctrines spéciales. Et même mise à l'appui d'engagements progressistes, leur posture pouvait avoir pour fâcheuse conséquence de continuer à conférer une légitimité intellectuelle à divers types de surnaturalisme et d'anti-naturalisme : deux éminents foyers d'exclusivisme, de pessimisme et d'absolutisme, dont Dewey se défiait fortement<sup>19</sup>. En 1935, en échangeant avec Max Carl Otto, il confiera avoir écrit *A Common Faith* à l'intention « des « libéraux », pour les aider à réaliser à quel point ils étaient incohérents »<sup>20</sup>. Ce sévère jugement adressé à la théologie libérale et aux croyants modernistes n'était au fond pas vraiment étonnant. Déjà implicite dans « Religion and Our Schools », Dewey l'avait aussi formulé très abruptement en 1924, dans « Fundamentals », où il renvoyait dos-à-dos les fondamentalistes et les modernistes qui se disputaient l'autorité au sein du protestantisme américain<sup>21</sup>.

Il importe de garder ces éléments en tête afin de mettre en doute de récentes lectures de « Religion and Our Schools » qui s'étonnent de sa virulence, et cherchent à en atténuer le tranchant, en circonvenant la condamnation de l'instruction religieuse que Dewey y formule<sup>22</sup>. Dans cet ordre d'idée, Walter Feinberg suggère que Dewey était aveuglé par une excessive focalisation sur la forme la plus conservatrice du catholicisme romain<sup>23</sup>. Embarrassé par la fermeté « catégorique » avec laquelle Dewey appelle au « rejet » de « l'éducation religieuse dans les écoles publiques », W. Feinberg veut croire que cette « critique de la religion » procède d'une « réaction à la rigidité et à l'antimodernisme d'une église pré-Vatican II », qui se trouvait « encore sous l'emprise des vues antidémocratiques, totalitaires et

---

<sup>19</sup> Pas uniquement en leurs incarnations religieuses, et pas seulement en leurs seules incarnations religieuses les plus manifestement conservatrices (Dewey, 1935 ; 1939 ; 1941 ; 1943).

<sup>20</sup> Rockfeller, 1991 : 516.

<sup>21</sup> Stavo-Debaugé, 2015.

<sup>22</sup> Cet étonnement me semble en lui-même très étonnant. En suivant P. Fairfield, on peut dire que l'étonnant est plutôt que Dewey n'ait pas plus abondamment écrit contre l'éducation religieuse ainsi qu'elle se pratique au sein de diverses institutions ecclésiales et parmi une variété de communautés religieuses, dans *toutes* les confessions (et de nos jours encore). En effet, tout dans la philosophie deweyenne de l'éducation tend vers une condamnation sans réserve de ce qu'il ne pouvait tenir que pour des cas d'endoctrinement : néfastes à la croissance des enfants comme à leur appartenance à la communauté, incrustant en eux des habitudes d'obéissance servile qui vont à l'encontre du libre déploiement de l'enquête expérimentale, obérant la découverte de la forme de vie démocratique, retranchant l'accès à la jouissance des biens naturels et séculiers, érigeant de futiles frontières entre les groupes et limitant les potentiels d'expériences de chacun de leur membre. Pour un relevé des raisons que Dewey était en mesure d'opposer à l'instruction religieuse, qui apparaît comme une véritable antithèse de sa philosophie de l'éducation, cf. *Education after Dewey* (Fairfield, 2009).

<sup>23</sup> Historiquement, au début du vingtième siècle, il reste vrai qu'un bon nombre de membres de l'*Establishment* protestant se sont nantis du principe de séparation des églises et de l'État pour contrer l'influence du catholicisme (Sehat, 2011).

autoritaires de Pie IX (1846-1878) »<sup>24</sup>. Dès lors, selon lui, Dewey aurait « largement échoué à comprendre la pluralité possible au sein d'une tradition religieuse »<sup>25</sup> ; mais s'il avait pris conscience que « ses inquiétudes étaient historiquement conditionnées par une période historique particulière », il ne se serait pas montré « aussi apparemment catégorique dans sa revendication d'écoles publiques sans religion (*in his advocacy of public schools as religious free zones*) »<sup>26</sup>.

Cette lecture me semble difficilement défendable. Toutes les traditions religieuses apparaissaient suspectes à Dewey, dès lors qu'elles professaient une forme ou une autre de surnaturalisme et se rejoignaient (à un moment ou à un autre) dans une commune hostilité au libre déploiement de la « méthode de l'enquête »<sup>27</sup>. Ensuite, la nature de la critique articulée dans « Religion in Our Schools » ne permet guère d'établir qu'il y visait tout spécialement le catholicisme romain<sup>28</sup>.

Pour le voir, le mieux est encore de s'arrêter sur le texte et de relever les différents aspects de la critique qui s'y trouve au travail. En tendant à se concentrer sur un seul d'entre eux, certains des commentateurs que j'ai évoqué négligent souvent les autres aspects, bien qu'ils soient pourtant tous hautement caractéristiques de la philosophie de Dewey. D'abord, il importe de signaler que « Religion and Our Schools » commence par un diagnostic, que l'on dira socio-culturel. S'il y a un diagnostic, c'est qu'un patient y est figuré : soit la « génération » qui est contemporaine de la période durant laquelle et à propos de laquelle Dewey écrit cet article. Instruite par les résultats d'une variété de sciences, cette « génération » a acquis une conscience historique, c'est à la fois sa chance et son fardeau, l'occasion d'un « dilemme ». En raison de sa conscience, sachant sa place dans l'histoire et maintenant bien incapable de « croire » comme le faisaient auparavant d'autres « peuples pauvres et ignorants », cette « génération » nourrit la crainte de ne plus pouvoir être religieuse. S'inquiétant de ce qu'elle entrevoit comme un coupable « défaut de religion », elle s'ingénie à vouloir intervenir et se tourne alors vers les écoles publiques, « l'éducation » étant ce « pourvoyeur moderne universel » sur qui reposerait la sauvegarde et la transmission des

---

<sup>24</sup> Feinberg, 2010 : 266.

<sup>25</sup> Quand il reproche à Dewey d'avoir « failli à anticiper l'influence » exercée par de tels « catholiques dissidents » (Feinberg, 2010 : 268), W. Feinberg mentionne Jacques Maritain. Étrange, car Maritain est une cible de choix de « *Anti-Naturalism in extremis* » (1943), et Dewey y met d'emblée en doute la façon dont le théologien était communément caractérisé, en le présentant de la sorte : « un auteur que les protestants tiennent pour un représentant du libéralisme de l'église catholique ».

<sup>26</sup> Op. cit. : 268.

<sup>27</sup> Dewey, 1993.

<sup>28</sup> Certes, à un moment de l'article, Dewey fait implicitement référence à la vague d'immigration catholique : pour qui connaît l'histoire, c'est assez clair lorsqu'il note que le peuple américain tend à mettre en série l'« agitation générale à propos de l'instruction religieuse » et « l'immigration non-assimilée ».

éléments du patrimoine religieux menacé. Dewey met en doute cette façon de voir et développe donc une critique à plusieurs strates.

Croisant une vision historique et évolutionnaire des dynamiques socio-culturelles et des transformations intellectuelles avec une ferme appropriation de la tradition américaine de la séparation de l'Église et de l'État, la première strate peut être imputée au mélange d'un héritage darwinien et d'un héritage hégélien, comme l'énoncent S. Rockefeller (1991) et J. Shook (2011). Connectée à une brève discussion de Platon, la seconde strate concerne le processus de l'apprentissage et l'art méthodique de l'enseignement, tant des connaissances que des vertus. Enfin, la troisième strate conjoint la vision deweyenne du rôle de l'école (et de ses enseignants) avec un engagement envers l'expérimentalisme et la démocratie, dont les conséquences doivent se faire ressentir en profondeur sur toutes questions et en tous domaines, sans rien laisser hors d'atteinte.

Lorsqu'on prend en compte ces différentes strates, il apparaît que Dewey ne rejette pas *a priori* et pour toujours la religion hors de l'école publique, contrairement à ce qu'écrivent Eliyahu Rosenow (1997) et W. Feinberg (2010). D'abord, si Dewey conseille aux écoles publiques de ne pas tenter de se mettre au service des religions traditionnelles et d'essayer de les sauver, il reste ouvert sur le futur et s'en remet à l'avenir : confiant, observant les transformations socio-culturelles, il attend après le surgissement d'un « nouvel esprit religieux », amené à croître sur le terreau d'une société et d'une école adéquatement « reconstruites ». Conscient que la dynamique du « développement humain » résulte de « forces inconscientes, organiques et collectives », Dewey ne démet néanmoins pas les hommes de leurs pouvoirs. Dans le dernier paragraphe de l'article, il appelle « ceux qui croient que la religion est une expression naturelle de l'expérience humaine » à se « vouer au développement des idées de la vie implicitement déposées dans notre science encore neuve et dans notre démocratie plus neuve encore ».

Comme l'écrit S. Rockefeller, qui fait intelligemment résonner « Religion and Our Schools » avec les pages conclusives de *Reconstruction in Philosophy*, si Dewey considère que « les formes traditionnelles de la religion institutionnelle » sont amenées à « mourir », « il n'y a pas de raison d'être pessimiste sur le futur de la religion elle-même » : en la définissant comme « la conscience de l'importance spirituelle de l'expérience » et en s'autorisant des sciences humaines et sociales, il tient la « religion pour une tendance universelle de la nature humaine », une « fonction universelle de la vie », et estime que « les tendances religieuses de la nature humaine s'adapteront et trouveront de nouvelles expressions à mesure de l'évolution de la situation intellectuelle et sociale ». Toutefois, si « Dewey est confiant », pour l'instant,

« ce temps n'est pas encore arrivé », les « forces collectives » qui travaillent la « société » et les « valeurs » qu'elle affiche n'ont toujours pas produit leur plein effet<sup>29</sup>.

D'où son appel lancé aux écoles publiques, qu'il enjoint à se tenir loin des religions traditionnelles et à attendre avant d'essayer de mettre les mains dans l'instruction religieuse. En ce point de l'article, la formulation employée dans « Religion and Our Schools » sonne étrangement aux oreilles des lecteurs de Dewey, d'ordinaire très hostile aux politiques du « laisser-faire », ce mot d'ordre d'une vieille version du libéralisme et de l'individualisme contre laquelle il n'avait de cesse de batailler<sup>30</sup>. Pourtant, c'est bien en utilisant à trois reprises cet idiome du « laisser-faire » que Dewey condense les conséquences pratiques immédiates de son argument et adresse à la *Hibbert Review* cette très provisoire solution au problème qui semble se poser à la présente « génération » (mais que Dewey tient pour un faux problème, comme il l'explique clairement en conclusion).

« Religion and Our Schools » est ainsi l'un des rares textes (voire l'un des seuls, si ce n'est le seul) où Dewey reprend à son compte et use de façon positive l'idée d'une « politique du *laisser-faire* ». Visiblement conscient de troubler ses lecteurs, il s'y reprend d'ailleurs plusieurs fois, comme pour indiquer qu'il ne les abuse pas et ne cherche pas à leur jouer un mauvais tour ; il l'« avoue franchement », il n'y a pas méprise, « c'est bien ça », il requiert effectivement une « politique du *laisser-faire* », et il n'y aurait là ni « fainéantisme » ni « cynisme », mais « honnêteté », « courage », « sobriété » et « foi ». S'il s'agit de s'en tenir à ce « laisser-faire », c'est aussi parce que les écoles publiques remplissent d'emblée – et déjà – une précieuse « fonction » que Dewey qualifie de « religieuse »<sup>31</sup>. Cette « fonction » (ou mission) est celle de l'« unification sociale » des divers élèves, qui sont ainsi amenés à la « conscience de l'État », ce qui suppose de ne pas s'arrêter à ce par quoi ils diffèrent sur le plan de leur religion et appartenance confessionnelle.

Ici, l'argument ne fait pas seulement explicitement fond sur la tradition américaine de la séparation de l'Église et de l'État, il emprunterait également à Hegel, d'où Dewey tirerait une certaine version de la « subordination » des Églises à l'État, version dont il attribuait une intuitive mais confuse familiarité au « peuple américain »<sup>32</sup>. Revenant sur l'opposition de

---

<sup>29</sup> Rockefeller, 1991 : 263-265.

<sup>30</sup> Au plan politique, cf., notamment, *Individualism Old and New* (1930) et *Liberalism and Social Action* (1935). Pour de très récentes synthèses en français sur cette dimension de la lutte sociale et politique de Dewey, cf. J. Zask (2015) et J.-P. Cometti (2016).

<sup>31</sup> Dans une acception de l'adjectif « religieux » dont il déploiera pleinement le sens dans *A Common Faith*, et dont on trouvait les germes dès « Christianity and Democracy » (1893) ; sur la continuité entre « Christianity and Democracy », « Religion and Our Schools » et *A Common Faith*, cf. S. Webster (2009).

<sup>32</sup> « Le peuple américain est conscient que les écoles servent mieux la cause de la religion en servant la cause de l'unification sociale », écrit-il.

Dewey aux projets de libérer les élèves à certaines heures (*released-time*) pour qu'ils assistent à des cours d'instruction religieuse, S. Rockefeller en reformule les raisons :

Sous son rejet de cette idée gît sa conviction de la haute valeur spirituelle de ce qu'il appelle « la conscience de l'État » (...). La doctrine de la séparation de l'État et des églises implique pour Dewey la reconnaissance de cette idée, et il affirme que cela signifie en vérité « la subordination des églises à l'État ». Aux yeux de Dewey, il n'y a rien d'antireligieux dans cette subordination d'institutions ecclésiastiques particulières à l'État. Héritant de la tradition Hégélienne pour laquelle Dieu est le principe de l'unité organique du monde et de la société comme totalité, il [Dewey] argue que le système des écoles publiques a une grande signification religieuse, en vertu du fait que cette institution promeut la « conscience de l'État », c'est-à-dire l'unité sociale. Dewey objecte à la proposition des temps libérés (*released times*) parce que cela pourrait affaiblir la promotion effective de cette importante fonction religieuse des écoles.<sup>33</sup>

Pour les lecteurs français qui seraient troublés par cette idée de « conscience de l'État », et qui y entendraient comme un genre de républicanisme de facture très française, notons qu'il est possible de la traduire sans trop de déformation par « conscience publique », voire « conscience du public », en faisant signe vers *The Public and Its Problems*. Ce n'est pas impossible, pour deux raisons. D'abord, dans l'ouvrage sus-mentionné, à la fois instrument et organe du « Public », l'État naît de la capacité du « Public » à se « trouver », à prendre conscience de lui-même et à s'organiser. Ensuite, si ce livre n'est certes pas marqué d'une empreinte hégélienne aussi forte que « Religion and Our Schools », *The Public and Its Problems* reste néanmoins parcouru d'un vif souci pour « l'unification sociale ». Dans l'ouvrage de 1927, la promotion de « l'unification sociale » transite par la place qu'y prend la « recherche de la Grande Communauté », à laquelle Dewey conditionne la fin de « l'éclipse du Public ».

En effet, contrairement à ce qu'une certaine vulgate laisse entendre, ce n'est pas chez Dewey qu'on trouvera une opposition entre le « public » et la « communauté »<sup>34</sup>, le « public organisé » désigne chez lui un des « modes de la vie en communauté »<sup>35</sup>. Dans *The Public*

---

<sup>33</sup> Rockefeller, 1991 : 265-266.

<sup>34</sup> Stavo-Debauge & Trom, 2004 ; Thévenot, 2011.

<sup>35</sup> Dewey, 2003 : 70.



*and Its Problems*, « la question de la démocratie est d'abord la question de l'émergence d'une communauté »<sup>36</sup>. C'est comme s'il fallait qu'une communauté se forme et que ses membres en aient l'expérience pour qu'un « public » soit en mesure de s'y constituer. À bien des égards, Dewey fait même de la « recherche la Grande Communauté » le moyen qui permettrait de mettre fin à « l'éclipse du Public ». Dans ce livre, il ne faut pas s'en tenir à l'ordre des chapitres. À suivre leur enchaînement, on pourrait croire que le « Public » est un « moyen » de réalisation de la « Grande Communauté », mais de nombreux paragraphes inversent les termes de l'équation : à maints endroits, l'advenue de cette « Grande Communauté » figure comme un préalable et une condition à l'organisation du « Public ». Dewey l'énonce à plusieurs reprises. J'en citerai deux occurrences, au terme du chapitre « L'éclipse du public » et à la fin du chapitre « La recherche de la Grande Communauté » :

Les liens qui relient les hommes dans l'action sont nombreux, solides et subtiles. Mais ils sont invisibles et intangibles. Nous disposons d'outils physiques de communication comme jamais auparavant. Les pensées et les aspirations qui leur correspondent ne sont pas communiquées et ne sont donc pas communes. Sans une telle communication, le public restera indistinct et sans forme, se cherchant spasmodiquement, mais saisissant et agrippant son ombre plutôt que sa substance. Tant que la Grande Société ne sera pas convertie en une Grande Communauté, le Public restera éclipsé. Seule la communication peut créer une Grande Communauté.<sup>37</sup>

Nous n'avons fait qu'effleurer les conditions auxquelles la Grande Société pourrait devenir une Grande Communauté, à savoir une société dans laquelle les conséquences toujours plus grandes et confusément ramifiées des activités sociales seraient connues au sens plein de ce mot, de sorte qu'un Public organisé et articulé en viendrait à naître.<sup>38</sup>

Autrement dit, le « Public » n'en viendrait à naître que sur la base d'une certaine configuration de la vie en commun et de « l'activité en association », une configuration qui prendrait donc les traits d'une communauté, dans l'expérience réfléchie du partage et de la

---

<sup>36</sup> Girel, 2013.

<sup>37</sup> Dewey, 2003 : 150-151.

<sup>38</sup> Op. cit. : 181.

jouissance de certains biens, auxquels chaque membre prend part, dont il est appelé à se soucier et sur lesquels il lui faut agir. Après cet excursus sur les rapports du « Public » à la Grande Communauté », dans lesquels on peut entendre une certaine parenté entre *The Public and its Problems* et « Religion and Our Schools », revenons à l'article.

Afin de ne pas alourdir cette présentation, je ne commenterai pas le passage où Dewey évoque Platon et en vient aux questions du processus de l'apprentissage et de l'art de l'enseignement, aussi incertains que compliqués quant il en va des vertus. Je passerai directement à la troisième strate de l'argument critique de l'article, plus subtil et feuilleté qu'il n'y paraît<sup>39</sup>. Lorsqu'on se penche sur cette strate, il apparaît que Dewey ne rejette pas de façon « catégorique » la présence des religions au sein de l'école publique ; aussi bien, elles pourraient y accéder, mais sous certaines conditions, conditions que les « religieux » et « dévots professionnels » se refusent à remplir. En considérant la fonction générale de l'école publique, Dewey se penche sur ses épreuves et méthodes, tout en regrettant qu'elles n'aient pas encore été intégralement transformées par « l'esprit de la science », qui se fait néanmoins toujours plus pressant et sert au moins d'étalon pour apprécier « ce qu'il faut faire pour obtenir quelque chose qui mérite d'être appelée connaissance ». Citons ici un long passage :

L'esprit de nos écoles est déjà pénétré du sentiment que chaque sujet, chaque thématique, chaque fait, chaque vérité professée doit se soumettre à une certaine publicité et impartialité. Tous les échantillons d'apprentissage présentés doivent en passer par les mêmes essais en laboratoire (*go to the same assay-room*) et y subir des tests communs (*be subjected to common tests*). Il est dans l'essence de toute les fois dogmatiques de considérer qu'une « épreuve » (« *show-down* ») de cette sorte est sacrilège et perverse. De leur point de vue, la caractéristique de la religion est qu'elle est – intellectuellement – secrète, et non publique ; étrangement révélée, et non généralement connue ; autoritairement déclarée, et non communiquée et mise à l'épreuve selon des voies ordinaires. Que doit-on faire avec cette antinomie grandissante entre le standard par lequel on parvient à la connaissance sur d'autres sujets scolaires et celui qui a cours en matière de religion ? Je suis loin de dire que l'antinomie est inhérente, et qu'il ne viendra pas un jour où la religion sera si complètement naturalisée dans les cœurs et les esprits

---

<sup>39</sup> Pour bien faire, il faudrait aussi signaler que « Religion and Our Schools » est le premier texte où le concept de « piété naturelle » apparaît explicitement dans l'œuvre de Dewey (Rockefeller, 1991 : 498), concept qui prendra une importance grandissante et sera plus complètement articulé dans *A Common Faith*.

des hommes qu'elle pourra alors être considérée publiquement, ouvertement, et selon des épreuves communes, y compris parmi les croyants (*religious people*). Mais, aussi longtemps que la religion sera conçue ainsi qu'elle l'est actuellement par la grande majorité de ceux qui font profession d'une religion (*professed religionists*), il me semble pertinent de pointer qu'il est contradictoire de parler d'éducation en religion au sens où l'on parle d'éducation dans des domaines où la méthode de l'enquête libre a fait son chemin. Les « religieux » seraient bien les derniers à vouloir que l'histoire ou le contenu de la religion puissent être enseignés dans un tel esprit.

En quelque façon, comme on le lit ici, Dewey pourrait donc éventuellement accepter que les religions aient droit de cité à l'école, mais sous réserve qu'elles consentent à se soumettre aux « épreuves communes » d'une intelligence publique, à l'instar de ce qu'il en est pour les autres matières et domaines inscrits au programme scolaire<sup>40</sup>. En l'état, les croyants intéressés à « l'instruction religieuse » s'y refusent, ils sont même « les derniers à vouloir que l'histoire ou le contenu de la religion puissent être enseignés dans un tel esprit ». Cette privauté dont ils se prévalent revient à reconnaître que leurs doctrines sont « privées » ; « chacune avec son inspiration et sa vision privées », elles s'avèrent constitutivement incapables de promouvoir « l'unité sociale, terreau sur lequel une véritable unité religieuse doit à la fin pousser ». Dans le format et avec le contenu qu'elles privilégient, elles vont à rebours de ce que nécessite une enquête libre et publique, elles ne se tiennent pas à la hauteur de l'esprit scientifique, seul à même de garantir leur accès au statut de connaissances bien formées et aptes à faire l'objet d'une mise en commun. Dès lors, parce qu'elles refusent d'en souffrir l'épreuve, elles n'ont pas légitimité à faire partie des cursus ordinaires.

L'argument de Dewey n'est pas dénué d'une composante relative à la *justice* et manifeste également un souci pour l'*égalité*. Mais la justice considérée n'est pas celle qui consisterait à opérer un arbitrage entre les diverses croyances religieuses imputées aux élèves et à convenir d'être neutre à leur endroit<sup>41</sup>. Dans l'article, la justice en jeu est bien plutôt celle

---

<sup>40</sup> Dewey soulève bien d'autres problèmes encore tout au long de la dernière partie du texte. Quelles religions enseigner ? Par qui ? La religion doit-elle vraiment consister en une matière spécialisée et en une discipline séparée ? Peut-elle et doit-elle faire l'objet d'un cours spécifique ? Les problèmes qu'il pointe me semblent encore tout à fait actuels, j'invite donc les lecteurs à se reporter à l'article pour en apprécier la pertinence.

<sup>41</sup> Ces derniers temps, cette conception très défaitiste de l'enseignement et de l'école publique a le vent en poupe en France : un vaste contingent de chercheurs, de pédagogues, d'intellectuels, de militants et d'acteurs publics y voient même le meilleur de la « laïcité » et la seule garantie de la paix civile et religieuse... Heureusement, d'autres voix se font entendre, et je saluerai ici les historiens Denis Crouzet et Jean-Marie Le Gall, qui terminent leur lucide *Au péril des guerres de Religion* par un salutaire plaidoyer en faveur de l'« histoire sociale et

que l'on doit aux *autres* matières et disciplines, qui ne se sont pas soustraites aux exigences de la « publicité » et de « l'impartialité » et n'ont pas bénéficié d'un *laisser-passer* ou d'un *passe-droit* (deux jokers dont les religions voudraient avoir l'usage). Du même coup, on peut aussi dire que Dewey se soucie bien de l'égalité : en l'occurrence, de l'égalité de *l'ensemble* des matières et disciplines enseignées, toutes uniformément et équitablement soumises à des « tests communs » qui règlent leur accès au cursus scolaire.

Lorsqu'on prend en compte les différentes strates de l'argument de Dewey, faire varier le contexte historique et socio-politique ne change donc rien à la légitimité et à la consistance de sa position. Elle conserve sa validité, y compris dans la période actuelle et en d'autres contrées que les États-Unis du début du siècle dernier. Quand bien même nos sociétés veulent s'instruire des scrupules levés par le « multiculturalisme » ou le « post-sécularisme » et souhaitent ménager la sensibilité de différentes minorités religieuses (souvent en cajolant leurs fractions les plus conservatrices), il me semble que la position de Dewey n'en continue pas moins de se tenir, aujourd'hui comme hier. Loin d'être extravagante ou déraisonnable, elle manifeste une foi en une intelligence publique et en des critères de jugement communs<sup>42</sup>.

Dans les écoles, selon Dewey, il est légitime de s'attendre à ce que cette intelligence et ces critères contrôlent la mise en commun des connaissances qui composent les différentes matières enseignées. À ses yeux, il serait à la fois étrange et injuste que les religions parviennent à s'exempter des standards appliqués à tous les autres sujets. En réclamant d'être immunisées, les religions surnaturelles organisées prétendent à une extranéité qui les met délibérément à part des méthodes publiques et des arts expérimentaux régulièrement employés pour atteindre à des jugements correctement formés sur des problèmes de faits ou de biens. Et puisqu'elles se mettent ainsi à part, il faut les prendre au mot, en concluant que leur revendication d'extranéité ne peut avoir d'autre conséquence que celle-ci : en l'état et à moins de faire l'objet d'une « reconstruction », elles n'ont tout simplement pas leur place au sein de l'école publique, en raison de la mission et des épreuves propres à cette dernière. Pour cette même raison, on l'a vu, Dewey s'opposait également à ce que l'école publique délègue une sorte de service d'« instruction religieuse » aux institutions des religions organisées, où les élèves seraient distribués séparément selon leur confession ou tradition. À ses yeux, une

---

historienne (c'est-à-dire soumise aux principes de la critique historique) des livres sacrés, des dogmes et des traditions religieuses » (Crouzet & Le Gall, 2015 : 77).

<sup>42</sup> Contre les théories de la « société post-séculière » et « l'objection intégraliste » (Stavo-Debaugé, 2012 ; 2013 ; 2015), je préconise une posologie similaire à celle que concevait Dewey, pour qui les religions n'avaient pas à intervenir dans les affaires publiques (Quérel, 2015).

telle idée revenait à attenter au « travail » d'« unification sociale » opéré par l'école, « travail » qu'il n'hésitait pas à qualifier de « religieux »<sup>43</sup>.

Le plan alternatif qui consisterait à répartir les élèves entre des enseignants religieux issus de leurs églises et dénominations respectives, nous ramène au problème qui a le plus participé à discréditer les églises, et à discréditer la cause, peut-être pas de la religion comme telle, mais de la religion organisée et institutionnalisée : la multiplication d'institutions religieuses rivales et concurrentes, chacune avec son inspiration et sa vision privées. En rassemblant des élèves de nationalités, de langues, de traditions et de crédos différents, en les assimilant ensemble sur la base de ce qui est commun et public parmi nos efforts et accomplissements, nos écoles exécutent (*are performing*) un travail religieux infiniment important (*infinitely significant*). (...) Devons-nous risquer de le mettre en péril en introduisant dans l'éducation un sujet qui ne peut qu'être enseigné en ségréguant les élèves et en les livrant séparément durant des heures spéciales à des représentants de fois rivales ? Cela reviendrait à adopter délibérément un programme qui est fondé sur le maintien des divisions sociales dans un domaine, la religion, qui s'avère futile et vide à moins qu'il n'exprime les unités de base de la vie.

Confrontés à ce paragraphe, d'aucuns ont reproché à Dewey de ne pas tenir compte des biens que les religions organisées sont en mesure de générer et de soutenir parmi leurs membres. En privilégiant une échelle ajustée à sa valorisation de la « conscience de l'État », Dewey n'aborderait les croyances et doctrines religieuses que comme autant de ferments à d'absurdes « divisions sociales », mais, avec d'autres auteurs, W. Feinberg rétorque que la « fonction » principale de telles croyances consiste d'abord à « donner forme à des communautés et à rassembler les gens dans des efforts communs autour d'inexplicables expériences de vie »<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Ce qualificatif lui semblait également justifié car il tenait l'école publique pour un site privilégié d'expériences sociales et d'expérimentations scientifiques propices à la consolidation de la « piété naturelle », dont il introduit le concept dans ce même article. Comme l'écrit S. Rockefeller, Dewey « était confiant, l'implication dans le processus de l'éducation progressiste éveillerait chez les enfants une foi morale unifiée en la démocratie et en la méthode expérimentale de recherche de la vérité, elle générerait une sensibilité au "miracle de la vie et de l'expérience partagées" et un sens de l'interdépendance de l'humanité et de la nature » (Rockefeller, 1991 : 269).

<sup>44</sup> Feinberg, 2010 : 269.

Vues de l'extérieur et en tant que revendications de vérité à propos du monde, de nombreuses croyances religieuses sont incompréhensibles, mais vues de l'intérieur ces mêmes croyances jouent le rôle, à la façon de la circoncision, de condition de l'identité et de la croissance au sein d'une tradition. Elles ne doivent pas être défiées ou amenées sous la violente lumière de la raison et jugées selon les standards de « l'assertabilité garantie » deweyenne. Oui, elles sont « assertables », mais elles ne sont pas « garanties », du moins pas à la lumière d'un raisonnement propositionnel.<sup>45</sup>

Il y aurait beaucoup à dire sur la façon dont W. Feinberg confond indûment les chemins de « l'assertabilité garantie » deweyenne avec le simple exercice d'« une raison désincarnée »<sup>46</sup>. Pour répondre à la critique de W. Feinberg, au lieu de gloser sur cette fausse attribution d'un « rationalisme » étrié à Dewey, j'aimerais finir sur un renvoi à *Experience and Nature*. De la sorte, je souhaite mettre l'accent sur la façon dont le dernier chapitre de ce livre entre en consonnance avec les gestes à l'œuvre dans « Religion and Our Schools » et permet de voir que cet article participe pleinement à la pratique philosophique et aux engagements politiques mélioristes de Dewey.

Dans le dernier chapitre, « Existence, valeur et critique », Dewey écrit que ce « dont il importe de se préoccuper », c'est de « la méthode permettant de distinguer les biens sur la base des conditions de leur apparition et de leurs conséquences »<sup>47</sup>. La meilleure « méthode » est celle qui parvient à nourrir « un jugement différentiel, une appréciation prudente » quant à la « différenciation » des « biens »<sup>48</sup>, car son « but est de régler l'appréciation ultérieure concernant le bon et le mauvais, de procurer une liberté et une sécurité plus importante aux actes chargés d'en diriger la sélection, la possession, l'identification ou le rejet, l'élimination, la destruction, d'établir ou d'exclure les objets de la croyance, de la conduite, de la contemplation »<sup>49</sup>.

Poursuivant, il invite à considérer que certaines questions habituellement versées dans le domaine de « l'épistémologie » relèvent du problème des biens : ainsi des croyances. Pas seulement parce que les croyances mettent en jeu ou se rapportent à des biens, mais parce qu'elles sont elles-mêmes tenues pour des genres de biens :

---

<sup>45</sup> Op. cit. : 270.

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> Dewey, 2012 : 358.

<sup>48</sup> Ibid. : 360.

<sup>49</sup> Ibid. : 365.

il est habituel, dans les discussions traditionnelles, d'occulter le fait que l'objet de la croyance est un bien, car la croyance implique de faire sien et d'affirmer. On néglige que sa qualité d'être un bien immédiat est à la fois un obstacle à tout examen réfléchi et la raison pour laquelle une réflexion est nécessaire.<sup>50</sup>

D'où la façon souvent déraisonnable, voire irrationnelle, qu'ont les personnes de s'agripper à *leurs* croyances et de ne pas vouloir en démordre, malgré les démentis infligés par l'enquête, l'examen critique ou les faits à disposition. Dans ces développements, il est notable que Dewey vise les croyances religieuses, ou tout autre forme de dogmatisme ou de superstition, les illustrations fournies quelques paragraphes auparavant l'établissent clairement : « croire aux fantômes, au diable, aux miracles, aux diseuses de bonne aventure, à la certitude immuable de l'ordre économique existant ou au mérite suprême de son parti politique et de ses dirigeants, c'est croire voilà tout. Ces croyances sont des biens immédiats pour celui qui les forme »<sup>51</sup>. Face à cela, les conséquences qu'il en tirait (d'abord sur la nature du problème, ensuite sur sa solution) étaient également très claires :

si les objets de la croyance immédiate n'étaient pas des biens immédiats, les fausses croyances ne seraient pas dangereuses comme elles le sont. Car c'est du fait que ces objets sont bons à croire, à admettre et à affirmer, qu'ils sont chéris d'une manière persistante et intolérante à l'égard de ce qui s'y oppose. Les croyances concernant Dieu, la Nature et l'Homme sont précisément ce à quoi les hommes se cramponnent le plus et ce pour quoi ils se battent le plus ardemment. (...) Et il est tragique que dans de si nombreux cas les *causes* qui mènent à la chose en question soient des valeurs et non les *raisons* d'être un bien, tandis que le fait qu'il s'agisse d'un bien immédiat tend à empêcher la recherche des causes, autant que ce jugement sans passion auquel la conversion des biens *de facto* en bien *de jure* est subordonnée. Ici, étant donné que la réflexion est le moyen d'assurer des biens plus libres et plus persistants, elle apparaît à nouveau et avant tout comme un bien intrinsèque et irremplaçable. Son efficacité instrumentale la

---

<sup>50</sup> Ibid. : 367.

<sup>51</sup> Ibid. : 366.

détermine à être candidate à une position particulière, celle d'un bien immédiat, car au-delà des autres biens elle a le pouvoir de se reconstituer et de fructifier.<sup>52</sup>

Si « Religion and Our Schools » pourra sembler très radical à certains lecteurs, la position de Dewey n'y a pourtant rien de bien surprenant, et il ne cessera de la réaffirmer<sup>53</sup>. Pour lui, lorsque les doctrines religieuses s'avancent et que pointent nécessairement leurs accointances avec la « méthode de l'autorité », il en va de la mise en péril de la découverte, de l'entretien et de la communication des biens les plus appréciables, les plus réels et les moins illusoires<sup>54</sup>. Sa foi allait à « la méthode critique » en quoi consiste « l'intelligence », et il ne s'en cachait guère :

C'est parce que l'intelligence consiste en une méthode critique appliquée aux biens de la croyance, de l'appréciation et de la conduite, de manière à construire des biens plus libres et plus sûrs, à transformer l'assentiment et l'assertion en une libre communication de significations partagées, à transformer la réaction en une réponse, qu'elle est l'objet de notre loyauté et de notre foi la plus profonde. (...) On ne saurait tenir pour excessif d'affirmer que l'intelligence est une meilleure méthode que l'autorité, l'imitation, le caprice et l'ignorance, le préjugé et la passion. Ces diverses procédures ont été testées et mises en œuvre. Ce qui en a résulté n'est pas de nature à manifester avec évidence que la méthode de l'intelligence, l'usage de la science pour critiquer et recréer les biens passagers de la nature en ces biens intentionnels et conclusifs propres à l'art, ainsi que l'union de la connaissance et des valeurs produites, ne valent pas la peine d'être essayés.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Ibid. : 366-367.

<sup>53</sup> On retrouve l'argument de « Religion and Our Schools » dans « The Lost Individual » (1930) : « La religion n'est pas la racine de l'unité, elle en est sa fleur ou son fruit. La tentative même de sécuriser l'intégration de l'individu, et par là de la société, au moyen de la culture consciente et délibérée de la religion, cela montre à quel point l'individu est devenu désorienté (*lost*) du fait de son détachement des valeurs sociales (...). Le sens de la totalité, que l'on voit comme l'essence de la religion, peut seulement être construit et entretenu par l'appartenance à une société qui a atteint un certain degré d'unité. La tentative de le cultiver d'abord chez les individus et ensuite de l'étendre pour former une société organiquement unifiée est un fantasme (*fantasy*) » (Dewey, 1999 : 39).

<sup>54</sup> Cf. aussi *Human Nature and Conduct* (Dewey, 1922 : 330-331).

<sup>55</sup> Ibid. : 393-394.



## *Bibliographie*

Blewett J. (ed.), 1960, *John Dewey : His Thought and Influence*, New York, Fordham University Press.

Cometti J.-P., 2016, *La démocratie radicale. Lire John Dewey*, Paris, Gallimard.

Crouzet D. & Le Gall J.-M., *Au péril des guerres de Religion*, Paris, PUF, 2015.

Dewey J., 1902, « Academic Freedom », *Educational Review*, 23.

Dewey J., 1903, « Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy », *Proceedings of the First Annual Convention of The Religious Education Association*, Feb 12-14.

Dewey J., 1908, « Religion and Our Schools », *Hibbert Journal*, 6.

Dewey J., 1910, *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays*, New York, Henry Holton and Company.

Dewey J., 1922, *Human Nature and Conduct : An Introduction to Social Psychology*, New York, Henry Holt and Company.

Dewey J., 1922, « The American Intellectual Frontier », *The New Republic*, 10.

Dewey J., 1924, « Fundamentals », *The New Republic*, 37.

Dewey J., 1924, « Science, Belief, and the Public », *The New Republic*, 38.

Dewey J., 1929, *The Quest for Certainty*, New York, Minton, Balch & Company.

Dewey J., 1930, « What I Believe », *Forum*, 83.

Dewey J., 1933, « A God or The God ? », *Christian Century*, 50.

Dewey J., 1939, *Freedom and Culture*, New York, Prometheus Books.

Dewey J., 1943, « Anti-naturalism in Extremis », *Partisan Review*, 10.

Dewey J., 1983 [1934], *Éducation et démocratie*, Genève, L'Âge d'homme.

Dewey J., 1989 [1949], « Religion and Morality in a Free Society », in Boydston J. A. (ed), *The Later Works, Volume 15*, Southern Illinois University Press.

Dewey J., 1993 [1938], *Logique. Théorie de l'enquête*, Paris, PUF.

Dewey J., 1999 [1930], « The Lost Individual », in J. Dewey, *Individualism Old and New*, New York, Prometheus Books.

Dewey J., 2003 [1920], *Reconstruction en philosophie*, Pau, Farrago/Léo Scheer.

Dewey J., 2003 [1927], *Le public et ses problèmes*, Pau, Farrago/Léo Scheer.

Dewey J., 2008 [1893], « Christianity and Democracy », in Boydston J. A. (ed) *The Early Works, volume 4*, Southern Illinois University Press.

Dewey J., 2008 [1941], « Lessons from the War – in Philosophy », in Boydston J. A. (ed.), *The Later works, volume 14*, Southern Illinois University Press.

Dewey J., 2011 [1934], *Une foi commune*, Paris, Seuil.

Dewey J., 2012 [1925], *Expérience et nature*, Paris, Gallimard.

Dewey J., 2014 [1935], *près le libéralisme ?*, Paris, Climats.

Fairfield P., 2009, *Education after Dewey*, London, Continuum.

Feinberg W., 2010, « Teaching Religion in Public Schools : A Critical Appraisal of Dewey's Ideas on Religion and Education », *Philosophy of Education, Yearbook 2010*.

Girel M., 2013, « John Dewey, l'existence incertaine des publics et l'art comme "critique de la vie" », in B. Ambroise & C. Chauviré (dir.), *Le mental et le social, Raisons pratiques*, 23, Paris, Éditions de l'EHESS.

Jewett A., 2012, *Science, Democracy, and the American University*, Cambridge, Cambridge University Press.

Moran G., 2003, « Still To Come », *Religious Education*, Vol. 98, N° 4.

Quéré L., 2015, « Religion et sphère publique au prisme du naturalisme pragmatiste », in J. Stavo-Debaugé, P. Gonzalez, R. Frega (dir.), *Quel âge post-séculier ? Religions, démocraties, sciences, Raisons Pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Rockefeller S., 1991, *John Dewey : Religious Faith and Democratic Humanism*, New York, Columbia University Press.

Rosenow E., 1997, « The teacher as prophet of the true God : Dewey's religious faith and its problems », *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, N°3.

Sehat D., 2011, *The Myth of American Religious Freedom*, New York, Oxford University Press.

Shook J., 2010, « Dewey's Naturalized Philosophy of Spirit and Religion », in Shook J. R. & Good J. (eds.), *John Dewey's Philosophy of Spirit, with the 1897 Lecture on Hegel*, New York, Fordham University Press.

Stavo-Debaugé J., Trom D., 2004, « Le pragmatisme et son public à l'épreuve du terrain. Penser avec Dewey contre Dewey », in B. Karsenti & L. Quéré (dir.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme, Raisons Pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Stavo-Debaugé J., 2012, *Le loup dans la bergerie*, Genève, Labor & Fides.

Stavo-Debaugé J., 2013, « Grand résumé de *Loup dans la bergerie* », *SociologieS*, <http://sociologies.revues.org/4524>

Stavo-Debaugé J., Gonzalez P., Frega R. (dir.), 2015, *Quel âge post-séculier ? Religions, démocraties, sciences, Raisons Pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Stavo-Debaugé J., 2015, « Introduction aux interventions de John Dewey », in J. Stavo-Debaugé, P. Gonzalez, R. Frega (dir.), *Quel âge post-séculier ? Religions, démocraties, sciences, Raisons Pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Stavo-Debaugé J., 2015, « Mauvaise foi. Du revival de la philosophie analytique de la religion à l'introduction de l'objection intégraliste en théorie politique », in J. Stavo-Debaugé, P. Gonzalez, R. Frega (dir.), *Quel âge post-séculier ? Religions, démocraties, sciences, Raisons Pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Thévenot L., 2011, « Powers and Oppressions Viewed from the *Sociology of Engagements* : In Comparison with Bourdieu's and Dewey's Critical Approaches of Practical Activities », in *Irish Journal of Sociology*, vol 19, n° 1.

Webster S., 2009, « Dewey's Democracy as the Kingdom of God on Earth », *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 43, N° 4.

Westbrook R., 1991, *John Dewey and American Democracy*, Ithaca, Cornell University Press.

Zask J., 2015, *Introduction à John Dewey*, Paris, La Découverte.

## **La religion et nos écoles (1908)**

**John Dewey**

### I

Une génération instruite et ayant conscience d'elle-même (*self-conscious*) a découvert de façon opportune que la religion était une tendance universelle de la nature humaine. Au cours de cet apprentissage, l'anthropologie, la psychologie et l'étude comparée des religions ont été appelées à en témoigner. Mais du fait de sa conscience (*self-consciousness*), cette génération est gênée. S'examinant, elle est craintive, redoutant, solitaire parmi les âges, de ne pas être religieuse. Le même auto-apprentissage qui lui a fait prendre conscience qu'il y eut d'autres temps où la vie était pénétrée par la foi religieuse fait partie de ces conditions qui ont rendue la religion de ces âges impossible. Frappant, le dilemme laisse perplexe. Les circonstances mêmes qui nous convainquent du caractère nécessaire de la religion ne la rendent-elle pas aussi impossible ? La preuve qu'elle est une tendance universelle doit-elle faire de ceux qui sont conscients de cette tendance la flagrante exception à son universalité ? Nous avons tellement appris à propos des « instincts » religieux ; dès lors, devrions nous les perdre ?

Il semble en effet difficile qu'une génération qui a non seulement accumulé la prospérité matérielle, mais aussi les richesses intellectuelles, dans la mesure où elle est appelée à renverser ses édifices – ses systèmes de philosophie et ses doctrines – pour en construire de plus grands, devrait justement manquer de cette grâce et de cette sanction de la vie que les peuples pauvres et ignorants ont possédées naturellement. Mais notre génération savamment consciente d'elle-même (*self-conscious*) est la génération de la mécanique. Elle a un outil pour tout, et pour elle presque tout est devenu un outil. Alors, pourquoi devrions nous souffrir plus longtemps de notre défaut de religion ? Nous avons découvert notre manque ; mettons en marche les machineries qui y suppléeront. Nous avons su maîtriser les éléments du bien-être physique ; nous pouvons avoir de la lumière et chauffer à notre gré, et nous sommes en mesure de maîtriser les moyens de transport. Mettons maintenant une énergie, une bonne volonté et un soin similaires au contrôle des choses de la vie spirituelle. Arrivé au stade où

l'on cherche la machinerie adéquate, le pas suivant est aisé. L'éducation est le pourvoyeur moderne universel, et c'est sur les écoles que doit reposer la responsabilité de veiller à ce qu'on recouvre notre patrimoine (*heritage*) religieux menacé.

Je ne m'attends pas à ce que ceux qui sont maintenant spécialement concernés par le maintien et la diffusion d'une instruction religieuse (pour l'instant, on doit utiliser cet épithète élusif) consciente et explicite reconnaîtront leur attitude et intention dans ce que je viens de dire. Et mon propos n'a aucune application pour ceux qui sont déjà engagés par les dogmes spéciaux de la religion, dont les institutions ecclésiastiques spéciales ont le monopole. Quant à ces derniers, le combat en faveur d'organisations spéciales, de matériel spécifique et de méthodes d'éducation à la religion, fait naturellement partie de leur affaire ; tout comme c'est l'affaire de ceux qui ne croient pas que la religion soit un monopole ou une industrie protégée de lutter afin que les écoles restent à l'écart de ce qu'ils doivent considérer comme des biais fallacieux. Naturellement, ceux qui croient que la nature humaine est perdue sans une assistance divine spéciale, ceux qui croient qu'ils sont en charge des canaux spéciaux par lesquels cette nécessaire assistance est transmise, ceux-là doivent énergiquement garder ces canaux ouverts et accessibles aux esprits des hommes. Mais lorsque les arguments en faveur d'une éducation religieuse spéciale, qui serait dispensée à des moments et en des lieux spéciaux avec des moyens spéciaux, procèdent d'arguments philosophiques – dont la prémisse première dénie pourtant toute rupture entre l'homme, le monde et Dieu, alors un sentiment d'irréalité (*unreality*) s'empare de moi. Ces arguments se traduisent nécessairement d'une ironique façon. Puisque la religion est une fonction universelle de la vie, semblent-ils dire, nous devrions tout particulièrement la préserver, de peur qu'elle ne disparaisse ; la religion étant la conscience de la portée spirituelle de l'expérience, nous devrions trouver des appareils mécaniques afin de la développer.

Ceux qui approchent la religion et l'éducation du côté d'une réflexion non contrainte, et non du côté de la tradition, sont nécessairement conscients de l'énorme transformation de l'attitude intellectuelle effectuée par le déni systématique du surnaturel ; ils ont conscience de ce que de tels changements signifient, non seulement pour les dogmes et rites spéciaux, mais aussi pour l'interprétation du monde et la projection de la vie sociale et, par conséquent, morale. La présente irréalité de la philosophie (probablement elle-même un produit de cet idéalisme forcé dans lequel la pensée moderne a trouvé refuge) s'atteste par le fait que les philosophes semblent penser que de grandes généralisations intellectuelles peuvent encore recouvrir la vie et en étiqueter les contenus plutôt que d'impliquer des altérations profondes dans la vie elle-même. Il n'y a pas d'autre façon aisée de comprendre l'attitude de ceux qui

sont convaincus de la disparition de l'interprétation surnaturelle du monde et de l'homme et qui, cependant, pensent que des institutions comme l'église et l'école n'auraient pas à être reconstruites de fond en comble avant de pouvoir être des organes propres à nourrir des types de sensibilité et de pensée religieuse congruents avec la démocratie moderne et la science moderne.

Que la science ait la même portée spirituelle que le surnaturalisme ; que la démocratie se traduise en la même attitude religieuse que le féodalisme ; qu'il est seulement question de légers changements de phraséologie, du développement de vieux symbolismes en de nouvelles nuances de significations – de telles croyances attestent de cette torpeur de l'imagination, uniformément produite par la croyance dogmatique. La reconstruction de l'Église est une question qui, de fait, concerne la communauté en son entier, du moins quant à ses résultats ; tandis que la responsabilité de sa mise en route appartient en priorité aux membres des églises. Cependant que la tâche de conduire le développement, la reconstruction des autres institutions éducatives (*educational agencies*) appartient en premier à la totalité de la communauté. Au regard de son aspect intellectuel, de sa philosophie, cette tâche incombe spécialement à ceux qui sont les plus aptes à prévoir la direction prise par les changements sociaux, parce qu'ils sont suffisamment conscients des idées modernes sur la nature, l'homme et la société. Tant qu'une vue non-surnaturelle n'est pas plus complètement élaborée en toutes ses implications et n'est pas plus complètement en possession de la machinerie de l'éducation, la lucidité, la sincérité et le sens de la réalité réclament que les écoles se tiennent à distance (*keep hands off*) et en fassent le moins possible. De fait, c'est là une politique du *laissez-faire* (*a laissez-faire policy*). Je l'avoue franchement, c'est bien ça. Et il n'est pas douteux que les politiques du laissez-faire n'ont pas nos faveurs en ces temps conscients d'eux-mêmes (*self-conscious*) et de machinisme. Ayant découvert la part que jouent les forces inconscientes, organiques et collectives dans les processus du développement humain, l'autre ironie de notre temps est que nous sommes possédés par un vif désir, anxieux de parvenir à nourrir et à guider consciemment de telles forces.

Cependant, nous devons accepter les responsabilités liées au fait de vivre en un âge marqué par le plus grand réajustement intellectuel que l'histoire ait enregistré. Indubitablement, ce changement s'est accompagné d'une perte en joie, en consolation, d'un certain type de force et de certaines sources d'inspiration. Il y a un accroissement manifeste d'incertitude ; il y a une certaine paralysie de l'énergie, et une utilisation bien trop excessive de l'énergie en des directions matérialistes. Pour autant, on ne gagne rien à faire un effort délibéré pour retourner à d'anciennes idées qui sont devenues impossibles à croire (*incredible*)

et à des symboles qui ont été vidés de leur contenu et privés de leur évidente signification. On ne gagne rien à faire des gestes qui augmenteront la confusion et l'obscurité, qui tendront à générer de l'hypocrisie émotionnelle et de la phraséologie ou des formules qui semblent exprimer une chose mais qui signifient en vérité le contraire. Tout en supportant les pertes et les inconvénients de notre temps du mieux que nous pouvons, il revient aux hommes de travailler avec persistance et patience à la clarification et au développement du credo positif de la vie qui est implicite à la démocratie et à la science, et de viser à la transformation de tous les instruments (*instrumentalities*) de l'éducation jusqu'à ce qu'ils soient en harmonie avec ces idées. En attendant que ces fins soient plus avancées que nous pouvons pour l'instant le prétendre, il vaudrait mieux que nos écoles s'abstiennent, plutôt que de faire des choses erronées. Il est mieux pour elles de se confiner à leurs tâches d'évidence les plus urgentes au lieu de former, sous le nom de culture spirituelle, des habitudes de l'esprit (*habits of mind*) qui sont en guerre avec les habitudes de l'esprit congruentes avec la démocratie et la science. Ce n'est ni la fainéantise ni le cynisme qui me font en appeler à une politique du *laissez-faire* ; c'est l'honnêteté, le courage, la sobriété et la foi.

Si quelqu'un s'enquiert de savoir pourquoi la tradition américaine est si fortement opposée à toute connexion entre l'État et l'Église, pourquoi elle redoute même jusqu'aux rudiments d'enseignement religieux dans des écoles financées par l'État, il n'a pas besoin de chercher bien loin pour trouver une réponse aussi immédiate que superficielle. La cause n'en est pas une indifférence religieuse, moins encore une hostilité au christianisme, bien que le déisme du dix-huitième siècle ait joué un rôle non négligeable. La cause a grandement à voir avec la diversité et la vitalité des diverses dénominations religieuses, chacune étant persuadée qu'elle pourra faire son chemin, en disposant d'un terrain équitable et sans bénéficier de faveur ; et chacune est animée de la peur jalouse qu'une quelconque autre dénomination rivale puisse bénéficier d'un privilège indu (*unfair advantage*), pour peu qu'on autorise la moindre connexion entre l'État et l'Église. Mais une influence plus profonde était à l'œuvre, et sans doute n'était-elle pas complètement inconsciente. Les États-Unis sont devenus une nation suffisamment tard à l'échelle de l'histoire du monde pour avoir pu profiter de la croissance de cette chose moderne (mais aussi grecque) – la conscience de l'État (*state consciousness*). Cette nation est née dans des conditions qui lui ont permis de partager et de s'approprier l'idée que la vie de l'État, la vitalité de l'ensemble social (*the social whole*), est de plus d'importance que l'épanouissement d'un quelconque de ses segments ou d'une quelconque de ses classes. En ce qui concerne les institutions de l'église, la doctrine de la souveraineté populaire était une réalité, non une fiction littéraire ou légale. Du côté économique, la nation était née trop tôt

pour apprendre la pleine force de l'idée de l'État contre l'idée de la classe. Nos pères fondateurs ont naïvement rêvé à la continuation des conditions des pionniers et à la libre opportunité offerte à tout individu, de sorte qu'ils n'ont pris aucune des précautions susceptibles de maintenir la suprématie de l'État contre celle de la classe qui s'est arrogée de nouveaux territoires. Nous payons chèrement ce manque de prévoyance, et nous le payerons plus cher encore. Mais durant les deux siècles et demi qui courent de la révolte protestante à la formation de la nation, la leçon a été bien apprise, tout comme a été respectée la nécessité de maintenir l'intégrité de l'État contre le caractère diviseur des divisions ecclésiastiques. Sans doute, nombre de nos ancêtres auraient été choqués s'ils avaient pleinement réalisé la logique de leur propre attitude quant à cette subordination des églises à l'État (faussement nommée *séparation* de l'Église et de l'État) ; mais la vitalité et la force constructive inhérentes à l'idée de l'État ont suffi à générer cette conséquence pratique, avec ou sans perception consciente de la philosophie afférente. Aux États-Unis, n'importe quelle agitation générale à propos de l'instruction religieuse dans les écoles ne pourra avoir qu'une explication. Cela signifiera que la conscience de l'État (*state-consciousness*) dans le pays a été sapée par la croissance des factions sociales, en raison de la ségrégation économique ou de l'immigration non-assimilée. J'écris ainsi depuis le point de vue de ce pays, dont je suis directement familier des traditions et des tendances. Mais pour autant qu'il est vrai que les circonstances ont permis aux États-Unis d'avancer sur ce chemin plus rapidement que d'autres nations contemporaines (la France mise à part), ce qui fait fond sur les conditions américaines doit aussi s'appliquer, à leur mesure, aux conditions de l'éducation dans les autres pays.

## II

Tel que je m'en souviens, une partie des dialogues platoniciens se demande si la vertu peut être enseignée, et tous contiennent des réminiscences et des connotations à ce sujet. Parce que la discussion chemine depuis longtemps. Qu'est-ce que la vertu ? Il ne s'agit pas du tout d'une question facile ; et comme pour y répondre nous devons connaître la vertu, et pas seulement avoir des opinions à son propos, il pourrait être bon de découvrir aussi ce qu'est la connaissance. Par ailleurs, enseigner (*teaching*) signifie apprendre (*learning*), et apprendre (*learning*) c'est en venir à connaître (*coming to know*), ou la connaissance dans le processus d'apprentissage (*knowledge in process of learning*). Quelle est alors la connexion entre le devenir-connaissance (*the becoming of knowledge*) et l'être-connaissance (*the being of knowledge*) ? Et comme l'enseignement de la vertu signifie, non pas avoir une connaissance



« à propos » de la vertu, mais la conversion du caractère au bien, quelle est la relation entre devenir bon (*becoming good*) et ce « devenir sage » (*wise*) qui est le résultat de l'apprentissage (*the result of learning*) ?

D'une certaine manière, si j'ai assurément conscience que Platon discute toutes ces questions, je suis moins certain qu'il y ait une réponse définitive à la question de savoir si la vertu peut être enseignée. Néanmoins, en guise de réponse, je peux rappeler quelques suggestions hypothétiques en vue d'une réponse. Si, comme nous avons des raisons de le croire, l'âme de l'homme est naturellement apparentée au bien – si, en effet, elle *est* seulement et authentiquement par participation au bien – alors une variété d'objets, eux-mêmes et à leur manière expressions du bien, peuvent rappeler à l'âme sa nature propre et originale. Si ces rappels variés peuvent être organisés en un programme complet (*comprehensive scheme*), continu et continuellement en opération – si, en d'autres termes, on peut trouver un État organisé avec justesse (*a state organized in righteousness*) – alors l'âme sera finalement amenée à appréhender sa propre nature d'être ou bien; et cette façon d'en venir à connaître et d'en venir à être, nous pouvons l'appeler apprendre. Mais, si je me souviens bien, Platon considère toujours les efforts en vue de l'enseignement de la vertu, lorsqu'ils ne sont pas accompagnés d'une complète réorganisation de la vie sociale et de la science, comme un genre de pensée confuse et contradictoire – comme un exemple de sophistique.

Avons-nous quelques raisons de tenir le problème de l'enseignement de la religion pour plus simple en sa conception et plus aisée en son exécution ? Le problème contemporain semble, en vérité, à la fois plus intriqué et plus difficile. Si les grecs contemporains de Platon nourrissaient des vues variées et conflictuelles quant à ce qu'il fallait inclure et enseigner au chapitre des vertus, décider aujourd'hui quels genres de choses relèvent concrètement du titre de religion est une question plus difficile encore, car dans son origine comme dans sa composition notre vie sociale est autrement plus hétérogène que celle des athéniens. On ne peut certainement pas enseigner la religion comme une essence abstraite. De la religion, on doit bien enseigner *quelque chose*, et pratiquement ça signifie *certaines* religions. Laquelle ? En Amérique, du moins, la réponse ne peut être livrée sommairement, même parler du christianisme en général ne marche pas. Nos concitoyens juifs ont non seulement les mêmes « mains, organes, dimensions, sens, affections, passions » que les chrétiens, mais, tout comme ces derniers, ils payent des impôts, votent et siègent aux conseils scolaires (*school boards*). Même s'il était uniquement question du christianisme, nous ne serions guère mieux lotis. *Quel* christianisme ? Oriental en son origine, il a depuis été latinisé et germanisé, et il y en a même qui ont rêvé de l'humaniser.

Aujourd'hui, le problème est également plus complexe au regard du processus de l'apprentissage, d'en venir à connaître. À l'époque de Platon, l'art et la science, l'habileté pratique et la théorie, commençaient seulement à être séparés. Tout comme un homme apprenait à fabriquer des chaussures en devenant cordonnier, un homme devait apprendre la vertu en devenant membre d'un bon État – si l'on pouvait trouver une telle chose. La connaissance est aujourd'hui quelque chose de spécialisée, et apprendre ne consiste pas en la maîtrise intelligente d'une activité, mais à acquérir une diversité d'informations sur les choses, et à avoir le contrôle de méthodes techniques pour instituer des références symboliques aux choses. Pour Platon, la connaissance était la sorte de chose que les ancêtres de certains d'entre nous appelaient « embrasser la religion » (« *getting religion* »). C'était une expérience personnelle (*personal experiencing*) et une prise de conscience essentielle (*vital realisation*). Mais que peut bien signifier aujourd'hui la connaissance de la religion en tant que résultat d'une instruction ? Cela signifie-t-il la conversion du caractère à la spiritualité ? Cela signifie-t-il une accumulation d'informations à propos de la religion ? Ou y'en-a-t-il encore qui croit en quelque pouvoir magique logé dans des mots, des phrases ou des faits mémorisés et se transmutant eux-mêmes en vision (*insight*) personnelle, dans le développement d'un sentiment fondamental (*fundamental mood*) et la formation d'attitudes permanentes à l'égard de l'expérience ?

Lorsqu'on considère la connaissance du côté de sa méthode et du point de vue de ce qu'il faut faire pour obtenir quelque chose qui mérite d'être appelée connaissance, le problème gagne en difficulté. Pour l'instant, bien sûr, le point de vue de la science, son esprit, n'a pas élevé très adéquatement nos méthodes d'enseignement. Du point de vue de ces méthodes d'enquête et de mise à l'épreuve que nous appelons science, une part, peut-être la plus grande part, de ce qui passe pour de la connaissance est en réalité ce que Platon appelait des opinions. Notre science est encore un costume extérieur que l'on porte avec plus ou moins de maladresse plutôt qu'une habitude de l'esprit (*habit of mind*). Néanmoins, la norme scientifique de l'activité mentale exerce tous les jours plus de pression sur la vie et les écoles. Nous nous éloignons chaque jour des conditions où il semblait sans conséquence qu'un sujet soit plus ou moins enseigné selon des méthodes dogmatiques et catéchistiques de mémorisation. Nous prenons conscience de l'absurdité d'appeler « connaissance » les choses étudiées et apprises à l'école, quand elles ont été acquises selon des méthodes allant fréquemment à l'encontre de celles qui sont nécessaires pour donner la science. Ceux qui adoptent la perspective philosophique et historique de la religion, comme une fleur et un accomplissement de l'esprit humain dans une atmosphère sympathique, peuvent-ils tolérer

l'incongruité de l'« enseignement » d'un sujet aussi intime et initialement crucial selon des méthodes externes et formelles ? Et ceux qui considèrent que la vraie religion est quelque chose d'importée de l'extérieur peuvent-ils tolérer une quelconque autre méthode ? N'est-ce pas faire preuve de confusion que de chercher à réconcilier deux idées aussi divergentes ?

L'esprit de nos écoles est déjà pénétré du sentiment que chaque sujet, chaque thématique, chaque fait, chaque vérité professée doit se soumettre à une certaine publicité et impartialité. Tous les échantillons d'apprentissage présentés doivent en passer par les mêmes essais en laboratoire (*go to the same assay-room*) et y subir des tests communs (*be subjected to common tests*). Il est dans l'essence de toutes les fois dogmatiques de considérer qu'une « épreuve » (« *show-down* ») de cette sorte est sacrilège et perverse. De leur point de vue, la caractéristique de la religion est qu'elle est – intellectuellement – secrète, et non publique ; étrangement révélée, et non généralement connue ; autoritairement déclarée, et non communiquée et mise à l'épreuve selon des voies ordinaires. Que doit-on faire avec cette antinomie grandissante entre le standard par lequel on parvient à la connaissance sur d'autres sujets scolaires et celui qui a cours en matière de religion ? Je suis loin de dire que l'antinomie est inhérente, et qu'il ne viendra pas un jour où la religion sera si complètement naturalisée dans les coeurs et les esprits des hommes qu'elle pourra alors être considérée publiquement, ouvertement, et selon des épreuves communes, y compris parmi les croyants (*religious people*). Mais, aussi longtemps que la religion sera conçue ainsi qu'elle l'est actuellement par la grande majorité de ceux qui font profession d'une religion (*professed religionists*), il me semble pertinent de pointer qu'il est contradictoire de parler d'éducation en religion au sens où l'on parle d'éducation dans des domaines où la méthode de l'enquête libre a fait son chemin. Les « religieux » seraient bien les derniers à vouloir que l'histoire ou le contenu de la religion puissent être enseignés dans un tel esprit ; tandis que ceux pour qui le point de vue scientifique n'est pas qu'un simple ustensile technique, mais bien l'incarnation de l'intégrité de l'intelligence, doivent protester contre le fait que la religion puisse être enseignée dans n'importe quel autre esprit que celui-ci.

Tout comme Platon l'avait fait ressortir en référence à l'enseignement de la vertu, quand il s'agit d'arriver à connaître, il y a un autre facteur à prendre en compte – les enseignants. Que la vertu puisse ou non être enseignée, Platon était sûr qu'elle ne devait pas l'être par ceux qui déclaraient en faire profession – les sophistes. J'exprime mon appréciation de Platon plutôt que mon manque d'appréciation des enseignants professionnels de notre époque, lorsque je dis que si Platon était de retour et prenait part à la présente discussion, il poserait à ceux qui enseignent la religion des questions similaires à celles qu'il adressait aux enseignants

de son temps. Ce n'est pas que ceux à qui cette instruction échoit sont si irreligieux ou non-religieux qu'ils ne conviennent pas à la tâche. En termes de vertu, les sophistes étaient sans doute supérieurs plutôt qu'inférieurs à la moyenne de leurs concitoyens. C'est une chose d'être relativement ou même exceptionnellement vertueux ; mais c'en est une autre de maîtriser les conditions et qualifications propices au succès de l'importation de la vertu chez autrui. Où sont les experts en religion ? Et où sont ses enseignants faisant autorité ? Il y a des théologiens ; voulons nous que la théologie soit enseignée ? Il y a des historiens, mais je crains qu'on ne soit pas encore arrivé au jour où l'histoire des religions pourra être enseignée comme on le fait de n'importe quel autre genre d'histoire. C'est là précisément l'un de ces champs de clarification et de critique où bien des travaux ont encore besoin d'être accomplis, et l'un des plus sérieux obstacles à prendre en compte est le dévot professionnel, dont le fondement traditionnel serait renversé par une connaissance historique plus ample et plus profonde.

Il y a des prêcheurs et des catéchistes, mais, à moins que nous ne soyons engagés par une foi ou une institution particulières, ce ne sont pas une exhortation ou une discipline de cette sorte qui constituent l'instruction religieuse. Il y a des psychologues ; mais l'introspection est-elle notre but ? Reste alors, en effet, le corps des enseignants, fidèles, plus ou moins bien préparés, travaillant durement et durement travaillés. Cela nous amène au coeur de la question. La religion est-elle une chose si spécialisée, si technique, si "informationnelle" qu'elle doive, tout comme la géographie ou l'histoire et la grammaire, être enseignée à des heures et en des endroits spéciaux, par ceux qui l'ont proprement « embrassé » (« *got it up* »), et dont le caractère personnel et la formation professionnelle ont été dûment approuvés ?

Ce problème du mode, du temps et des choses spécifiques à l'instruction recoupe une question où le tempérament national et la tradition américaine comptent pour beaucoup. Sur ce point, j'ai bien conscience qu'il est presque impossible à un anglais et à un américain de se comprendre l'un l'autre, malgré que leur attitude intellectuelle générale soit en vérité très similaire. Parmi ceux d'entre nous qui suivent les débats autour de la dernière loi anglaise sur l'éducation, rien, je pense, n'est plus frappant que le fait que même les plus radicaux du camp libéral démentent, presque avec horreur, toute intention de revenir à la situation que de notre côté nous considérons précisément comme normale et allant de soi – tous autant que nous sommes, à l'exception des luthériens et des catholiques romains. Je n'ai nul droit de supposer que ces protestations et démentis n'étaient que de discrètes concessions à l'opportunisme politique. Nous devons assumer une profonde différence d'attitude et de conviction. Conséquemment, ce que j'ai maintenant à dire est si absolument conçu du point de vue

américain que cela peut ne pas être intelligible dans une situation différente. Mais le fait est que nous ne trouvons pas faisable ou désirable de charger les enseignants ordinaires (*regular teachers*) de la tâche d'enseigner un sujet qui a la nature de la religion. Le plan alternatif qui consisterait à répartir les élèves entre des enseignants religieux issus de leurs églises et dénominations respectives, nous ramène au problème qui a le plus participé à discréditer les églises, et à discréditer la cause, peut-être pas de la religion comme telle, mais de la religion organisée et institutionnalisée : la multiplication d'institutions religieuses rivales et concurrentes, chacune avec son inspiration et sa vision privées. En rassemblant des élèves de nationalités, de langues, de traditions et de crédos différents, en les assimilant ensemble sur la base de ce qui est commun et public parmi nos efforts et accomplissements, nos écoles exécutent (*are performing*) un travail religieux infiniment important (*infinitely significant*). Elles promeuvent l'unité sociale, terreau sur lequel une véritable unité religieuse doit à la fin pousser. Nous ingérerons-nous dans ce travail ? Devons-nous risquer de le mettre en péril en introduisant dans l'éducation un sujet qui ne peut qu'être enseigné en ségréguant les élèves et en les livrant séparément durant des heures spéciales à des représentants de fois rivales ? Cela reviendrait à adopter délibérément un programme qui est fondé sur le maintien des divisions sociales dans un domaine, la religion, qui s'avère futile et vide à moins qu'il n'exprime les unités de base de la vie. Un critique anglais perspicace nous a récemment décrit, avec à propos, comme une « nation de villageois ». Mais, au moins en matière d'éducation, nous n'avons ni l'intention ni le désir de laisser tomber notre conscience de l'État (*state-consciousness*) durement gagnée pour rechuter dans un provincialisme dissensuel. Nous sommes certes loin d'avoir atteint une conscience explicite et articulée de la signification religieuse de la démocratie en éducation, et de l'éducation en démocratie. Mais certaines convictions sous-jacentes sont enracinées dans des habitudes inconscientes et trouvent expression dans d'obscures suggestions et au prix d'un intense travail, bien avant de recevoir une formulation théorique cohérente. De cette manière vague (*dim*), aveugle mais néanmoins effective, le peuple américain a conscience que ses écoles servent au mieux la cause de la religion en servant la cause de l'unification sociale ; et sous certaines conditions, sans les insignes conventionnels et les machineries de l'instruction religieuse, les écoles sont plus religieuses, en substance et comme promesse, qu'elles ne pourraient l'être si elles cultivaient de telles formes au détriment de la conscience de l'État (*state-consciousness*).

Nous pouvons certes nous demander si cet âge est, en en quelque sens relatif, particulièrement irreligieux. Sans doute est-ce le cas : mais la superficialité, la désinvolture et l'extériorité de la vie ont-ils été des traits aussi uniformément absents des temps passés ?

Notre imagination historique n'est au mieux que légèrement développée. Nous généralisons et idéalisons énormément le passé. Nous mettons sur pied de petits jouets pour représenter les symboles de longs siècles et les vies compliquées d'innombrables individus. Et nous sommes toujours, même ceux qui ont censément abandonné les dogmes surnaturels, largement sous la domination des idées de ceux qui ont réussi à identifier la religion aux rites, symboles et émotions associés à ses croyances dogmatiques. Voyant ces dernières disparaître, nous pensons que nous devenons irreligieux. Pour ce que nous en savons, l'intégrité de l'esprit qui desserre l'emprise de ces choses est potentiellement bien plus religieuse que tout ce qui a été ainsi déplacé (*all that is displacing*). C'est l'accroissement de la connaissance de la nature qui a rendu incroyable (*incredible*) le supra-naturel, ou du moins difficile à croire. On mesure le changement dans une perspective supranaturelle et on le dit irreligieux. Probablement qu'il apparaîtrait plutôt comme une croissance de la religion, si nous le mesurions dans la perspective de la piété naturelle qu'il nourrit, comme sens de la permanente et inévitable implication de la nature et de l'homme dans une carrière et destinée communes. Prenant note de la décrépitude de la cohésion et de l'influence parmi les institutions religieuses organisées, du type historique dont nous sommes familiers, nous jugeons conventionnellement que la religion est sur le déclin. Mais il se peut que leur décadence soit le fruit d'un plus vaste et universel principe de la relation et de l'association humaines qui s'avère trop religieux pour tolérer de telles prétentions à monopoliser la vérité et à en convertir les intuitions et aspirations spirituelles en possessions privées.

Peut-être est-ce le cas ; il se peut que les symptômes du reflux religieux, tels qu'on les interprète conventionnellement, soient les symptômes de l'émergence d'une religion plus complète et plus profonde. Je ne prétends pas le savoir. Mais il est une chose dont je suis sûr : nos opinions ordinaires à propos de la hausse et de la baisse de la religion sont hautement conventionnelles, fondées essentiellement sur l'acceptation d'un standard religieux produit par ces choses des religions historiques qui ont cessé d'être crédibles. En ce qui concerne l'éducation, ceux qui croient que la religion est une expression naturelle de l'expérience humaine doivent se vouer au développement des idées de la vie implicitement déposées dans notre science encore neuve et dans notre démocratie plus neuve encore. Ils doivent s'intéresser à la transformation de ces institutions qui portent encore l'empreinte du dogmatisme et du féodalisme (et quelles institutions ne la portent-elles pas ?) jusqu'à ce qu'elles soient en accord avec ces idées. En exerçant ce service, il leur revient de faire tout ce qui est en leur pouvoir afin de veiller à ce que toutes les institutions (*agencies*) de l'éducation publique ne soient pas employées à des fins qui inévitablement empêchent la reconnaissance de l'importance

spirituelle de la science et de la démocratie, et donc de ce type de religion qui constituera la fine fleur de l'accomplissement de l'esprit moderne.

Traduction par Joan Stavo-Debauge