

« PRAGMATISME ET ÉDUCATION MORALE, PHILOSOPHIE ET CONDUITE DE LA VIE CHEZ PEIRCE, JAMES ET DEWEY », L'ART DU COMPRENDRE, NUMÉRO SPÉCIAL SUR LE PRAGMATISME (DIR. S. LAUGIER), 2007, ISSN-1254-6321, 49-79.

LAST DRAFT BEFORE PROOFS

PLEASE DO NOT QUOTE AS SUCH

PRAGMATISME ET ÉDUCATION MORALE

PHILOSOPHIE ET CONDUITE DE LA VIE CHEZ PEIRCE, JAMES ET DEWEY¹

Par Mathias Girel

Il semble difficile de parler de l'éducation morale autrement que de façon circulaire: si la « morale » en question devient un pur et simple article d'enseignement, l'éducation devient une technique, et l'on ne voit guère comment elle pourrait être qualifiée de « morale », et, à vrai dire, il deviendrait délicat de parler d'éducation, car la tradition qui va de Socrate à Nietzsche nous rend difficile à penser une éducation qui ne soit pas en même temps éducation morale². Pour autant, il ne suffit pas de noter que les deux termes se désignent l'un l'autre, mais il faut s'interroger sur les visages que cette articulation peut revêtir, et tenter de voir en quoi le philosophe peut avoir à intervenir dans ce débat. Ce serait évidemment le cas si la philosophie devait « fonder la morale ». Ce serait le cas également si le rôle de la philosophie était d'élucider la grammaire de nos expressions morales. Ce serait le cas enfin si la philosophie devait ramener l'image trop abstraite du savoir vers les formes de vie qui le sous-tendent, et plus généralement mettre en question une opposition trop massive entre le savoir et les normes, qu'elles soient logiques, éthiques ou esthétiques. On entend de ce dernier point de vue beaucoup parler de l'influence du « pragmatisme » sur la pédagogie, ou d'une tendance

¹ Une version de ce texte a été présentée en 2001 à Paris I, puis en 2003 à Tours. Certains des éléments concernant James ont été développés dans « Les angles de l'acte, » *Cahiers Charles V*, 2005, pp. 207-245.

² Sur tout ceci, voir V. Descombes, « Que peut-on demander à la philosophie morale ?, » *Cités*, 5, 2001, Paris, PUF, pp. 13-30.

« pragmatiste » chez certains philosophes de l'éducation, sans que le concept de pragmatisme ici mobilisé soit très clair dans sa référence : quel pragmatiste, dans quel texte ? Certes, si certaines études historiques, parfois critiques, de cette influence sont disponibles³, on se réfère à ce paradigme comme s'il s'agissait de quelque chose de bien connu, comme s'il recouvrait une attitude aisément identifiable, et c'est ce dernier présupposé qu'il convient d'interroger. Bien sûr, il ne s'agit pas de dire que cette référence est arbitraire. Peirce, James, et Dewey ont publié des écrits sur l'éducation : ceux de Peirce, occupent, il est vrai, une place assez restreinte⁴. James a pour sa part, en plus de nombreux articles qui intéressent de près de la question de l'éducation⁵, publié en 1899 ses *Conférences sur l'éducation*⁶. On sait enfin la place immense que le thème occupe dans la philosophie de Dewey, avant et après l'ouvrage classique de 1916, *Démocratie et Éducation*⁷. Mais, pour autant, est-il légitime d'affirmer que ce sont là des « applications » du pragmatisme de leurs auteurs ? La réponse est déjà plus difficile : le débat sur le pragmatisme commence en 1898, avec une conférence de James ; et à cette date, les trois auteurs évoqués avaient déjà abordé dans son principe le problème de l'éducation, si bien que c'est un problème épineux que de savoir si leur pédagogie est une conséquence de leur pragmatisme, ou bien si ce n'est pas plutôt l'inverse qui est vrai. A ce stade cependant, il n'est pas nécessaire de trancher, et l'on notera que même si le mot de « pragmatisme » n'apparaît pas dans le texte fondateur de Peirce en 1878, la « maxime pragmatiste » qui y est énoncée semble bien avoir des conséquences décisives quant à une éventuelle théorie de l'éducation : « Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets

³ Cf. J. L. Childs, *American Pragmatism and Education, An Interpretation and Criticism*, N.Y., Holt, 1956.

⁴ Voir cependant le recueil récent des *Studies in Philosophy and Education*, Juillet 2005. Peirce a toujours considéré que la tâche essentielle de l'université était non d'enseigner mais de permettre d'apprendre : « Pour qu'un homme puisse se consacrer totalement à l'enseignement, il doit être pleinement pénétré de l'importance vitale et de la vérité absolue de ce qu'il doit enseigner ; tandis que pour qu'il puisse étudier avec quelque succès, il doit être pénétré d'un sentiment d'insatisfaction quant à la condition présente de sa connaissance. Les deux attitudes sont presque inconciliables », *Le Raisonnement et la logique des Choses* [1898] (=RLC), Paris, Editions du Cerf, 1995, p. 229.

⁵ P. F. Boller, « William James as an Educator, » in D. Sloan (dir.), *Education and Values*, N.Y., Teachers College, 1980.

⁶ W. James, *Talks to Teachers* [1899], *The Works of William James*, Cambridge, HUP, Vol. 10 [=TT], *Aux étudiants, aux enseignants*, rééd. des traductions (fort discutables) de Pidoux et Marty (1906, 1914), Paris, Payot, 2000 [=AEAE et « mod. » quand nous les révisons].

⁷ Le projet même d'une bibliographie sommaire des écrits sur ce thème dépasserait de loin le présent cadre. Nous renvoyons à R. B. Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, Ithaca, Cornell Univ Pr, 1991, pour une toute première approche de la pensée de Dewey. Pour une introduction plus générale, en français, à cette thématique, voir G. Deledalle, *La Pédagogie De John Dewey : Philosophie de la continuité*, Paris, Éditions du Scarabée, 1965, et *John Dewey*, Paris, Puf, 1995. Sur la thématique morale dans le pragmatisme, voir notamment Cl. Tiercelin, « Philosophers and the moral Life, » *Transactions of the C.S. Peirce Society*, n°2, 2002, pp. 307-326.

est la conception complète de l'objet »⁸. Simplement, toute la difficulté est de savoir quelle est l'extension de cette maxime : s'applique-t-elle seulement à un petit nombre de concepts, ceux des sciences physiques, vaut-elle pour toute « conception » ? Quant aux « effets pratiques », de quelle nature sont-ils, quelle « pratique » va permettre de les lire ? Il semble que l'on arrive là à un point où les positions philosophiques commencent à diverger. C'est chez Dewey que les « conséquences pratiques » se liront le plus clairement dans la « pratique de l'éducation ». Les problèmes ne naissent pas dans l'imagination des philosophes, ils ont leur vie propre dans les « situations vivantes qu'ils expriment », et que la philosophie comme la théorie de l'éducation ressaisissent dans leur genèse : « L'éducation offre une bonne base de départ pour comprendre la signification humaine, par opposition à la signification technique, des discussions philosophiques. Celui qui étudie la philosophie « en soi » risque toujours de la prendre pour un exercice intellectuel subtil ou rigoureux – comme quelque chose que les philosophes disent ou qui les concerne seules. Mais quand on aborde les problèmes philosophiques sous l'angle du type de disposition mentale auxquels ils correspondent ou des différences dans la pratique de l'éducation qu'ils produisent quand on agit en les prenant pour base, les situations vivantes qu'ils expriment ne sont jamais très loin. Si une théorie n'affecte pas l'éducation, elle est certainement artificielle. Le point de vue éducatif nous permet d'envisager les problèmes philosophiques là où ils naissent et se développent, où ils sont chez eux et où le fait de les accepter ou de les rejeter change tout dans la pratique⁹. »

Il est tout à fait possible que d'autres domaines rendent ces conséquences pratiques lisibles, mais le pari de Dewey est que cela doit *au moins* être le cas dans l'éducation. La différence entre les deux disciplines, philosophie et pédagogie, n'est pas tant d'objet que de regard : l'éducation saisit, lors de leur genèse, dans leur vie même, les problèmes que la philosophie doit rendre explicites¹⁰. Bref, si selon le mot de James, toute différence doit *faire* une différence, Dewey a identifié très clairement l'éducation comme le lieu où cette différence doit pouvoir se lire, allant jusqu'à affirmer : « l'éducation est le laboratoire où les distinctions philosophiques prennent corps et sont mises à l'épreuve »¹¹.

A ce premier présupposé, concernant le lien entre pédagogie et pragmatisme, se joint un deuxième, concernant le rapport entre les normes éthiques et les normes épistémiques, et qui semble lui aussi être très visible chez Dewey. Le pragmatisme se présenterait en large part

⁸ Peirce, *Collected Papers*, Harvard University Press [=CP], vol. 5, §402 (1878).

⁹ J. Dewey, *Démocratie et éducation*, 1916, tr. G. Deledalle, Paris, Puf, 1975 (=DÉ), pp. 388-89.

¹⁰ DÉ, pp. 391-2

¹¹ DÉ, p. 390

comme une remise en question de la distinction fait/valeur¹² : tout problème relatif à la pédagogie et à l'échange des savoirs recouperait de plein droit le problème de l'éducation morale et l'échange des normes. Ici encore, il est clair que cette caractérisation s'applique bien à certains textes de Dewey, mais il ne va pas du tout de soi qu'elle soit pertinente de la même façon pour Peirce et James : « Chaque fois qu'on a pris la philosophie au sérieux, on a toujours supposé qu'elle signifiait parvenir à une sagesse qui influencerait la conduite de la vie¹³. »

Dewey affirme-t-il ici quelque chose qui singularise sa philosophie par rapport à celle de James et de Peirce ou résume-t-il leur esprit commun ? Mon hypothèse est qu'il y a chez ces trois auteurs une diversité d'attitudes à ce sujet, diversité qu'il est capital de comprendre, tout le problème étant de la faire apparaître. Le fil conducteur que je vais suivre va consister à essayer de saisir ces trois pensées, juste avant le débat sur le pragmatisme, à un moment où, de façon presque simultanée, s'opèrent des choix philosophiques qui vont former le sous-bassement de toute la décennie suivante. En effet, au cours des années 1890, les trois auteurs qui incarneront, avec des fortunes diverses, le pragmatisme – Peirce, James, Dewey – opèrent des remaniements décisifs dans leur compréhension de l'action. C'est cette diversité des voix que je vais esquisser ici pour tenter de voir à chaque fois comment les inflexions données aux concepts de pratique et d'action ont modulé la compréhension que l'on pouvait se faire du rôle de l'éducation morale. Chez Peirce, auquel la première section est consacrée, cela se fait dans le contexte d'une réflexion approfondie sur le concept de disposition, et aussi en large part, en réponse aux abus de langage qu'il détecte chez James, si bien que l'on voit apparaître une tension entre philosophie et « conduite de la vie ». Chez James et Dewey, ce remaniement s'inscrit exactement entre la formulation de leurs psychologies respectives et le moment où naît le débat sur le pragmatisme, en 1898. Or, ces différences d'inflexion ont des conséquences profondes sur la façon dont on peut comprendre l'idée d'éducation morale, et dessinent des réponses fort contrastées. Je tente donc, dans une deuxième section, de cerner le double visage que présente ce problème dans les écrits de transition de James des années 1890, avant de voir quels problèmes sont ouverts par la théorie deweyenne de l'éducation, telle qu'elle s'ébauche autour de 1896.

¹² Cf. H. Putnam, *Fait/Valeur : la fin d'un dogme*, Paris, Tel-Aviv, L'Éclat, 2004.

¹³ *DÉ*, p. 384.

Peirce : la philosophie et la conduite de la vie

On sait que la maxime pragmatiste de Peirce apparaît dans un ensemble de textes qui s'intitule *Illustrations de la Logique de la Science*, et qu'elle y est présentée, non comme un « principe sublime de philosophie spéculative »¹⁴, mais comme un principe *methodologique* d'éclaircissement des significations. Il semblerait donc, au premier abord que, loin de prétendre à la radicalité de certaines tentatives ultérieures¹⁵, la maxime permette au mieux un éclaircissement notable dans les questions d'éthique, y compris dans une version radicale qui affirmerait que tous les énoncés éthiques sont des non-sens, et que pour cette raison rien n'y est à éclaircir. Or, il est facile de s'assurer qu'il n'en est rien : Peirce n'est aussi radical ni dans un sens ni dans l'autre. Il y a peut-être une *éducation morale*, elle a sans doute toujours eu lieu : c'est une *nécessité pratique*, mais elle n'est en aucun cas l'affaire du *philosophe* ou du *scientifique* en tant que tels.

Les *Conférences de Cambridge* sont de ce point de vue un texte-clé dans l'évolution philosophique de Peirce¹⁶. En effet, c'est à partir de ce moment là que Peirce tente de contrer la version du pragmatisme proposée par James, telle qu'il la voit s'esquisser dans *La volonté de croire* (1897), et c'est à cette occasion que, par extension, il doit se prononcer de façon claire sur l'articulation entre théorie, pratique et normes. Il ne faut donc pas en sous-estimer le contexte : James, qui venait de publier *La Volonté de croire*, craignait que Peirce ne parle trop de logique dans ses conférences, et lui avait demandé « Des idées détachées sur quelques sujets d'importance vitale », provoquant l'indignation de Peirce, qui montre pourquoi ce n'est tout simplement pas le travail du philosophe que d'aborder ces sujets, et certainement pas de façon « détachée »¹⁷. Le philosophe n'a pas à se poser en réformateur ni même en éducateur, et surtout pas en révolutionnaire : il n'a tout simplement rien à dire qui soit « d'importance vitale », s'il est animé par l'esprit scientifique que Peirce met au fondement de son oeuvre. C'est l'idée même que la philosophie puisse avoir un quelconque rôle édifiant qui semble *incongrue* à Peirce, et qu'il diagnostique comme une « tendance grecque » en philosophie : « Les Grecs attendaient de la philosophie qu'elle affecte la vie – non par un lent processus d'infiltration des formes, comme nous pourrions nous y attendre dans des recherches sur les équations différentielles, la photométrie stellaire, la taxinomie des échinodermes et autres

¹⁴ Peirce, *CP*, 5, §18.

¹⁵ F.C.S. Schiller, « *The Ethical Basis of Metaphysics*, » *Mind*, 1903, pp. 431-444.

¹⁶ M. G. Murphey, *The Development of Peirce's Philosophy*, Cambridge, HUP, 1961, Ch. XVII.

¹⁷ Cf. par exemple *RLC*, p. 38.

choses semblables finissant par affecter la conduite de la vie – mais immédiatement dans la personne et dans l'âme du philosophe lui-même, en le rendant différent des autres hommes ordinaires dans ses conceptions de la conduite juste¹⁸. »

Si l'on accepte le *dictum* de Peirce, qui veut que le philosophe partage avec le scientifique quelque chose de « l'esprit de laboratoire », se demander si le philosophe peut dire quelque chose sur l'éducation morale, c'est se demander si et en quoi cela est compatible avec l'attitude scientifique. Pour Peirce, c'est là justement méconnaître l'inutilité foncière de la science, et c'est aussi méconnaître le caractère profond des dispositions, qu'elles soient éthiques ou non. Il pense en effet, ce qui est évidemment la source de nombreuses polémiques, qu'il y a un « désintéressement » du scientifique qui tranche avec le souci de ceux qui veulent amender leur vie et celle d'autrui : « Rien n'est *vital* pour la science ; rien ne peut l'être. En conséquence, les propositions qu'elle a acceptées ne sont tout au plus que des opinions ; et la liste entière reste provisoire. L'homme de science n'est pas du tout marié à ses conclusions. Il ne risque rien sur elles. Il se tient prêt à en abandonner une ou à les abandonner toutes dès que l'expérience s'oppose à elles¹⁹. »

Il y a tout d'abord une différence quant à *l'objet* : le scientifique s'occupe de phénomènes généraux, de lois qui pourraient toujours se manifester à nouveau, le moraliste de situations uniques, de moments de crise où justement cette généralité ne nous est d'aucun secours. Il y a ensuite une différence d'*attitude* : il est indifférent au scientifique que le phénomène sur lequel il enquête ne soit établi que par une génération future, ou dans le long terme, alors que l'éthique a justement pour domaine ce qui nous intéresse, nos intérêts tels qu'ils se manifestent dans l'urgence d'une situation qui exige une réponse, laquelle ne peut être déléguée à une « communauté de chercheurs » ou à un long terme. L'éthique n'a donc rien à attendre de l'experimentalisme que Peirce développe dans les *Illustrations de la logique de la science*²⁰. Cette double différence d'objet et d'attitude renvoie ainsi à une différence de *régimes d'évolution* : Peirce pense que nos dispositions, et toute la part non-contrôlée de l'esprit avec elles, n'évoluent qu'avec une lenteur séculaire, quelles que puissent être à ce sujet les illusions du rationalisme philosophique, alors que le propre de la science est de

¹⁸ *RLC*, p. 152. Peirce place Aristote au rebours de toute cette « tendance grecque ».

¹⁹ *RLC*, pp. 159- 160.

²⁰ Cf. les commentaires de H. Putnam, *RLC*, p. 79-81

pouvoir se séparer définitivement d'une hypothèse, à partir du moment même où elle est infirmée²¹.

Tous les énoncés de la philosophie de la religion ou de l'éthique ne sont peut-être pas ici dénués de sens – il faut les examiner – mais pour Peirce, une chose est sûre : il est irrationnel de risquer quoi que ce soit en leur nom s'ils sont proposés par le philosophe. Celui qui cherche à le faire, pour les raisons que l'on vient d'évoquer, n'agit pas en philosophe mais bien plutôt en « théologien »²², confusion des genres à laquelle Peirce attribue « la condition infantile actuelle de la philosophie » et dont il rend responsables ceux qui sont « venus de séminaires de théologie et ont en conséquence brûlé du désir d'amender leur vie ainsi que celle d'autrui ».²³

On voit donc que le modèle philosophique de Peirce ne vise pas seulement ou pas prioritairement les esprits littéraires et artistiques, mais plutôt ceux qui pensent pouvoir *édifier* leurs contemporains. L'éducation morale, ici, n'est pas le fait du philosophe, et s'il y a éducation morale, ce n'est certainement pas en fonction d'une théorie de la morale. Quand le philosophe s'en mêle, c'est que l'on traverse une époque de confusion des genres pendant laquelle l'étudiant en théologie peut poser au philosophe, ce qui devrait inciter à s'interroger sur la demande philosophique²⁴.

²¹ *RLC*, p. 158.

²² Peirce avait déjà énoncé cette idée à de nombreuses reprises avant 1898, ce qui n'est sans doute pas pour rien dans ses déboires universitaires. Voir en particulier « L'état de la science en Amérique » (1880), *Writings*, vol. 4, pp. 152-156.

²³ *RLC*, p. 154.

²⁴ Cf. les remarques de J. Bouveresse, *La demande philosophique*, Paris, L'Éclat, 1996, p. 126.

Il y a ainsi deux points qui se dégagent clairement lorsque l'on considère dans leur contexte les idées de Peirce sur l'éducation. Il y a tout d'abord une modestie philosophique qui devrait être de mise, et qui correspond très exactement à la place, au sein de l'esprit, de ce qui est sujet au contrôle logique. Comme le marque très clairement Peirce dans de nombreux textes, l'auto-contrôle logique s'enracine toujours dans un océan de dispositions mouvantes qui composent la part non-contrôlée de l'esprit : « S'agissant de cette partie tout à fait incontrôlée de l'esprit, les maximes logiques ont aussi peu à faire qu'avec la pousse des cheveux et des ongles. [...] Nos pensées logiquement contrôlées composent une petite partie de l'esprit, la simple floraison d'un vaste complexe que nous pouvons appeler l'« esprit instinctif », en lequel [l']homme ne dira pas qu'il a *foi*, parce que cela impliquerait que la défiance serait concevable, mais sur quoi il construit comme le fait même par rapport auquel toute sa logique doit s'employer à être vraie (*to which it is the whole business of his logic to be true*).²⁵ »

Cette importance des dispositions, dont nous n'extrayons jamais tout le vague – il n'y a pas ici d'atomisme ou de réduction des dispositions – explique que le seul engagement clair de Peirce en faveur d'une doctrine éducative se fasse au profit d'une « éducation libérale », qui accroisse notre emprise sur la seule partie de l'esprit que nous puissions contrôler, la partie logique, ce qui conduit au second point : les seuls textes propositifs de Peirce en matière d'éducation mettent l'accent sur la place que la logique, au premier chef les mathématiques de la logique, doit occuper dans cette formation²⁶. On le voit, si la position de Peirce, ici, n'est pas tout à fait coupée de préoccupations éthiques²⁷, ses positions pédagogiques sont assez éloignées de ce que l'on associe habituellement au pragmatisme : ses repères ici sont Port Royal, Senebier, Beneke, Jevons, et il ne manque jamais d'exprimer son hostilité à la « théorie embryologique » de l'éducation qui voudrait que l'étudiant en sciences doive reproduire dans son propre parcours de pensée toutes les opérations mentales qui ont amené chaque science à son état actuel²⁸. Faute de pouvoir explorer ici ces idées dans tout leur détail, il suffit pour l'instant, au seuil de ce premier moment, de noter une tension : Peirce nous dit que le philosophe, en tant que tel, n'a rien à nous apprendre quant à la conduite de la vie.

James : obligation et revendication

²⁵ Peirce, *Œuvres Philosophiques*, vol. 1, Paris, Éditions du Cerf, 2002, p. 440 (1903).

²⁶ Cf. *CP*, 7, §64. Voir « The Logic of Mathematics in Relation to Education », *Educational Review*, pp. 209-16 (1898), ainsi que *RLC*, Cinquième Conférence. Voir aussi *CP*, 8, §175.

²⁷ Cf. *RLC*, p. 241.

²⁸ Voir sa recension du livre de DeGarmo, *Herbart and the Herbartians* (1895), in *Contributions to The Nation*, Lubbock, Texas Tech, 1975, vol. 2, pp. 103-104.

Quand Peirce s'insurge contre la confusion entre « philosophie » et « conduite de la vie », ou encore entre « logique » et « sujets détachés d'importance vitale », il est évident que c'est pour contrer la lecture que propose James du geste philosophique et de son lien avec la posture éthique, tel qu'il avait pu en lire les linéaments dans *La Volonté de croire*, dans laquelle James affirme notamment : « Notre vie tout entière est un jeu où nous risquons notre personne, et nous devrions même la risquer dans ce qu'elle a de spéculatif si la partie théorique de notre être pouvait favoriser nos desseins²⁹. »

Peirce veut éviter que l'on puisse adopter une position philosophique ou scientifique par volonté de la croire, raison pour laquelle il oppose aussi nettement des domaines tels que la philosophie et la conduite de la vie. Il serait alors tentant d'aller chercher dans les écrits de James le contrepied exact de ce qu'avance Peirce, pour trouver une réponse différente au problème de l'éducation morale. Il semble pourtant qu'une lecture comparée de *La Volonté de croire* et des conférences de Peirce ne soit pas ici l'élément décisif : les textes qui composent le livre de James sont déjà anciens, pour la plupart, quand le recueil paraît, et si on lit les textes que James écrit au cours des années 1890, on rencontre un autre problème, qui jette un nouveau jour sur le problème de l'éducation morale, et qui tient à une *ambiguïté dans ses descriptions de l'action*. Il est classique d'opposer deux veines dans la psychologie de James, une veine naturaliste et une veine dualiste, mais il faut aussi voir qu'au cours de sa vie, James a proposé au moins deux versions de sa théorie de l'action, où s'affrontent deux formes de naturalisme, avec des incidences particulièrement nettes sur le problème de l'éducation³⁰.

Dans certains écrits, il soutiendrait une version *réductionniste* de l'action, conforme à sa tentative de naturalisation de la psychologie et à son souci de tenir compte des élaborations de la théorie réflexe, qui réduirait finalement l'éducation à un dressage, et l'éducation morale à l'incorporation de bonnes habitudes. Dans d'autres écrits, il adopte une approche que je proposerais de qualifier de *triadique* sur l'action, triadique en un sens non peircien, dans laquelle l'action est indissociable de son contexte et de fins assignables³¹; cela est notoirement

²⁹ « Le sentiment de rationalité », *La Volonté de Croire* (1897), tr.fr. L. Moulin (1916), Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005 (=VdC), p. 116.

³⁰ Un des facteurs d'« instabilité » des *Principles* a été bien éclairé par E. Taylor, *William James on Consciousness Beyond the Margin*, Princeton, PUP, 1996, p. 37 sq.

³¹ Cette idée est énoncée de façon explicite dans de nombreux écrits. Cf. cependant la formulation la plus nette dans *Les Variétés de l'expérience religieuse* : « La conduite parfaite est une relation entre trois termes : l'acteur, les objets pour lesquels il agit, et les destinataires de son action » (Londres, 1902, p. 355). Il n'y a pas à proprement parler de conduite tant que l'on ne prend pas en compte le contexte, les éléments de la situation : « Nul critique ni juge de la valeur de la conduite ne peut se limiter à l'*animus* du seul acteur, coupé des autres éléments de ce qui est accompli (*of the performance*) » (*Ibid.*).

le cas pour son premier écrit, sur Spencer, en 1878³², ainsi que pour ses textes consacrés à l'éthique au cours des années 1890 (*Le philosophe et la vie morale, Ce qui donne du sens à une vie*, et *Sur un certain aveuglement chez quelques être humains*)³³. Cette tension est cruciale : selon l'approche que l'on adoptera, la signification générale du pragmatisme ne sera pas la même. Il est alors décisif de voir qu'au cours des huit années qui séparent la psychologie des premières conférences sur le pragmatisme, James explore ces deux versants, proposant deux visages différents de l'éducation morale.

La pédagogie comme passage à la limite du naturalisme psychologique.

Les *Conférences sur l'éducation* offrent un bon exemple de la première approche. Certes, les textes de James sur l'éducation ne sont pas une application pure et simple de sa psychologie, mais le schéma naturaliste de l'action qui était ébauché dans les *Principles* passe ici à la limite : l'homme y est conçu comme faisceau d'habitudes, et la seule limite pédagogique est d'enseigner des habitudes d'action les plus souples. Or, ces conférences sont un texte étonnant, tout d'abord parce que la notion d'*éducation* elle-même n'y est pas véritablement un problème³⁴. Alors que le siècle, au cours de ses vingt dernières années, articule de plus en plus nettement les « demandes » que la pédagogie peut adresser à la philosophie, James ne semble la considérer que comme un département de la partie la plus classique des écrits psychologiques, dont les maîtres seraient Bain et Herbart. Les problèmes philosophiques épineux posés par l'acquisition, la description des normes, le développement de l'enfant, restent totalement dans l'ombre, et pourraient s'expliquer entièrement à partir de l'associationnisme le plus étroit (comment associer les bonnes idées, associer les « bonnes » idées avec les « bonnes » conduites)³⁵. On comprend donc que l'éducation ne soit définie que de façon minimale : « l'éducation ne peut être mieux définie que comme *l'organisation des habitudes acquises de conduite et des tendances du comportement* »³⁶, ou encore, sur un ton plus mentaliste et moins clairement dispositionnaliste : « l'esprit le mieux éduqué est celui qui

³² Je me permets sur ce point de renvoyer à Mathias Girel, « James Critique de Spencer. D'une autre source de la maxime pragmatiste, » *Philosophie*, 64, 4, 1999, pp. 69-90.

³³ Le premier est repris dans *La volonté de croire* (Ch. 6), les deux derniers dans la deuxième partie des *Talks to Teachers* (AEAE, pp. 185-240).

³⁴ De façon significative, ces conférences suivent dans l'ensemble l'ordre des chapitres du *Précis de Psychologie*.

³⁵ Il ne s'en cache d'ailleurs pas. Cf. *Correspondence of William James*, Charlottesville, UVP, 1992-2004, [=COWJ suivi du numéro de volume], 7, pp. 148-149, 1891 : « Je ne sais au juste ce que veut dire « psychologie pédagogique » en dehors des chapitres de la psychologie commune, tels que l'habitude, l'association, l'aperception. »

³⁶ AEAE, p. 37 mod.

[...] possède la provision [d'idées] la plus grande et qui est prêt ainsi à affronter la plus grande variété possible des urgences de la vie »³⁷.

Certes, James dit ici quelque chose qui ressemble à du pragmatisme : on a l'impression qu'il affirme que les idées ne sont que des méthodes, que leur signification tient tout entière dans leurs effets pratiques concevables, un peu comme dans la citation de Peirce évoquée plus haut. Mais il ne faut pas s'y tromper : le pragmatisme, ou encore l'instrumentalisme, ne sont pas présents ici. James ne propose pas exactement dans ces conférences une pédagogie nouvelle, non-intellectualiste, faisant reposer l'essentiel sur la manipulation, l'expérimentation, dans laquelle les effets pratiques des conceptions peuvent être mis à contribution pour éclaircir la signification de ces mêmes conceptions. En considérant le texte de plus près, on s'aperçoit qu'il pense à quelque chose de beaucoup plus classique : la théorie « idéo-motrice », selon laquelle l'idée elle-même déclenche le comportement qui lui correspond : « C'est un fait que les diverses représentations – sensations, sentiments, idées – tendent directement et de par leur nature propre à produire une décharge motrice (...) Si c'est l'idée d'un mouvement, ce mouvement s'accomplit. Une telle action a été appelée, pour la distinguer des actes plus complexes, une action *idéo-motrice* [...] Nous sommes au lit et nous pensons tout à coup que nous serons en retard pour le petit déjeuner ; aussitôt nous nous levons sans effort ou décision particuliers.³⁸ »

Sous l'apparence fonctionnaliste, c'est donc un propos dont la nature est foncièrement « béhavioriste », avant la lettre, qui se profile, et qui marque une différence importante par rapport à Peirce. Quand James utilise ce langage, il veut dire que la croyance va être suivie d'une action, ce qui est très clair dans l'extrait³⁹, alors que pour Peirce, l'épisode psychologique qu'est la croyance n'est qu'un aspect d'une disposition plus profonde qui n'attend pas que nous en ayons conscience pour se manifester ; c'est une dimension de la conduite et non le préalable à cette dernière. Il semble qu'il y ait ici, de façon résiduelle, un dualisme que Peirce, comme Dewey après lui, ont dissout et qui est la racine même de toute la conception réductrice de l'éducation qui est présentée au cours de ces conférences⁴⁰. En termes peirciens, on pourrait affirmer que l'action, dans ces écrits, est toujours comprise en termes dyadiques, et que c'est cette restriction qui rend le processus d'apprentissage

³⁷ *Ibid.*, p. 118 mod.

³⁸ *Ibid.*, p. 132-33 mod.

³⁹ Cf. aussi *TT*, p. 101.

⁴⁰ Cf. par exemple : « Les habitudes de notre volonté dépendent donc en premier lieu de la quantité d'idées que nous avons en réserve. » (*AEAE*, p. 140 mod.)

finalement incompréhensible, car on ne voit guère quelle place est laissée pour des normes, qu'elles soient éthiques ou épistémiques, ce qui apparaît clairement lorsque James parle de « l'idée » : « Pourtant, une fois mise au centre du champ de la conscience, et maintenue là, l'idée raisonnable exerce inévitablement ses effets, car les lois qui unissent notre conscience à notre système nerveux préparent l'action qui va se produire. Notre effort proprement moral consiste à retenir fermement l'idée convenable⁴¹. »

On distingue ici quatre conséquences notables, qui sont autant de dimensions du contresens ainsi commis sur l'activité éducative : (1) une conception *intellectualiste* et dogmatique de la morale : agir moralement, ce serait se décider en faveur de l'idée la plus « morale », comme si cela était une propriété de l'idée elle-même, et si l'éducation ne devait consister qu'en cela, elle serait tributaire de ce que Piaget appelle le « réalisme moral ». On détecte ensuite (2) une conception *solipsiste* de la morale : il n'y a pas ici de référence à ce que Vincent Descombes appelle le « ordre de moralité »⁴², et tout semble se jouer au sein d'un individu. Mais ces deux premières caractéristiques forment un mixte instable, car il est bien difficile de maintenir la première, réaliste, dans le cadre fourni par la seconde, si bien qu'elles ne peuvent semble-t-il être conciliées qu'au prix (3) d'une hétéronomie dans la relation éducative. La norme survient de l'extérieur (pour l'enfant, elle vient de l'éducateur, de même que pour le théoricien de la pédagogie, elle provient de l'extérieur du cadre théorique dont il s'est doté). C'est toujours quelqu'un d'autre qui sait, qui sait ce qu'est la vertu, qui sait ce que désigne l'idée, si bien que l'éducation dont il est question ici n'est que le signe d'une véritable éducation qui a lieu ailleurs. Enfin, tout ce schéma engage (4) la présupposition d'une sorte de machinerie mentale, dont les ressorts mythologiques ont été analysés par J. Bouveresse dans *Le Mythe de l'intériorité*. C'est tout ce tableau de l'action, qui enveloppe en même temps une théorie de l'esprit, fût-elle rudimentaire, qui empêche de poser clairement la question de la dimension morale de l'éducation, parce qu'il interdit de comprendre l'éducation elle-même.

Cependant, ce paradigme n'est pas le seul, et il n'est pas sûr que les commentateurs aient remarqué que la deuxième partie du recueil de conférences sur l'éducation, qui correspond à d'autres séries de conférences, destinées à des étudiant(e)s, est tout à fait incompatible avec la première, parce qu'entre temps, l'approche que James propose de l'action et du problème

⁴¹ *AEAE*, p. 142.

⁴² V. Descombes, *loc. cit.*, p. 20.

éthique a pour ainsi dire « bougé »⁴³, ce qui apparaît quand on observe la façon dont James thématise la description morale d'une action, et la façon éventuelle d'amener autrui à cette perspective.

Les cris des blessés

Le changement le plus notable, et à quoi tout se rattache, est que dans ces textes une action ne peut plus être décrite purement et simplement comme un événement, comme une « décharge », mais doit toujours comprendre une finalité. Il n'y a plus deux termes, il y en a trois (l'agent, l'objet, une fin ou un contexte), et il n'y a plus un seul acteur ; il y a toujours la description possible de mon action par un autre. C'est à partir de ce moment là que l'on entre véritablement dans la sphère éthique, c'est-à-dire non pas en étant une mécanique bien huilée, un ensemble de « décharges motrices » bien coordonnées, mais en se décidant à agir sous condition de la revendication actuelle d'au moins un autre individu : « non seulement une obligation ne saurait exister indépendamment d'une revendication actuelle élevée par un être concret, mais qu'il y a obligation partout où il y a revendication »⁴⁴. On peut discuter cette entrée dans l'éthique, mais on voit bien en tout cas que cela ne peut se manifester qu'au sein de « situations », d'ensemble de sens qui sont cette fois irréductiblement sociaux : « Dans l'échelle des biens, il faut donc attribuer le degré le plus élevé aux idées qui *trionphent au prix des moindres sacrifices*, ou dont la réalisation entraîne la destruction du plus petit nombre d'autres idéaux⁴⁵. »

La morale ne peut faire l'objet d'un enseignement, et le cadre théorique évoqué au début de cette section est mis à mal dès le départ, car on ne sait pas à l'avance ce qui va être l'objet d'une question adressée à la morale, et ici la tonalité *experimentaliste* se dessine. L'éducation morale éventuelle ne peut venir que de l'expérience, que d'expérimentations morales, et la

⁴³ Après la publication des conférences, en 1899, James attire à plusieurs reprises l'attention de ses correspondants sur la deuxième partie de l'ouvrage, et en particulier sur *On a certain blindness*. Cf. *Lettre à Flournoy*, 30 Mai 1899 (citée in *TT*, p. 254) ; Cf. aussi COWJ, 8, pp. 517 et 521-522. Dans cette dernière James déconseille franchement à son correspondant les discours aux enseignants, qui sont « l'incarnation de l'ennui » (*sic*), et insiste sur l'essai, *On a Certain Blindness*, « qui est véritablement la perception sur laquelle toute ma philosophie individualiste est fondée. » La préface de *TT*, *absente de la traduction*, reflète bien cette même tension : les deux dernières conférences, dit James, appartiennent à une « autre ligne de pensée », qui prolonge les essais de la *Volonté de Croire* : « *There is no point of view absolutely public and universal. Private and uncommunicable perceptions always remain over, and the worst of it is that those who look for them from the outside never know where.* » (*TT*, p. 4). Cf. également les précisions de l'éditeur de *TT* sur le projet d'une édition italienne refondue des *Talks to Students* et des essais de la *Volonté de croire* : *TT*, p. 255.

⁴⁴ *VdC*, p. 199.

⁴⁵ *VdC*, p. 207.

difficulté principale devient alors celle d'entendre ces revendications, et symétriquement de parvenir à les exprimer : « Ces expériences ne sauraient être jugées *a priori* mais au contraire d'après les cris de révolte ou l'impression d'apaisement que suscitera leur mise en pratique »⁴⁶. A partir de ces quelques extraits, on comprend mieux pourquoi toute la deuxième partie des écrits sur l'éducation est entièrement construite autour de textes empruntés au syndicalisme, aux écrits de Tolstoï et Stevenson : on ne peut jamais comprendre « ce qui donne du sens à une vie » sans prendre en compte la façon même dont les agents décrivent leur situation et les sans écouter les prétentions qu'ils émettent. Il faudrait alors en tirer la conclusion : *l'antithéorisme* qui est mis en scène ici (« le dogme d'une morale est impossible »), avec la précaution qui lui est jointe (multiplier les descriptions) pourrait entrer en dialogue fécond avec toute une tradition qui pense qu'avant même de s'interroger toujours sur les mêmes exemples empruntés au langage du droit ou de la science, et les mêmes notions aussi écartées de l'ordinaire⁴⁷, il serait peut-être temps de revenir à nos usages en matière de morale –à une géographie de la morale-, et en particulier à la description de ces usages, qui en reste la part non triviale : « C'est pourquoi [l]es ouvrages d'éthique, dans la mesure où ils s'intéressent réellement à la vie morale, doivent s'allier de plus en plus à une littérature qui cherche volontairement à être expérimentale et féconde plutôt qu'à demeurer dogmatique, – j'entends parler des romans et des drames appartenant à la forme la plus profonde, des sermons, des écrits touchant la politique, la philanthropie, les réformes sociales et économiques. Ainsi conçus, rien n'empêche que les traités d'éthique soient volumineux et lumineux ; mais ils ne peuvent jamais se poser comme définitifs, si ce n'est dans leurs lignes les plus abstraites et les plus vagues ; et ils doivent abandonner de plus en plus cette forme démodée, aux divisions nettes, que l'on a prétendu appeler « scientifique ».⁴⁸

L'éducateur moral, ici, n'est ni le prédicateur, ni le philosophe en tant que philosophe, ce n'est pas non plus l'enseignant dans l'école (même si celui ci peut endosser ce rôle parfois), c'est celui qui parvient à faire entendre une voix, à rendre audible le « cri des blessés ». C'est un livre, un pamphlet, et en général tous les documents qui permettent de donner du sens à une revendication précise dans un contexte précis, qui permettent d'entendre dans quelle

⁴⁶ *VdC*, p. 209.

⁴⁷ Pour une étude détaillée de la question, voir S. Laugier, « Pourquoi des théories morales ? L'ordinaire contre la norme », *Cités*, n°5, 2001, pp. 93-112 et plus récemment S. Laugier (Dir.), *Ethique, littérature, vie humaine*, Paris, PUF, 2006.

⁴⁸ *VdC*, p. 225.

mesure nous allons vivre ou non dans un même monde moral. De ce point de vue, « même les prisons et les chambres de malade ont leurs révélations particulières.⁴⁹ »

C'est une tâche qui peut paraître modeste, au regard des tentatives grandioses de « fondation » de la morale, mais qui n'est sans doute pas à rejeter pour cette raison même. Si l'on tente maintenant de dresser un tableau partiel, on note en 1898 une opposition frontale, entre Peirce et James, sur le rapport entre la philosophie et la conduite de la vie (opposition qui est certainement sous-tendue par les rôles respectifs attribués à l'intérêt dans la démarche scientifique), et une opposition, aussi, sur la dose d'expérimentations que l'on peut produire en morale. Un point d'accord subsiste cependant : toute théorie dogmatique (scientifique, philosophique) de la morale est une imposture.

Dewey : éducation morale, éducation sociale

Dewey partage le point de vue de Peirce sur les dispositions, mais non sur la science, il a lu le texte de James sur « Le philosophe et la vie morale »⁵⁰, mais repousse la conception dualiste de l'action que l'on avait rencontrée au début de la deuxième section. Dans cette double attitude de critique et d'accueil se dessine une philosophie dans laquelle l'éducation – qui a chez Dewey une fonction morale première – devient une dimension interne à la philosophie elle-même⁵¹. Et elle le devient précisément à partir du moment où Dewey, dans *Le concept d'arc réflexe* (1896), reformule son concept d'action⁵².

Il est en effet tout à fait notable que Dewey ait fait paraître, presque la même année ce texte et deux essais qui contiennent en germe une grande partie des idées de ses idées sur l'éducation : *L'intérêt en relation avec la volonté* (1896) et les *Principes éthiques qui soutiennent l'éducation* (1897)⁵³. Ce sont ces textes qui formulent à la fois les principes du pragmatisme, ou plutôt de l'instrumentalisme de Dewey, et ceux de la philosophie de l'éducation qu'il esquisse au même moment. Du point de vue des arguments, Dewey penserait contre Peirce que la philosophie a quelque chose à proposer pour la conduite de la vie,

⁴⁹ AEAE, p. 211 mod.

⁵⁰ COWJ, 7, p. 165 (1891). “The article rejoiced me greatly – if possibly, two things more than others, then your statement that any desire, as such, constitutes a claim & any claim an obligation, and your discussion of rules.”

⁵¹ Cf. H. et R.A. Putnam, « Education and Democracy, » *Educational Theory*, 43, 4, 1993, pp. 361-376.

⁵² Nous ne parlons pas ici de la philosophie de l'éducation de Dewey dans son ensemble, ni même des textes écrits au cours des années 1890 dans leur ensemble. Nous nous intéressons ici à un petit noyau de textes des années 1890, décisifs dans l'élaboration du pragmatisme deweyen, afin de voir quelles nouvelles inflexions ils donnent au problème de l'éducation morale.

⁵³ Cf. John Dewey, *The Early Works*, 1882-1898, vol. 5: 1895-1898, J. A. Boydston éd., Southern Illinois University Press, Carbondale, 1972 (=EW5), resp. pp. 96-110, 111-150 et 54-83.

comme nous l'avons vu dans l'introduction, mais il penserait *contre James* que l'action ne peut être comprise en des termes aussi restreints que ceux de la théorie réflexe. Et ce faisant, il semble qu'il retrouve, peut-être sans le savoir, bien qu'il ait noté ultérieurement cette convergence dans le premier cas, à la fois une inspiration de Peirce et la dimension sociale de l'éthique que l'on voyait à l'ébauche dans la deuxième vague d'écrits de James.

Le concept d'arc réflexe, 1896

Cet article étant extrêmement riche, il suffira ici de poser, en première approximation, qu'il a été l'occasion, de la part de Dewey, du passage de l'influence de *Hegel* à sa propre version du *naturalisme* et à l'une des premières formulations de son *instrumentalisme*⁵⁴. Dewey s'y attaquait à la conception dualiste du réflexe et du stimulus pour montrer que ces derniers étaient impensables sans référence à un arrière-plan plus vaste, la « coordination » entre l'organisme et son environnement, que Dewey appellera plus tard « transaction », et dont une des propriétés les plus importantes est d'être *continue*. C'est un *processus*, que l'on mutile quand on essaie de le ressaisir à partir des termes opposés que sont le stimulus et la réponse, et l'un des points les plus discutés que cette prétendue distinction entre le stimulus et la réponse ne faisait que reconduire la distinction classique entre l'esprit et le corps.

Quelle est la portée de cette thèse sur l'éducation ? Un de ses intérêts tient au fait qu'elle permet de sortir du cadre trop étroit dont nous avons vu au début de la section précédente qu'il interdisait de penser l'activité éducative. Stimulus et réponse ne sont pas des éléments ultimes, ce sont juste des « actes », des épisodes, que nous découpons arbitrairement dans la continuité de l'action : c'est la réponse qui interprète le stimulus, et c'est toujours par un mouvement rétrograde que l'on identifie le stimulus à partir de la réponse, qui va modifier à son tour le stimulus. Ils deviennent simplement les valeurs que prend une *fonction* dont le domaine s'étend bien en-deçà et bien au-delà : « Le fait est que le stimulus et la réponse ne sont pas des distinctions d'existence, mais des distinctions téléologiques, c'est-à-dire, des distinctions de fonction, ou de part prise, en référence à une fin ou au maintien d'une fin ».⁵⁵ L'enjeu pour Dewey n'était pas seulement d'avancer une thèse nouvelle sur l'action, ni de dénoncer un sophisme psychologique, mais d'établir en même temps sa méthode de solution des problèmes : l'enquête commence elle aussi avec une rupture de continuité de la pensée,

⁵⁴ Cf. par exemple A. K. Smith, « Dewey's Transition Piece: The Reflex Arc Paper, » *Tulane Studies in Philosophy*, 22, 1973, pp. 122-141. G. Garreta, « Situation et objectivité : Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead, » in M de Fornel et L. Quéré (Dir.), *Raisons pratiques*, 1999, 10, pp. 35-68.

⁵⁵ EW5, p. 104.

qui recherche la cause passée du problème, dont la solution sera trouvée dans le futur⁵⁶. Dewey se donnait donc dans le même temps les fondements de sa théorie de l'action et ceux de l'enquête. On voit cette dernière aura la même structure que l'éducation en général : dans les trois cas, celui de l'organisme, celui de l'enquête, celui de l'éducation, on assiste à un même phénomène, celui d'une croissance (*growth*) continue.

Il n'est bien entendu pas question de présenter un texte aussi difficile à partir d'un résumé sommaire, mais d'en saisir l'essentiel : Dewey dispose, dès 1896, d'un modèle de l'action qui lui permet de dissoudre les dualismes pratiques qui interdisaient de comprendre l'éducation. Ce mouvement de naturalisation a une conséquence immédiate, qui sera lisible dans les deux autres essais : la seule fin morale va justement être cette croissance, à condition que l'on comprenne bien qu'il s'agit pas de dire que tout et n'importe quoi est bon, mais que chaque action particulière qui permet au soi de déplier ses relations, d'éprouver *ce à quoi il tient*, est morale, ce qui explique le propos paradoxal selon lequel tout processus qui « permet de participer effectivement à la vie sociale est moral ». C'est ce que les deux autres textes nous permettront de mieux comprendre.

L'intérêt en relation avec l'entraînement de la volonté, 1896

C'est à partir du texte sur le l'arc réflexe, qui reformule le concept d'action, que l'on peut affronter à nouveau le problème de l'*intérêt* dans l'éducation. Depuis Herbart, Le concept d'intérêt était en effet au centre des discussions pédagogiques, pour des raisons morales: c'était le lieu d'affrontement entre une position traditionaliste, qui estimait qu'il ne fallait pas chercher à « intéresser » l'enfant, mais ce que celui-ci devait tout d'abord apprendre, ce qui implique un effort, et une approche plus progressiste qui estimait qu'il fallait « rendre intéressants » les sujets. Tout ceci repose au fond sur un contresens au sujet de la volonté : « Laissons donc à ceux qui croient qu'il y a quelque chose de distinct appelé volonté dans l'individu humain, en dehors et séparé de la constitution active et de l'équilibre de l'individu, le soin d'inventer des moyens spéciaux de former cette volonté. Pour ceux qui croient que la volonté est le nom donné à une certaine attitude et à un certain processus de l'être tout entier, à un pouvoir d'initiative, d'ajustement constant et intelligent des moyens et des fins, la

⁵⁶ Sur la résolution des « problèmes », Cf. EW5, p. 107-108.

formation de la volonté signifie tout ce qui tend à accroître l'indépendance et la sûreté de l'action, en même temps que la réflexion sincère et l'intuition raisonnée⁵⁷. »

Du point de vue de la « formation de la volonté », l'opposition factice entre l'intérêt et l'effort dessine en creux deux visages du personnage moral qu'est l'enfant : une version dans laquelle l'éducateur est au centre, une version dans laquelle c'est l'enfant qui est au centre et qu'il faut « intéresser ». Pour Dewey, il s'agit là deux positions unilatérales et ces deux écoles sont tout aussi fautives l'une que l'autre, ce qui explique qu'il ait été tout aussi opposé à un certain conservatisme éducatif qu'à une attitude qui consisterait à séduire l'enfant par des activités ludo-éducatives. Ces deux écoles s'appuient sur l'opposition prétendue entre l'intérêt (conçu comme plaisir immédiat) et l'effort (conçu comme obstacle), jouant inlassablement l'un contre l'autre. Or, s'il y a bien une chose visible, dans le nouveau schéma que propose Dewey, c'est qu'*intérêt* et *effort* ne peuvent pas plus être tenus pour des termes séparés que le *stimulus* et la *réponse* : *l'effort est une dimension de l'intérêt*. Un intérêt n'est pas un épisode subjectif mais quelque chose l'on fait : il est construction plus que manque. Chaque fois qu'oubliant cela, on oppose ainsi ces deux termes, on divise l'enfant. L'effort devient la marque d'une séparation entre le soi de l'enfant et ses activités, l'intérêt ne devient qu'une excitation des sens, et l'on perd leur liaison organique. L'idée même de chercher à « éduquer la volonté », comme s'il fallait opposer en elle d'un côté l'effort et d'un autre côté le penchant au plaisir n'est que l'expression d'un mauvais dualisme. Les intérêts sont des dimensions de développement, de croissance, de la « coordination », et le rôle de l'éducateur est de détecter, de lire, quels sont les intérêts de l'enfant. On peut à partir de là déduire deux caractéristiques de l'éducateur, qui constitueront deux des problèmes les plus massifs de la pédagogie deweyenne :

1) Première caractéristique : l'éducateur est un herméneute, il doit arriver à lire les intérêts de l'enfant. « La signification de l'intérêt, c'est ce à quoi *il mène* ; les nouvelles expériences qu'il rend possibles, et les nouvelles puissances qu'il tend à former. Les impulsions et les habitudes de l'enfant doivent être *interprétées*. ». C'est cette signification qui détermine la fonction et la valeur de l'enseignant : « La valeur de l'enseignant est précisément qu'avec cette connaissance et expérience plus larges, il peut voir les enfants non seulement comme des débutants, mais aussi dans leur aboutissement, dans leurs possibilités, c'est-à-dire, dans leur idéaux »⁵⁸. Cette perspective est d'emblée sociale : elle comprend l'action, non comme une

⁵⁷ *L'intérêt en relation avec la volonté*, EW5, p. 146.

⁵⁸ EW5, p. 143.

dépense d'énergie, mais à partir du tout social plus vaste auquel elle s'intègre. Le danger serait de croire qu'il y a là une vision dogmatique de l'enseignement qui disposerait d'une grille préalable du développement de l'enfant, donnée une fois pour toutes : l'enseignant selon Dewey est au contraire quelqu'un qui doit avoir une approche expérimentaliste de ces étapes. Le talon d'Achille de l'école de Dewey, de ce point de vue, ce n'est pas le dogmatisme du « développement », mais la disponibilité et la plasticité dont doivent faire preuve les enseignants.

2) Deuxième caractéristique, que l'on pourrait appeler « émersonienne » : « il est toujours *aujourd'hui* dans la pratique de l'enseignant ». Il ne s'agit pas développer des capacités qui ne sont pas en relation avec les besoins actuels de l'enfant : autrement dit, il n'y a pas de distinction *de nature* entre l'éducation de l'enfant et celle d'un adulte, car on n'éduque pas un enfant en fonction d'intérêts ultérieurs, dans notre cas de situations morales ou sociales qu'il ne rencontrera que plus tard, mais toujours en fonction de ces intérêts actuels et de la direction qu'ils expriment. *Cette nécessité pratique a une conséquence très claire* : l'école ne prépare pas à la société, au sens où elle en serait séparée, avec ses propres règles, sa propre morale scolaire, mais, bien pensée, elle doit *être* une société, une *communauté en miniature*. Il faut donc être attentif à ne pas plaquer sur Dewey des excès qui ont été commis par d'autres auteurs moins scrupuleux.

Les principes éthiques qui sous-tendent l'éducation, 1897

Ce dernier article permet de préciser l'idée, effleurée plusieurs fois, selon laquelle il y a un lien interne entre les intérêts moraux et les intérêts sociaux. Il y a donc deux demandes principales adressées à l'éducation : la première s'adresse au point de vue *psychologique* et lui demande d'identifier, d'interpréter, les intérêts de l'enfant sous le jour de leur développement et de leur variété les plus grands (nous venons d'en parler, ce sont les conditions de développement de l'enfant), la seconde s'adresse au point de vue *social* et permet d'identifier les directions de développement, de croissance de l'individu : elle permet donc cette fois d'identifier les fins qui sont visées par l'enfant dans leur contenu (telle activité sociale, etc.). Ou, en d'autres termes, il y a deux points de vue sur la conduite : le « comment » de la conduite, l'ajustement des moyens aux fins dans l'individu ; le « quoi », les demandes qui sont adressées à l'individu⁵⁹. C'est justement de ce point de vue que l'on peut saisir

⁵⁹ Voir EW5, p. 56.

l'aboutissement de nos intérêts et que l'on touche enfin au lieu de l'éthique : « ce n'est pas l'individu en tant qu'individu qui formule l'exigence finale pour l'action morale, qui établit la fin finale, ou fournit les normes ultimes de la valeur. C'est la constitution et le développement de la vie plus vaste dans laquelle il s'insère qui fixe ces choses »⁶⁰. Telle est la règle minimale du cercle de moralité, et cette vie plus vaste est justement la vie sociale, l'ensemble des « nous » dont l'enfant peut se réclamer, si bien qu'il n'y a pas à découpler l'intérêt envers la société du problème de la morale : « Les motifs et forces éthiques ultimes ne sont rien de plus, ni de moins, que l'intelligence – le pouvoir d'observer et de comprendre des situations sociales – et de puissance sociale – de capacités acquises de contrôle – à l'œuvre au service d'intérêts et de buts sociaux. Il n'y a aucun fait qui jette quelque lumière sur la constitution de la société, il n'y a pas de pouvoir dont l'entraînement ajoute à la *ressource* sociale qui ne soit éthique dans son orientation.⁶¹ »

La conception de l'éducation morale qui est proposée ici est donc solidaire d'une socialisation, mais pas d'un asservissement à telle ou telle fin professionnelle, ou politique. Car s'il y a bien une dimension morale des institutions, elle réside dans le fait qu'elles doivent accomplir la fonction qui est la leur. Or, cette mission est le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions. En effet : « Prélever une des multiples relations sociales de l'enfant et définir le travail de l'école en relation à cette dernière seulement, c'est comme instituer un système vaste et complexe d'éducation physique qui aurait pour seul objet le développement des poumons et le pouvoir de respirer, indépendamment des autres organes et fonctions »⁶². Dans la mesure où cette socialisation n'est pas un lit de Procuste dans laquelle l'enfant serait pour ainsi dire adapté aux besoins du marché, on peut comprendre en quoi elle peut également être dite morale, comme l'affirmera vingt ans plus tard *Démocratie et éducation* : « L'école devient elle-même une forme de vie sociale, une communauté en miniature étroitement liée aux autres modes d'expérience que le groupe vit en dehors de l'école. *Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale*. Elle forme le

⁶⁰ EW5, p. 57.

⁶¹ EW5, p. 75. On invoque parfois certains textes ultérieurs pour élever quelques craintes envers les dimensions virtuellement autoritaires de ce modèle. Cf. par exemple : « Grâce aux arts éducatifs, la philosophie peut donner naissance à des méthodes qui permettront d'utiliser les énergies des êtres humains en accord avec des conceptions de la vie sérieuses et réfléchies. L'éducation est le laboratoire où les distinctions philosophiques prennent corps et sont mises à l'épreuve » (*DÉ*, p. 390). Mais il ne faut pas oublier l'anti-dogmatisme dont Dewey assortit l'examen de ces « conceptions de la vie ». Pour un examen d'un type d'applications de la pédagogie de Dewey, voir G. Garreta, « L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en URSS, » in D. Kambouchner et F. Jacquet-Francillon (Dir.), *La Crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005, pp. 141-158.

⁶² EW5, p. 58.

caractère qui devient non seulement capable de s'acquitter des tâches nécessaires à la société, mais qui veille aussi à ce que s'opère le rajustement continu qui est essentiel au développement. L'intérêt qui consiste à tirer un enseignement de tous les contacts avec la vie est l'intérêt moral par excellence⁶³. »

On l'a vu, la tradition pragmatiste ne délivre pas en matière d'éducation morale de message monolithique, et cette diversité des voix interdit de parler d'une influence *du* pragmatisme sur la pédagogie. Les écrits de Peirce fournissent de bons remèdes contre les tentations d'appliquer dogmatiquement des théories morales trop vite conçues à l'éducation, ceux de James montrent, de façon négative que la théorie de l'éducation morale que nous examinons ne peut être évaluée indépendamment de la théorie de l'action qui la sous-tend, de façon positive, que s'il y a éducation morale, la voix du pédagogue ne saurait être la seule à se prononcer. L'intérêt de l'approche de Dewey tient au fait qu'elle permet de comprendre à la fois l'essence téléologique de l'agir et sa continuité en replaçant ces concepts dans la « situation ». Un lien profond avec le texte de James sur « Le philosophe et la vie morale » concerne le fondement de l'obligation : l'éducation ne doit pas inculquer de façon dogmatique, mais doit ouvrir aux différentes revendications-valeurs sociales. Le lien avec Peirce engage, lui, le concept de disposition, qui recoud ce que le rationalisme avait coupé en séparant le motif des conséquences. Il reste que c'est à l'endroit précis où il rencontre ses *fellow-pragmatists* que se manifeste la spécificité de Dewey : la tâche de l'éducation est la tâche même de la philosophie, permettre une ouverture au social qui est en même temps tout ce qu'il y a à attendre d'une éducation morale. Voilà semble-t-il ce qui se dessine, en 1898, et qu'il serait possible d'interroger de deux façons au moins. Quelles sont les implications des présents textes quant à une théorie du « développement moral » ? Dewey, quoi qu'en aient ses adversaires, s'oppose au « chaos » dans l'éducation : il faut bien avoir une *théorie* minimale au sujet des intérêts qui peuvent être ceux de l'enfant à un moment donné, même si cette théorie doit être soumise au test de la pratique et de l'expérimentation, mais alors de quelle nature sera cette théorie et quelles en seront les possibilités d'infirmité ? Par ailleurs, quelles distinctions y a-t-il au fond entre le cercle de moralité et le cercle de socialité ? Les deux concepts ont-ils une épaisseur ontologique différente ? Quelle que soit la réponse, qui engagerait une enquête minutieuse, l'intérêt majeur de l'approche deweyenne est de réinscrire le projet même d'éducation morale dans son contexte social et d'inciter à réexaminer nos

⁶³ *DÉ*, p. 424 (n.s.).

propres usages en la matière : « En vérité, le problème de l'éducation morale à l'école ne fait qu'un avec le problème de l'acquisition de la connaissance – la connaissance liée au système des impulsions et des habitudes. Car l'usage auquel on emploie n'importe quel fait connu dépend de ses liaisons. La connaissance qu'a un perceur de coffres-forts de la dynamite peut être nominalement identique à celle qu'en a le chimiste, elle est en fait très différente, car elle est liée à des habitudes et des objectifs très différents et a, par conséquent, une portée différente.⁶⁴ »

⁶⁴ *DÉ*, p. 420.