

**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 soutiennent, 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 « 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'éducation⁶. 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. À 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 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 pratique. »⁹

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.

À 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 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 vie. »¹³

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 soubassement 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...

- 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, p. 207-245.
- 2 / Sur tout ceci, voir V. Descombes, « Que peut-on demander à la philosophie morale ? », Cités, 5, 2001, Paris, PUF, p. 13-30.
- 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, p. 307-326.
- 8 / Peirce, Collected Papers, Harvard University Press [= CP], vol. 5, § 402 (1878).
- 9 / J. Dewey, Démocratie et éducation, 1916, trad. G. Deledalle, Paris, PUF, 1975 (= DÉ), p. 388-89.
- 10 / DÉ, p. 391-2.
- 11 / DÉ, p. 390.
- 12 / Cf. H. Putnam, Fait/Valeur : la fin d'un dogme, Paris, Tel-Aviv, L'Éclat, 2004.
- 13 / DÉ, p. 384.