

DOSSIER MCX XXIV

Mai 2008

*Quatre grands témoins
du 20^{ième} siècle
à méditer aujourd'hui
pour civiliser notre planète
en devenir et en reliance*

*« Transformer nos Expériences en Science avec Conscience » :
Actualité de, W. James, J. Dewey, G Bateson, E. von Glasersfeld,*

Grand Débat du Réseau Intelligence de la Complexité
animé par **Jean-Paul Gaillard**

*

Dossier coordonné par **Jean-Paul Gaillard**

*

Actes du GRAND DEBAT DU RESEAU 'INTELLIGENCE DE LA COMPLEXITE' MCX APC
Organisé en collaboration avec l'Unité *Etudes, Ingénierie et Innovations* de l'INSEP
Jeudi 29 novembre 2007. PARIS - VINCENNE – INSEP - Amphithéâtre Pierre de Coubertin
Ce débat était suivi par l'Assemblée Générale 2007 de l'Association européenne du Programme Modélisation de la
CompleXité : http://www.mcxapc.org/docs/autre/pv_ag_2007.pdf

DOSSIER MCX XXIV

« Transformer nos Expériences en Science avec Conscience »

*Actualité de, W. James, J. Dewey, G Bateson, E. von Glasersfeld
Quatre grands témoins du 20^{ème} siècle
à méditer aujourd'hui
pour civiliser notre planète en devenir et en reliance*

Sommaire

- Jean-Louis LE MOIGNE** : *Présentation du Réseau Intelligence de la Complexité (MCX-APC) et du Projet de ce Grand Débat 2007* p.3
- Jean-Paul GAILLARD** : *Ouverture : Présentation du thème de l'organisation et des intervenants de ce Grand Débat. « Nos moyens d'investigation et d'action laissent loin derrière eux nos moyens de représentation et de compréhension »* p.5
- Jacques MIERMONT** : « *Gregory Bateson et l'épistémologie du vivant : ou comment l'esprit émerge des circuits qui relient les organismes en co-évolution dans leur environnement* » suivi du débat autour de la contribution de Jacques MIERMONT p.17
- Marie LAROCHELLE** : « *L'effet Glasersfeld en éducation: une illustration* » suivi du débat autour de la contribution de Marie LAROCHELLE p.33
- Philippe CHANIAL** : « *Au-delà du dualisme individu/ société : association, démocratie et éducation chez John Dewey* » suivi du débat autour de la contribution de Philippe CHANIAL p.50
- Guillaume GARRETA** : « *Pragmatisme et Pluralismes depuis W James ; Genèse et transformations du « pluralisme culturel »* » p.77
- Finale 1 : Conversation entre Jacques MIERMONT et Jean-Paul GAILLARD** p.91
- Final 2 : Jean-Louis LE MOIGNE** « *Cette reliance 'détrivialisante' qui va de l'Empirisme Radical au Constructivisme Radical transforme nos expériences en science avec conscience : propos d'étape, chemin faisant.* » p.92

PRESENTATION

Jean-Louis Le Moigne

LE PROJET DE CE GRAND DEBAT 2007

L'arbre qui tombe fait plus de bruit que la forêt qui pousse

(Proverbe africain)

*Plutôt que de clamer la perte des repères mécanicistes et réductionnistes, perte qui expliquerait quasi mécaniquement le désarroi de nos civilisations à l'aube du nouveau siècle, ne pouvons nous pas nous réapproprier, en les redéployant et en les entrelaçant, les repères encore trop voilés que le solide **'Paradigme de Reliance'** a formé au long du XX^e Siècle : une pensée qui relie en ouvrant, et non plus une pensée qui divise en refermant.*

C'est à cette veille ('écouter la forêt qui pousse') que les Grands Débats du Réseau Intelligence de la complexité veulent se consacrer. Nous pouvons aujourd'hui nous attacher à entrelacer et à ramifier quatre des grandes composantes du Paradigme de Reliance. Elles se sont dégagées sous des formulations diverses, dans des 'terreaux' multiples et elles se déploient désormais peu à peu dans les champs de nos expériences en permanent renouvellements, tant dans l'action collective que dans l'enseignement et la recherche.

*Vigilance civilisatrice associant cette année quatre contributions épistémologiques majeures du XX^e Siècle, toutes enracinées dans l'expérience humaine et toutes d'une exemplaire probité scientifique. Sous l'étendard emblématique du Morinien Paradigme de Reliance', ce Grand Débat nous permettra de confronter ces **'Nouveaux discours sur la méthode des études de notre temps'**. Dans l'ample perspective éco - anthropologique proposée par Gregory Bateson, nous pourrons questionner, interpréter et discuter les contributions épistémologiques de l'Empirisme et du Pluralisme selon W. James, du Pragmatisme, selon J. Dewey et du Constructivisme, selon E von Glasersfeld.*

Soyez les bienvenus.

Je suis heureux de vous accueillir et d'ouvrir cette journée un peu originale montée par notre **'Réseau Intelligence de la Complexité'** qui, vous le savez sans doute déjà, cherche à vitaliser nos intelligences et nos cœurs. Nos responsabilités civilisatrices de citoyens sont inséparables de nos responsabilités civilisatrices de scientifiques. Ensemble, praticiens et chercheurs, enseignants et animateurs, ne pouvons nous relire en les méditant nos expériences et nos enthousiasmes ?

Au fil des années précédentes, nous avons exploré ou retrouvé, en tentant de nous les réapproprier, de riches traditions de réflexion, de recherche, de transformation d'expérience en science, que nos cultures institutionnelles française en particulier semblaient souvent oubliées ou ignorées: Carcans académiques imprégnés de cultures scientifiques puis post scientifiques, enracinés dans des discours cartésiens ou positivistes dont on avait l'impression qu'on ne pouvait plus s'en débarrasser.

Pourtant chacun sentait bien que l'aventure humaine de la connaissance se formant sans cesse dans le terreau infini des expériences et des passions humaines, pouvait être plus riche, moins 'trivialisante' que celle que nous présentait les modèles académiques d'une science diffusant des connaissances se proclamant plus objectives et par là souvent trop réductrices et parfois mutilantes

Il nous fallait, il nous faut toujours, retrouver, revivifier ces racines pour irriguer nos cultures contemporaine de ces multiples sèves (*'un univers pluraliste'*, disait W James). Nous avons ainsi exploré de notre mieux les années précédentes les apports d'Herbert Simon, de H von Foerster, d'Edgar Morin, de quelques autres. Cette année, approfondissant nos réflexions et découvrant avec enthousiasme, grâce à Marie Larochelle le dernier ouvrage d'Ernst von Glasersfeld en anglais proposant quelques nouveaux regards sur les développements du paradigme épistémique du Constructivisme Radical, nous nous sommes interrogés sur les racines proches de son entreprise si stimulante : Dans quelle histoire s'est-elle formée, quels sucs ont nourri directement ou non, cette pensée très contemporaine ? Ernst von Glasersfeld n'a que 90 ans, nous pouvons aisément relier sa pensée avec celles de quelques uns au moins de ses prédécesseurs qui ont marqués les premiers quarts du 20^e S. Nous trouvions vite quelques repères d'autant plus que de bonnes traductions françaises commençaient à se diffuser. Entre W James qui rassemble vers 1906-7 ses *'Essais d'Empirisme Radical'* (lesquels seront publiés pour la plupart publiés en 1912, peu après sa mort), J Dewey qui disparaît en 1952 et G Bateson qui disparaît en 1980, nous repérons quelques solides traces qui méritaient véritablement d'être visitées avec attention pour leur étonnante actualité, que l'on soit praticien ou scientifique.

Notre ami Jacques Miermont familier depuis longtemps pour notre plus vif bonheur, de l'oeuvre et de la pensée de G Bateson nous invita volontiers à tenter d'identifier les *'patterns qui relient'* l'expérience individuelle et sociale à l'intelligence réfléchie des comportements : Les deux oeuvres de W. James et de J Dewey s'inscrivaient alors sur le tableau. Les spécialistes de leur pensée, Guillaume Garreta et Stéphane Madelrieux¹ pour W James et Philippe Chanial pour J Dewey, s'associèrent confraternellement à notre projet de reliance de ces quatre sources épistémiques, nous proposant de nouveaux regards sur nos pratiques : A l'aune de *'l'Écologie de l'Esprit'* (G Bateson), *le Pluralisme* et *l'Empirisme'* (W. James), *'le Pragmatisme'* (J Dewey) et *'le Constructivisme'* (E von Glasersfeld) se relie et se complexifie, enrichissant notre entendement : *'Transformer nos expériences en science avec conscience'*, n'est ce pas s'attacher à *'travailler à bien penser'* ?

Voilà en quelques mots la genèse de cette journée : Epissurer dans les tresses de nos cultures civiques et épistémiques contemporaines, ces quatre brins souvent oubliés. Ainsi renforcés, nous saurons continuer l'aventure en exerçant nos intelligences, ensembles, *Chemin Faisant*.

Je ne vous présente pas davantage le *Réseau Intelligence de la Complexité* et je passe tout de suite la parole à notre ami Jean Paul Gaillard qui a organisé et qui va animer cette journée. Je l'en remercie sincèrement.

¹ Stéphane Madelrieux avait présenté oralement sa contribution lors du Grand Débat du 29 XI 07 sous le titre *« L'attitude empiriste dans le pragmatisme de W. James »* *« William James réunit ces deux sens, et montre comment le pragmatisme est en réalité un « nouveau nom pour d'anciennes manières de penser », prolongeant avec de nouveaux moyens les « vieilles lignes » de l'empirisme anglais. Il exprime en effet selon lui la permanence de l'attitude empiriste, qui consiste à se détourner des abstractions, des solutions verbales, des raisons a priori, des principes fixes, des absolus et des systèmes clos, pour se tourner vers le concret, le particulier, les faits, l'action et plus généralement l'expérience. »* (Bref extrait de sa présentation). Il n'a pu établir le texte écrit de sa contribution. Comme nous avons coopéré avec G Garreta pour préparer ce Grand débat 2007, nous lui avons demandé de nous autoriser à reprendre un de ses textes récents qui éclaire une autre facette de l'oeuvre de W James, *Pluralisme et Pragmatisme*, tout aussi pertinente pour notre propos d'ensemble, on le verra p.77

OUVERTURE Jean-Paul Gaillard

PRESENTATION DU THEME ET DES INTERVENANTS DE CE GRAND DEBAT 2007.

« Nos moyens d'investigation et d'action laissent loin derrière eux nos moyens de représentation et de compréhension » P Valéry

Il me semble que nous sommes aujourd'hui les acteurs et les témoins d'une époque peu fréquente dans une civilisation, puisque ce qui nous arrive actuellement en Europe, ce qui arrive aussi dans toutes les mégapoles de cette terre et qui chaotise les États Unis d'Amérique depuis une dizaine d'année, ne s'était pas produit, pour une part depuis 1500 ans, pour une autre part depuis trois siècles.

Cette mutation, puisqu'il s'agit très précisément d'une mutation, ne me semble pas se borner à rendre nécessaire une relativisation ou une reformulation des modèles actuellement utilisés pour penser l'économie, la religion, la sociologie, la psychologie, la politique et même l'histoire ; cette mutation nous impose de nous ré-outiller en termes de logiques et d'épistémologie.

La mutation mondiale en cours fait que jamais encore, nous tous ici présents, n'avions eu autant besoin d'exercer nos capacités de *reliance*, nos capacités à percevoir le monde et à nous percevoir dans le monde comme un tissu d'éléments indissociables, dans sa complexité croissante.

Il se trouve que les quatre monuments de la pensée que nous avons convoqués aujourd'hui : Gregory Bateson, William James, John Dewey et Ernst von Glasersfeld, ont consacré l'essentiel de leur œuvre à produire *des logiques non closes*, des logiques à la mesure des problèmes complexes qu'implique la tâche de se penser pensant et agissant comme parties composantes du monde dans lequel nous vivons.

John Dewey avait de la pensée une définition non triviale. A l'évidence, pour lui, penser constitue un effort ! Il écrivait en effet :

« Penser est une démarche intentionnelle pour découvrir les liens spécifiques entre ce que nous faisons et les conséquences qui en résultent »

Il se trouve que cette petite phrase résonne d'un son très familier à MCX : elle nous renvoie à Ivan Illich, Heinz von Foerster et Henri Atlan, souvenez-vous :

« Les acteurs sociaux fondent leurs actions sur l'état actuel du monde sans prendre en compte le fait que cet état est le résultat de la synergie de leurs actions. Une rationalité individuelle à courte vue peut ainsi déboucher sur une irrationalité collective. » (Atlan 1991)

La mondialisation de l'économie et de la culture produit un certain nombre d'effets sur les hommes et sur la planète, qui produisent à leur tour un certain nombre d'effets sur l'économie et la culture...

Les formes actuelles de la science et de la pédagogie produisent un certain nombre d'effets sur les hommes et sur la planète qui produisent à leur tour un certain nombre d'effets sur formes de la science et de la pédagogie... et nous sommes de plus en plus nombreux à ne pas être certains que tout cela aille actuellement dans un sens très viable pour l'humain, faute

d'acteurs susceptibles de se penser pensant et agissant comme parties composantes du monde dans lequel ils vivent.

Le problème récurrent, ajouterait notre ami Francisco Varela, est que nous sommes terriblement limités par le fait que nous ne voyons que ce que nous voyons.

Entre *la structure qui relie* de Bateson, *l'empirisme radical* de James, *la pragmatique* de Dewey et *le constructivisme* de Glasersfeld, nous avons de quoi nous fabriquer des lunettes multifocales, des lunettes qui nous permettront peut-être de porter notre regard au-delà de la dichotomie *citoyen - expert* ; nous allons demander à Bateson, James, Dewey et Glasersfeld qu'ils nous aident à concevoir ces lunettes, qu'ils nous aident à faire émerger pour nos yeux des formes nouvelles de pensées pour l'action à travers ce qui, à proprement parler, les caractérise : leur superbe liberté de pensée.

Nous allons aujourd'hui nous fertiliser de cette liberté créatrice pour qu'émerge entre nous et, je le souhaite ardemment, loin autour de nous demain, *une action pensée* ou *une pensée en action* à la mesure des enjeux auxquels le 21^{ème} siècle nous confronte.

Des bribes de formes nouvelles de pensée sont d'ores et déjà perceptibles dans cet univers terriblement bruité, bribes qu'il nous est encore difficile de lire autrement que comme des paradoxes, bien qu'inoubliablement débrouillées par Gregory Bateson dans « ce que tout élève sait ». De ces bribes, j'en balbutierais trois :

- complexité dans l'uniformisation
- complexification illisible à l'aide de grilles hiérarchiques
- différences dans l'égalité

Il semble bien que ces paradoxes ne seront étirables et transformables en outils pour la pensée et pour l'action qu'à l'aide de logiques nouvelles ou, peut-être pas si nouvelles que cela mais écartées par une domination séculaire du paradigme mécaniste : nos quatre monuments ont, je crois, encore beaucoup de choses à nous dire là dessus.

A un Doyen d'université qui demandait un jour à Bateson d'assurer un cours sur les développements de la science, Bateson avait répondu avec son humour inimitable :

« Je ne vois pas ce que je pourrais en dire, parce que, depuis l'invention du fromage, rien de très notable ne s'est produit dans la science ! »

il traçait la ligne de départ ! Aujourd'hui, attachons-nous aller plus loin que l'invention du fromage...

Je cède à présent la parole, avec autant d'impatience que de plaisir, à Jacques Miermont que tous ici connaissent : il est psychiatre institutionnel et libéral, psychanalyste-systémicien, ce qui est un programme en soi, il est membre du Bureau MCX depuis de longues années, président de la Société Française de Thérapie Familiale et auteur de nombreux ouvrages importants.

La collection ingenium a récemment gagné un ouvrage remarquablement construit dont Jacques est l'instigateur : ***Ruses de l'humain dans un monde rusé : identités, unité, complexité.***

Il va ouvrir le bal sur un thème dont nous souhaitons qu'il nous aide aujourd'hui à fédérer les riches pensées de James, Glasersfeld et Dewey :

« Gregory Bateson et l'épistémologie du vivant, où comment l'esprit émerge des circuits qui relient les organismes en co-évolution dans leur environnement »

« GREGORY BATESON ET L'ÉPISTEMOLOGIE DU VIVANT, où comment l'esprit émerge des circuits qui relient les organismes en co-évolution dans leur environnement »

Jacques MIERMONT

1. Introduction

Lorsque Jean-Louis Le Moigne m'a proposé de participer à ce Grand Débat consacré à l'empirisme radical, au pragmatisme et au constructivisme, je n'ai pas mesuré la difficulté à devoir préciser la participation de Gregory Bateson à ces courants épistémologiques.

Il serait tout d'abord quelque peu illusoire de chercher à être le fidèle garant de la pensée de Bateson, tant celle-ci est complexe, évanescence, difficile à clarifier sans la trahir. Ayant souvent tenté de le lire et de le relire, j'ai eu à chaque fois le sentiment de découvrir une manière de réfléchir que je ne connaissais pas encore. En reconsidérant une nouvelle fois son œuvre, en particulier tous les textes publiés consacrés à l'épistémologie, ce même sentiment s'est à nouveau emparé de moi, avec une intensité amplifiée. J'imaginai trouver dans ses écrits des ponts qui pourraient relier facilement les différentes thématiques de cette journée entre elles. Or j'ai découvert, en partie à mon corps défendant, que ces ponts étaient jonchés de chicanes. De ce fait, je n'ai qu'un souhait en introduction : que ce Grand Débat devienne une incitation à reconnaître l'existence de nombreux phénomènes auto-contradictaires dans les options épistémologiques élaborées par l'être humain, phénomènes dont Bateson a été un pionnier pour en concevoir l'existence.

Une telle exploration débouche sur un double risque : celui de vouloir être un fidèle disciple la pensée de Bateson alors qu'il nous invite à penser par nous-mêmes ; et celui de vouloir donner son avis par rapport aux positions souvent antinomiques des uns et des autres en fonction de son équation personnelle.

Plus j'ai lu et relu Bateson, plus j'ai cru constater qu'il était éloigné des positions épistémologiques et pratiques de ses partenaires et disciples de recherche et thérapeutes qui se sont réclamés de sa pensée et ont popularisé sa démarche. Et, lors d'un bilan cruel des effets souvent délétères de la théorie du double bind lorsqu'on cherchait à l'utiliser comme une technique d'intervention dans la thérapie des schizophrènes et de leurs familles, il a clairement exprimé son aversion pour l'empirisme et le pragmatisme des thérapeutes qui ont voulu « appliquer » ladite théorie à la pratique. Les sources qui l'ont manifestement influencé sont C. S. Peirce et B. Russell, le pragmatisme du premier cherchant à se distinguer du pragmatisme de James et Dewey, et la philosophie analytique du second semblant son exact opposé. Or par bien des aspects, les énigmes épistémologiques de Bateson ont des incidences concrètes sur la manière dont nous pensons et nous agissons, et nous conduisent à préciser les points d'accord et de désaccord entre ces différents courants épistémologiques.

Zoologiste et ethnologue de formation, pionnier dans le défrichage du champ cybernétique et systémique, Gregory Bateson a su repenser l'épistémologie en réexaminant des circuits de l'esprit jusqu'alors déconnectés par les cloisonnements disciplinaires classiques. Ses explorations en

éthologie, en anthropologie, en psychiatrie et en psychothérapie permettent d'envisager les processus mentaux et comportementaux dans une perspective écologique de la théorie de l'évolution. Bien plus, pour lui, l'esprit et la nature forment une unité nécessaire, l'évolution du vivant dans l'écosphère étant considérée comme un processus abductif d'où les processus mentaux ont émergé. Récusant le dualisme cartésien, il considère que l'esprit n'est pas séparé du corps pas plus que les dieux ne sont séparés de leur création.

Cette démarche, cinquante ans après son apparition, n'est pas seulement d'une grande actualité : il reste plus que jamais urgent de la questionner, de la réévaluer et de la faire évoluer à une époque où les frontières entre personnes, communautés, nations se sont à la fois ouvertes avec la mondialisation et renforcées avec les dangers liés à cette ouverture.

Bateson n'est pas seulement un chercheur en sciences fondamentales qui reconsidère les thèses de son illustre père sur la théorie de l'évolution. Il n'est pas non plus uniquement un théoricien de l'épistémologie. Il photographie sous toutes les coutures les conduites et rituels des habitants de Bali, il observe les rituels de salutation pour les mettre en relation avec la structure sociale des Iatmul en Nouvelle Guinée, il étudie les mœurs des schizophrènes, de leurs familles, de leurs psychiatres et psychologues, de leurs équipes soignantes. Il tente de comprendre les comportements des loutres, des dauphins. En ce sens, il n'hésite pas à se confronter aux contraintes de terrain, et se révèle de fait un praticien hors pair dans ce domaine. Pour autant, il se considère avant tout comme un théoricien, cherchant à identifier les schèmes abstraits qui connectent ou qui relient les observations de ces différentes expériences, apparemment très hétérogènes.

Pour le dire tout net, mon travail de clinicien me met dans une position inverse à celle de Bateson. Si la théorie du double bind est un apport majeur à la compréhension des troubles schizophréniques, celle-ci déborde largement le champ de la clinique, et reste à ses yeux un apport incident au traitement des patients. Je suis au contraire soumis de façon drastique aux contraintes de la clinique, et aux déboires souvent considérables qu'elle fait subir aux meilleures théories et aux pratiques les plus respectables et respectueuses.

Le thème de ma contribution à cette journée serait d'envisager la proposition suivante : toute affirmation épistémologique susceptible de générer un système de pensée et/ou d'action, un « paradigme », souvent repérable en terme de « isme », est indéfectiblement lié à un système inverse, comme les deux côtés d'une même médaille. L'intérêt de la démarche de Bateson sur cette question est de nous inciter à suivre la dynamique des tourbillons qui anime ces courants épistémologiques, générant des processus antinomiques, voire auto-contradictaires.

Il est ainsi pertinent d'évaluer son apport épistémologique en le comparant aux contributions d'auteurs qui ont renouvelé l'épistémologie classique. Ce Grand Débat a retenu William James, cofondateur de la psychologie moderne, du pragmatisme, et initiateur de l'empirisme radical ; John Dewey, également promoteur du pragmatisme et explorateur du processus de l'enquête ; Ernst von Glasersfeld, concepteur du constructivisme radical.

Je me propose d'explorer dans une première partie les mouvements de pensée qui caractérisent l'empirisme radical, le pragmatisme, et la manière dont Bateson les a tout à la fois visités et critiqués. J'envisagerai dans une seconde partie les débats souvent polémiques qui ont été générés par la théorie du double bind et par son utilisation en psychothérapie. Je préciserai enfin les convergences et divergences qui se manifestent entre le constructivisme radical et l'épistémologie batesonienne.

2. L'empirisme, l'empirisme radical, le pragmatisme et le pragmatisme

2.1. Peirce, James et Dewey

Le positionnement de Bateson par rapport à James et Dewey n'est pas évident. Ces auteurs ne sont pas cités dans son œuvre. S'il existe une parenté entre Bateson, James et Dewey, elle trouverait sans doute son origine dans l'œuvre de Charles Sanders Peirce, qui apparaît comme une référence majeure dans leurs travaux respectifs. Pourtant, les points de vue parfois assez divergents entre les uns et les autres auraient plutôt tendance à créer une ligne de démarcation apparaissant entre Peirce et Bateson d'une part, James et Dewey d'autre part.

L'empirisme s'oppose au rationalisme. L'empirisme fait reposer la connaissance sur la sensation et l'expérience des faits particuliers, sur le primat de l'élément, de l'individu sur la totalité, les relations entre les faits étant de second ordre ; le rationalisme insiste à l'inverse sur les universaux, sur l'antériorité du tout sur les parties, sur l'existence d'une connaissance *a priori*.

Pour James, l'empirisme consiste à considérer que les conclusions les plus certaines concernant les faits ne sauraient être appréhendées que comme des hypothèses susceptibles d'être modifiées par des expériences ultérieures.

Son empirisme est radical en ce qu'il ne doit accepter dans ses constructions aucun élément dont on ne fait pas directement l'expérience, et n'en exclure aucun élément dont on fait directement l'expérience ; et toute relation, de quelque type qu'elle soit, dont on fait l'expérience, doit être considérée comme aussi « réelle » que n'importe quoi d'autre dans le système. Il se refuse à rajouter des agents trans-expérientiels, des substances, des catégories ou des facultés intellectuelles, ou encore des « Self », comme le font les rationalistes (W. James, 2005, p. 59). James considère le monisme comme une hypothèse qui, à l'inverse du « demi-empirisme » qui caractérise le positivisme, l'agnosticisme ou le naturalisme scientifique, ne pose point dogmatiquement le monisme comme une réalité avec laquelle toute expérience doit compter (W. James, 2005, p. 33).

L'empirisme radical apparaît ainsi comme une version du pragmatisme. Si le pragmatisme se définit comme la nécessité de vérifier une conception à ses effets pratiques, Charles Sanders Peirce, l'initiateur de ce courant épistémologique, cherchera à se différencier de la version que William James popularisera. Il définira sa position en la dénommant « pragmatisme » : « Considérez les effets que vous *concevez* qu'ont les objets de votre conception, qui pourraient *concevablement* avoir des portées pratiques. Alors votre conception de ces effets est le tout de votre *conception* de cet objet. » (C. S. Peirce, 1878). Là où Peirce insistera sur les processus inférentiels pertinents pour accéder à la conception, en particulier l'abduction, James soulignera que l'entière signification d'un concept s'exprime sous la forme de la conduite à recommander ou de l'expérience à laquelle on doit s'attendre. Peirce en vient à faire cette curieuse remarque : « Entre cette définition et la mienne, il semble bien, assurément que la divergence théorique ne soit pas mince ; laquelle pour l'essentiel, tend à s'évanouir en pratique. » (Peirce, 1907, p. 70).

Voyons tout d'abord ce qui rapproche James et Dewey de Peirce. Commentant *Le Raisonnement et la logique des choses* de Peirce (1898) dans son introduction, Hilary Putnam souligne certains points communs entre la pensée de Peirce et celles de James et Dewey : le caractère révisable de toutes nos affirmations en matière de connaissance ; le fait de ne pas bloquer la voie de la recherche ; la démarche qui consiste à désirer apprendre, sans se satisfaire de ce que l'on est enclin à penser ; la capacité de soumettre toute induction valide au doute ; le précepte selon lequel la connaissance n'a pas besoin de commencer par un *fondement* au sens épistémologique traditionnel : le sol sur lequel se tient la science est un sable mouvant (Putnam, in Peirce, 1898, pp. 100-101).

Sur d'autres points en revanche, les thèses de Peirce sont bien plus en accord avec la tradition du réalisme métaphysique (ou du « réalisme scolastique » comme Peirce l'appelait) qu'avec le pragmatisme de James et Dewey. Comme le souligne Hilary Putnam, la divergence entre Peirce et James (ainsi que Dewey) tient au fait que Peirce pense que la nature découvre ses propres catégories, au travers de l'investigation humaine, alors pour James (et Dewey), il n'y a pas de langage propre de la nature : ce sont les humains qui font leurs langages, guidés par leurs intérêts propres, leurs idéaux, les situations problématiques dans lesquelles ils se trouvent. Sur ce point, Bateson m'apparaît nettement plus proche de la position de Peirce que de celle de James et Dewey.

Comme le souligne encore Hilary Putnam : « Peirce rejetterait ainsi la thèse commune à James et Dewey selon laquelle la pratique scientifique dépend en dernier recours de nos intérêts et buts pratiques (à la fois au sens vulgaire et philosophique de "pratique"), et se voit le mieux testée par le succès qu'elle rencontre en nous permettant de les satisfaire et de les accomplir. Pour Peirce (...) c'est précisément en se détachant de tous les intérêts pratiques que la science réussit » (Commentaire sur les conférences de Cambridge de 1998, p. 102). On peut ainsi comparer et opposer la conception qu'avait Peirce de l'enquête et la conception que Dewey développe dans *La Théorie de l'enquête*.

Pour autant, comme l'exprime également Putnam : « ceux qui supposeraient (avec Dewey) que la philosophie *ne peut* jouer le rôle de direction des investigations physiques que Peirce voulait lui voir jouer pourraient soutenir qu'il eût été en vérité désastreux que la physique du XX^e siècle effectivement acceptât le guide philosophique que proposait Peirce. Toutefois, nous n'avons pas l'intention de prendre parti sur cette question dans nos commentaires, mais simplement sur ce point d'attirer l'attention du lecteur » (ibidem, p. 120).

Avant d'exposer la répulsion que l'empirisme déclenche chez Bateson, il vaut la peine de rappeler quelques aspects polémiques qui ont accompagné la naissance du pragmatisme et de l'empirisme radical de William James, pour mieux appréhender à quel point la théorie du double bind se réfère aux explorations des contradicteurs de James, Charles Sanders Peirce (avec sa théorie de l'abduction), et Bertrand Russell (avec sa théorie des types logiques).

2.2. La controverse entre William James, John Edward Russell et Bertrand Russell

Intéressants pour notre propos sont les débats qui ont eu lieu entre James et deux philosophes homonymes, John Edward Russell et Bertrand Russell, se réclamant l'un et l'autre des courants intellectualistes et réalistes.

Pour John Edward Russell, « des événements qui contribuent à sa vérification ne rendent pas vraie une idée ; ils ne font que prouver qu'elle est (ou était) vraie ».

James rétorque à J. E. Russell que cela tendrait à signifier que la vérité est une qualité de l'idée *numériquement distincte* des événements qui la prouvent ; ne faudrait-il pas alors définir cette qualité telle qu'elle est, en soi et pour soi ? « L'accord avec la réalité » ou « penser la réalité telle qu'elle est » semblent insuffisantes à James : L'« accord » pourrait-il être différent des « actes de copier » ou de « mener à » qui caractérisent l'explication pragmatiste. Et que veut dire « penser la réalité telle qu'elle est » sinon la copier, ou y mener directement, ou la penser dans son environnement adéquat ?

De l'idée que Le Verrier avait de Neptune, J. E. Russell pense qu'elle était vraie avant quelle ait mené celui-ci à la vérifier. James somme alors Russell de définir cette vérité indépendamment de

ces actes de mener et de guider. Pour James, « vérité » *signifie* exactement ces actes de mener et de guider.

Les faits concrets dénotés par le mot « vérité » sont des idées qui nous guident vers certains points d'arrivée. Ce serait à J. E. Russell de faire apparaître une connotation substantive qui viendrait en supplément de ces guidages.

« Étant un pragmatiste, je vous mets au défi de trouver une quelconque signification pratique au mot “vérité” qui diffère du fait de nous guider et de nous faire aller là » (p. 205)

La réponse de J. E. Russell est la suivante : le débat entre l'intellectualiste et le pragmatiste se réduit à la question de la validité et de la valeur de deux distinctions. La première est la distinction entre le fait qu'une idée est vraie et la *preuve* que cette idée est vraie. La seconde distinction est celle qui a cours entre une idée vraie et sa fonction instrumentale consistant à mener et guider le comportement vers des aspects désirables de l'expérience. Pour l'intellectualiste, ces distinctions sont importantes pour parvenir à une conception juste de la connaissance. Le pragmatiste, lui, les nie.

Face au défi de James de définir la vérité autrement que par l'accord avec la réalité, J. E. Russell renvoie à James que d'autres termes connaîtraient le même destin, à savoir seraient immédiatement compris comme « menant à », « guidant », « faisant aller là ». Il lui renvoie la balle, en lui demandant en retour de quel droit il impose aux termes d'« accord » et « penser la réalité telle qu'elle est » de signifier « mener », « guider », « faire aller là ».

Quant à Bertrand Russell, dont Bateson s'est beaucoup inspiré, s'il est prêt à reconnaître l'intérêt de la méthode pragmatique et à accepter l'esprit empirique du pragmatisme, il n'adhère pas à la théorie pragmatique : il se refuse à considérer qu'une croyance est vraie à partir du moment où elle repose sur des « hypothèses qui marchent » (Bertrand Russell, 1908, p. 184). Il reproche aux partisans du pragmatisme de considérer que « le vrai est le nom de tout ce qui se révèle bon dans l'ordre de la croyance, et bon, qui plus est, pour des raisons précises et définies » (W. James, 1906, p. 75). B. Russell souligne que les effets de nombre de croyances présentent souvent un mélange indiscernable de conséquences bonnes et mauvaises. De plus, pour lui, une croyance utile ne signifie pas nécessairement qu'elle est vraie. Il distingue ainsi critère et signification : le catalogue qui recense les livres d'une bibliothèque fournit un critère pour savoir si un livre se trouve ou non dans celle-ci. Pourtant, ce critère ne signifie pas que ce livre s'y trouve effectivement, celui-ci pouvant avoir été volé ou perdu. Inversement, un livre peut se trouver effectivement dans la bibliothèque sans avoir été référencé dans le catalogue. Et à supposer que tous les livres de la bibliothèque aient été exactement référencés, la lecture du catalogue ne remplacera pas la lecture des livres eux-mêmes... B. Russell conclut : « (...) si je m'accorde avec l'esprit empirique du pragmatisme, si j'approuve sa disposition à traiter toutes les doctrines philosophiques comme des “hypothèses qui marchent”, il m'est impossible d'admettre qu'en affirmant qu'une croyance est vraie, nous voulons dire qu'il s'agit d'une hypothèse qui marche, en particulier lorsqu'on entend ainsi prendre en compte l'excellence, et non pas seulement la vérité, de ses conséquences. Si, pour éviter toute querelle de mots, nous nous accordons à admettre la définition pragmatique du mot “vérité”, nous nous apercevons que la croyance que A existe peut-être vraie même lorsque A n'existe pas » (Bertrand Russell, 1908, p. 184).

La réponse de W. James est étonnement passionnelle : « Malgré mon admiration pour les pouvoirs analytiques de Mr. Russell, je souhaite, après avoir lu un tel article, que le pragmatisme, quand bien même il n'aurait pas d'autre usage, puisse avoir pour résultat que lui et d'autres esprits semblables non moins doués puissent avoir honte d'avoir utilisé de tels pouvoirs dans une telle abstraction éloignée de la réalité. Le pragmatisme nous sauve d'un tel abstractionnisme maladif comme le montrent ces pages » (William James, 1908, p. 318). Au bout du compte, W. James et

B. Russell ont fini par s'accuser mutuellement de « dire des sottises » (Bertrand Russell, 1988, p. 225 de l'édition française).

Or, comme on l'a vu précédemment, le projet de recherche de Bateson était résolument orienté vers l'étude de paradoxes de l'abstraction dans la communication. C'est bien la théorie des types logiques de Bertrand Russell, et non la démarche psychologique de William James, qui l'inspire. La réponse (indirecte) de Bateson à ces débats se trouve dans le passage suivant :

« Il ne fait pas de doute que la théorie a, en partie, ses racines dans l'expérience, mais – pour broder sur la métaphore – le système radicaire de la théorie est très différent du système radicaire de l'empirisme. Je n'ai pas besoin de patients schizophrènes ou de familles malheureuses pour donner des racines empiriques à ma pensée. Je peux utiliser l'art, la poésie, les marsouins ou les cultures de Nouvelle-Guinée ou de Manhattan, mes propres rêves ou l'anatomie comparée des plantes à fleurs. Après tout, je ne suis pas limité à des processus d'argumentation inductive. Je peux utiliser la déduction, et en particulier l'abduction. C'est l'abduction qui me permet de trouver les exemples d'une certaine régularité dans une vaste gamme d'univers différents de l'expérience. Si j'avais une meilleure formation en mathématiques, je disposerais du plus de capacités de jugement, du pouvoir de choisir entre le sens et le non-sens. » Sur ce point, Bateson pourrait être considéré comme un idéaliste platonicien, ou un réaliste métaphysicien, ou encore un rationaliste kantien...

Pour le moins, Bateson exprime les plus expresses réserves, vis-à-vis de ses disciples psychothérapeutes, concernant l'utilisation de la théorie du double bind à des fins pragmatiques. Les conséquences de cette utilisation se révèlent heureuses dans certains cas, malheureuses dans d'autres. On est loin d'une théorie « qui guide l'action », selon le vœu de James.

Autrement-dit, si la conception de Bateson relève du pragmatisme, celle-ci renvoie davantage à la démarche de Peirce, pour qui le pragmatisme repose sur l'abduction, alors que la notion d'abduction est étrangère au pragmatisme de James et de Dewey. La remarque de Bateson qui précède fait écho au propos de Peirce :

« Si vous considérez attentivement la question du pragmatisme, vous verrez que ce n'est rien d'autre que la question de la logique de l'abduction. En d'autres termes, le pragmatisme propose une certaine maxime qui, si elle est valable, doit rendre inutile toute autre règle concernant l'admissibilité d'hypothèses au rang d'hypothèses, c'est-à-dire comme des explications de phénomènes tenus pour des suggestions prometteuses.

Si le pragmatisme est la doctrine selon laquelle toute conception est une conception d'effets pratiques concevables, cela fait aller la conception bien au-delà du pratique. Cela autorise n'importe quel envol de l'imagination, pourvu que cette imagination atterrisse pour finir sur un effet pratique possible ; et ainsi, bien des hypothèses qui peuvent paraître à première vue devoir être exclues par la maxime pragmatique ne le sont pas en fait » (Charles Sanders Peirce, 1903, pp. 431-432).

Quant à Bertrand Russell, il précisera encore en 1909 ce qui distingue son orientation philosophique de celle du pragmatisme : « Pour nous résumer, le pragmatisme séduit les esprits qui trouvent à la surface de la planète l'intégralité de leur matériau imaginaire ; ceux qui se montrent confiants dans le progrès et inconscients des bornes non humaines qui s'imposent au pouvoir de l'homme ; qui aiment la bataille, avec tous les risques que cela comporte, parce qu'ils ne doutent pas de leur capacité à remporter la victoire ; qui désirent la religion, comme ils désirent les chemins de fer et la lumière électrique, à titre de commodité et comme une aide dans les affaires de ce monde, et non comme la source d'objets non humains destinés à satisfaire la soif de perfection et d'une chose devant être vénérée sans réserve. Mais pour ceux qui ont l'impression que la vie sur cette planète serait une vie en prison si elle ne s'ouvrait pas sur un monde plus vaste situé au-delà de celui-ci ; pour ceux qui jugent arrogante la croyance dans la

toute puissance de l'homme, et qui préfèrent à la domination d'un Napoléon, qui voit les royaumes de ce monde à ses pieds, la liberté stoïque que procure la maîtrise des passions – en un mot, pour les hommes qui ne voient pas en l'homme un objet de vénération, le monde pragmatiste paraîtra étroit et insignifiant, privant la vie de tout ce qui lui donne une valeur, et diminuant l'homme lui-même en privant l'univers qu'il contemple de toute sa splendeur» (Bertrand Russell, 1909, p. 163).

Or ce qui singularise Bateson, c'est d'initier une réflexion épistémologique qu'il est bien difficile de rattacher à des courants philosophiques en termes de « ismes » : la nature de sa pensée est ainsi exprimée qu'elle navigue dans des courants mouvants et souvent contraires. Les seuls « ismes » dont il se réclame sont ceux du holisme, et du monisme du corps et de l'esprit. Et s'il stigmatise théoriquement quelques « ismes », il s'agit principalement de l'empirisme et du pragmatisme, alors même qu'il a fait montre, tout au long de sa vie, d'une capacité étonnante à tirer profit de ses expériences de terrain pour en abstraire l'essentiel. Pour autant, quand il propose une perspective pragmatique originale sur la question du sacré, celle-ci est envisagée en termes d'immanence plutôt qu'en termes de transcendance, là où James justifie sa croyance en un Dieu transcendant d'un point de vue pragmatiste. À cet égard, il s'éloignerait tout autant du projet métaphysique de Peirce.

2.3. La croyance, la religion, le sacré selon James et Bateson

Pour James, le sceptique prend un risque particulier : mieux vaut risquer la perte de la vérité qu'une chance d'erreur (p. 60). Fils de pasteur, James assume sa croyance au théisme : « S'il est vrai que la structure de l'esprit humain se ramène (...) à la trinité de l'impression, de la réflexion et de la réaction, *tout ce qui ne comprend pas Dieu est irrationnel, tout ce qui dépasse Dieu est impossible.* » Le paradoxe de James serait ainsi de penser que seule la croyance en Dieu serait rationnelle, alors même que son empirisme radical s'oppose au rationalisme. Il épingle ceux des positivistes qui font de la vérité scientifique la seule vérité qui vaille, en considérant qu'il s'agit d'une croyance au même titre que la croyance en Dieu, à ceci près qu'il s'agirait d'une croyance reposant sur l'édifice le plus pauvre, le plus misérable et le plus vide, à savoir le monde moléculaire entièrement nu, en sacrifiant tout le reste (p. 146).

William Bateson, le père de Gregory, qui était athée, et que celui-ci a défini comme « un généticien de la morphogénèse » (Bateson, 1977a, p. 267), faisait lire la Bible à ses enfants pour qu'ils ne soient pas des « athées sans cervelle ». Gregory, lui, refuse de se laisser enfermer dans les deux « épistémologies rivales » que sont le matérialisme ou le mécanisme d'un côté, la croyance au surnaturel ou à la transcendance de l'autre. S'il partage avec James son aversion pour le réductionnisme scientifique, et son intérêt pour les phénomènes religieux, là s'arrête leur point commun.

Pour Gregory Bateson, les régularités organisationnelles de la biosphère, et celles du système au sein duquel elle se développe laissent ainsi entrevoir une divinité immanente, un « dieu » que Bateson nomme « Eco ». Le monde mental est divisé et marqué par de nombreuses interfaces entre de nombreux sous-systèmes. Il est bien plus vaste que nous, nous ne l'appréhendons que par l'abduction, l'induction et la déduction. Le réseau mental dont nous faisons partie est constituée de branches immanentes, où certaines barrières doivent être maintenues pour que le réseau gagne en complexité et en richesse : ceci va de pair avec des contrastes qui s'y développent ou s'y différencient. L'esprit qui émane de ces réseaux dépend de systèmes circulaires, auto-correcteurs, traitant des informations, emmagasinant de l'énergie susceptible de se libérer lors de la création d'une différence sensorielle répondant à une autre différence (G. Bateson & M. C. Bateson, 1987, p. 244). Bateson en vient ainsi à concevoir de très vastes systèmes mentaux, bien plus vastes que l'être humain pris isolément, à l'intérieur desquels sa qualité d'esprit joue le rôle

d'un sous-système. La transmission d'information entre les différentes parties de ces systèmes élargis est soumise à des contraintes qui se traduisent par le fait que des informations n'ont pas accès à certains endroits de ces systèmes (*ibidem*, p. 187). Cette inaccessibilité est la marque du sacré, elle renvoie à ce que l'on appelle le réel. Tenter d'outrepasser les limites de ces zones d'ordinaire infranchissables risque de rompre l'équilibre de ces systèmes qui contribuent à l'immanence de « Eco ». En cela, il a une conception pragmatique de la religion. Si les sept péchés capitaux sont des péchés mortels, c'est qu'ils ne concernent pas seulement ceux qui le commettent individuellement, mais qu'ils atteignent l'équilibre de la communauté toute entière.

2.4. Le Self selon James et Bateson

Un autre dialogue posthume pourrait être tenté entre James et Bateson concernant la notion de Self, tel que James la développe dans ses *Principles of Psychology* (1890) et la manière dont Bateson reconsidère une telle notion en termes de circuits de l'esprit et de système.

Pour W. James, « le Self Empirique de chacun d'entre nous est tout ce que l'on cherche à désigner par *moi*. Mais il est clair qu'entre tout ce qu'un homme appelle *moi* et ce qu'il considère comme simplement *mien*, la ligne est difficile à dessiner. (...) Notre notoriété, nos enfants, le travail de nos mains nous sont aussi chers que nos propres corps. Le Self est un matériau fluctuant. Dans son sens le plus large possible, le Self d'un homme est tout ce qu'il peut appeler *sien*, non seulement son corps et ses pouvoirs psychiques, mais aussi ses vêtements et sa maison, sa femme et ses enfants, ses ancêtres et ses amis, sa réputation et son travail, ses terres et ses chevaux, et son yacht et son compte en banque. » (William James, 1890, p. 279).

Intéressante est la description que W. James fait du *Self social*. Celui-ci se caractérise par la reconnaissance qui vient des pairs, des partenaires. « À proprement parler, un homme a autant de Selfs sociaux que d'individus qui le reconnaissent et véhiculent une image de lui dans leur esprit ». Il existe également autant de Selfs sociaux que de groupes humains qui le reconnaissent.

Ces considérations apparaissent proches des réflexions que G. Bateson a exposées sur le self dans « Une théorie de l'alcoolisme » (Bateson, 1971a). Ce que Bateson conteste, c'est la vision d'un self confiné à l'intérieur du corps et limité par la peau. Il refuse de le réifier, ou de l'appréhender comme une entité transcendante. Il préfère parler d'esprit, de système, de réseau, de circuit plutôt que de self. Quand un homme abat un arbre avec une cognée, « le parler courant exprime l'*esprit (mind)* à l'aide du pronom personnel, ce qui aboutit à un mélange de mentalisme et de physicalisme qui renferme l'esprit dans l'homme et réifie l'arbre. Finalement, l'esprit se trouve réifié lui-même car, étant donné que le "soi" agit sur la hache qui agit sur l'arbre, le "soi" lui-même doit être une "chose". Il n'y a donc rien de plus trompeur que le parallélisme syntaxique entre : "j'ai touché la boule de billard" et "la boule a touché une autre boule" » (*ibidem*, p. 234). Autrement dit, si James préfigure une conception systémique du Self, il semble que Bateson n'ait pas eu connaissance de ces perspectives ouvertes par James.

3. Les paradoxes de Bateson

3.1. Les circuits complets de l'esprit et le pattern qui connecte les formes vivantes

La formulation qui sert de thématique à la journée : « Les patterns qui relient Corps - Esprit - Monde » fait référence à Bateson pour la première partie, et à Valéry pour la seconde.

Comme le montre Jean-Louis Le Moigne dans le Tome III du Constructivisme (2003, p. 154), les réflexions fulgurantes et visionnaires de Paul Valéry dans ses Cahiers (1894-1945), concernant

les relations et transformations Corps - Esprit - Monde anticipent sans doute le paradigme de la modélisation systémique des années 70, en effectuant « une sorte de dépassement spontané de la modélisation cybernétique » qui apparaît à partir de 1950 avec les travaux de Norbert Wiener. Or il s'avère que Bateson a prolongé la cybernétique de Wiener dans son projet de recherche sur la communication normale et pathologique (en particulier avec la théorie du double bind) lors de la décennie 50-60 (voir plus loin). Est-il envisageable d'entrevoir des points de rencontre entre Valéry et Bateson lors de ce dépassement, voire de tenter une synchronisation et une articulation de leurs perspectives ?

La démarche de Valéry s'apparente bien à celle de la « seconde cybernétique » de von Foerster, celle des systèmes observants. C'est en s'auto-observant que Valéry distingue « le mon-corps, le mon-esprit, le mon-monde » (Valéry, TII, p. 1147), comme trois directions, trois domaines dont la considération des attributions lui apparaît capitale dans le régime vie/ connaissance. « Dimensions essentiellement hétérogènes – le Moi étant le point 0, origine » (*ibidem*, p. 1148). Valéry cherche à en repérer les variations en fonction des états de veille, de rêve, voire lors des « spasmes d'Eros ». L'esprit est un moment de la réponse du corps au monde (Valéry, TI, p. 1125), tandis que le monde extérieur ne s'impose jamais que par l'effet du corps ou de l'esprit. Quand l'un de ces trois domaines en vient à se différencier et à dominer, les deux autres sont simplifiés, voire bloqués (*ibidem*, p. 1147).

L'esprit pour Valéry est opposé au corps, en ce qu'il a une action superficielle d'une partie de ce tout qu'est le corps ; plus il semble négliger ce corps, plus il se renforce dans le sentiment d'être l'esprit. Ce-faisant, Valéry laisse entrevoir la complexité de la genèse de l'esprit humain à partir de l'évolution du monde dans son ensemble :

« Mais le *monde visible* n'est qu'une émanation ou une conséquence très indirecte, (supposant des intermédiaires très complexes) de l'action du monde *substantiel* sur une portion de lui-même, organisée en corps vivant – cependant qu'il agit *sur soi-même* ou agit sur le corps profond invisiblement. » (*ibidem*, p. 667). Il s'ensuit un paradoxe qui n'est pas sans préfigurer les antinomies logiques qui présideront à la description du double bind : l'esprit est certes opposé au corps, et si absolument opposé, si absolument différent, qu'il ne peut même pas en être distingué ou distinct ; impossible de dire : ici l'esprit, et là le corps. « Aucune sphère ne contient l'un et l'autre. Ils s'opposent au point de ne pouvoir être opposés. » (*ibidem*, p. 667).

Bateson, quant à lui, cherche à se décentrer de lui-même quand il fait référence à « l'organisme comme un tout dans son environnement » et à la distinction « carte - territoire », selon les expressions de Alfred Korzybski. La question que Bateson se pose est de savoir ce qui passe du territoire à la carte. Sa réponse est : « Ce sont les *nouvelles d'une différence*, et rien d'autre » (Bateson, 1976, p. 261). Et ces nouvelles d'une différence qui peuvent passer du territoire à la carte reposent « sur la relation entre la réalité, *là, dehors*, et la perception ici à *l'intérieur*. (...) L'esprit est immanent à la matière, il est en partie à l'intérieur du corps, mais également à l'extérieur » (*ibidem*, p. 262).

Il deviendrait dès lors difficile (dans la perspective de Bateson) de concevoir un pattern de connexion entre le corps, l'esprit et le monde.

D'une part, l'esprit apparaît comme une propriété immanente de l'activité des corps vivants, dont le fonctionnement réalise des nouvelles de différences à partir des différences détectées dans le monde extérieur.

D'autre part, l'esprit, pour Bateson, n'est pas seulement « mon-esprit ». Il est une propriété fondamentale de l'évolution biologique, ce qui rend dès lors problématique de distinguer l'esprit du monde, puisque la partie vivante de celui-ci relèverait de processus mentaux. Par exemple (toujours selon Bateson), l'ADN est une suite de prescriptions descriptives, d'injonctions, sur la manière de faire un homme ou un oiseau. Ces injonctions contiennent elles-mêmes de

l'épistémologie, dans la mesure où elles contiennent une théorie implicite de la nature de la description (Bateson, 1975, p. 247).

Ce qu'il faut relier, ce sont les différentes parties des circuits complets de l'esprit : la production de différences qui génèrent d'autres différences de corps à corps. En opérant comme on l'a vu une distinction entre l'organisme « comme un tout » et son environnement, ou entre la *Creatura* et le *Pleroma* (le monde vivant et le monde physique d'après C. G. Jung), Bateson en vient à postuler que l'esprit est la manifestation formelle et hiérarchisée de plusieurs corps en interaction : une partie du circuit se trouve dans un corps vivant susceptible de faire quelques différences à partir d'une infinité d'autres différences situées dans l'environnement ; une autre partie du circuit se trouve ainsi dans l'environnement, et une autre encore à l'interface.

« L'esprit opère toujours à une certaine distance de la matière, toujours au niveau d'une *dérivée* (dx/dt) du monde "extérieur". Les données premières de l'expérience sont des *différences*. À partir de ces données, nous élaborons nos idées hypothétiques (toujours hypothétiques) et nos images de ce monde "extérieur".

L'idée la plus élémentaire, l'atome insécable de la pensée, c'est la *nouvelle d'une différence*. Les différences dont, pour une raison ou pour une autre, on ne sait rien ne sont pas des idées. L'évêque Berkeley eût été ravi. » (Bateson, 1976, pp. 261-262).

Par ailleurs, la structure qui relie, « the pattern which connects », concerne ce qui apparente « toutes les créatures vivantes par des similitudes formelles de croissance et d'adaptation, le dauphin tout comme le crabe ou la fleur, et en vertu de laquelle ces créatures se trouvent réunies dans l'ultime interdépendance de la biosphère » (In M. C. Bateson, 1984, p. 117). Il ajouterait à la biosphère l'écosphère, à savoir le *Pleroma*. Pour déceler de telles structures, il est nécessaire de faire abstraction d'un nombre considérable de particularités superficielles. La réalité que visait Bateson était une forme abstraite mathématique : ce qui relie les mœurs des Balinais et des Iatmul, la schizophrénie, l'apprentissage des dauphins. Sur ce plan, il était proche de la pensée morphogénétique de René Thom.

Lorsqu'il observe les rituels de salutation des Iatmul, qu'il photographie les échanges des Balinais dans leur vie quotidienne, qu'il entre en contact avec des schizophrènes, leur famille et leurs soignants, qu'il cherche à comprendre les modes de communication des dauphins, etc., Bateson procède par empathie, en s'identifiant à la personne et / ou l'objet de son enquête, dans une démarche commune aux éthologues et aux psychiatres. Une telle démarche nécessite une connaissance suffisamment approfondie de soi-même pour arriver à identifier en quoi l'esprit d'autrui est différent du sien : nous sommes ici dans une cybernétique des systèmes observants - observés...

« Lorsque je regarde un objet, je *crée*, à partir d'une volée d'impulsions sur le nerf optique, une image de ce qui est perçu et qui m'apparaît en trois dimensions.

Cette épistémologie est moniste. « Appliquant le rasoir d'Occam, je n'accorde aucune attention aux conceptions – que d'autres prétendent étayées de manière subjective – qui laissent entendre que l'esprit, ou l'âme, serait, d'une certaine manière, séparable du corps et de la matière. D'un autre côté, il est indispensable que mon épistémologie tienne compte de ce trait d'histoire naturelle car de nombreux êtres humains, de cultures très différentes, croient fermement que l'esprit est réellement séparable du corps. Leur épistémologie est soit dualiste, soit pluraliste. En d'autres termes, cette histoire naturelle normative qu'on appelle épistémologie doit comporter une étude des erreurs, et il est prévisible que certaines de celles-ci seront communes ».

Or Bateson reconnaît que dans l'ensemble de ses travaux, depuis l'étude de la structure des plumes de perdrix, la schismogénèse en Nouvelle-Guinée, le « raccord final » (*end linkage*) dans le caractère national, le double bind et les recherches sur les dauphins, le langage de ses comptes rendus était *dualiste*. (Bateson, 1977b, p. 299). Comme on vient de l'exposer, Bateson oscille

incessamment (comme Valéry) entre une conception de l'esprit inséparable du corps et de la matière, et une conception où l'esprit ne saurait être identifié à un corps matériel, localisable dans l'espace-temps... Si pour Bateson la différence entre une pomme et un œuf ne se trouve ni dans la pomme, ni dans l'œuf, ni dans l'espace qui les sépare (*ibidem*, p. 300), la nouvelle de cette différence dans son esprit (et dans le mien voire dans le vôtre, lecteur) ne surgit (ne serait-ce que par l'activation de traces mnésiques) que dans l'instant et le lieu précis où son esprit (et le mien ou le vôtre, par la même occasion) évoque cette nouvelle... et il va de soi que ce domaine d'espace-temps où cette activation se produit n'est pas le même pour Bateson, le mien et le vôtre...

Pour tenter de faire un bilan provisoire de là où nous en sommes, il existe ainsi des confluences et des divergences entre les perspectives dessinées par Valéry et Bateson. Les confluences naissent du fait que d'une part ces perspectives échappent pour une large part aux exigences de l'empirisme et du pragmatisme, que la connaissance est conçue comme un acte, et que d'autre part l'esprit n'est réductible ni à la matière, ni à des idées dégagées de toute contingence matérielle.

Là où leurs projets diffèrent manifestement, c'est dans la manière dont leurs hypothèses ont pu être validées ou infirmées sur le terrain de l'expérience. Je me propose d'évoquer dans ce qui suit quelques aspects des pérégrinations de Bateson comme chercheur, là où son engagement approfondi dans des domaines précis s'est révélé et se révèle encore comme un apport majeur dans l'élaboration de la démarche cybernétique et systémique.

3.2. Bateson et la clinique psychiatrique

Après des incursions originales et remarquables dans l'étude anthropologique de cultures éloignées qu'il a effectuée entre les deux guerres mondiales – ayant donné lieu à la publication de deux ouvrages majeurs, *Naven* (1936), et *Balinese Character : a Photographic Analysis* (1942) – Bateson deviendra, à partir des années cinquante, non seulement un anthropologue de sa propre culture, en étudiant les mœurs et les théories des psychiatres et des psychothérapeutes qu'il a pu côtoyer, principalement à Palo Alto, mais encore le concepteur d'une nouvelle manière d'appréhender et de traiter les maladies mentales. Ce faisant, il a largement contribué à la naissance des thérapies familiales, même si, comme on le verra, cette contribution s'est réalisée en grande partie à son corps défendant : les relations qui se sont développées entre lui-même et les chercheurs et cliniciens avec lesquels il a travaillé ont été caractérisées par ces paradoxes qu'il a si justement théorisés.

Lors de l'été 1952, Bateson approche Chester Barnard à New York, alors président de la Fondation Rockefeller. Il souhaite alors trouver un financement pour un projet de recherche sur *les paradoxes de l'abstraction dans la communication*. Admirateur de *La Cérémonie du Naven*, Barnard adhéra immédiatement à l'entreprise en demandant à Bateson le montant dont il avait besoin. À New York, Bateson était hébergé par son étudiant John Weakland, ingénieur chimiste et sinologue, à qui il fait part de la bonne nouvelle. Celui-ci lui proposa de venir le rejoindre sur la côte Ouest pour réaliser ce projet. C'est là que Bateson fit la connaissance de Jay Haley, étudiant diplômé de l'université de Standford, qui était venu lui demander conseils concernant son travail sur les films de fiction. Impressionné par l'explosion du cinéma de l'après-guerre, Haley cherchait à comprendre pourquoi les gens étaient ainsi mobilisés. Bateson fit également la connaissance de William F. Fry, puis de Donald D. Jackson, tous les deux psychiatres au Veteran Hospital de Menlo Park. Plus tard se joignit également Joseph B. Weelwright, chercheur et ami de Bateson de sa génération. Weakland et Haley observèrent la pratique de l'hypnose du psychiatre Milton H. Erickson, que Bateson et Margaret Mead avaient consulté pendant leur travail sur la transe balinaise. À partir de 1955, le projet initial s'orienta vers l'étude de la communication schizophrénique et de ses contextes, au grand dam de Bateson. Toute l'équipe publia 63 articles

pendant la décennie de son existence, dont le fameux « Towards a Theory of Schizophrenia », cosigné par Bateson, Jackson, Haley et Weakland publié en 1956.

Jay Haley fit la confidence suivante à David Lipset : « Peu d'hommes eurent jamais l'opportunité que John Weakland et moi-même avons eu lors de cette décade. Non seulement nous nous réjouissions de nous rencontrer, mais nous étions capables de réaliser une recherche à temps plein sur quoi que ce soit que nous pensions important avec Bateson comme enseignant et guide. Quand nous luttions dans l'obscurité avec des pensées sans formes, Bateson nous offrait un espoir de pouvoir travailler au maximum de nos capacités, une attitude confiante laissant envisager qu'un problème pouvait être résolu, et souvent une idée pour le résoudre. Que pouvions-nous demander de plus à un directeur de recherche ? » (Lipset, 1980, p. 238). Comme le mentionne encore David Lipset, biographe de Gregory Bateson, après dix années de recherches communes, Joseph B. Weelwright, Donald D. Jackson, Jay Haley, John Weakland, William F. Fry et Gregory Bateson ont été envahis, non par la colère, mais par l'ennui. « Je pense que nous en avons assez les uns des autres en 1962 » : telle était l'opinion de Haley.

Particulièrement éloquent est le constat fait par Ronald D. Laing, qui assista à l'une de leurs dernières rencontres : « La première fois que j'ai rencontré le groupe, c'était un matin... à Palo Alto. J'ai d'abord vu Bateson. Il déambulait lentement en suffoquant... Je pense qu'il était le seul à l'heure pour le rendez-vous. Puis les autres commencèrent à arriver. Pratiquement personne ne se parlait ni même ne regardait les autres. Haley prit une chaise et tourna le dos pendant toute la réunion, avec les pieds sur la fenêtre. Jackson se colla quelque part. Bateson prit une position discrète quoique centrale en s'installant au milieu. Un peu plus tard, Jackson arriva. Personne ne lui donna le moindre salut. Les choses continuèrent tout juste ainsi. » (*ibidem*, p. 238) Je suggère la petite hypothèse suivante ; sans doute à leur insu, ils se sont trouvés envahis collectivement par les effets des troubles qu'ils avaient tant contribué à tenter de comprendre.

Par la suite, chacun repartit de son côté. Bateson ira observer les dauphins et leurs communications, Don Jackson fondera le Mental Research Institute, avec Weakland, Virginia Satir, Paul Watzlawick et quelques autres, Haley développera l'école de thérapie stratégique. Don Jackson mourra prématurément en 1968.

Il faut dire que les objectifs des uns et des autres étaient devenus fortement divergents.

Lorsque Bateson abandonna le champ de la psychiatrie, il fit la réflexion suivante : « Il me semblait que la vision du monde, l'épistémologie de la double contrainte, avait besoin d'un étayage abductif. La nouvelle épistémologie devait être étouffée par une extension à de nombreux autres domaines.

Je dois également avouer que j'étais fatigué et dégoûté par la boue augéenne de la pensée psychiatrique classique, par l'obsession de mes collègues par le pouvoir, par la stupide cruauté des familles qui (comme nous le disions alors) « comportent » un membre schizophrène ; de plus, j'étais attiré par la richesse des données disponibles. « Devons-nous tout regarder ? » (Bateson, 1976, p. 259).

Après avoir lu l'article de Jay Haley : « Les idées qui handicapent les thérapeutes », Bateson lui dit : « Je ne suis pas très heureux de me sentir le père de la formulation implicite selon laquelle "le double bind est une théorie de la thérapie". Je ne pense pas que c'était le cas, ou que ça soit le cas » (Lipset, 1980, p. 295). Bateson a par ailleurs reproché à Haley de concevoir les systèmes familiaux et leur thérapie en termes de conflits de pouvoir. Bateson répétera à l'envie : « l'idée de pouvoir corrompt »².

² Bateson a repris la formule à Lord Acton, sans le citer. Lord Acton était un professeur à Cambridge, député à la Chambre des Communes, avant de passer à la Chambre Haute. Catholique libéral, il a milité contre le dogme de l'infaillibilité pontificale vers 1870. Auteur d'un

Lorsqu'en 1966 Paul Watzlawick adresse le manuscrit complet de *Pragmatics of Communication*, pour solliciter une préface, Bateson réagit assez violemment en revenant sur le jugement favorable qu'il avait apporté précédemment à la lecture de l'ébauche du texte. Bateson a dû avoir le sentiment que Watzlawick s'était emparé de ses propres recherches en les infléchissant dans une perspective purement pragmatique. Et il a perçu avec circonspection le travail de clarification, de simplification, de vulgarisation de son disciple. Il est symptomatique que l'éditeur français ait retenu pour le titre : *Une logique de la communication*, qui eût mieux convenu à Bateson, mais qui trahissait l'intention explicite de Watzlawick. Pour ajouter au dépit de Bateson, l'éditeur Norton, réticent à publier son propre manuscrit de *Steps to an Ecology of Mind*, acceptera sans réserve l'ouvrage de Watzlawick.

Lors de ma visite pendant quinze jours du Mental Research Institute de Palo Alto, en 1981, j'ai constaté, à ma grande surprise, que la photo de Bateson, disparu l'année précédente, ne faisait pas partie de la galerie de portraits affichés au mur. J'ai fait une formation (brève) à la thérapie brève et à l'hypnothérapie, avec Paul Watzlawick, Richard Fisch, John Weakland, et Carlos Sluzki, qui était alors le directeur du RMI. Je me suis rendu compte alors que les démarches thérapeutiques proposées pouvaient être intéressantes pour toute une série de troubles et de symptômes fort éloignés des pathologies schizophréniques. Il fallait être bien armé mentalement pour accomplir les tâches paradoxales qu'il nous était donné de réaliser à titre d'exercices formateurs. Et les personnes qui venaient consulter avaient des symptômes et des problèmes relativement circonscrits, relevant davantage de difficultés névrotiques que psychotiques. J'ai acquis la conviction que le projet de recherche sur les communications schizophréniques était bien enterré³, et que le hiatus entre la démarche de Bateson et celle de ses disciples directs était profond. J'ai participé également aux activités de l'Emergency Therapy Center, affilié au MRI, constitué d'une douzaine de psychologues travaillant sous la direction de Diana Sullivan Everstine en collaboration étroite avec la police pour intervenir dans les situations urgentes de violence familiale sur le terrain. Lors de ma participation à une synthèse, plusieurs intervenants se plaignaient de ne pouvoir faire hospitaliser nombre de personnes en grande souffrance, faute de moyens...

3.3. Bateson et la psychothérapie

Il est de bon ton de dire que Bateson n'était pas psychothérapeute, et qu'il ne connaissait le champ de la psychothérapie et de la psychanalyse que de manière incidente et superficielle. Il semble bien que la réalité soit très différente.

D'une part, vers la fin de l'année 1946, suite à la séparation avec sa première femme Margaret Mead, et à l'instigation de cette dernière, Bateson entreprit une psychothérapie intensive en face à face avec une psychanalyste jungienne, Elisabeth Hellersberg. Il partagea alors son temps entre des séances quotidiennes et l'étude de la cybernétique et de la théorie de l'information (M. C. Bateson, 1984, p. 59). Il confia à son biographe David Lipset que cette expérience « que j'appelais vaguement ma psychanalyse », fut agréable et riche d'enseignement. Il lui évoqua l'importance de rêves, faits avant et pendant l'analyse, révélant des sentiments de culpabilité kafkaïens et non identifiés. Dans un rêve important, il voit son père faisant monter son frère Martin sur une échelle. Martin était le frère qui le précédait, qui se suicida, après le décès de John, le frère aîné mort lors de la Première Guerre Mondiale.

ouvrage célèbre sur l'idée de liberté au cours de l'histoire, il a également inspiré Herbert A. Simon qui écrivit en 1997 : « Ce n'est pas le pouvoir mais la soif de pouvoir de pouvoir qui corrompt à la fois le fort et le faible. Je dois ces informations à André Demailly.

³ Paul Watzlawick supervisera à Milan le projet de recherche de Mara Selvini Palazzoli centré sur la thérapie familiale systémique des schizophrènes à partir des injonctions paradoxales, dont l'ouvrage *Paradoxe et contre-paradoxe* (1975) lui assurera un large succès médiatique auprès des cliniciens. Dans une évaluation rétrospective des cas suivis par sa mère, Matteo Selvini (2002) fera trois décennies plus tard un bilan décevant des résultats obtenus, ne retenant l'intérêt de la méthode que pour le traitement de l'anorexie mentale.

Dans un autre rêve fait dix ans avant l'analyse, il explique : « Je suis coupable. Et comme je suis coupable je suis condamné et je me retrouve sur le lieu de mon exécution où je peux parler à l'assemblée de mes amis, admirateurs et parents, dans une sorte de discours de la Renaissance, vous savez, sur le chemin de la guillotine. Et c'est un discours très noble. Rien de cela du tout, même en mots dans le rêve — mais le fait est que c'est un noble discours. Et à la fin du discours, je salue, et je dis : “Excusez-moi, si je mets en scène moi-même de façon un peu dramatique”, et je me réveille en hurlant de rire ».

D'autre part, Bateson traita nombre de patients entre 1948 et 1963. Fry a souligné que Bateson rencontrait les familles davantage en tant qu'anthropologue observateur que comme clinicien ou thérapeute. Il basculait entre ce rôle et celui d'un oncle maternel amical, soulevant des questions intrigantes et significatives, adoptant une attitude éducative, et pouvant jouer au golf avec ses patients. L'ironie du sort a voulu que cette attitude ait été retenue comme plus prudente et pertinente dans l'approche des schizophrènes et de leurs familles par les cliniciens, ceux-ci ayant fait le constat que les vellétés d'efficacité, les remises en question personnelles, les démarches stratégiques, structurales, transgénérationnelles, voire celles cherchant à prescrire le paradoxe, étaient le plus souvent contre-performatives. Ronald D. Laing a fait cette remarque à David Lipset : « Je ne pense pas qu'il se soit jamais considéré lui-même comme un thérapeute, mais pour autant certains parmi les meilleurs thérapeutes pourraient ne pas faire de même... Si j'avais été son patient lors d'une séance, je n'aurais certainement pas senti quoi que ce soit d'effrayant. Je pense que c'est la chose la plus importante. Il n'essayait pas de faire surgir les gens... hors du cheminement de ces constellations familiales. Je ne pense pas qu'il m'aurait dit quelque chose qui aurait signifié qu'il pensait en termes d'une stratégie réellement active à adopter, de moyens pratiques pour mettre son nez dans les affaires des gens en les sortant des enchevêtrements dans lesquels ils étaient empêtrés – ce dont, en un sens, vous savez être le propre d'un activiste politicien de piètre envergure... Je veux dire que vous jouez activement le pouvoir contre le pouvoir. Bateson n'était jamais impliqué dans ce genre de chose. » (in Lipset, 1980, p. 220)

Marie Catherine Bateson souligne ainsi combien il y avait chez son père (comme chez sa mère, Margaret Mead) un effort, non seulement pour comprendre les processus biologiques et sociaux, mais aussi pour se comprendre soi-même. Il existait une relation continue entre connaissance de soi et connaissance professionnelle. Ces intersections entre le personnel et le professionnel peuvent être source de compréhension, mais aussi d'erreurs. Le fait de s'observer soi-même permet de prendre conscience de ses problèmes personnels, et de faire un travail comparatif. Il devient possible de comparer des images, des sentiments, des évocations, de telle manière que l'observateur, en sciences humaines, ait une idée assez précise des caractéristiques de son propre instrument d'observation (M. C. Bateson, 1984, p. 202).

3.4. La théorie du double bind : une méprise ?

Dès 1958, G. Bateson avait mis en garde contre la tendance à rechercher les causes de la schizophrénie du côté des caractères parentaux, des « mères surprotectrices » ou des « pères trop forts ou trop faibles », eux-mêmes identifiables dans la triade père - mère - enfant, en incitant à prendre en compte les « constellations plus larges » au sein desquelles les interactions parents - enfant opéraient. Mais comme à son habitude, sa formulation reste elliptique, laissant ouverte la nature exacte de ces « constellations plus larges » :

« (...) nous partons du principe que nous cherchons des circuits de causalité et d'interaction, et que tous les énoncés tels que “la schizophrénie est causée par des mères surprotectrices” ne se réfèrent, au mieux, qu'à des fragments de circuits de ce genre. C'est ainsi que la mère surprotectrice ne peut être une cause effective de la schizophrénie que si elle fait partie d'une constellation plus large qui détermine la réponse schizophrénique à cette surprotection » (Bateson, 1958a, p. 151).

En 1978, vingt-deux ans après la description du double bind, G. Bateson fait un bilan cinglant sur la théorie du double bind et son utilisation à des fins pratiques. Il répond à une violente diatribe d'une psychiatre, le Dr. Janice R. Stevens, parue dans la revue *Psychiatric News* du 18 novembre 1977, où celle-ci dénonce les effets délétères des interventions reposant sur l'application de cette théorie. Sans pour autant adhérer à la position du Dr. Stevens, qui réduit la pathologie schizophrénique à une souffrance cérébrale, Bateson dresse un constat sans ménagements, tant pour lui-même que pour les cliniciens qui ont conçu le double bind à des fins thérapeutiques :

« Je suis forcé de reconnaître que la “théorie” du double bind a contribué aux souffrances de ceux qu'on appelle (et qui s'appellent parfois eux-mêmes) des “schizophrènes”. Mais la souffrance est le résultat inévitable de l'action combinée à l'ignorance » (Bateson, 1978, p. 210).

Autant dire que la description du double bind n'a pas réduit de façon éclatante l'étendue de notre méconnaissance concernant l'étiologie complexe et multifactorielle des schizophrénies :

« La théorie du double bind n'exclut pas la possibilité que la forme visible de la schizophrénie soit favorisée, et même déterminée, par les gènes, par des organismes étrangers, par une déficience ou un excès dans le régime alimentaire, par l'auto-intoxication, par une expérience traumatisante, par un processus familial, par la psychothérapie et même par la malveillance ou le désespoir. Le dernier truc explicatif à la mode soutient l'idée – défendable pour ce qui concerne la théorie du double bind – que ces apparences visibles ont leurs racines dans certaines caractéristiques de fonctionnement ou de dysfonctionnement réciproque entre les deux hémisphères cérébraux. On ne peut exclure aucune combinaison de ces explications causales. »

Sans concession, Bateson poursuit sa réflexion en remarquant les risques délétères de la récursivité, lorsqu'une hypothèse explicative ou étiologique concernant une pathologie en vient à faire partie de sa description :

« Mais, en plus de cette diversité possible des causes, il n'en demeure pas moins vrai que de nombreuses caractéristiques de l'interaction biologique et humaine sont progressives et autovalidantes. L'erreur humaine, la folie et la malveillance peuvent trouver leur origine dans certaines combinaisons génétiques, ou dans le régime alimentaire, ou dans l'intoxication, mais il n'empêche que l'erreur, la folie et le reste deviennent, par autovalidation progressive, partie intégrante de leur propre étiologie. Si le double bind entre dans la *définition* de la schizophrénie, elle finira probablement par faire partie de la danse autostimulante qui contribue au maintien, et peut-être à la genèse, de cette maladie. »

Une telle remarque conduit à penser que le fait d'appréhender les schizophrénies en termes de pathogenèse familiale, d'interaction paradoxale, de patient désigné, serait susceptible d'entretenir, voire de créer la pathologie qu'il s'agirait de traiter. Bien plus, les solutions thérapeutiques, comme la volonté d'améliorer les communications familiales, voire de guérir la famille, présenteraient des effets potentiellement iatrogènes. Pour un même *pharmakon*, la frontière entre le remède et le poison est plus ou moins ténue. Et le grand psychiatre Georges Daumézon définissait la psychothérapie comme l'induction d'une maladie artificielle préférable à la maladie naturelle... On conçoit dès lors qu'entre l'abstention thérapeutique et l'excès de zèle, la marge de manœuvre soit particulièrement étroite. Mais les effets de la récursivité en matière de psychothérapie ne s'arrêtent pas là. La tendance à l'auto-validation d'un modèle, d'une méthode ou d'une technique thérapeutiques peut conduire à en renforcer le bien-fondé, tout particulièrement devant des constats d'échec... On peut même considérer que dans les situations où la mise en échec est patente, la psychothérapie commence par ce constat d'échecs partagés, obligeant à remettre en question les diverses pré-conceptions thérapeutiques.

Bateson poursuit en affirmant que la théorie du double bind « n'est pas normative, encore moins “pragmatique” ». Elle n'est pas spécifique de la schizophrénie, et se révèle tout autant pertinente pour aborder l'humour, la poésie, l'art, la religion, l'hypnose, les états de conscience modifiés et le rêve. C'est là où le point de vue de Bateson diverge de celui du Dr. Stevens. Pour

cette dernière, la schizophrénie est exclusivement une maladie du cerveau, et non de la famille. Pour le premier, elle est l'un et / ou l'autre, l'un « *autant* » que l'autre. Bateson prend soin de mettre « *autant* » en italiques et « maladie de la famille » entre guillemets, en précisant que le terme « *autant* » n'est pas à prendre au pied de la lettre, et que « l'humour, l'art, la poésie et la religion sont également des “maladies” du “cerveau” ou de la “famille”, ou des deux ». « Ce à quoi je ne donnerai pas mon accord, c'est à un usage malheureux du langage qui séparerait la psychose du reste du large spectre des bouffonneries humaines – à la fois grandeur et misère. Tout comme je ne donnerai pas mon aval à cette prémisse monstrueuse de l'épistémologie médiévale qui sépare l'“esprit” du “corps” » (Bateson, 1978, p. 211).

Ajouterai-je mon grain de sel ? Ce qu'on appelle « la schizophrénie » est une généralisation fallacieuse de troubles, de souffrances, voire de maladies fort hétérogènes, dont les lignes de démarcation fluctuent beaucoup selon les écoles psychiatriques. Certaines formes de « schizophrénies » peuvent être préférentiellement la manifestation de singularités génétiques et / ou neuro-développementales, d'autres la résultante d'expériences malheureuses et de contextes environnementaux délétères, d'autres enfin un mélange des deux.

Et, pour prolonger le monisme du « corps » et de l'« esprit » auquel Bateson se réfère, je soulignerais volontiers que les « familles » sont dans notre « cerveau » – et dans notre « corps » – ; elles sont « la chair de notre chair, le sang de notre sang » et relèvent du « self matériel » (William James), tout autant que les « cerveaux » et les « corps » sont dans la famille...

Pour Bateson, la compréhension de la théorie du double bind peut être utile à certains patients, de même que certains thérapeutes se sentent aidés par sa compréhension intellectuelle. Ce faisant, il souligne que l'intelligence du cœur est souvent plus pertinente que celle de l'intellect pour guérir.

Alors que j'adhère à l'importance de l'intelligence du cœur, je préfère considérer ici qu'elle peut permettre de soulager la souffrance et d'atténuer les angoisses et les débordements émotionnels plutôt que d'aboutir à la guérison : lorsque des patients souffrent de formes plus ou moins graves de schizophrénies, il arrive fréquemment que leur « guérison » les conduise à une issue mortelle.

Quoi qu'il en soit, Bateson prend ici le contre-pied de nombre de ses disciples thérapeutes, ainsi que de la dérive globale de la société :

« *Rien ne presse*. Bien sûr, les médecins praticiens sont pressés d'appliquer le dernier gadget, la dernière drogue ou le dernier truc. La hâte est le corollaire, pour l'action, d'une philosophie empirique ; et l'empirisme est, par définition, un manque de théorie. Il n'y a rien de méchant dans tout ça. C'est ainsi que sont les choses. À ce niveau, la hâte est nécessaire, et quoi qu'on fasse pour contrôler le charlatanisme, les patients continueront de souffrir. Leur souffrance fera partie du prix du “progrès”. »

Après ce détour dans le champ clinique, il reste à évoquer la participation de Bateson au mouvement constructiviste, en essayant, là encore, de préciser les formes de convergence et de divergence qui ne manquent pas d'apparaître entre celui-ci et les grands promoteurs de ce mouvement, en particulier Jean Piaget et Ernst von Glasersfeld.

4. Épistémologie de l'acte de connaître, plus que l'épistémologie de la connaissance : Bateson et von Glasersfeld, Piaget, Chomsky et Thom

4.1. Les points de convergence entre Bateson et von Glasersfeld

Bateson n'a pas pu faire référence à Ernst von Glasersfeld, qu'il a connu tardivement. Il existe manifestement des points de convergence, mais aussi des points de divergence entre le projet épistémologique de Gregory Bateson et la manière dont Ernst von Glasersfeld a conçu le constructivisme radical.

Bateson distingue l'Épistémologie et l'épistémologie : d'un côté, le statut de la connaissance ; de l'autre, la façon dont chacun élabore, produit, fabrique de la connaissance, ou encore réalise l'acte de connaître.

De son côté, von Glasersfeld souligne que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive, mais relève de l'activité d'un sujet qui construit la connaissance. Cette activité est une opération, réalisée par cette entité cognitive qui organise son monde empirique en même temps qu'elle s'organise elle-même.

Leur convergence tient au fait qu'ils abandonnent tous les deux le réalisme métaphysique, que la connaissance est une action personnelle et subjective, et qu'elle relève davantage d'une invention que d'une découverte. Pour Bateson, « Science *probes* ; it does not prove » (« La science sonde ; elle ne prouve pas », Bateson, 1979, p. 36). La science tantôt améliore les hypothèses, tantôt les réfute. Une vérité qui reposerait sur une correspondance précise et la description que nous en faisons nous est inaccessible (*ibidem*, p. 33).

4.2. Le constructivisme radical

Tant Bateson que von Glasersfeld inscrivent leurs recherches dans le cadre de la théorie de l'évolution. Mais leurs chemins semblent bien diverger radicalement à ce point.

Pour Bateson, l'évolution des espèces relève d'un processus abductif, à un niveau logique différent des processus mentaux de l'individu. Bateson martèle à plusieurs reprises que les caractères acquis par le phénotype d'un organisme ne peuvent être transmis à la descendance.

Pour von Glasersfeld, le fait de s'en référer à des concepts phylogénétiques et ontogénétiques relève de l'épistémologie génétique de Jean Piaget, Or ce dernier est un des rares théoriciens de l'évolution à défendre la théorie de la phénocopie, à savoir la transmission des caractères acquis à la descendance, restant en cela fidèle à Lamarck (et à Darwin sur cette question).

« L'épistémologie consiste alors à étudier comment l'intelligence opère, quels moyens et manières elle emploie pour construire un monde relativement stable et régulier à partir du flux d'expériences dont elle dispose. » (Ernst von Glasersfeld, 1981).

Le constructivisme de von Glasersfeld part de l'hypothèse selon laquelle toute activité cognitive s'effectue dans le monde empirique d'une conscience dirigée vers un but. Un organisme cognitif évalue les expériences qu'il fait, tend à en répéter certaines et à en éviter d'autres. Une deuxième hypothèse est proposée : en produisant des régularités dans sa construction cognitive, l'organisme est amené à faire des comparaisons entre expériences qui ne coïncident pas nécessairement ; de cette mise en relation qui indique une similitude ou une différence, il s'ensuit l'émergence de deux concepts radicalement distincts : l'équivalence ou l'identité individuelle. Suivant Jean Piaget, von Glasersfeld soutient que les concepts d'équivalence et d'identité individuelle ne sont pas innés, donnés a priori, mais doivent être construits, ce que tout enfant normal fait lors des deux premières années de sa vie. Il retient également les concepts piagétiens d'accommodation et d'assimilation, et souligne son parfait accord avec le fameux énoncé de Piaget : « L'intelligence (...) organise le monde en s'organisant elle-même » (J. Piaget, 1937, p. 311).

Le constructivisme radical abandonne délibérément le réalisme métaphysique : la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique, mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde organisé par notre expérience. Alors que pour le réalisme métaphysique, il existe une correspondance (*match*) et une isomorphie entre connaissance et réalité, le constructivisme radical repose sur la notion évolutionniste de convenance ou d'adaptation (*fit*) : la connaissance opère comme une clef qui cherche moins à trouver la serrure à laquelle elle convienne, qu'à ouvrir le chemin qui mène au but précis que nous cherchons à atteindre (von Glasersfeld, 1981, p. 35).

4.3. Critiques et éloges à propos de Konrad Lorenz

Von Glasersfeld souligne que les réalistes métaphysiques se gardent bien d'envisager toute considération d'ordre biologique ou physiologique. Il critique à cet égard Konrad Lorenz, confronté à une contradiction logique lorsqu'il considère les concepts humains d'espace et de temps comme un processus adaptatif, tout en étant l'expression d'une réalité ontologique. Von Glasersfeld fait ici référence à un article de Lorenz datant de 1941. En fait, celui-ci parlera ultérieurement d'un réalisme « hypothétique » ou « critique », et montrera à quel point l'intelligence des espèces est corrélée à la complexité plus ou moins grande de l'environnement dans lequel évoluent proies et prédateurs. Pour Lorenz, le réalisme hypothétique énonce que « toute connaissance repose sur l'interaction entre le sujet connaissant et l'objet de sa connaissance, tous deux également réels. » (Lorenz, 1973, p. 22). Il précise encore que « le réaliste ne fait que regarder le monde extérieur sans avoir conscience d'en être le miroir, tandis que l'idéaliste ne fait que regarder *dans* le miroir et tourne le dos au monde extérieur. L'orientation de leur regard les empêche tous deux de réaliser que le miroir a un envers qui ne reflète rien, un envers qui le met au même niveau que tous les objets qu'il reflète : l'appareil physiologique dont la fonction consiste à découvrir le monde réel n'est pas moins réel que ce monde. » (*ibidem*, p. 29).

Éloquent est l'hommage que Bateson rend à Konrad Lorenz, à la suite de conférences auxquelles il a assisté à Hawaï. Il le traite de totémiste pratiquant :

« Les attitudes de Lorenz, ses expressions, ses gestes, changent à tout moment selon la nature de l'animal dont il parle. Maintenant il est une oie ; un instant plus tard, il devient un poisson. Il va au tableau, croque l'animal – un chien, par exemple, un chien vivant qui hésite entre l'attaque et la retraite. Après un coup de chiffon et un trait de craie, nuque et queue changent de position : le chien est maintenant prêt à attaquer. (...) L'empathie de Lorenz avec les animaux lui procure un avantage presque injuste sur les autres zoologistes : il peut voir beaucoup de choses (...) en comparant (consciemment et inconsciemment) ce qu'il observe chez l'animal et ce qu'il ressent en adaptant son comportement (...) » (Bateson, 1979, p. 148).

La question qui pourrait être posée serait de se demander si le constructiviste radical n'en vient pas à ne considérer que l'envers du miroir... En effet, pour von Glasersfeld, « en dépit des affirmations souvent trompeuses des éthologues, la structure d'organismes vivants ne peut jamais servir de base pour des conclusions concernant un monde "objectif", c'est-à-dire un monde qui pourrait exister avant l'expérience. » (von Glasersfeld, 1981, p. 25). Une telle assertion tendrait à laisser penser que les espèces animales (l'homme y-compris) n'auraient aucune disposition constitutionnelle à repérer certaines régularités du monde qui leur préexiste, ni aucune propension à les objectiver.

4.4. Les processus stochastiques de l'évolution biologique et des processus mentaux

Ernst von Glasersfeld est ici sur la même ligne de pensée que Jean Piaget. Lors du fameux débat sur les théories du langage et de l'apprentissage qui s'est déroulé à l'Abbaye de Royaumont du 10 au 13 octobre 1975 autour des œuvres de Jean Piaget et de Noam Chomsky, Jean Piaget

exprime d'entrée de jeu que pour lui, il n'existe pas chez l'homme de structures cognitives *a priori* ou innées. Il considère que seul le fonctionnement de l'intelligence serait héréditaire et n'engendrerait des opérations et des structures cognitives que par une organisation successive d'actions exercées sur des objets.

Pour autant, il réfute tout autant l'empirisme que le préformisme. Sa critique de l'empirisme porte sur le fait que la connaissance ne saurait se réduire à des perceptions et à des associations. La cognition est une action d'un sujet qui assimile des objets à des schèmes qu'il construit. De façon récursive, le sujet réalise une accommodation aux particularités de l'objet par l'expérience qu'il effectue sur les données extérieures.

Quelle pourrait être la position de Bateson vis-à-vis du constructivisme de Piaget ? Il est symptomatique qu'il n'y ait jamais référence dans son œuvre écrite, et non moins symptomatique que lors de ce débat auquel il a participé à Royaumont, il croise le fer exclusivement avec Chomsky et Premack. Il interpelle Chomsky sur sa métaphore du langage considéré comme un organe. Celui-ci rectifie en soulignant qu'on ne saurait le délimiter physiquement. Bateson insiste sur la grande prudence que lui inspire cette métaphore, et argumente sur l'intérêt à considérer l'apprentissage du langage davantage comme un phénomène de morphogenèse qu'à un processus phylogénétique apparaissant au cours de l'évolution. Bateson commente sa proposition : « Après tout, la morphogenèse est déterminée par les gènes, la phylogenèse ne l'est pas » (In Massimo Piatelli-Palmarini, 1979, p. 126). La discussion très technique qui s'ensuit entre Bateson et Chomsky semble montrer que le premier se rapprocherait davantage des perspectives ouvertes par René Thom (*ibidem*, pp. 503-511) et développées par Jean Petitot (*ibidem*, pp. 516-224) que du constructivisme piagétien (sur le plan de la filiation des idées, Bateson partage avec Thom son intérêt pour les œuvres de Lamarck, D'Arcy Thomson et Waddington).

Quoi qu'il en soit, l'apport de Bateson apparaît décalé vis-à-vis de tous ces auteurs dans la mesure où il raisonne en théoricien de l'évolution biologique et de l'écologie des idées, et à cet égard il se révèle parfaitement original. Il considère que l'accès au deutero-apprentissage (la capacité d'apprendre à apprendre) serait le propre de certaines espèces supérieures (dauphins, chimpanzés et humains y-compris), et relèverait de dispositifs morphogénétiques génétiquement programmés.

De plus, tant l'évolution biologique que les processus mentaux seraient constitués d'un *double processus stochastique* : un élément aléatoire et un processus de sélection agissant sur les effets de celui-ci (Bateson, 1979, p. 184).

1. Dans l'évolution biologique, l'élément aléatoire du premier système stochastique est le changement génétique (par mutation ou recombinaison de gènes parmi les membres d'une population) ; le mécanisme de sélection repose à la fois sur les contraintes et les tensions internes que l'organisme subit lors de l'embryogenèse et de l'épigenèse. Le second système stochastique prend sa source dans l'adaptation externe, c'est-à-dire les changements somatiques surgissant de l'interaction entre le phénotype et le milieu, interaction engendrant des phénomènes aléatoires ; la sélection est assurée par l'état génétique qui dispose en dernier ressort, en autorisant certains changements et en interdisant d'autres au niveau de l'individu. La population des espèces devient une unité d'évolution qui répond aux pressions de l'environnement en sélectionnant les individus dont les potentialités génétiques leur assurent la meilleure probabilité de reproduction.

2. Sur le plan mental, la pensée créatrice relèverait également de deux processus stochastiques. Le processus d'exploration par essai et erreur ne peut accéder à du nouveau qu'en s'engageant dans des voies aléatoires ; le test sélectif serait le filtre de la cohérence interne de la logique, de la tautologie, du théorème, qui relève de la rigueur de pensée. Le deuxième processus stochastique

de la pensée créatrice serait l'apprentissage où l'aléa serait produit par l'interaction qui surgit entre les idées et l'environnement conduisant au deutero-apprentissage. Le filtre sélectif serait fixé par les contraintes de la constitution génétique permettant ce deutero-apprentissage.

Qu'il s'agisse d'évolution biologique ou de pensée créatrice, l'aléa du premier processus stochastique serait de nature digitale (l'ADN dans un cas, l'exploration par essai et erreur de l'autre) tandis que le crible sélectif serait de nature analogique (les contraintes morphogénétiques de l'embryogenèse dans un cas, la rigueur formelle de la pensée dans l'autre). Tandis que dans le second processus stochastique, l'aléa serait de nature analogique (les changements somatiques dans un cas, la confusion mentale nécessaire au deutero-apprentissage dans l'autre cas), tandis que le filtre de la sélection serait de nature digitale (le patrimoine génétique sur le plan de l'évolution, les contraintes génétiques du dispositif au deutero-apprentissage sur le plan de la pensée créatrice).

La différence entre le constructivisme radical et le constructivisme batesonien tient au fait que dans le premier, les *fonctions cognitives* sont génétiquement déterminées, tandis que les *structures cognitives* font l'objet d'un remaniement auto-organisationnel continu dans l'ontogenèse ; tandis que dans le second, fonctions et structures réalisent des processus morphogénétiques en étant conjointement soumises à des aléas et à des cribles génétiques, épigénétiques et environnementaux, tant sur le plan de l'ontogenèse que de la phylogenèse. Or le monde de la morphogenèse obéit à une logique topologique (Bateson, 1975, p. 251) : les processus stochastiques ainsi envisagés sont à la fois de nature déterministe et non déterministe. En particulier, les dispositifs générant les deutero-apprentissages relèveraient d'une morphogenèse génétiquement contrainte et déterminée, rencontrant sur leur route les incidences aléatoires, imprévisibles et indéterminées des contextes vitaux, en permettant ainsi l'accès à l'auto-organisation et à l'autonomie.

5. Conclusions

À défaut de risquer une synthèse de ce qui précède, voici quelques paraphrases que m'ont inspiré ces diverses pérégrinations.

5.1. L'information

Si l'information n'est réductible ni à la matière, ni à l'énergie, elle n'émerge que lorsqu'un système est susceptible d'accumuler de l'énergie, et de la dépenser à moindre coût – en comparaison du monde minéral – par le recours à des molécules-clefs qui déclenchent des transformations matérielles rapides, conduisant à des modifications d'agencements moléculaires hautement spécifiques.

Ces agencements moléculaires apparaissent à la fois comme des formes stables, réalisant des codages de type analogique et digital à même de se reproduire à l'intérieur d'un système informationnel ou d'un système à l'autre, et comme des formes modifiables, réalisant ainsi des nouvelles de différences.

La capacité d'un système à produire des informations est inversement proportionnelle (sur une échelle logarithmique) à la quantité d'énergie susceptible de produire un changement d'état matériel.

Les systèmes informationnels sont soumis à des restrictions cybernétiques : estompage des différences, par excès de redondance et / ou d'improbabilité de l'information, épuisement énergétique, dégradation matérielle.

5.2. L'esprit

L'esprit qui traite des informations n'est pas séparable d'un corps vivant tout en circulant de corps à corps. S'il réclame de l'énergie collatérale, il n'est pas d'activité mentale sans accumulation et dépense d'énergie susceptible de déclencher des transformations matérielles spécifiques reproductibles de corps à corps.

Les frontières des circuits complets de l'esprit ne sont pas superposables aux frontières délimitées par la peau.

Notre esprit n'est pas seulement le produit de notre activité intérieure, il est également constitué par l'esprit de ceux avec lesquels nous sommes en contact, et par tous les objets extra-corporels qui participent à l'édification de notre self et à la constitution de notre identité.

Ainsi, l'esprit n'est pas séparable des corps entrant en contact direct ou indirect – *via* des traces corporelles produites par des esprits, vivants ou morts, sur un esprit vivant – par l'intermédiaire de ces traces.

Lorsque nous allons bien, notre esprit laisse une trace dynamique et unifiée, nuancée et modulée chez les personnes avec lesquelles nous sommes (où nous avons été) en contact. Le rappel conscient de cette trace n'intervient que de manière intermittente selon des rythmes qui varient en fonction de l'intensité et de la qualité du lien créé avec telle ou telle personne. Chez les personnes qui présentent des troubles schizophréniques, les traces laissées chez autrui à leur contact prennent des formes morcelées, instables, et suivent des trajectoires éparses, envahissantes, incontrôlables, imprévisibles, déstabilisantes. L'esprit de la personne schizophrène est éparpillée, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de son enveloppe corporelle.

5.3. Quand le neurone et ses circuits de connexion sont à la fois empiristes et rationalistes...

Voici un ultime détour qui pourrait alimenter notre débat. Suite à des études de psychiatrie et une formation psychanalytique, Eric Kandel a opté pour une carrière de chercheur en biologie, plus précisément en neurophysiologie. Pour lui, la psychanalyse traitait le cerveau comme une boîte noire. Il était impossible de résoudre le conflit entre les visions empiriste et rationaliste du fonctionnement mental. Tout en reconnaissant que nombre de facultés mentales étaient inexistantes chez les espèces animales les moins évoluées, il est parti des apports des éthologues comme Konrad Lorenz, Niko Tinbergen et Karl von Frisch selon lesquels certaines formes élémentaires d'apprentissage étaient communes à tous les animaux (Eric Kandel, 2006, p. 150). Son but était dès lors de repérer les corrélats neurophysiologiques des processus d'acquisition les plus fondamentaux, comme l'habituation, la sensibilisation, le conditionnement opérant, tels qu'ils sont décrits par exemple de façon exemplaire et circonstanciée chez Konrad Lorenz (1973).

Il jeta son dévolu sur un mollusque marin géant, l'aplysie, mesurant 30 cm de long, disposant de 20 000 neurones répartis en 9 amas ou ganglions, dont la taille permettait un repérage des comportements individuels de chaque neurone, ainsi que des connexions précises d'un neurone source aux neurones cibles. Il devenait dès lors possible d'identifier le câblage précis d'un comportement à partir de la cartographie des connexions cellule par cellule mises en jeu pour son activation.

Il est apparu que les mêmes neurones étaient impliqués dans les réactions réflexes élémentaires de l'animal, ainsi que dans le circuit qui les réunissait. Par ailleurs, les circuits nerveux impliqués dans la perception formaient des connexions synaptiques figées, assurant ainsi la précision et la stabilité de notre monde perceptif.

Les circuits nerveux impliqués dans la mémorisation possédaient quant à eux des connexions synaptiques dont l'intensité évoluait avec l'apprentissage. Ce mécanisme semblait bien former la base de la mémoire et du fonctionnement cognitif supérieur (Eric Kandel, 2006, p. 205).

Dans les trois formes d'apprentissage étudiées chez l'aplysie (habituatation, sensibilisation, conditionnement) l'acquisition débouche sur une modification de la force des connexions synaptiques – et par conséquent de l'efficacité de communication – entre des cellules spécifiques du circuit nerveux qui véhicule le comportement (E. Kandel, 2006, p. 207).

En se plongeant ainsi dans l'étude minutieuse des mécanismes élémentaires d'acquisition et de mémorisation des neurones, Eric Kandel répond à certaines questions de nos cortex surdimensionnés. Lorsqu'un neurone apprend, il obéit à la fois aux principes empiriques et rationnels : « Comment ne pas repenser aux deux visions philosophiques opposées de l'esprit qui ont dominé la pensée occidentale du XVIIe siècle à nos jours – l'empirisme et le rationalisme. L'empiriste britannique John Locke affirmait que l'esprit ne possède pas de connaissance innée et qu'il est au contraire une ardoise vierge qui se remplit à mesure avec l'expérience. Tout ce que nous savons du monde, nous l'apprenons et donc, plus nous rencontrons une idée et l'associons efficacement à d'autres idées, plus elle restera gravée dans notre esprit. Emmanuel Kant, le philosophe rationaliste allemand, prétendait au contraire que nous sommes nés avec certaines formes de connaissance intrinsèque. Ces formes, que Kant appelle la connaissance *a priori*, déterminent la façon dont l'expérience sensorielle est reçue et interprétée. » (*ibidem*, p. 209).

Pour Kandel, non seulement ces deux visions ont une part de vérité, mais en fait, elles se complètent. L'anatomie du circuit nerveux est un exemple élémentaire de connaissance kantienne *a priori*, alors que les modifications de la force de connexions spécifiques dans le même circuit nerveux traduisent l'influence de l'expérience. « Qui plus est, conformément à Locke pour qui la perfection naît de la pratique, la persistance de telles modifications sous-tend la mémoire » (*ibidem*, p. 209).

5.4. Des processus stochastiques à l'art du tir à l'arc

Comment relier le fonctionnement du neurone, des circuits qui relient plusieurs neurones, les productions mentales, l'évolution biologique, l'anthropologie des liens, l'écologie des idées ? Voici bien l'un des paradoxes de cette pérégrination. Bateson a toujours revendiqué la recherche et la spéculation théoriques, l'ambition d'accéder, à partir des expériences les plus diverses et les plus concrètes, aux patterns les plus abstraits qui connectent ces expériences.

Sa démarche le fait circuler dans des courants épistémologiques contraires. Il se méfiait de l'empirisme et du pragmatisme et il n'aurait sans doute pas adhéré au constructivisme radical. Pour autant il se révèle empirique sur le terrain, pragmatique quand il étudie le sacré et les phénomènes religieux, et il conçoit la production des idées comme des constructions. Mais si l'épistémologie est une construction de l'esprit, cet esprit se doit d'être élargi à la co-évolution de la biosphère et de l'écosphère. Cet esprit s'apparente aux formes mathématiques et invariantes de la morphogenèse, il devient un « Eco » immanent, tout aussi éloigné de la transcendance de l'idéalisme platonicien que du réductionnisme matérialiste.

Sa forme de pensée est ainsi faite qu'elle incite ses disciples et lecteurs à suivre leurs propres cheminements de croyance et de pensée, fussent-ils différents voire contradictoires avec les siens. On peut même soutenir qu'il a largement contribué à donner de l'eau au moulin de tous ceux qui se sont réclamés de son héritage, tout en suivant des voies les plus divergentes avec lui. C'est dire tout l'intérêt d'un tel débat posthume entre Bateson, James, Dewey, von Glasersfeld et quelques autres...

Pour Bateson, tant la co-évolution biologique que l'activité de l'esprit opèrent à partir de processus stochastiques. Le verbe grec *stokhazein* signifie tirer à l'arc vers une cible, à savoir disperser des jets de flèches de façon partiellement aléatoire, certains résultats étant préférés aux autres lorsque la flèche atteint la cible.

Il rejoint ici le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc... atteindre un degré de discipline mentale où le lâcher de la flèche n'est plus du tout une affaire de choix, séparable de l'archer, mais devient l'expression de l'être même de ce dernier. Le maître arrive à ce que la flèche parte d'elle-même en visant la cible intérieure, les yeux fermés.

Bibliographie

Bateson Gregory (1958a) : « Nouveaux cadres conceptuels pour les recherches sur le comportement ». In : *Une unité sacrée*. Seuil, Paris, pp. 143-165.

Bateson Gregory (1958b) : « Problèmes culturels soulevés par une étude du processus schizophrénique ». In : *Une Unité sacrée*. Seuil, Paris, 1996, pp. 166-184..

Bateson (1969a) : « Pathologies de l'épistémologie ». 2e Congrès sur la culture et la santé mentale en Asie et dans la zone Pacifique, East-West Center d'Hawaï. In : *Vers une Écologie de l'esprit*. T. 2. Seuil, Paris, pp. 236-245.

Bateson Gregory : (1969b) « Esprit/environnement ». In : *Une Unité sacrée*. Seuil, Paris, 1996, pp. 227-243.

Bateson Gregory (1971a) : « La cybernétique du "soi" : une théorie de l'alcoolisme ». In : *Vers une Écologie de l'esprit*, T. 1, Seuil, Paris, 1977.

Bateson Gregory (1971b) : « Une approche des systèmes ». In : *Une Unité sacrée*. Seuil, Paris, 1996, pp. 347-353.

Bateson Gregory (1975) : « Le fait est... ». In : *Une Unité sacrée*. Seuil, Paris, 1996, pp. 244-256.

Bateson Gregory (1976) : « Une approche formelle des idées *explicités*, *implicites* et *incarnées* et de leurs formes d'interaction ». In : *Une Unité sacrée*. Seuil, Paris, 1996, pp. 257-264.

Bateson Gregory (1977a) : « La naissance d'une matrice ou la double contrainte et l'épistémologie ». In : *Une Unité sacrée*. Seuil, Paris, 1996, pp. 265-294.

Bateson Gregory (1977b) : « Cette histoire naturelle normative qu'on appelle l'épistémologie ». In : *Une Unité sacrée*, pp. 295-308.

Bateson Gregory (1978) : « La théorie du double bind : une méprise » ? *Psychiatric News*, 13. In : *Une Unité Sacrée*. Seuil, Paris, 1996, pp. 210-214.

Bateson Gregory (1979) : *La Nature et la pensée*. Seuil, Paris, 1984.

Bateson Gregory et Bateson Marie Catherine (1987) : *La peur des anges*. Seuil, Paris, 1989.

Bateson Marie Catherine (1984) : *Regards sur mes parents. Une évocation de Margaret Mead et de Gregory Bateson*. Trad. franç. de Jean-Pierre Simon et Yves Coleman. Seuil, Paris, 1989.

Heims Steve Joshua (1991) : *The Cybernetics Group*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.

James William (1890) : *The Principles of Psychology*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts & London, England, 1983.

James William (1897) : *La volonté de croire*. Les Empêcheurs de Penser en Rond / Le Seuil, Paris, 2005.

James William (1908) : « Two English Critics ». In : *Pragmatism and the Meaning of Truth*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts & London, England, 1998.

James William : *Essais d'empirisme radical*. Banc d'essais. Agone, Marseille, 2005.

Kandel Eric (2006) : *À la Recherche de la mémoire*. Odile Jacob, Paris, 2007.

Le Moigne Jean-Louis (1994) : *Le Constructivisme. Tome I. Les Enracinements*. L'Harmattan, Paris, 2002.

Le Moigne Jean-Louis (1994) : *Le Constructivisme. Tome II. Épistémologie de l'interdisciplinarité*. L'Harmattan, Paris, 2002.

Le Moigne Jean-Louis : *Le Constructivisme. Tome III. Modéliser pour comprendre*. L'Harmattan, Paris, 2003.

Le Moigne Jean-Louis : Note de lecture sur l'ouvrage http://www.mcsxapc.org/docs/autre/pv_ag_2007.pdf de William James, « Le Pragmatisme, un nouveau nom pour d'anciennes manières de penser » et la présentation de S. Madelrieux.

Lipset David (1980) : *Gregory Bateson. The Legacy of a Scientist*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N. J.

Lorenz Konrad (1973) : *L'Envers du miroir*. Flammarion, Paris, 1975.

Peirce Charles Sanders : « Les Enjeux du pragmatisme », *The Monist*, vol. 15, octobre 1905, pp. 481-499. In : *Pragmatisme et sciences normatives*. Œuvres II. Éditions du Cerf, Paris, 2003.

Peirce Charles Sanders : « Les conférences de Harvard de 1903 » : In : *Pragmatisme et pragmatisme*. Œuvres I. Éditions du Cerf, Paris, 2002.

Peirce Charles Sanders : « What Pragmatism Is ». *The Monist*, avril 1905, pp. 161-181.

Peirce Charles Sanders : « Vue d'ensemble du pragmatisme » (1907) : In *Pragmatisme et sciences normatives*. Œuvres II. Éditions du Cerf, Paris, 2003, pp. 69-100.

Peirce Charles Sanders (1898) : *Le Raisonnement et la logique des choses*. Les Éditions du cerf, Paris, 1995.

Piaget Jean (1937) : *La Construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Piaget Jean : *Logique et connaissance scientifique*. Encyclopédie de la Pléiade. Gallimard NRF, Paris, 1967.

Piaget Jean : « La Psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique ». In Piatelli-Palmarini Massimo : *Théories du langage, Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Centre Royaumont pour une science de l'homme. Seuil, Paris, 1979, pp. 53-64.

Piatelli-Palmarini Massimo (org.) : *Théories du langage, Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Centre Royaumont pour une science de l'homme. Seuil, Paris, 1979.

Russell Bertrand (1909) : « Le pragmatisme ». In : *Essais philosophiques*. PUF, Paris, 1997, pp. 129-163.

Russell Bertrand (1908) : « La conception de la vérité de William James ». In : *Essais philosophiques*. PUF, Paris, 1997, pp. 165-184.

Russell Bertrand (1959) : *Histoire de mes idées philosophiques*. TEL Gallimard, Paris, 1988.

Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Cechin G. F., Prata G. (1975) : *Paradoxes et contre-paradoxes*. ESF, Paris, 1980.

Selvini M., Bova G., Do F., Fabrizi D., Fernandez E., Pasin E. : « Résultats d'une recherche sur des patients psychotiques traités avec la méthode paradoxale. Une première comparaison avec l'anorexie ». *Génération*, 25, 2002, pp. 29-32.

Valéry Paul (1894-1945) : *Cahiers I & II*. Bibliothèque de la Pléiade. Gallimard, nrf, Paris, 1980.

von Glasersfeld Ernst (1981) : « Introduction à un constructivisme radical ». In Watzlawick Paul : *L'Invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Seuil, Paris, 1988.

Watzlawick Paul, Helmick-Beavin Janet, Jackson Donald D. (1967) : *Une Logique de la communication*. Seuil, Paris, 1972.

Débat sur l'intervention de Jacques MIERMONT

Jean-Paul Gaillard :

Jacques, nous te remercions pour ta contribution. Pourrais-tu évoquer un peu le Bateson pédagogue ? Nous avons certes deux grands pédagogues en la personne de Dewey et Glasersfeld, mais la pédagogie de Bateson, celle qu'il développe dans ses Métalogues comme celle de « ce que tout élève sait » est tout à fait originale.

Jacques Miermont :

Il déconcertait complètement son auditoire. Je n'ai effectivement pas eu le temps de développer cet aspect des choses. Il mettait les gens dans un questionnement qui rappelle un peu le questionnement zen et il a d'ailleurs fini sa vie dans une communauté Zen. Je ne sais pas si tu vois où ? Mais Marie Catherine Bateson parle de ce livre « L'art zen du tir à l'arc ». Il se trouve que j'ai un psychologue en formation qui m'a offert un livre sur cette question, un petit livre, je ne sais pas s'il s'agit du même que celui cité par Marie Catherine Bateson, mais j'ai été frappé de voir combien il y avait une parenté entre cette attitude qui vient de Bateson et ce que je cherchais à faire aussi dans mon travail, c'est à dire dans « L'art zen du tir à l'arc » : il s'agit d'apprendre à ne pas séparer l'archet, l'arc et la cible. Il faut apprendre à tirer la flèche dans la cible intérieure c'est à dire que l'on arrive à atteindre la cible le jour ou on peut fermer les yeux et tirer la flèche. C'est une attitude assez passionnante qui rejoint ce circuit complet de l'esprit dont parle Bateson et qui est aussi une démarche très importante dans les processus pédagogiques et thérapeutiques : surtout de ne pas couper le circuit complet de l'esprit qui fait que l'organisme est connecté à tous les objets externes à lui, qui doivent à un moment ou à un autre faire partie de lui. Il y a un processus d'appropriation de quelque chose au travers de la genèse de ce circuit complet de l'esprit.

Jean-Paul Gaillard :

Serais-tu d'accord pour dire que chez Bateson, cette capacité à ne jamais être impliqué dans une relation de pouvoir faisait que pédagogie et psychothérapie relevaient des mêmes manières de fonctionner, à savoir des injonctions à penser à travers des mises en perplexité de ses interlocuteurs ?

Jacques Miermont :

Tout à fait ! Je me suis beaucoup penché sur cette aversion de Bateson pour le pouvoir, parce qu'il y a un piège : il aimait beaucoup les idées et le pouvoir des idées est aussi un pouvoir. Je pense que personne n'échappe au fait qu'il a, quoi qu'il en soit, un pouvoir. Sacha Guitry était contre les femmes « tout contre » et Bateson était contre le pragmatisme « tout contre », je veux dire que, pour moi, il était plus pragmatiste que ceux, autour de lui, qui se sont réclamés du pragmatisme. Le pragmatisme des thérapeutes était un pragmatisme velléitaire, il fallait absolument obtenir un résultat thérapeutique : dans certains cas ça marche, je ne veux pas dire que ce n'est pas bon, mais ça ne marche pas toujours et quand ça ne marche pas, il faut alors faire cette expérience très initiatique d'accepter ce constat d'impuissance... le lâcher prise...

Jean-Paul Gaillard :

Des questions, des remarques ?

Monique Esser :

J'ai une question très simple... En quoi est-ce important que Bateson soit plutôt défini comme un thérapeute que comme un épistémologue ? Il me semble que c'est un peu votre option.

Jacques Miermont :

Pour moi ça n'a pas d'importance, je pense qu'il a fait les deux, bien qu'il n'ait pas fait de la thérapie son exercice professionnel toute sa vie. Il avait une expérience à la fois personnelle et au travers de tout, un processus de contacts et de recherches avec des patients et des familles, qui me permettent de dire qu'il avait des capacités thérapeutiques qui lui ont permis de réfléchir de façon tout à fait remarquable sur la psychothérapie. Personnellement, j'ai été très enrichi par tout ce qu'il a pu dire de la psychothérapie, je pense que ce qu'il en a dit était étayé par une réelle connaissance de terrain.

Alain Fintelli :

Qu'est-ce qu'il entendait exactement par intelligence du cœur ? Est-ce que vous pourriez développer ?

Jacques Miermont :

Il faisait référence à la fameuse formule de Pascal « *le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas* » aujourd'hui étayée par des travaux de neuropsychologues comme Damasio et autres : il y a des niveaux d'intelligence qui ne passent pas par le cortex. Notre système nerveux est constitué de cartes neurales primaires qui construisent des repérages de l'ensemble de notre corps dans son rapport à l'environnement ; elles construisent des informations extrêmement pertinentes sur ce qui arrive et dont nous n'avons absolument pas conscience. C'est au travers de ces processus très basiques que se construisent secondairement des représentations. Mais en deçà des représentations, il y a déjà des façons d'être à soi même et aux autres qui constituent déjà un processus de connaissance intelligente. J'essaye de beaucoup travailler avec ça, de tenir compte de toutes les informations qui viennent de soi surtout quand il y a des pathologies graves et pas seulement schizophréniques, ça peut être des troubles neurologiques, des troubles chroniques divers, par exemple les personnes qui ont des syndromes de douleur chroniques, il est extrêmement intéressant de travailler avec des éléments qui peuvent paraître triviaux comme le moral, le sommeil, l'alimentation, des choses basiques, et de voir comment les personnes peuvent parler aussi finement que possible de ce qui leur arrive à ce niveau là, et on peut le revisiter au travers de cette intelligence du corps et du cœur.

Jean-Paul Gaillard :

Précisément, l'art du tireur à l'arc zen est de ne pas se servir de son cortex. Il ne lâche la flèche qu'à partir de l'instant où il a réussi à descendre dans quelque chose qui n'est plus une pensée secondaire...

Dominique Gévelot :

Je voudrais prolonger la question qui vient d'être posée : tel que je le comprends l'abduction est une discipline, une espèce de rigueur épistémique. Quid des émotions dans ce processus d'abduction ? C'est très perturbant.

Jacques Miermont :

Les émotions et les sentiments sont extrêmement sollicités. Par exemple quand vous avez quelqu'un qui vous met hors de vous, quand vous avez vraiment le sentiment que son comportement est inadmissible, ignoble, infect, on peut avoir cette réaction de dire : c'est une mère épouvantable, c'est un père indigne, vous allez avoir cette réaction viscérale. L'important est d'abord de la reconnaître, ensuite de la traiter. Quels sont les contextes ? Comment vais-je faire ? C'est un exercice qu'on fait souvent, enfin moi je le fais souvent, quand on veut faire des jeux de rôle, de demander à la personne qui propose une situation de se mettre à la place de la personne la plus antipathique qu'elle a reçue, c'est-à-dire se sortir de soi même pour se mettre dans la peau de celui qui a le plus mauvais rôle. Ça participe de ce processus d'abduction, ou l'émotion, les sentiments, ce qui n'est pas la même chose, sont très importants, ce n'est pas seulement une construction intellectualisée de la situation.

Michel Adam :

Une dernière question. En quoi le processus de chismogénèse qu'il a mis à jour dans un certain nombre de tribus premières interpelle-t-il selon vous des éléments beaucoup plus généraux et même les sociétés humaines en général. Est-ce qu'on peut tirer de ce concept quelque chose pour l'avenir de nos sociétés ? S'agit-il d'un processus totalement local ou au contraire est-

ce qu'on peut le trouver à l'oeuvre partout ? ...et qui aurait son contraire quant à la capacité à être ensemble, Unbuntu comme disent les Zoulous.

Jacques Miermont :

Je pense que nous sommes est en plein dedans aujourd'hui, dans les relations entre l'Occident et l'Islam. Nous sommes pris dans des processus chismogénétiques puissants. C'est pour moi un des grands apports de Bateson, très bien repris par Watzlawick, et que je crois très utile pour tenter de comprendre ce qui se joue dans des situations cliniques comportant des processus de compétition entre familles et équipes, des emballements... le fait de pouvoir connecter la famille en tenant compte des dynamiques de phase opposées entre équipes et familles, permet d'infléchir très légèrement des processus de schismogenèse délétères. Je pense que ce concept de schismogenèse est un des apports très importants de Bateson.

Michel Adam :

Alors la dernière question si je puis me permettre, sur la différence entre connaître et comprendre. Au sein de MCX-APC on parle souvent de la dialectique du faire pour connaître, faire pour comprendre et comprendre pour faire, et tu disais que souvent les théories qui servent à comprendre ne servent pas à faire. Je voudrais revenir sur une définition du « connaître », que donne Glasersfeld dont il va être question cette après-midi, une définition que je trouve extrêmement intéressante, parce qu'il y lie *connaître* et *faire*. Pour lui connaître c'est avoir les moyens de décrire comment faire pour atteindre les objectifs qu'on s'est fixés : il relie le connaître avec le faire. Mais toi, comment définis-tu le *comprendre* ? Tout à l'heure dans ta présentation, tu nous disais qu'une théorie qui nous permet de comprendre n'empêche pas de se planter au plan clinique. Qu'est-ce que c'est que ces théories qui permettent de comprendre, si ce ne sont pas des théories qui permettent de connaître ?

Jacques Miermont :

Ce que tu dis est très intéressant, parce que justement on peut dire que la théorie du double bind peut parfois permettre de comprendre quelque chose, mais plus on comprend plus on est à côté, alors que connaître... on peut par exemple tenter de faire connaissance avec les gens, sans forcément les comprendre et sans forcément avoir la théorie de ... Mais je serais bien en peine d'avancer beaucoup plus sur cette question... je crois qu'on est obligé de gérer des niveaux de confusion considérable pour commencer à se connaître, à connaître l'autre, mais jusqu'ou ça nous permet de faire est une autre question. Très souvent il faut apprendre à ne pas faire, à être trop dans le faire, on risque parfois de se planter aussi... je ne peux guère aller plus loin avec ta question, bien qu'elle me semble importante.

« L'EFFET GLASERSFELD » EN EDUCATION : UNE ILLUSTRATION.

Marie LAROCHELLE

Il y a une foule de bonnes raisons pour rendre hommage à cet intellectuel d'envergure qu'est Ernst von Glasersfeld et qui, par son incessant travail sur la question du 'comment savons-nous ce que nous savons', a institué *une manière de voir* les questions de cognition et d'apprentissage (voir, par exemple, Glasersfeld, 2007, 1995, 1987).

C'est ainsi que, dans la foulée du constructivisme radical qu'il a développé, on ne peut plus envisager la question des savoirs sous un mode ontologique, comme s'ils étaient indépendants de nos façons historiques et collectives de comprendre le monde, de le négocier et de le standardiser. On ne peut pas non plus envisager la question de leur appropriation en faisant abstraction de ce que les personnes concernées savent déjà. Les élèves, par exemple, ne savent peut-être pas ce que l'on aimerait qu'ils sachent mais, comme en témoignent nombre de recherches, ils ne sont pas en défaut de savoir. Ils ont élaboré, eux aussi, des connaissances, des manières de faire qui sont en prise avec leurs expériences et qui leur permettent d'agir de façon satisfaisante dans leur quotidien.

En somme, le constructivisme radical est porteur d'un tout autre rapport au savoir que celui que promeut la 'forme scolaire' traditionnelle et qui occulte allègrement tout ce qui contribue à faire des savoirs un monde autre qu'un monde de savoirs achevés, immobilisés et disant ce qui est.

Bien plus, en nous rappelant que les descriptions que nous faisons du monde sont bien *nos* descriptions et pas celles du monde, le constructivisme nous invite à relier ces descriptions au descripteur et à réintroduire en quelque sorte dans celles-ci les propriétés et les projets de celui-là, comme dirait von Foerster. En d'autres termes, il nous invite à relier ce que l'on tend fréquemment à séparer, selon Bateson, lorsqu'on affirme «par la syntaxe du sujet et de l'attribut que les 'choses' possèdent des qualités et des propriétés [plutôt que de dire que celles-ci] sont 'produites'» (1984, p. 69), attribuées, et représentant des clés utiles pour résoudre les problèmes que nous nous posons.

C'est d'ailleurs sur cette magie du verbe que je conclurai en montrant comment nos façons de parler des savoirs ou de les mettre en scène, notamment en contexte scolaire, tendent souvent à effacer toute trace d'activité humaine, toute trace de débat ou de polémique, et à transformer ainsi ce qui est tenu pour un cadre interprétatif en un ensemble d'affirmations, détachées de tout référent et, à fortiori, d'auteurs et auteures.

* * *

Comme en témoignent les nombreuses publications qui se réclament du constructivisme ainsi que les programmes d'enseignement qui s'en inspirent, Ernst von Glasersfeld a instauré *une manière de voir* les questions de cognition et d'apprentissage, en montrant l'intérêt et la pertinence d'envisager les savoirs sous un angle pragmatique: ils ne disent pas *ce qui est* mais *ce qu'on peut faire* et, en ce sens, ils ont à voir avec le pouvoir qu'ils confèrent pour cheminer dans le monde et y réaliser ses projets:

« C'est le succès d'une action ou d'une opération qui nous donne la mesure de sa validité. [. . .] Pour réussir, cependant, ce n'est pas une image 'correcte' du monde qu'il faut avoir, mais plutôt une espèce de *carte* qui permet d'éviter les obstacles que le monde réel pourrait poser sur le chemin de nos actions. En anglais, j'ai illustré cela en évoquant la différence entre les mots «to match» et «to fit». En français, je ne sais comment faire. Je veux dire que c'est une question non pas de se faire une copie de la structure du monde réel, mais plutôt de se

construire une carte des itinéraires par lesquels on peut cheminer à travers le monde et arriver aux buts que l'on a choisis.

Une métaphore pourrait être utile. Imaginez une nuit sans aucune lumière. Vous vous trouvez dans une forêt dont vous voulez sortir. Vous avancez très lentement. Tous les deux ou trois pas, vos pieds ou vos mains heurtent un obstacle et vous êtes contraint de dévier de la direction que vous voudriez maintenir. Finalement, après un certain temps, vous voyez des étoiles et vous vous apercevez que la forêt est derrière vous. Si, à ce moment, vous vous demandez *qu'est-ce que je sais de cette forêt?*, vous devrez vous dire que la seule chose que vous en savez, c'est un possible chemin de sortie, une façon d'y passer. Et ce savoir, vous l'avez acquis en avançant et en tenant compte des mouvements qui vous ont permis d'avancer. C'est dans ce sens que je parle d'un savoir qui nous permet de cheminer dans le monde. » (Glaserfeld, 1985, p. 2-3)

Une telle manière de voir, on l'imagine aisément, n'est pas sans bousculer quelques habitudes et éroder quelques privilèges (Larochelle & Désautels, 2007a, b). Car, en soutenant que nos descriptions du monde sont les descriptions du monde dont on fait l'expérience et pas celles du monde en soi, le constructivisme radical invite à revisiter la façon dont nous avons, du moins pour plusieurs d'entre nous, appris à penser l'éducation, le statut des savoirs et le commerce (souvent inégal) entre ces derniers. En d'autres termes, il invite à revisiter l'orthodoxie, à revisiter les monopoles et les grands partages qui viennent avec et qui donnent lieu le plus souvent à des rapports sociaux d'exclusion: scientifique versus non-scientifique, raison versus déraison, expertise versus amateurisme, savoirs versus croyances, etc.

C'est ce que je tenterai brièvement de montrer cet après-midi *via* la question du racisme de l'intelligence, l'affaire Semmelweis et ce qui peut être vu comme 'le retour de l'observateur', étant entendu que c'est là une interprétation possible du constructivisme radical, et que je ne prétends pas épuiser les scénarios que l'on peut mobiliser pour mettre en scène cette théorie et son concepteur, soit Ernst von Glasersfeld⁴.

I.

En mettant le primat sur une conception pragmatique des savoirs (ils ne disent pas ce qui est mais ce qu'on peut faire) et en suggérant qu'il y a donc plus d'une manière de cartographier le monde, le constructivisme radical ne fait pas que reconnaître le pluralité des modes de description ou d'explication. Il invite à désenclaver la production des savoirs et à considérer qu'il y a production de savoirs dans les différentes sphères et les différents groupes de la société, comme l'a bien montré Darré (1999), et pas seulement entre les murs de l'Académie. Par là, le constructivisme bouscule ce que Bourdieu (1980) appelait le 'racisme de l'intelligence' qui consiste à n'accorder qu'à certains groupes la capacité de produire des savoirs viables.

Autrement dit, les élèves, par exemple, ne savent peut-être pas ce que l'on aimerait qu'ils sachent mais, suivant le constructivisme radical, ils ne sont pas en défaut de savoir. Au fil de leurs

⁴ Cet exposé reprend en partie des idées qui ont fait l'objet de développements ailleurs. Voir Larochelle (2007a, 2007b, 2000); Larochelle & Désautels (2007a, b); Larochelle & Désautels (2003).

cheminements et délibérations avec les autres, ils ont élaboré, eux aussi, des récits, des descriptions qui leur permettent d'opérer de façon relativement satisfaisante dans leur quotidien et de participer aux us et coutumes de leurs groupes d'appartenance, aux pratiques par lesquelles ces groupes construisent et standardisent leurs expériences dans le monde. En d'autres termes, ils ont élaboré des savoirs et des manières de faire, des 'connaissances authentiques', selon l'expression de Bensaude-Vincent (2000), c'est-à-dire des connaissances qui sont en prise avec leurs expériences du monde et la coordination de celles-ci.

L'épisode qui suit est instructif en ce sens. Il s'est déroulé dans une classe du secondaire, un vendredi après-midi, en pleine canicule australienne. Même si la probabilité de susciter l'intérêt des élèves avachis sur leurs pupitres paraissait à peu près nulle à David Geelan, leur enseignant de physique, ce dernier écrivit néanmoins au tableau, en des termes qui lui semblaient limpides, l'énoncé de la première loi de Newton:

Un objet demeure à l'état de repos ou maintient son mouvement rectiligne uniforme, à moins que ne s'exerce sur cet objet une force qui n'est pas contrebalancée.

Mal lui en prit. Car pour qui est féru de soccer, comme l'étaient plusieurs élèves, l'énoncé de Newton ne pouvait être que farfelu. C'en était fait de la torpeur, David Geelan dut faire face à la musique... et à des élèves récalcitrants.

Neil: Ce n'est pas le cas! La première partie ça va – si un objet n'est pas en mouvement, on doit exercer une force pour le faire bouger. Mais si un objet est en mouvement, il finira inévitablement par ralentir et s'arrêter.

L'enseignant: Non, il y a des forces qui agissent mais on ne les remarque pas. Lorsque les objets bougent, il y a souvent des forces de friction, comme la résistance de l'air ou autre chose. C'est ce qui les ralentit.

Neil: Ouais, mais la question est que la loi de Newton n'est pas correcte, parce que si un objet bouge, il va ralentir. Alors pourquoi faire des lois qui disent qu'il ne le fera pas? À quoi peut bien servir une loi comme celle-là?

L'enseignant: OK, bon... pensez à ce qui se passe dans l'espace, là où il n'y a pas de forces de friction ni de résistance de l'air. Là-bas, un objet va continuer indéfiniment sur la même trajectoire rectiligne.

Kelly: Mais comment, nous, on sait ça? On n'a jamais été dans l'espace!

James: Ouais... Et puis, vous nous dites toujours que la science tente d'expliquer nos propres expériences – eh bien, dans notre expérience, les choses ralentissent toujours et finissent par s'arrêter. Alors la loi de Newton n'est pas pertinente: elle ne permet pas d'expliquer notre expérience.

Phillip: Il y a plein de choses comme ça en physique. Ça a pris des années aux scientifiques pour décider si la lumière est une onde ou une particule, parce que tu ne peux pas la voir ou la sentir ou...

Jill: Ouais, c'est ça et ils ne le savent même pas encore. Et il y a d'autres choses encore en science – comme les atomes et les molécules – dont on ne peut pas faire l'expérience. Alors, à quoi ça sert?

L'enseignant: Je vais réfléchir à ce que vous dites, c'est un bon point. Peut-être pouvons-nous explorer des cas où la loi de Newton **pourrait** être utile. Hum... bon, si vous

étudiez en physique à l'université, vous aurez besoin de savoir cela. (Geelan, 2002, p. 23-24)

J'ai mentionné plus tôt que cet épisode est instructif. En fait, il est triplement instructif.

D'une part, il illustre bien que les élèves n'ont pas attendu leurs cours de physique pour se faire une tête sur le déplacement d'un mobile et se sont ainsi construit un savoir qui est en prise avec leurs expériences du monde... et du soccer.

Il illustre aussi que c'est à partir de ce qu'ils savent déjà qu'ils appréhendent le savoir qui leur est enseigné⁵, comme l'a maintes fois montré Piaget et comme le montre aussi depuis plus de trente ans ce vaste programme de recherche qui s'inspire du constructivisme et au cours duquel des élèves de tout âge ont été systématiquement conviés à exprimer leurs points de vue tant sur des concepts particuliers (tels ceux de particule, d'écosystème, de révolution, d'objectivité) que sur les domaines desquels ils sont issus (qu'est-ce que les sciences? l'histoire?, etc.), et ce, en vue de mieux comprendre pourquoi ils semblent ne pas comprendre – ou, plutôt, ne pas comprendre comme on pense qu'ils devraient le faire – les contenus des disciplines scolaires.

D'autre part, cet épisode illustre que, tout comme les scientifiques, les élèves sont engagés, impliqués et intéressés à ce que leurs connaissances ou leurs descriptions ne meurent pas au feuilleton et n'achètent donc pas comptant le savoir qui leur est proposé. Ils le soumettent à des épreuves et testent sa viabilité en le transposant sur le sol raboteux de la vie hors du laboratoire, comme dirait Wittgenstein (1961), et concluent à sa non-recevabilité, ou du moins à sa non-pertinence: il ne s'agit pas d'un savoir qui leur permet d'enrichir leur expérience du monde.

Finalement, mais c'est là un autre type de lecture de l'épisode, une lecture moins optimiste, cet épisode illustre aussi comment, dans les entreprises qui fonctionnent à la vérité et à la (seule) raison disciplinaire, comme le fait le plus souvent l'école, les interdits épistémologiques sont nombreux et piègent non seulement les élèves mais aussi les enseignants et enseignantes. On remarque ainsi que, d'entrée de jeu, l'enseignant présente un énoncé, un principe, comme s'il venait de nulle part, sans référence au contexte à l'intérieur duquel cet énoncé pouvait se révéler à la fois intéressant pour formuler d'une manière différente les problèmes associés au mouvement des projectiles, mais aussi déstabilisant, voire menaçant, pour les principes ou autres thèses en vigueur. Dans ces circonstances, les élèves, qui n'ont aucune raison de soupçonner que le principe en cause tire sa légitimité d'engagements et d'épreuves qui ont peu à voir avec une lecture immédiate du réel sont tout à fait justifiés de résister; car, dans leur monde quotidien, les

⁵ À titre d'exemple, voir la vaste synthèse réalisée par Driver, Guesne et Tiberghien en 1985; voir aussi Audigier (1993), Désautels & Larochelle (1998), Leach, Driver, Scott, & Wood-Robinson (1996), ainsi que la récente version du répertoire bibliographique dédié à cette problématique des conceptions (Duit, 2006a). Plus récemment, ce programme de recherche a également porté sur ce que signifient pour les élèves apprendre, enseigner et, bien sûr, aller à l'école, en plus de s'ouvrir aux conceptions des enseignants et enseignantes sur ces mêmes sujets, et ce, en vue de mieux prendre acte du caractère relationnel de toute conception (Duit, 2006b).

objets qui se meuvent, tels les ballons de soccer, finissent bel et bien par s'arrêter si on ne leur fournit pas une nouvelle impulsion.

Tout en sachant que cette résistance est fondée, l'enseignant ne la prend pas vraiment en charge de manière réflexive sur le plan épistémologique, piégé peut-être par ce mode de socialisation qui caractérise l'École des temps modernes et dans lequel on n'apprend pas pour des fins personnelles ou utilitaires (par exemple, pour tenir un commerce ou lire les actes manuscrits de la famille). En fait, comme l'a bien montré Guy Vincent (1980) dans un ouvrage paradigmatique sur l'enseignement primaire en France, avec l'avènement de ce mode de socialisation qu'il nomme la 'forme scolaire', l'apprentissage est coupé 'du faire', coupé des pratiques de référence ou des contextes signifiants pour les élèves et sous la coupe de savoirs objectivés, disciplinés et disciplinants (ces savoirs étant souvent retenus pour leur potentiel de normalisation des conduites et des façons de voir le monde).

C'est ainsi que plutôt que d'inviter les élèves à déplier tant leurs descriptions que celle de Newton afin d'en sonder les limites et les ancrages et rendre possible l'apprentissage de leur bon usage respectif, l'enseignant se porte à la défense de la description canonique. Il crée, du même souffle, un imbroglio supplémentaire en introduisant dans le débat l'idée de forces agissant à l'insu des personnes sauf de ces personnes, comme dirait avec ironie le philosophe Richard Rorty (1990), qui permettraient à l'humanité de rester en contact avec quelque chose au-delà d'elle-même, soit les scientifiques!

Les élèves demeurent cependant sceptiques et l'évocation d'un imaginaire voyage dans un espace vide et donc dénué de frictions et de résistances ne les convainc pas davantage. La discussion tourne court, au grand dam de l'enseignant qui se voit contraint d'imposer l'argument 'des connaissances qui seront utiles un jour' et de réinstaurer en quelque sorte «le commerce inégal des connaissances», selon l'expression de Delbos et Jorion (1990, p. 8); mais au détriment également des élèves qui sont ainsi privés d'une occasion de s'initier de façon délibérée à des manières de cartographier et de faire des mondes qui divergent de celles qui leur sont familières, tant sur le plan des suppositions que sur celui du projet poursuivi. C'est ainsi que, au terme de l'épisode, ils ne voient toujours pas à quoi peut bien leur servir la connaissance de telles lois ni comment les scientifiques parviennent à localiser d'aussi mystérieuses entités que les ondes, les particules, les atomes et les molécules, comme le soulignent d'ailleurs deux des élèves (Phillip et Jill).

Après quelques années de ce régime, nombre d'élèves ne poseront plus de questions et se désintéresseront des sciences à l'école, non sans avoir appris qu'il n'y a qu'une bonne réponse et que 'la réponse qui compte', pour paraphraser Bourdieu, n'est pas celle qu'ils ont élaborée au fil de leurs expériences dans le monde, ce qui n'est pas un mince apprentissage. Les échanges qui suivent, enclenchés par la remarque d'une étudiante amérindienne sur sa peur de donner une

réponse erronée lorsqu'elle est questionnée en classe, sont instructifs quant au poids de cet apprentissage (qui peut aussi être vu comme l'apprentissage d'une manière de se conformer):

Chercheur: Mais existe-t-il seulement **une** réponse? Peut-être vois-tu tout simplement le problème d'une manière différente?

(Les étudiantes rient)

Carolyn: Non, c'est erroné.

Chercheur: Mais qu'est-ce que c'est que cette classe de sciences? Y a-t-il toujours seulement une bonne réponse? Ne peut-il pas y avoir plus d'une façon d'expliquer les choses?

Mary: Deux façons, il y a deux façons: la bonne et la mauvaise. (Allen et Crawley, 1998, p. 120)

Par ailleurs, la force de la répétition aidant ainsi que la nécessité de survivre dans le système scolaire, les élèves se laisseront peut-être convaincre que ces forces ou êtres invisibles qui échappent à leur entendement n'échappent pas à celui des scientifiques. Bref, il y a de fortes chances qu'ils en viennent à reconduire le racisme de l'intelligence auquel j'ai fait allusion plus tôt, à reconduire l'orthodoxie et ses grands partages, et à abandonner ainsi aux 'experts', aux scientifiques, le pouvoir de dire le monde... et de le gérer.

II.

En mettant en question le racisme de l'intelligence et en faisant ressortir que nos descriptions sont bien nos descriptions et pas celles du décrit, comme le formulait Geertz (1996, p. 143), le constructivisme invite du même coup à mettre en question la croyance en la transcendance des savoirs et les prétentions à décrire le monde en surplomb. En effet, si les savoirs représentent bel et bien des points de vue, cela signifie qu'ils sont situés «en un site particulier d'une société et d'une culture» (Rocher, 2005, p. 24), et qu'ils n'échappent ni aux valeurs et idéologies ni, il va sans dire, à ce qui compte comme savoir dans une culture ou dans un groupe donnés, c'est-à-dire à l'orthodoxie. En ce sens, si, comme l'a montré Ernst von Glasersfeld, la fabrication et le maintien des savoirs ont à voir avec le pouvoir qu'ils confèrent pour cheminer dans le monde, ils ont aussi à voir avec d'autres formes de pouvoir qui sont à la fois instituées et instituanes, tel le pouvoir disciplinaire.

Le cas du médecin austro-hongrois Ignace Philippe Semmelweis est instructif à ce propos. En effet, dès les années 1840 et bien avant les travaux de Pasteur, Semmelweis reconnut le caractère infectieux de la fièvre puerpérale. Contrairement aux explications ambiantes qui en faisaient une question de destin, ou incriminaient la moralité douteuse des mères en couches, les internes venant de l'étranger, etc., il en vint à identifier comme principal vecteur les médecins eux-mêmes et préconisa des mesures d'hygiène pour diminuer la mortalité des femmes en couches – notamment que les médecins se lavent les mains dans une solution chlorée avant d'examiner la mère, et que l'on change les draps à chaque accouchement. Dans son service d'obstétrique, où il testa son idée, le taux de mortalité tomba de 18% à 1% en quelques semaines

et, bientôt, aucune mère ne mourut dans son service à cause de la fièvre puerpérale (Broad & Wade, 1987).

Si on peut penser que Semmelweis a ainsi concouru non seulement à l'amélioration des conditions des femmes en couches, mais également à l'avancement du savoir, ce ne fut pas l'avis de ses collègues: hormis quelques rares collègues proches, personne ne le crut, personne ne fut convaincu du bien-fondé de cette connaissance qui ne rentrait dans aucun des cadres théoriques admis, aucun des protocoles en vigueur, et ce, tant à Vienne (où il pouvait de nouveau pratiquer après avoir été interdit de séjour dans les cliniques médicales) qu'à l'étranger, comme en témoigne ce commentaire de Paul-Antoine Dubois – un célèbre obstétricien de l'époque – au sortir d'une séance de l'Académie des sciences de Paris tenue en 1858 sur cette question:

Cette théorie de Semmelweis qui, on s'en souvient peut-être, provoqua de si violentes polémiques dans les milieux obstétricaux, tant en Autriche que dans les autres pays, semble être aujourd'hui tout à fait abandonnée, et même dans l'école où on la professa jadis.

Peut-être contenait-elle quelques bons principes, mais son application minutieuse présentait de telles difficultés qu'il eût fallu, à Paris par exemple, mettre en quarantaine le personnel des hôpitaux pendant une grande partie de l'année, et cela d'ailleurs pour un résultat tout à fait problématique. (in Céline, 1936, p. 91)

En somme, comme le formule Foucault (1971), si on peut dire le vrai en étant hors de l'orthodoxie, hors de l'espace disciplinaire, on n'est *dans* le vrai qu'au sein de cet espace, et à la condition de réactiver, dans ses discours, les manières de dire et de faire en vigueur⁶. Autrement dit, les savoirs participent de l'orthodoxie, c'est-à-dire, entre autres choses, de l'horizon théorique admis, des instruments conceptuels admis ainsi que d'images dans l'air et la morale du temps, telle celle qui consistait à lier la mort des femmes en couches à leur présumée moralité douteuse, nombre d'entre elles étant ce que l'on appelait à l'époque des 'filles-mères'.

III.

Comme j'ai tenté de le montrer jusqu'à maintenant, le constructivisme, en revisitant les notions de cognition et d'apprentissage, permet de revisiter le statut des savoirs et, en ce sens, constitue un outil intéressant pour mettre en question l'orthodoxie et développer un contrôle réflexif sur les distinctions et les catégories avec lesquelles nous créons un certain ordre des choses et meublons le monde dont on fait l'expérience.

Mais ce n'est pas tout. Car, en nous rappelant que les savoirs ne viennent pas de nulle part, que les descriptions que nous faisons du monde sont bien *nos* descriptions et pas celles du décrit, pour citer de nouveau Geertz, le constructivisme implique un rapport au savoir et aux autres qui se répercute aussi sur nos façons de concevoir la recherche en éducation et, plus largement, sur nos façons de parler des savoirs et de les mettre en scène.

⁶La socialisation des doctorants et doctorantes constitue un cas exemplaire de ce formatage des individus par les disciplines. Pour un aperçu récent, voir Parry (2007).

Le retour de l'observateur...

En effet, en insistant sur le travail d'élaboration et les risques pris (puisqu'on aurait pu construire autrement), le constructivisme invite à s'intéresser à cette élaboration et à suivre à la trace comment elle se joue et se négocie sur le terrain et dans le temps. Par là, le constructivisme invite à opter pour des formats de recherche qui tiennent plus, et je reprends une image de Boris Cyrulnik (2003), du sentier de chèvres (escarpé, incertain et variable) que des autoroutes de la recherche que sont les laboratoires et les recherches expérimentales où, le plus souvent, comme le dit si bien Isabelle Stengers (1987), on fait taire ceux-là même que l'on interroge. C'est donc une perspective compréhensive qui guide l'investigation et qui est cohérente avec le projet du constructivisme radical de se doter d'un modèle du 'comment savons-nous ce que nous savons' (Glaserfeld, 1983), du comment les acteurs et actrices, lorsqu'ils conversent au quotidien ou participent à un forum citoyen par exemple, élaborent une version du monde qui, éventuellement, pourra jouir d'une légitimité culturelle au sein d'un groupe ou d'une société et être ainsi tenue pour la version du monde admissible et raisonnable.

En l'occurrence, s'inspirer du constructivisme pour réaliser une recherche peut, là aussi, bousculer quelques-unes de nos croyances, habitudes ou pratiques, d'autant plus qu'on ne peut se soustraire à la relativisation des points de vue que promeut le constructivisme: il est impossible d'avoir une vue surplombante et cela vaut pour tout discours, y compris celui des chercheurs et chercheuses qui se réclament du constructivisme. On ne peut donc pas faire comme si les phénomènes, événements ou situations dont nous parlons ou que nous prétendons coder venaient de nulle part et étaient indépendants de nos projets et de nos façons de contenir le monde dans nos horizons théoriques et dans nos cadres disciplinaires.

... dans nos façons de parler des savoirs et de les mettre en scène

Il faut pouvoir préciser le lieu d'où l'on parle, rendre compte des suppositions et engagements divers par lesquels nous configurons les phénomènes ou situations et, réintroduire ainsi, comme l'a suggéré Heinz von Foerster (1992), «les propriétés de l'observateur dans le décrit de ses observations». Il va sans dire qu'une telle ré-introduction représente une rupture importante notamment par rapport à l'écrit scientifique ou l'écrit de recherche qui repose, au contraire, sur une rhétorique qui tend à effacer toute trace d'activité humaine et à faciliter ainsi la *naturalisation* du propos, c'est-à-dire à convaincre les lecteurs et lectrices qu'ils sont bel et bien devant le fait, le phénomène, voire le monde tel qu'il est (Gross, 1990; Larochelle & Désautels, 2002). C'est d'ailleurs en imposant un découpage, un itinéraire particulier (Introduction, Méthode et Matériaux, Résultats, Discussion) qui permet de mettre progressivement en veilleuse les contingences de la recherche (et les traces de l'observateur) que le texte ou l'article scientifique accomplit ce miracle à la fois épistémologique et politique.

Cette ré-introduction de l'observateur représente aussi une rupture importante par rapport au type d'écriture qui caractérise les manuels scolaires. En effet, et les travaux sur le sujet sont légion (voir, par exemple, Morin, 2006), le discours des manuels participe le plus souvent d'une rhétorique qui porte à croire que les savoirs, comme les bébés, naissent dans les choux! Les travaux pionniers de Clive Sutton, de Gérard Fourez et de Philippe Mathy, dans le domaine de l'enseignement des sciences, sont instructifs à ce propos et montrent bien non seulement que le 'langage scolaire' évacue constamment l'observateur de ses descriptions, mais, de plus, comme le souligne Fourez (1985, p. 39), que «des visions du monde [et des sciences] très différentes peuvent être transmises en enseignant la même matière». Le remaniement d'énoncés qu'il propose est instructif en ce sens.

Énoncé 1. Apprends à observer la nature d'une manière scientifique. [...] Le scientifique procède à de nombreuses mesures, annotations et récoltes, il tente de comprendre le fonctionnement de ce milieu naturel.

Énoncé 2. Apprends à utiliser des techniques d'observation employées par les biologistes de terrain. [...] Le scientifique procède à de nombreuses mesures, annotations et récoltes, il tente de comprendre la réponse de ce milieu face à des expérimentations ou des projets précis.

Par exemple, l'énoncé 1, qui présente aux élèves le but de l'exercice, suggère une idée d'observation plutôt contemplative et tend perpétuer une image idyllique des pratiques scientifiques en ne mentionnant pas le caractère intéressé de ces pratiques. Le second énoncé, pour sa part, élargit le champ d'approche en incluant, dans la pratique même, le jeu éventuel des intérêts et projets des scientifiques. Par là, il projette une autre idée des procédures des scientifiques en suggérant que leur approche est particulière et habitée par un projet, et bien sûr une autre idée d'observation: il y a des techniques pour cela (il y a donc des conditions opératoires), qui sont par ailleurs conventionnelles en ce qu'elles renvoient aux critères et distinctions que reconnaît la communauté des praticiens et praticiennes en cause.

Les remaniements des énoncés qui suivent sont également intéressants quant à la possibilité de réintégrer l'observateur dans la description de ses observations. Par exemple, en substituant à l'énoncé 1, l'énoncé 2, on laisse entendre que toute observation fait référence à un certain nombre de critères déterminés par des communautés scientifiques, ce qui est également porteur d'une idée d'objectivité fort différente de celle qui marque les discours scolaires (et populaires) sur les sciences.

Énoncé 1. Tu dois pouvoir distinguer les éléments du biotope de ceux de la biocénose.

Énoncé 2. Tu dois repérer les éléments d'un milieu naturel tels que les scientifiques les distinguent.

De même, remanier même légèrement cet énoncé qui présente un écosystème comme quelque chose qui existe en soi («Précisons ce qu'est un écosystème») pour faire place à l'activité analytique qui sous-tend la formulation d'un concept («Précisons ce qu'on appelle un

écosystème»), indique que parler d'un écosystème, c'est faire une certaine lecture, c'est faire référence au langage conventionnel construit par les scientifiques et lié à leurs projets particuliers.

Il va sans dire que l'on pourrait continuer cette réécriture d'une manière moins tranquille et faire surgir dans ces énoncés une foule d'autres acteurs, tels la directrice du laboratoire de recherche au sein duquel des techniques d'observation sont mises au point, les crédits ou les commandites qui alimentent ce laboratoire et qui permettent ce travail de mise au point, les articles qui en sortent et qui contribuent au maintien du laboratoire ainsi qu'à la promotion (parfois à la déchéance) de ceux et celles qui les écrivent, les étudiants et étudiantes gradués qui constituent souvent la main d'oeuvre bon marché, l'inscription de ce laboratoire dans un réseau international, bref on pourrait de proche en proche convoquer de multiples aspects et enjeux de la production et de la circulation des savoirs en cause et ainsi permettre aux jeunes de fréquenter une image moins mystique des savoirs auxquels on veut les initier et des personnes qui les fabriquent. On pourrait aussi décider d'écrire au féminin et casser ainsi l'image traditionnelle des sciences qui se décline au masculin, tout en permettant aux jeunes de prendre explicitement acte des enjeux qui entourent la question du genre mais aussi la couleur de la peau, etc. Enfin, on pourrait initier les jeunes à l'analyse des façons par lesquelles les savoirs sont racontés, dits et mis en scène, afin qu'ils puissent apprendre, comme le soulignait de Certeau (1979), à lire l'orthodoxie, à la décoder, et à repérer comment s'y exercent, entre autres relations, des relations de pouvoir et d'exclusion.

En guise de conclusion

J'ai tenté dans cet exposé de montrer qu'en envisageant les savoirs sous un angle pragmatique et, donc, en reconnaissant la pluralité des modes de description et d'explication, le constructivisme radical contribue à une forme de démocratie épistémologique. Comme je l'ai évoqué, les élèves ne savent peut-être pas ce que l'on aimerait qu'ils sachent mais ils ne sont pas en défaut de savoir. Il importe donc que l'on s'intéresse à leurs manières de configurer le monde, de le comprendre et de s'y situer, si on veut les initier de façon réflexive à d'autres manières de faire des mondes, telles les manières des anthropologues, des biologistes, des historiennes, des sociologues, etc.

Entendons-nous: contrairement à une version folklorique du constructivisme, je ne dis pas ici qu'il faut se confiner à faire ronronner le savoir des élèves ou encore pratiquer une pédagogie dite de la re-découverte, le constructivisme soutenant justement que les savoirs ne tombent pas sous le sens et ne peuvent donc pas faire l'objet d'une découverte ingénue. Mais il ne s'agit pas non plus de coloniser le savoir des élèves par celui des spécialistes ou des experts et expertes, en masquant notamment qu'il s'agit là aussi de savoirs construits, négociés et dont la standardisation, comme le dit si bien Fourez (2007), est à la fois résultat et cause de rapports de forces.

J'ai tenté aussi de montrer qu'en faisant ainsi la promotion d'un commerce renouvelé entre les savoirs ainsi qu'entre ceux et celles qui les produisent, le constructivisme contribue du même souffle à mettre en question les monopoles et les grands partages qui viennent avec. Il contribue ainsi à faire ressortir que l'orthodoxie dont les élèves de David Geelan ou, encore, Semmelweis, ont fait les frais, à des degrés différents il va sans dire, n'est pas une fatalité.

En somme, le constructivisme radical est porteur d'un tout autre rapport au savoir que celui que promeut la 'forme scolaire' traditionnelle – et même la 'forme universitaire' – qui occulte allègrement tout ce qui contribue à faire des savoirs un monde autre qu'un monde de savoirs achevés, immobilisés et disant ce qui est. Il est aussi porteur d'autres questions car si nous 'remplissons' le monde de nos choix et de nos distinctions, cela implique que nous sommes responsables des savoirs sur le monde dont nous faisons la promotion, d'autant plus que nous aurions pu construire autrement.

Cela implique enfin, comme je l'ai indiqué, de prêter attention aux effets épistémologiques de nos discours, et de relier ce que l'on tend si fréquemment à séparer, comme le soulignait Bateson (1984), lorsqu'on affirme «par la syntaxe du sujet et de l'attribut que les 'choses' possèdent des qualités et des propriétés» (p. 69) plutôt que de dire que ces qualités et propriétés sont 'produites', attribuées, et représentent des clés que nous trouvons utiles pour résoudre les problèmes que nous nous posons.

Ouvrages cités

- Allen, N.J. et Crawley, F.E. (1998). Voices from the bridge: Worldview conflicts of Kickapoo students of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (2), 111-132.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie: à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* (Tome 1). Thèse de doctorat non publiée, Paris, Université Paris VII.
- Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée* (A. Cardoën, M.-C. Chiarieri & J.-L. Giribone, trad.). Paris: Seuil.
- Bensaude-Vincent, B. (2000). *L'opinion publique et la science. À chacun son ignorance*. Paris: Sanofi-Synthelabo.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Broad, W. & Wade, N. (1987). *La souris truquée. Enquête sur les fraudes scientifiques* (C. Jeanmougin, trad.). Paris: Seuil.
- Céline, L.-F. (1936/1999). La vie et l'oeuvre de Philippe Ignace Semmelweis (1818-1865). In *Semmelweis* (textes réunis par J.-P. Dauphin et H. Godard). Paris: Gallimard.
- Cyrułnik, B. (2003). Les sentiers de chèvres et l'autoroute ou le premier temps de l'éthique. In Duclert, V. & Chatriot, A. (Eds.), *Quel avenir pour la recherche? Cinquante savants s'engagent* (p. 70-79). Paris: Flammarion.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris: Éditions de la maison des sciences de l'homme & INRA.
- de Certeau, M. (1979). École et cultures: déplacer les questions. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*, 13, Université de Genève.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut de la recherche agronomique.

- Désautels, J. & Larochelle, M. (1998). The epistemology of students: The 'thingified' nature of scientific knowledge. In B.J. Fraser and K. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (p. 115-126). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (Eds.) (1985). *Children's ideas in science*. London, UK: Milton Keynes & Open University Press.
- Duit, R. (2006a). *Bibliography 'students' and teachers' conceptions and science education'*. <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>.
- Duit, R. (2006b). Introduction. In *Bibliography 'students' and teachers' conceptions and science education'*. <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/bibint.html>.
- Foerster, H. von (1992). Ethics and second-order cybernetics. *Cybernetics & Human Knowing*, 1 (1), 9-19.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Fourez, G. (2007). Knowledge as representation. In E. von Glasersfeld, *Key works in radical constructivism* (edited by M. Larochelle) (p. 259-266). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Lyon: Chronique sociale.
- Geelan, D. (2002). Newton's zeroth law. In J. Wallace et W. Louden (Eds.), *Dilemmas of science teaching: Perspectives on problems of practice* (p. 23-26). London: Falmer Press.
- Geertz, C. (1996). *Ici et là-bas: l'anthropologue comme auteur* (D. Lemoine, trans.). Paris: Métailié.
- Gross, A.G. (1990). *The rhetoric of science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glasersfeld, E. von (2007). *Key works in radical constructivism* (edited by M. Larochelle). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Glasersfeld, E. von (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, DC: Falmer Press.
- Glasersfeld, E. von (1987). *The construction of knowledge. Contributions to conceptual semantics*. Seaside, CA: Intersystems Publications.
- Glasersfeld, E. von (1985). *L'approche constructiviste: vers une théorie des représentations*. Séminaire sur la représentation no 7, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Glasersfeld, E. von (1983). L'apprentissage en tant qu'activité constructive. Dans J. Bergeron & N. Herskovits (dir.), *Actes de la cinquième rencontre annuelle du PME (Psychology of mathematics education)* (p. 70-101). Montréal: Université de Montréal.
- Larochelle, M. (2007a). Ernst von Glasersfeld's way of world-making. In E. von Glasersfeld, *Key works in radical constructivism* (edited by M. Larochelle) (p. xiii-xvii). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Larochelle, M. (2007b). Op-Ed: Disciplinary power and the school form. *Cultural Studies of Science Education*, 2(4), 711-720.
- Larochelle, M. (2000). Radical constructivism: Notes on viability, ethics and other educational issues. In L.P. Steffe & P. Thompson (Eds.), *Radical constructivism in action: Building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld* (p. 55-68). London: The Falmer Press.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (2007a). On Ernst von Glasersfeld's contribution to education: One interpretation, one example. *Constructivist Foundations*, 2(2-3), 90-97.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (2007b, November). *Constructivism and the 'Great Divides'*. Paper presented at the Third International Heinz von Foerster Congress, University of Vienna, Vienna.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (2003). Descriptions estudiantines de la nature et la fabrication des savoirs scientifiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (dir.), *Les croyances à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies* (p. 149-174). Montréal, QC: Presses de l'université du Québec.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (2002). On peers, 'those particular friends'. *Research in Science Education*, 32 (2), 181-189.
- Leach J., Driver, R., Scott, P., & Wood-Robinson, C. (1996). Children's ideas about ecology 2: Ideas found in children aged 5-16 about the cycling of matter. *International Journal of Science Education*, 18 (1), 19-34.

- Morin, É. (2006). Le manuel scolaire en sciences: un actant dans la situation éducative. In M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p. 213-234). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Parry, C. (2007). *Disciplines and doctorates*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Rocher, G. (2005). Le polythéisme des modes d'explication du social. In D. Mercure (Ed.), *L'analyse du social: les modes d'explication* (p. 21-45). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rorty, R. (1990). La science comme solidarité. In *Science et solidarité* (p. 46-62) (J.-P. Cometti, trad.). Paris: L'Éclat.
- Stengers, I. (1987). Introduction: La propagation des concepts. In I. Stengers (Ed.), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades* (p. 9-25). Paris: Seuil.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon (France): Presses universitaires de Lyon / Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques* (P. Klossowski, trad.). Paris: Gallimard.

Débat sur l'intervention de Marie LAROCHELLE

Jean-Paul Gaillard :

Merci Marie La Rochelle, la parole est à la salle.

Un auditeur :

Oui, je vous remercie beaucoup pour cette intervention. Je voulais savoir si vous avez des liens avec des réseaux d'échange de savoir, cela existe en France depuis un certain nombre d'années, et si vous avez comparé les différentes façons d'enseigner et d'apprendre, je vous remercie.

Marie Larochele :

Vous voulez parler des façons d'enseigner et d'apprendre ailleurs que dans le milieu scolaire ?

Le même auditeur :

Au sein de ces réseaux d'échange de savoir, il y a des individus qui ont des parcours très différents. On les réunit en petits groupes et on leur demande comment ils ont appris par exemple à nager, comment ils ont appris à faire telle chose, et c'est très enrichissant.

Marie Larochele :

Non, nous n'avons pas conduit de recherche auprès de ces réseaux, et à ma connaissance il n'y a pas de réseaux formels ou bien connus au Québec.

Jean-Paul Nataly :

Je travaille à la Cité des Sciences sur des conceptions d'exposition, en amont des expositions, dans des situations délibératives avec des citoyens. Cela me fait penser que, dans des structures d'enseignement, travailler en situations délibératives y compris avec des enfants, pour faire de la co-construction du savoir et faire émerger quelque chose d'une meilleure connaissance de tous les contextes qui ont contribué à l'élaboration de tous les savoirs serait une bonne idée.

Marie Larochele :

Oui je pense en effet que c'est une question très importante d'autant plus que cela permet d'aborder à l'école des questions de terrain et des questions que l'on pourrait dire socio-scientifiques. Et d'ailleurs nous avons fait une recherche sur ce sujet avec des élèves qui correspondent je crois à des élèves de lycée, ce qu'on appelle chez nous des élèves de CEGEP, pour les aider à se construire une idée de la science un peu moins mystique, à mieux comprendre les controverses socio-scientifiques et à ne pas les voir comme « quelqu'un dit le vrai et l'autre dit le faux », on les a donc invité à travailler sur des controverses au Québec et au Canada. On a travaillé notamment sur la mise au point d'un incinérateur de déchets toxiques, sur la téléphonie cellulaire, les OGM, la légalisation de la marijuana, et l'élevage de truites triploïdes, de truites modifiées. Nous avons donc travaillé avec eux durant 45 heures avec une technique de travail interdisciplinaire développée par Gérard Fourez en Belgique qui s'appelle « L'îlot de rationalité », qui permet de circonscrire une situation en identifiant les acteurs, les enjeux, etc., et également en allant rencontrer des spécialistes disciplinaires, ou des usagers, bref, nous avons travaillé à apprendre à puiser dans les savoirs pour se faire un point de vue plus éclairé sur le sujet. Ils ont terminé leur travail en faisant une présentation publique à l'université des îlots de rationalité qu'ils ont construits en vue de faire un partage avec un public plus grand ; ils ont dû faire cette présentation en se retenant un peu car on leur avait demandé de ne pas présenter leur point de vue final, mais plutôt de tracer un portrait des personnes, des enjeux, des réseaux impliqués dans ces controverses. Et les élèves, je crois, ont beaucoup appris, bien qu'ils pratiquent leur métier d'élève comme le dit Philippe Pernaux : au début c'est très déstabilisant car ils attendent la note, ils attendent qu'on leur donne les réponses, ils ne sont pas habitués à chercher, mais ça s'est très bien passé et les professeurs de sciences avec lesquels on travaillait ont été formidables aussi parce qu'ils ont pris un risque : le risque de se dire « je ne contrôle pas ce qui se fait dans ce cours ! ». On ne pouvait pas contrôler, on ne pouvait que mettre des obstacles.

Je pense que c'est un peu ce que le constructivisme nous enseigne : il y a des contraintes. Il y a une idée folklorique du constructivisme qui veut qu'on puisse faire n'importe quoi. Dans mes cours d'épistémologie, on ne fait pas n'importe quoi, il y a des tas de choses qu'on peut faire mais il y a des choses qu'on ne peut pas faire, et je pense que c'était un peu ça qu'ils ont fait : apprendre à poser des obstacles, des contraintes ; ça fonctionne très bien, les controverses sont un angle d'entrée très intéressant pour développer un autre rapport au savoir, parce que lorsqu'il y a controverse c'est qu'il y a encore débat, il y a encore polémique, on voit les acteurs et les actrices dans un quasi pugilat, on voit vraiment la construction, la dynamique de la science. Alors que lorsque les savoirs sont dans les manuels scolaires, ils sont vraiment aplatis, il n'y a plus cette dynamique et ça interpelle moins les jeunes.

Géraldine Rix :

Bonjour. Je travaille sur les pratiques, sur ce qui peut faire sens dans une pratique, sur les connaissances à l'oeuvre. J'ai été très intéressée par votre exposé. Ce qui me pose question ce n'est pas votre exposé, c'est le lien avec le précédent. Vous faites référence à une conception pragmatique du savoir et finalement on va considérer le savoir comme un pouvoir, sur quoi je suis complètement d'accord. Ma question est comment situer ce pragmatisme là par rapport à l'autre exposé. Tout à l'heure on était dans un pragmatisme à la fois fonctionnaliste très proche d'un monde qui pré-existe, avec une boucle sensorimotrice. Donc comment se positionnent ces paradigmes l'un par rapport à l'autre, si vous pouviez m'aider.

Marie Larochelle :

Je ne suis pas une philosophe, je ne pourrai donc pas vous répondre du point de vue de la philosophie. Mais d'un autre côté, le mot pragmatisme n'est pas non plus un mot assigné à résidence si l'on peut dire. On peut lui donner un sens, ici dans le constructivisme radical, davantage en termes d'efficacité ; si les savoirs mobilisés vous permettent d'atteindre les projets ou les objectifs que vous vous êtes fixés, vous aurez fait œuvre de pragmatisme, c'est une

question d'efficacité, d'utilité mais pas au sens utilitariste. Sinon on peut inventer la règle d'exception comme l'ont bien montré certaines études de Piaget, mais on peut aussi décider d'élaborer un autre savoir ou de faire d'autres distinctions dans notre savoir de façon à mieux élaborer notre projet.

Géraldine Rix :

Si je peux juste ajouter mon petit point de vue de philosophe sur le rapport entre les deux. La première page que vous avez lu de Glasersfeld sur la carte, le cheminement dans la forêt, aurait pu être signé de James en fait. James reprend l'exemple du cheminement dans la forêt, de la carte utile et le fait que les savoirs nous permettent de cheminer dans le monde, il parle de déambulation dans le monde, et la distinction entre too much et too few aurait été parfaite, pas une image, un miroir, mais plutôt quelque chose qui doit être adapté.

Francois Pissochet :

Je suis psychotérapeute, thérapeute familial et je travaille dans le cadre de soins en alcoologie et en direction de publics très précaires. Ce que vous dites résonne beaucoup par rapport à ma pratique et notamment par rapport à la réflexion dans laquelle on est, et je rejoins ma voisine de devant par rapport aux échanges de savoirs puisqu'on travaille en lien avec ATD Quart Monde qui a été à l'initiative notamment des Universités populaires qui mélangent des gens qui viennent du Quart Monde et qui peuvent échanger leurs savoirs leurs expériences et les échanger avec des intellectuels ou des chercheurs.

Simplement je crois que ça va beaucoup plus loin que l'échange des savoirs. En tout cas, dans notre travail thérapeutique, ce qu'on essaye de faire par rapport à ces personnes touche aussi à ce qu'on peut appeler un autre rapport à l'humain, rétablir une certaine équité entre ce qu'on peut appeler la relation thérapeute - patient, ou le patient a à apporter aussi son savoir. Quelque chose aussi m'a bousculé dans l'exposé de notre philosophe : je travaille sur le fait que des gens sont enfermés dans des croyances, alors que vous disiez que la croyance c'est l'action, enfin ce n'est pas vous qui le dites, c'est Peirce, que la croyance mène l'action, alors que moi je pense que la croyance mène plutôt à l'inaction. Mon travail consiste à restaurer chez ces personnes une connaissance, une connaissance d'eux mêmes, qui leur permettent de mettre en doute ces croyances et faire que le doute de la croyance les rende actifs. Est-ce que par rapport à l'échange du savoir c'est quelque chose qui rejoint votre réflexion ?

Marie Larochelle :

Oui. Je m'excuse de ne pas avoir compris votre intervention au début. Mais quand vous avez parlé de l'Université du Quart Monde... J'ai lu certains ouvrages, non pas parce que nous travaillons dans cette optique, mais nous supervisons des travaux de recherche d'étudiants et d'étudiantes qui viennent d'Afrique et qui s'intéressent à la question des savoirs dits endogènes, qui sont des savoirs non reconnus ou reconnus comme folkloriques ou exotiques. Je crois que ça rejoint votre propos. D'autre part tout à l'heure j'ai évoqué que le constructivisme peut être vu comme faisant la promotion d'un autre rapport au savoir et à l'autre, il implique aussi un travail constant dans nos interactions, on est constamment en train de négocier, le but étant de faciliter une émancipation. En ce sens, il y a peut être des plages communes entre ce que vous faites et ce que nous tentons de faire.

Helene Hagege :

Bonjour, je suis maître de conférences en sciences de l'éducation à Montpellier, je me sentais donc tout à fait concernée par ce que vous racontiez. J'ai plusieurs questions. Tout d'abord lorsque vous évoquiez les actions éducatives autour de la méthodologie de Fourrez, je voulais si vous aviez une méthodologie pour évaluer ce dispositif ou si c'est juste par ressenti.

Marie Larochelle :

Tout dépend de ce que vous entendez par évaluation et dispositif. Si vous évoquez l'évaluation classique qui implique une bonne réponse, ce n'est pas du tout comme ça qu'il est conçu...

Hélène Hagege :

Non, j'avais cru comprendre que ce dispositif vous avait permis de mettre en pratique de l'épistémologie. Au lieu d'avoir des cours traditionnels magistraux... à nouveau dogmatiques. Le savoir n'est pas une vérité, mais il a une portée et des limites ! Leur faire pratiquer de l'épistémologie pourrait faire changer leur regard sur la science, et je voulais savoir si vous évaluiez ça, Est-ce que ça peut changer leur conception de la science ? C'est ça ma question.

Marie Larochelle :

Non ! Justement si on parle de démocratie épistémologique, même dans une démarche constructiviste, ou par exemple si je pense à mon cours d'épistémologie, il y a par exemple des étudiants qui préfèrent travailler dans une optique positiviste et je n'ai aucun problème avec ça. Je peux leur poser des obstacles bien sûr, mais je ne suis pas là pour les convertir et là dessus je crois qu'un mot de von Forster est important : 'accroître leurs possibles' ! Ça leur permet de voir qu'il y a d'autres positions épistémologiques que la leur et c'est déjà un net progrès. J'évalue davantage à partir des textes et des activités que je leur propose, comment ils composent. Je suis attentive à ce qu'ils n'aient pas n'importe quelle idée du constructivisme comme on le lit très souvent. Est ce que ça répond à votre question ?

Hélène Hagege :

En partie.

Marie Larochelle :

Il ne s'agit pas de les convertir. En épistémologie, on est dans le monde des positions, pas dans le monde de la vérité. Il s'agit davantage de savoir qu'on a une position et qu'on pourrait en prendre une autre.

Hélène Hagege :

J'avais une autre petite question. Je ne sais pas si vous formez des enseignants ?

Marie Larochelle : Pour l'instant je travaille surtout au niveau de la maîtrise et du doctorat. Ce sont donc en majorité des futurs chercheurs et chercheuses. En maîtrise il peut y avoir des enseignants et enseignantes, mais qui font des mémoires de recherche.

Dominique Labro :

Je voudrais rebondir sur les échanges de savoirs qui ont été créés par une institutrice Claire Helene Suffrene. Notamment à 'Transversales Sciences et Culture' elle était souvent là avec Patrick Viveret qui venait souvent nous voir. Elle avait commencé avec un cours de physique, mais enfin c'était du niveau de l'école primaire. Un plombier était venu à son cours et elle a eu l'idée de lui demander de venir voir les travaux de plomberie à partir desquels elle a expliqué énormément de choses et les élèves étaient passionnés. A partir de là, elle a créé cette association *Echange de savoirs* ou les gens venaient échanger leurs savoirs mais aussi leur expérience. C'est un mouvement qui s'est répandu dans les pays du Tiers Monde, puis en France et dans les pays européens.

J'ai une autre casquette, qui est celle de responsable du département de mathématiques du Cuep qui a conduit des adultes de l'illettrisme pratiquement à Bac + 5. Une première chose fondamentale : il y a différents types de savoirs, je n'accepte plus qu'on ne mette pas des « s » à

savoir. Il y a des savoirs de natures très diverses et on a trop identifié les savoirs au niveau académique. Après il faut faire très attention à un certain nombre de critiques, par exemple j'ai travaillé avec les réseaux Suffrin sur l'auto-formation. Dans les réseaux réciproques d'échanges de savoirs, il y a des choses miraculeuses parce que les savoirs incluent ces types de savoirs d'action et de partage. Il y en a d'autres, très dangereux : on ne soigne pas le cancer avec les recettes de Rica Zaray. Il y a donc effectivement tout un problème à nuancer entre les types de savoir

Deuxièmement, ce qui me paraît très important est qu'on aborde la complexité, une complexité englobante. Il y a des types de problèmes que j'aborde avec une démarche analytique et si le problème relève d'un modèle mathématique standard, j'utilise le modèle mathématique standard, je ne vais pas m'embêter à construire quelque chose de nouveau. Mais si le problème est non standard, j'ai besoin de faire émerger des nouvelles solutions et de travailler comme je le fais en alternance. En particulier, cela me permet de repérer des savoirs légitimes que je dois aussi transmettre, parce que quand ils passent des concours, l'entrée à l'école d'infirmières par exemple, ils vont être jugés sur un certain type de savoirs et je sais que je dois aussi leur transmettre ces savoirs là. Mais je peux aussi construire avec eux des savoirs contextualisés par transmission de savoirs comme le faisait Desroche à Tours ; ces savoirs ne préexistent pas à mon intervention et, donc, il y a un mélange entre des savoirs analytiques préexistants et des savoirs à construire qui n'existent pas, et là je ne construis pas un savoir optimal, je construis un savoir adapté à une classe de problèmes et à une situation donnée.

Marie Larochelle :

Je ne crois pas que le constructivisme dise qu'il ne faille pas aller puiser dans les savoirs établis. C'est plutôt dans le rapport au savoir qu'il joue, ne pas simplement suivre des cours de mathématique ou de physique ou de géographie et simplement les réciter, mais apprendre à se situer et à comprendre à quelles questions répondaient ces savoirs. Ces savoirs ont aussi une histoire et ils prennent sens à partir d'une question, d'un cadre. En fait, je ne serais pas aussi cruelle, je ne crois pas qu'y faille chercher le ou les coupables dans le monde de l'enseignement. Je crois que ce qu'on appelle la forme scolaire est un concept intéressant, les travaux de Guy Vincent à ce sujet proposent un éclairage qui permet de comprendre pourquoi ça ne change pas tellement à l'école malgré les réformes successives. J'imagine qu'il y a des réformes ici en France qui font les délices des journaux... c'est comme ça aussi au Québec. Les réformes ne peuvent pas tellement changer les choses, on reste toujours dans une forme scolaire, dans un rapport impersonnel au savoir.

AU-DELA DU DUALISME INDIVIDU/SOCIÉTÉ : ASSOCIATION, DÉMOCRATIE ET ÉDUCATION CHEZ JOHN DEWEY

PHILIPPE CHANIAL*

« La démocratie doit naître de nouveau à chaque génération
et l'éducation est sa sage-femme. » John Dewey

L'articulation entre individu(s) et société(s) est, à l'évidence, au cœur du questionnement sociologique. Or, pour beaucoup aujourd'hui, ce dualisme mérite d'être surmonté tant il conduit à hypostasier ou à réifier l'un des pôles de cette redoutable antinomie. Dans cette perspective, je voudrais souligner l'apport essentiel de la pensée pragmatiste - du moins celle du philosophe John Dewey⁷, dans une certaine interprétation inspirée par les travaux du mouvement du MAUSS autour du don - afin de poser les jalons d'une approche relationnelle qui permette au contraire de penser cette articulation entre individu(s) et société(s) comme un lien réciproque et continu. J'analyserai cette articulation principalement au regard de la théorie deweyenne de la démocratie et de l'éducation.

L'ASSOCIATION COMME LOI UNIVERSELLE

Dewey n'a eu de cesse de critiquer ces abstractions irréelles que nous avons l'habitude de nommer « société » ou « individu » pour les opposer l'une à l'autre. À l'instar de Mauss, toutes les choses humaines sont selon Dewey de nature mixte, plastique et dynamique. Il n'y a pas une chose que l'on pourrait nommer « société ». D'un point de vue concret, il y a *des* sociétés - tissant tels types de liens, instituant tels types d'intérêts ou de conceptions du bien - dont la liste est infinie : gangs, clubs sportifs, académies scientifiques, organisations professionnelles, partis politiques, syndicats, familles, etc. Dewey écrit ainsi : « La société est synonyme d'association, de relations d'interaction tournées vers l'action afin de mieux réaliser toutes les formes d'expérience qui prennent toute leur dimension lorsqu'elles sont partagées. Il y a donc autant d'associations que de biens qui gagnent à devenir objets de communication et de participation » [1916a, p. 168]. Parce que la « société » n'est rien d'autre qu'une certaine forme d'association ou de relation humaine, elle repose, à l'instar de tout organisme vivant, sur les échanges que tissent entre eux ces éléments constitutifs et grâce auxquels se développe et s'approfondit leur signification. À ce

* Maître de conférences en sociologie, Université Paris-Dauphine, directeur du CERSO. Il a récemment publié, *La société vue du don. Manuel de sociologie anti-utilitariste appliquée*, La découverte, 2008 et *Justice, don et association. La délicate essence de la démocratie*, La découverte/MAUSS, 2002. Ce texte synthétise un article publié en 2006, « Une foi commune : Démocratie, don et éducation chez John Dewey », in *La Revue du MAUSS semestrielle*, n°28, « Penser la crise de l'école », La découverte, p.205-250.

⁷ John Dewey (1859-1952) est le philosophe américain le plus important de la première partie du XX^e siècle. Son œuvre est pléthorique, couvre les champs les plus divers : morale, politique, esthétique, religion, l'éducation n'en constituant que la partie qui lui a permis de bénéficier d'une certaine notoriété, notamment en Europe. Dewey fut par ailleurs un homme d'engagement, il a expérimenté de nouvelles formes d'école avec sa femme Alice, participé au mouvement progressiste avec Jane Adams, notamment lorsqu'il enseignait à Chicago (1894-1904), au mouvement syndical enseignant, et il a travaillé avec de nombreuses associations. Par ailleurs, il faut souligner que, si Dewey ne semble jamais s'être intéressé à la sociologie française et assez peu aux sciences sociales en général - à l'exception de l'anthropologie culturelle et de la psychologie sociale dont il fut l'un des fondateurs aux États-Unis -, Durkheim l'a lu et commenté dans son cours de 1913-1914 consacré au pragmatisme [1955]. S'il en ressort une évaluation assez mitigée de l'apport pragmatiste à la théorie de la connaissance, Mauss, qui rencontra Dewey à plusieurs reprises tant à Paris que lors de son voyage aux États-Unis en 1926, rappelle que Durkheim avait pour Dewey une « vive admiration », que parmi les philosophes américains il le « mettait tout au-dessus des autres ». Mauss ajoute même que « du côté des moralistes et des philosophes, il est certain que le P^r Dewey est celui qui se rapproche le plus des sociologues » [1968, p. 500].

titre, la notion de société est indissociablement empirique et normative. Sans cette vitalité et cette créativité propres aux relations interhumaines, les associations humaines, comme Simmel l'avait lui aussi souligné, se fossilisent, s'uniformisent pour devenir des institutions sans vie, imposant aux individualités des hiérarchies rigides qui, en les isolant les unes des autres, mortifient ce *vital interplay* et interdit leur enrichissement réciproque.

De la même façon, le soi, comme la société, est multiple, il se conjugue au pluriel et non au singulier. Il n'y a pas *un* individu que l'on pourrait définir indépendamment des relations qui le constituent et des interactions qu'il tisse avec autrui, ou plus généralement avec son environnement social. Une personne, écrit Dewey, « est ce qu'elle est en tant qu'associée avec les autres, dans l'échange libre et réciproque (*free give and take*) de leur relation » [*ibid.*, p. 74]. En ce sens, l'individualité ne peut être opposée aux formes de l'association humaine – pas plus que l'on ne saurait opposer une association à ses membres. Ce n'est qu'en association avec autrui que l'individu devient un centre conscient d'expérience. L'association, selon Dewey, définit ainsi la condition même de l'individuation humaine⁸. C'est à travers elle que l'homme acquiert son individualité, c'est par elle qu'il l'exerce. En ce sens, le « comportement associé constitue la loi universelle⁹ » [*ibid.*].

Pour Dewey, la mise en relation entre « individu » et « société » ne saurait donc consister en une articulation artificielle entre deux pôles contraires, voire contradictoires. Cette relation n'est en fait rien d'autre qu'un mode général de l'expérience humaine. Dans la perspective naturaliste qui est la sienne, les êtres humains ne sont pas des « sujets » ou des « individus isolés » qui auraient à bâtir des ponts pour rejoindre d'autres humains, tout aussi monadiques – ou même pour entrer en contact avec les objets du monde physique. Au contraire, ceux-ci sont originellement reliés à leur milieu tant social que naturel, en continuité avec lui, organiquement rattachés, entrelacés à lui. Néanmoins ce modèle organique ne suppose pas une adaptation mécanique et passive de l'homme à son environnement. Le concept d'expérience désigne justement chez Dewey ce « commerce *alerte et actif* avec le monde » [1934a, p. 39], cette interaction, cette transaction créative et réciproque entre l'être vivant et son environnement par laquelle l'un et l'autre se transforment mutuellement. L'expérience, chez Dewey, est avant tout une expérimentation active avec le monde, un faire par lequel nous agissons sur notre environnement qui, en retour, agit sur nous. Il y a donc constamment expérience au sens où cette interaction fait partie du processus même de la vie, de l'existence. Elle est la condition même de sa continuité – tant biologique que sociale – c'est-à-dire à la fois de sa pérennité et de son constant renouvellement.

Dans cette perspective naturaliste, l'éducation doit être comprise selon Dewey avant tout comme une nécessité de la vie [1916a, chap. 1]. Elle est d'abord ce moyen grâce auquel est assurée la continuité sociale de la vie. De ce point de vue, sa fonction, pour la vie sociale, est comparable à celle de la nutrition ou de la reproduction pour la vie physiologique. Si toute vie constitue un processus de renouvellement constant qui exige une (ré)adaptation continue à son environnement, la vie sociale suppose non seulement que les membres encore immatures du

⁸ Il faut ici ajouter que cette individuation est nécessairement plurielle, en raison de la pluralité même des différentes formes d'association humaine auquel un individu peut appartenir. Ainsi un homme marié est différent, en raison de cette relation, de ce qu'il était en tant que célibataire et de ce qu'il est en tant que membre d'une Église, d'une entreprise, d'un parti politique, etc. Il acquiert de nouveaux droits, de nouvelles responsabilités, etc. Cette pluralité – qui n'exclut pas le conflit et l'expérience d'une division du soi – au cœur même de l'identité fait, selon Dewey, de tout être humain une association, composée d'une multiplicité de cellules (*cells/selves*) vivant chacune leur vie propre [1927, p. 188].

⁹ Dans un autre ouvrage, Dewey écrit dans le même sens : « Que l'esprit et le caractère du jeune enfant soient modifiés par sa relation avec autrui au sein de la famille, que cette transformation s'opère continuellement sa vie durant à mesure que ces relations avec d'autres s'élargissent, voilà qui est tout aussi évident que le fait que l'hydrogène se voit modifié lorsqu'il est combiné avec de l'oxygène. Si nous généralisons ce fait, il est clair que, si certaines structures organiques et biologiques restent constantes depuis la naissance, les "lois" effectives de la nature humaine sont les lois d'individus en association » [1935, p. 48].

groupe soient physiquement préservés en nombre suffisant, mais aussi et surtout qu'ils soient initiés aux croyances, idéaux, normes, langage, coutumes, pratiques, savoir-faire, etc., des membres adultes. Sans cette initiation, ce groupe cesserait de vivre le type de vie, l'ensemble des expériences qui le caractérisent en propre, et serait incapable de l'actualiser dans des circonstances nouvelles. La vie sociale n'existe donc qu'au travers de d'un tel processus de transmission des façons habituelles de faire, de penser et de sentir propres au groupe¹⁰. Tout cela peut paraître bien banal. Néanmoins, ce truisme sociologique permet déjà à Dewey de souligner que l'école – ou ce qu'il nomme plus généralement l'« éducation formelle » – ne constitue que l'une des modalités possibles, propre aux sociétés complexes qui sont les nôtres, de ce processus de transmission qui s'opère dans toute forme d'association humaine. Il faut alors reconnaître dans le processus même de la vie commune un processus éducatif.

Ce processus éducatif diffus s'opère à travers le *give and take* de la communication interhumaine. La « société », ou la vie associée, n'existe en effet pour Dewey que grâce et au travers de ces processus de communication et d'échange. Si les hommes ne vivent en société ou en communauté qu'en vertu de ce qu'ils ont en commun, la communication, à travers les formes d'empathie qu'elle mobilise, est le moyen grâce auquel ils en viennent à partager certaines choses en commun. Ainsi, par l'échange interhumain, non seulement la « société » assure la transmission de ses systèmes de significations spécifiques, donc assure l'expérience sociale du groupe, mais en même temps elle élargit et approfondit virtuellement l'expérience de chaque individualité. L'exigence d'intégration sociale ne s'oppose donc pas à celle de l'individuation. Au contraire, selon un processus circulaire et virtuellement vertueux, en assurant les conditions de sa pérennité, la société forme des individualités qui viendront, en retour, enrichir l'environnement social de nouvelles possibilités. Pour l'exprimer autrement – en clé de don : en se donnant les conditions de sa propre continuité, elle donne à l'individu les conditions de sa propre croissance, forgeant ainsi des individualités aptes à lui offrir, sur le mode du contre-don, une contribution distinctive. L'éducation, comme mode de reconstruction de l'expérience, permet ainsi d'assurer conjointement la croissance de l'expérience individuelle et de l'expérience collective, donc leur continuité. S'instaure grâce à elle une relation d'échange mutuel, une forme de réciprocité entre l'individu et les différentes formes d'association humaine.

UNE MORALE SOCIALE DE L'INDIVIDUALITE ET DE LA SYMPATHIE

Ce lien de réciprocité entre individu et société, s'il permet de caractériser quelques premiers éléments de sa théorie démocratique de l'éducation, me paraît devoir encore être approfondi au regard de la théorie morale deweyenne. En effet, le dépassement du dualisme individu/société en appelle un autre, celui qui oppose intérêt et désintéressement.

En effet, si la finalité même de la morale est la réalisation de soi, des capacités potentiellement infinies de l'individualité, si le bonheur s'identifie à l'expérience d'une vie toujours plus continue et complète, cela suppose que l'agent soit capable de satisfaire ses désirs et ses intérêts proprement sociaux, bref de développer ses « tendances sympathiques ». Un acte égoïste consiste en ce sens moins à opposer le bien-être individuel à celui d'autrui qu'à diviser le soi d'avec lui-même. En limitant ainsi ses désirs sociaux, l'agent se prive lui-même de cette capacité de faire l'expérience d'une vie pleine et continue, et donc de réaliser de façon harmonieuse l'ensemble de ses capacités, les laissant pour ainsi dire en friche. À l'inverse, le type d'individualité qui se constitue à travers des formes d'action sensibles aux besoins d'autrui sera un

¹⁰ « La société, écrit Dewey dans *Reconstruction in Philosophy*, est le processus par lequel on s'associe de façon à ce que les expériences, les idées, les émotions, les valeurs soient transmises et mises en commun » [1920, p. 169].

soi plus large et plus accompli que celui qui se construit dans l'isolement ou dans l'opposition à ces besoins¹¹.

Cet éloge de la générosité et des capacités sympathiques ne le conduit pas pour autant à opposer égoïsme et altruïsme, intérêt et désintéressement.

Pour Dewey, critiquer ce dualisme, c'est refuser cette fausse antinomie selon laquelle l'homme n'aurait d'autre alternative que d'agir par intérêt, c'est-à-dire égoïstement, avec l'idée de son seul profit personnel en vue ; ou d'agir par principe, soit d'une façon désintéressée suivant une loi générale au-dessus de toute considération personnelle. Ce que suppose cette antinomie, montre Dewey, c'est que le soi est défini comme une quantité fixe, déjà donnée et isolée. D'où ce dilemme fallacieux de l'action où le moi a un intérêt et de celle où il n'en a pas. Or le désintéressement n'implique pas l'indifférence, l'absence d'intérêt pour ce que l'on fait¹². Ainsi, un médecin qui, au risque de sa vie, continue à soigner les malades durant une épidémie « doit avoir pour intérêt de bien faire son travail de médecin – intérêt qu'il place au-dessus de sa sécurité personnelle ». Mais, poursuit-il, « c'est déformer les faits que de dire que cet intérêt ne fait que cacher un intérêt pour quelque chose d'autre qu'il obtient en continuant à pratiquer son métier – comme de l'argent, une bonne réputation ou la vertu, autrement dit qu'il n'agit que pour une fin égoïste ultérieure » [1916a, p. 204]. L'« intérêt » qu'a une personne à agir comme un bon médecin ou un bon parent, au risque de sa vie ou au détriment de sa propre carrière, est en fait que l'un et l'autre trouvent leur moi dans cette activité ou dans cette relation. En ce sens, le soi est formé et défini par ce à quoi il est concrètement attaché, par ce qui lui importe, et par les choix qu'il effectue en conséquence [Dewey, 1916a, p. 204]. Ainsi il n'est plus la fin dont l'intérêt porté pour tel objet ou telle personne serait le moyen : « Le moi et l'intérêt sont les deux noms d'un même fait ; le genre et le degré d'intérêt activement accordé à une chose révèlent et mesurent la qualité du moi. »

Affirmer que le bonheur peut être trouvé dans la réalisation de ces intérêts sociaux, dans l'enrichissement de la vie d'autrui, ne conduit donc pas à préconiser l'abnégation du moi. Encourager la primauté de ses capacités sympathiques en les mêlant à ses autres impulsions, habitudes et capacités, c'est au contraire favoriser la constitution d'un « moi actif », d'un « moi plus vaste et plus grand », d'un « moi généreux » qui, au lieu d'établir une ligne de séparation absolue entre lui-même et les considérations qu'il exclut comme lui étant étrangères ou indifférentes, en valorise la continuité, s'incorpore, s'identifie consciemment avec le champ total des relations impliquées dans son activité, assume des responsabilités et des liens qu'il n'avait pas prévus auparavant. Re traduit en clé de don, cet argument, comme y invite J. T. Godbout [2000, p. 126], peut être ainsi reformulé : « Donner, c'est vivre l'expérience d'une appartenance communautaire qui, loin de limiter la personnalité de chacun, au contraire l'amplifie. » Bref, « contrairement à une certaine approche individualiste, l'expérience de la solidarité communautaire n'est pas nécessairement contradictoire avec l'affirmation de l'identité, elle peut au contraire la développer ».

¹¹ [Dewey, 1932, p. 299]. Comme le résume G. H. Mead dans un texte fortement inspiré par l'éthique deweyenne, *Fragments on Ethics*, « l'égoïsme consiste à préférer un soi borné à un soi épanoui » [Mead, 1962, p. 388 – voir aussi Cooley, 1992]. Il faut également remarquer ici combien les analyses de Dewey et Durkheim se répondent une nouvelle fois. Pour ce dernier [cf. Durkheim, 1963], la société est en effet une chose bonne pour l'individu dans la mesure où non seulement il ne peut vivre en dehors d'elle, mais surtout parce qu'en niant la société (en ne jouant pas le « jeu » des solidarités sociales), il renonce à la « meilleure partie » de lui-même, pire encore il se nie lui-même et fait violence à sa nature d'individu. L'unité du désiré et du désirable – à l'instar de Dewey – est ainsi pour lui la conséquence de cet aspect désirable des fins sociales et morales et non d'un calcul d'intérêt (utilitarisme) ou même d'un exclusif sentiment d'obligation (Kant).

¹² Dewey souligne que le caractère fallacieux du dogme de l'amour de soi consiste à confondre le fait d'agir en tant que soi (*as self*) avec cette fiction selon laquelle on n'agirait que pour soi (*for self*) [1922a, p. 127-129]. Pour une analyse dans des termes très voisins, cf. A. Caillé [1994, p. 265-259], où l'auteur distingue deux modalités de l'intérêt, « l'intérêt à », l'intéressement, qui relève de l'ordre de l'instrumentalité et de l'extériorité par rapport à une activité, et l'« intérêt pour », où l'action est à elle-même sa propre fin. Voir aussi le débat engagé par *La Revue du MAUSS* avec F. Lordon dans le n° 27, 1^{er} semestre 2006.

Ainsi, dès lors que le soi n'est pas défini antérieurement à ses fins, dès lors qu'il est considéré comme un accomplissement continu qui se forme par le choix même de ses actions, le dilemme de l'égoïsme et de l'altruisme, de l'intérêt et du désintéressement, du bonheur personnel et de la vertu s'évanouit¹³.

LA DEMOCRATIE COMME PROCESSUS EDUCATIF ET COMME ESPACE DE DONS

Néanmoins, cette identification du bonheur au bien commun et à la vertu n'est possible que dans un certain contexte social. Pour mener une vie bonne et devenir vertueux, l'homme doit développer en lui des habitudes, des dispositions généreuses, et cela n'est possible que dans une vie collective appropriée. La constitution d'une « personnalité sympathique », capable d'éprouver du bonheur dans les objets et les buts qui apportent du bonheur aux autres, suppose donc une certaine qualité des relations humaines, « de la nature et du mouvement de la vie associée » [1939b, p. 234]. Seul un environnement social tissé de multiples liens de coopération pourra contribuer à produire des individualités accomplies, qui à leur tour pourront maintenir et renforcer cet environnement. La croissance de l'individualité suppose donc le développement d'expériences partagées. La qualité du soi, son unité, son harmonie interne et par conséquent la possibilité même de formation d'un soi généreux exigent que les hommes soient associés, autant par les liens de l'amitié, du voisinage, de la citoyenneté que par toute autre activité commune, qu'elle soit d'ordre scientifique, esthétique, religieuse, etc. C'est à ces conditions que les désirs humains pourront être socialisés et que le bonheur individuel pourra s'harmoniser, de façon concrète et continue, avec le bonheur d'autrui.

Ce cadre fixé par la théorie morale et psychologique deweyenne permet de saisir d'autres aspects essentiels de sa conception de la démocratie et de l'éducation. Si l'individualité est comprise comme un processus, un processus de part en part social, s'opérant continûment sous l'influence de la vie associée, le critère permettant d'évaluer toute forme d'organisation sociale doit reposer sur la qualité des types d'individualité et des formes d'expérience sociale et de vie associée qu'elles contribuent à créer. En ce sens, elles doivent être jugées à leur capacité à favoriser un processus continu d'éducation. Comme il le souligne dans *Reconstruction in Philosophy*, « qu'elle soit politique, économique, artistique ou religieuse, toute institution sociale a un sens et un but : libérer et développer les capacités de l'individu quels que soient sa race, sa classe ou son statut économique. Cela revient à dire que l'institution n'a de valeur qu'en tant qu'elle éduque l'individu et lui permet d'actualiser pleinement ses capacités » [1920, p. 154-155].

Pour Dewey, l'éducation ne se limite pas aux salles de classes, à ce qu'il nomme l'« éducation formelle » [1916a, chap. 1]. Elle est au contraire un processus continu, diffus, propre à la vie en commun. Ainsi, familles, boutiques, clubs, usines, bars, églises, réunions politiques, tous ces espaces où hommes et femmes ont l'occasion de se rencontrer sont autant d'écoles, même s'ils ne sont pas désignés sous ce terme. Dès lors, si toute forme d'association humaine, quelle qu'elle soit, est éducative au regard des effets qu'elle produit sur l'expérience, sa valeur ne peut reposer que sur la qualité de l'expérience qu'elle contribue à former. La question, indissociablement morale et politique, est donc de déterminer dans quelle mesure ces formes d'organisation encouragent ou découragent le développement de certaines capacités humaines, en assurent ou non une coordination harmonieuse et équitable. Or, pour Dewey, d'une part, les individus ne pourront agir pour enrichir la vie des autres et contribuer au bien-être commun que dans la mesure où les institutions encourageront la capacité d'initiative et de réflexion ainsi que l'indépendance de jugement des individus, et, d'autre part, ceux-ci ne pourront librement se

¹³ Pour Dewey en effet, « posséder des vertus ne signifie pas avoir cultivé quelques traits déterminés et exclusifs, cela signifie être pleinement et adéquatement ce que l'on est capable de devenir dans notre association avec autrui et dans toutes les activités de la vie » [1916a, p. 207-208].

développer, coopérer et partager avec autrui que lorsque ces institutions auront banni tout privilège et inégalité (de naissance, de statut, de richesse, de sexe, etc.) et offert à chacun l'opportunité de partager les droits et les devoirs inhérents à la participation aux affaires communes. Si l'on retient ces critères – l'idéal de liberté, l'égalité des chances et la participation –, selon Dewey, seules des institutions inspirées par l'idéal démocratique peuvent pleinement satisfaire à ce test, et forger ainsi une forme de société – une *social democracy* – régie par la libre communication et le partage des expériences :

« La démocratie ne se résume pas à la démocratie politique. Au contraire, l'expérience a montré que la première ne pouvait subsister de façon isolée, mais seulement lorsque la démocratie est sociale ou – si l'on préfère – lorsqu'elle est morale. Une démocratie sociale consiste en une forme de vie sociale dans laquelle existe une distribution étendue et variée des opportunités, où prévalent la mobilité sociale et la possibilité de changer de position, où se déploie la libre circulation des expériences et des idées, favorisant une large reconnaissance des intérêts et des buts communs [...]. Sans cette ouverture au changement, la société se stratifie en classes, et ces classes empêchent toute égalité et toute justice dans la distribution des opportunités [...]. Dans la mesure où les démocraties interdisent, par leur nature même, toute forme de gouvernement fortement centralisé, agissant par voie de coercition, leur unité dépend des intérêts et des expériences partagés et leur stabilité de l'appréciation que les individus portent quant à la valeur des institutions » [1916b, p. 122]

Si le partage des idées et des expériences est au cœur de l'idéal démocratique, toutes les barrières opposées à la communication et au partage des expériences, tant entre les individus qu'entre les différents groupes sociaux, sont donc contraires à cet idéal. Néanmoins, elles le sont non seulement parce que, marquant une inégalité – de classe, mais aussi de race, de genre, de religion, etc. –, elles violent un droit de la personne, mais plus encore parce qu'elles limitent voire annihilent leurs échanges mutuels et ainsi empêchent l'enrichissement réciproque des expériences de chacun. En ce sens, en brisant ces frontières, la démocratie permet de généraliser ces échanges, d'élargir les espaces de don, d'engagement mutuel et de coopération. Elle favorise ainsi l'approfondissement de la vertu démocratique essentielle, la « sympathie intelligente » [1916a, p. 73], cette capacité à sortir de soi ou de ses groupes natifs qui nous rend sensibles aux intérêts, souffrances et droits d'autrui et nous appelle à nous joindre librement à des activités communes. Néanmoins, si Dewey valorise les vertus de la communication interhumaine, ce n'est pas seulement en tant qu'elle est un moyen de réaliser de façon coopérative des fins communes. À travers les affections et les services mutuels qui la caractérisent, la communication – notamment telle qu'elle se déploie dans nos relations interpersonnelles les plus ordinaires – est aussi la réalisation d'un sens de la communion, de l'appartenance à une communauté, qui constitue pour Dewey l'une des joies les plus profondes qui soient offertes à l'homme¹⁴.

Dewey développe ainsi une conception fortement consensualiste de la démocratie. Mais cela ne signifie pas pour autant que l'expérience démocratique soit hostile aux conflits¹⁵. Si la démocratie doit au contraire accueillir voire encourager l'expression des désaccords, ce n'est pas seulement parce que chacun aurait un droit individuel à la libre expression, sur le modèle de la liberté strictement négative défendu par les libéraux, mais parce que l'expression des différences et des différends est pour chacun le moyen d'enrichir et d'élargir sa propre expérience de vie. En ce sens, l'expérience ordinaire de la coopération démocratique suppose, parce qu'elle accueille le conflit, une politique de la fraternité et de l'amitié :

¹⁴ L'expérience partagée n'est-elle pas, pour Dewey, « le plus grand des biens humains » [1929] et la communication « un accroissement immédiat de la vie » ?

¹⁵ Pour le dire en clé de don : la démocratie ne privilégie pas, dans sa nature même, les dons harmoniques, sur le registre de l'aimance, au détriment des dons agonistiques, sur le registre de la rivalité. Tous deux contribuent à sceller cette politique de l'amitié propre à la démocratie.

« La démocratie est la conviction que, même si les besoins, les fins et les conséquences diffèrent d'une personne à l'autre, l'habitude de la coopération amicale – qui n'exclut pas la rivalité et la compétition comme on en retrouve dans le sport – est en soi un ajout inestimable à la vie. Soustraire autant que possible les inévitables conflits à un climat de force et de violence pour les placer dans un climat de discussion, sous le signe de l'intelligence, c'est traiter ceux qui sont en désaccord avec nous – même profondément – comme des gens de qui nous pouvons apprendre et, par là même, comme des amis » [1939a, p. 243].

Agonistiques ou amicales, conflictuelles ou pacifiées, les relations d'échange et d'association en démocratie ont en ce sens des vertus éducatives générales. Dès lors qu'elles sont libérées de toute entrave, elles favorisent le partage d'expériences et de significations, partage où chacun a autant à apprendre qu'à enseigner, à recevoir qu'à donner. C'est la raison pour laquelle, selon Dewey, seule la démocratie, en raison de la qualité des relations qui s'y nouent, peut nourrir conjointement la croissance des individualités et celle de la communauté elle-même, d'une communauté complexe qui, à l'image d'une œuvre d'art, harmonise le développement de chaque individu avec le maintien d'un état social dans lequel les activités des uns contribuent au bien de tous les autres.

LIBERTE DEMOCRATIQUE, DON ET EDUCATION

C'est dans cette perspective qu'il faut, je crois, comprendre sa critique originale du libéralisme et le diagnostic qu'il porte sur l'état présent des démocraties modernes. D'une façon apparemment paradoxale, le problème du libéralisme classique n'est pas pour Dewey qu'il soit trop individualiste mais qu'il ne le soit pas assez [1928, p. 199]. Prisonnier du dualisme individu/société, le « vieil individualisme » libéral défend une conception strictement négative de la liberté. Selon ce que Dewey nomme une « zoologie sociale mythologique », il l'identifie à l'absence de toute contrainte sur la capacité de l'individu à poursuivre les fins qu'il s'est choisies. Or cette définition, souligne Dewey, perd en fait de vue la valeur fondatrice du libéralisme : l'autonomie, la réalisation des capacités individuelles comme la « loi de la vie ». En raison de ses préjugés atomistes, la théorie libérale aurait mal interprété le mouvement historique dont elle est pourtant issue, ce mouvement par lequel s'est inventée la démocratie moderne. Les hommes de la « Glorieuse Révolution » anglaise ou des Révolutions française et américaine ne se sont pas engagés dans une lutte – que Dewey qualifie d'absurde – pour se libérer des liens qui les unissaient à leurs semblables. Ils luttaient pour une plus grande liberté *dans* la société [1916a, p. 171]. Tel était le sens de leur lutte, et telle est l'essence de toute demande de liberté : « L'essence de la demande de liberté consiste à exiger des conditions qui permettent à l'individu d'offrir sa contribution personnelle aux intérêts du groupe et à prendre part à ces activités collectives de façon à ce qu'elles soient socialement dirigées conformément à sa propre attitude d'esprit et non à travers un quelconque commandement autoritaire imposé à ses propres actes¹⁶ » [1916a, p. 176].

En cristallisant au contraire le conflit entre individu et société, liberté et contrôle collectif, l'anthropologie atomiste libérale aurait ainsi donné naissance à un « individualisme farouche » (*rugged individualism*) – que nous nommerions aujourd'hui un « individualisme possessif » – qui a facilité, en partie déjà chez Locke à travers son plaidoyer pour le droit de propriété, la conversion du libéralisme politique en libéralisme économique. Les droits naturels de l'individu en sont

¹⁶ Cette définition – en fait de la liberté – est justement, j'y reviendrai dans le paragraphe suivant, celle que défend Dewey pour l'éducation : « L'école a été l'institution qui plus que toute autre a manifesté avec la plus grande clarté cette antithèse entre des méthodes d'apprentissage purement individualiste et la dimension sociale de l'action humaine, et entre liberté et contrôle collectif. Cette antithèse se reflète dans un processus d'apprentissage qui s'opère en l'absence d'atmosphère et de motivations sociales et, par voie de conséquence, dans l'opposition entre méthodes pédagogiques et méthodes de gouvernement dans la conduite même de l'école, ainsi que dans la place particulièrement tenue reconnue aux différences individuelles » [*ibid.*].

venus à perdre progressivement leur signification morale pour être identifiés aux lois fixes (et naturelles) de l'économie de marché. L'anthropologie atomiste a ainsi conduit certains libéraux à défendre une « thèse sociale », selon laquelle le marché libre exprime l'ordre naturel des choses et, par sa capacité mystérieuse – la main invisible de Smith – à harmoniser les différents projets de vie, constitue le moyen adéquat et suffisant pour assurer la liberté individuelle¹⁷.

Le paradoxe du libéralisme repose, selon Dewey, sur le fait qu'aujourd'hui la réalisation des valeurs libérales de liberté et d'individualité ne peut s'effectuer que dans des conditions qui contredisent cette thèse sociale du libéralisme. Dans la « culture pécuniaire » qui est désormais la nôtre, la liberté est devenue un terme presque obsolète [1930a, p. 6]. De même, les valeurs de l'individualisme, devenues la bible du monde des affaires, paraissent avoir perdu toute signification morale et même intellectuelle. L'individu moderne, Dewey peut ainsi le décrire sous la figure tragique du *lost individual*¹⁸. Individu égaré parce qu'isolé, privé de ces loyautés, de ces allégeances qui le portaient et le soutenaient, qui donnaient unité et direction à sa vie, individu divisé d'avec lui-même et sommé d'endosser dans sa vie quotidienne cet individualisme économique, cette mentalité entrepreneuriale qui régit le monde des affaires¹⁹. La poursuite débridée du profit isole ainsi les individus et par là inhibe la formation de tout espace de participation collectif pourtant indispensable tant au développement des individualités qu'au bien-être social.

On comprend mieux alors le sens et la portée de la critique deweyenne de la liberté négative prônée par le libéralisme classique et la place qu'il accorde à la liberté positive dans sa théorie de la démocratie. En mettant ainsi l'accent sur l'absence d'interférence, en isolant les individus, le libéralisme classique considère l'individualité comme une faculté donnée, et non comme un accomplissement continu, et néglige les conditions sociales, culturelles et institutionnelles grâce auxquelles cet accomplissement peut être encouragé ou découragé. Or dans la perspective de Dewey, la liberté suppose que l'agent puisse faire effectivement usage de ses capacités de choix réfléchi afin de poursuivre des fins qui lui permettent de réaliser et de développer son individualité. Elle ne saurait donc résulter mécaniquement de l'abolition de toute contrainte. Elle est avant tout quelque chose d'accompli avec le concours et le soutien d'un certain contexte social et culturel²⁰. Elle dépend donc pour sa réalisation de l'appropriation active de l'environnement social, implique la participation de tous au façonnement des conditions sociales de l'individualité. Ainsi, selon Dewey, « la liberté, c'est cette libération et cet épanouissement des capacités individuelles qui ne peut s'accomplir qu'au sein d'associations riches et diversifiées avec autrui : cette faculté d'être un soi individualisé offrant une contribution personnelle à l'association et bénéficiant de ses fruits » [1927, p. 150].

¹⁷ Malgré sa singularité, l'utilitarisme de Bentham participe de ce mouvement. Lui aussi identifie la liberté à l'absence de restriction ou d'interférence et, pour Dewey, ne fait que prolonger au sein de la sphère politique et juridique cette théorie psychologique implicite, élaborée sur le modèle du fonctionnement de l'industrie et de l'échange économique, bref sur le registre exclusif de l'appât du gain ou de l'intérêt personnel [1935, p. 22-23].

¹⁸ Le travailleur est peut-être même l'emblème de cette figure divisée du *lost individual* : « L'idée défendue par les philosophes d'une séparation complète entre le corps et l'esprit est aujourd'hui devenue réalité pour des milliers d'ouvriers, et le résultat en est un corps laminé, un esprit vide et dénaturé » [1930a, p. 64].

¹⁹ « L'attention a été récemment portée sur un phénomène nouveau dans la culture humaine : l'esprit des affaires, avec son discours et son langage, ses intérêts, ses groupes d'affidés où des hommes de cet esprit, en mettant en commun leurs capacités, donnent le ton à la société dans son ensemble [...] et exercent une influence politique bien plus puissante que celle du gouvernement lui-même » [1930, p. 21].

²⁰ Notamment des formes d'organisation économique fondées sur la coopération, des relations de travail non autoritaires, des institutions politiques ouvertes et égalitaires ainsi, j'y reviendrai, que sur un système éducatif approprié. La liberté effective n'est donc possible que dans une forme de société qui, dans ses différentes institutions, accorde une place primordiale à l'autogouvernement. Et c'est parce que de telles institutions reposent sur l'autogouvernement d'individualités associées et le partage de la plus grande diversité des expériences possibles qu'elles constituent les meilleurs moyens grâce auxquels la nature humaine peut assurer la meilleure réalisation de ses potentialités pour le plus grand nombre de personnes [1939, p. 101]. En ce sens, sur le modèle de l'éclectisme politique de Marcel Mauss – et de Karl Polanyi que Dewey tenait en très grande estime [*in* Westbrook, 1991, p. 460] –, le socialisme démocratique et libéral de Dewey est un socialisme pluraliste et associacionniste.

Définie positivement, la liberté est donc indissociable d'une logique de don entre individu et société. Si son exercice et son développement supposent des associations riches et diversifiées, elle appelle, en retour, que chacun puisse contribuer et participer à la vie commune. En effet, la participation aux réalités communes constitue ainsi, d'une part, l'un des ressorts essentiels du processus d'individuation, source de croissance et d'enrichissement de l'expérience personnelle. En ce sens, elle doit être comprise comme un processus éducatif continu pour l'individu : « Il ne saurait y avoir d'éducation véritable (*full education*) que si chacun est reconnu comme un acteur responsable du processus de définition des buts à atteindre et des politiques à mettre en œuvre, au sein des groupes sociaux auxquels il appartient. Ce n'est qu'à cette condition que l'on peut parler de démocratie » [1916a, p. 170].

D'autre part, cette libération et cette mise à contribution de la diversité des capacités individuelles sont conjointement les meilleures garanties d'efficacité et de force collectives. En aménageant « un espace d'expérimentation où l'on pourra prendre des libertés avec la coutume établie et consacrée » [*ibid.*], la société assure ainsi une transmission critique de ces valeurs constitutives et, par là, un enrichissement continu de la vie associée et de l'expérience partagée. En donnant à chacun les conditions de son individuation, la société s'assure en retour les conditions non seulement de sa pérennité mais aussi de son actualisation constante, bref de sa vitalité et de sa créativité collective. Et réciproquement, en donnant à la société sa contribution distinctive – sur le modèle de l'universalisation de l'aristocratie évoquée plus haut –, l'individu reçoit les conditions de sa croissance continue²¹. La liberté, en démocratie, parce qu'elle suppose cette relation de réciprocité, est donc doublement éducative.

La démocratie, pour Dewey, est donc par elle-même un « principe éducatif », régi par la participation, le don et le partage des expériences. Et c'est au regard de cette qualité éducative que l'ensemble de ses institutions doivent être évaluées. Dewey défend une thèse complexe, celle de la coextensivité entre démocratie et éducation, bref il considère que l'éducation suppose la démocratie de la même façon que la démocratie suppose l'éducation : « La démocratie doit naître de nouveau à chaque génération et l'éducation est sa sage-femme » [1916b : 122].

En effet, la démocratie suppose un certain nombre de qualités qui lui sont propres : une juste et large répartition des opportunités pour chacun, le libre échange des expériences et des idées, une définition et une mise en œuvre coopérative et participative des buts communs, etc. Or, ces traits qui définissent la qualité même de l'expérience démocratique « ne poussent pas spontanément sur les arbres, ils doivent être semés et cultivés » [*ibid.*]. Ainsi, ce n'est que par l'éducation que l'égalité des chances peut-être autre chose qu'un slogan et que peuvent être contenues les forces qui conspirent constamment à restaurer, sous une forme ou une autre, une féodalité oligarchique. De même, seule une éducation libre et continue peut garantir une communication élargie et un partage des intérêts et des buts, développer la capacité de chacun à comprendre et à entrer en sympathie avec les activités et le sort des autres etc. En raison de la complexité des sociétés modernes, « les différences extérieures en termes d'expérience et de parcours sont telles que les hommes ne peuvent être capables de voir au-dessus et à travers les murs qui les séparent que s'ils y ont été entraînés » [*ibid.*]. L'une des finalités de l'école est donc, d'abord, de susciter ce sens de la vie commune tant entre les individus que les différents groupes sociaux qui composent les sociétés pluralistes modernes. Ou pour l'exprimer dans des termes

²¹ Au regard de cette logique de réciprocité, Dewey peut ainsi suggérer de dépasser d'autres dualismes encombrant la théorie morale et politique. Ainsi, note Dewey, « l'ancienne tension entre droits et devoirs, lois et libertés, n'est qu'une variante de la lutte entre l'individu et la société ». En effet, si d'une part la liberté, pour un individu, s'identifie à une capacité d'action positive synonyme d'initiative et d'inventivité, bref de croissance, et si d'autre part toute société ne peut se développer que lorsque de nouvelles ressources sont mises à sa disposition, alors « il est absurde de supposer que la liberté a une signification positive pour l'individu et négative pour les intérêts sociaux » [1916a, p. 169].

plus techniques, l'éducation doit être définie comme la reconstruction continue de l'expérience dans le but d'élargir et d'approfondir son contenu social.

L'ÉCOLE : UNE COMMUNAUTE COOPERATIVE, UN LABORATOIRE DE CITOYENNETE

Si, comme le rappelle Westbrook [1991, p. 172], « l'individu se réalise, selon Dewey, en utilisant ses talents propres pour contribuer au bien-être de la communauté, la fonction cruciale de l'éducation dans une société démocratique est d'aider l'enfant à acquérir le “caractère” – somme d'habitudes et de vertus – qui lui permettra de se réaliser pleinement de cette façon ». Ainsi, l'éducation formelle – celle qui est administrée dans les écoles aux jeunes enfants – doit elle aussi être évaluée, dans ses modes d'administration, ses programmes, ses méthodes pédagogiques, au regard des types d'individualité et des formes d'expérience sociale et de vie associée qu'elle participe à former. La question essentielle n'est alors autre que celle-ci : dans quelle mesure et à quelles conditions l'éducation des jeunes enfants peut-elle constituer un espace démocratique ? Il me semble que l'un des éléments de réponse à cette question consiste pour Dewey à montrer que l'école ne peut l'être que si elle est un espace de don et de coopération mutuelle.

Or, pour Dewey, il est clair que les écoles de son temps ne le sont guère²². Leur faiblesse, qu'il qualifie de tragique, repose ainsi sur le fait qu'elles visent à former les futurs membres de la société en les plaçant dans un espace où justement tout « esprit social », tout « esprit de service » est banni [1900, chap. 1]. L'esprit communautaire, ce sens d'une communauté vivante et active, y est le plus souvent remplacé par des motivations et des normes fortement individualistes : crainte de la punition et de l'échec, rivalité, jugement de supériorité et d'infériorité, etc. Dès lors, « les plus faibles perdent le sens de leurs capacités et acceptent une position d'infériorité persistante et durable [...] Les forts sont tentés de se glorifier d'être les plus forts. L'enfant est ainsi prématurément livré au monde de la compétition individualiste et cela dans un domaine – intellectuel et spirituel – où la logique de la compétition est la moins applicable, tant sa loi est au contraire celle de la coopération et de la participation » [1897b, p. 99]. Parce que les écoles emploient des méthodes fortement « individualistes » – imposant aux enfants de mener les mêmes tâches, lire en même temps les mêmes livres, réciter les mêmes leçons, subir les mêmes examens, suivre les mêmes progressions, etc. –, parce qu'elles n'évaluent pas les enfants au regard de leurs motivations ou des fins qu'ils tentent d'atteindre mais selon leur capacité à dépasser les autres, « l'aide mutuelle, au lieu de constituer la forme la plus naturelle de coopération et d'association, devient un effort clandestin pour décharger son voisin de ses propres devoirs [...] une forme de charité qui abaisse celui qui la reçoit ». Voire même un terrible *school crime* [1900a, p. 16].

Sous bien des aspects, cette logique de compétition est au cœur de la « culture pécuniaire » et de l'« individualisme farouche » dénoncés par Dewey. Les traits de caractère les plus prisés sont justement l'ambition personnelle la plus impitoyable, prompte à assurer compulsivement la satisfaction de son profit individuel quel qu'en soit le coût collectif. Par contre, sympathie et coopération sont soldées à bon compte. L'éducation a donc pour vocation de contribuer à réaliser les valeurs même du libéralisme que cette culture pécuniaire et l'individualisme économique ont corrompues. Et par là, de surmonter pratiquement les différents dualismes que j'ai rappelés : individu/société, intérêt/désintéressement, liberté/contrôle collectif, etc. Ainsi n'est-il pas contradictoire que le « libéralisme radical » de Dewey le conduise à conseiller aux enseignants de « saturer [l'enfant] de l'esprit de service » [*ibid.*, p. 59]. Or, pour que l'école puisse ainsi saturer, du moins cultiver ce sens social et donc

²² Voire même ne l'ont jamais été [*cf.* note 23].

développer l'esprit démocratique des enfants, il faut qu'elle soit organisée en une communauté coopérative. Si l'on veut que l'école joue ce rôle de sage-femme de la démocratie, celle-ci doit être conçue comme une « institution qui soit, pour un temps, un lieu de vie pour l'enfant, au sein de laquelle il est partie prenante d'une vie commune, à laquelle il est conscient d'appartenir et au profit de laquelle il accepte d'apporter sa contribution » [cité *in* Westbrook, 1991, p. 106].

Créer dans l'école les conditions favorables à la formation du sens démocratique exige donc de créer un environnement social qui incite les enfants à adopter spontanément les responsabilités d'une conduite morale. En ce sens, l'école pour Dewey doit constituer une communauté sociale en miniature au sein de laquelle les relations interpersonnelles doivent être gouvernées par des principes démocratiques de coopération mutuelle. C'est la raison pour laquelle il a toujours préconisé – et mis en œuvre dans ses propres expérimentations scolaires – le travail de groupe ou la « coéducation ». Le groupe constitue en effet un lieu où les échanges, de paroles, d'expériences ou de services, s'opèrent d'égal à égal. Dans cette communication réciproque, chacun se forme à s'exprimer avec précision afin d'être compris des autres, mais également à écouter les autres, à respecter leur point de vue, même lorsque les avis divergent. L'éducation, comme expérience transactionnelle, comme *give and take* réciproque, est donc pour Dewey d'abord un partage d'expériences et de significations où chacun a autant à apprendre qu'à enseigner, où chacun s'enrichit de l'expérience des autres tout en participant réciproquement à l'enrichissement de celle-ci. De la même façon, dans ces échanges mutuels de service autour d'activités communes s'opère une division des rôles, non plus compétitive mais coopérative, qui permet à chacun de recevoir une impulsion, un appui qui l'aide à franchir les obstacles qu'il n'aurait pas pu franchir seul. Dewey n'hésite pas à ériger cette logique d'entraide en critère d'évaluation scolaire des élèves : « Je crois que toutes les questions du classement de l'enfant et de ses progrès devraient être déterminées en se référant au même principe. Les examens n'ont d'utilité que s'ils contrôlent l'aptitude de l'enfant à la vie sociale et révèlent la place où il pourra rendre le plus de services et où il pourra recevoir le plus d'aide²³ » [1897a, p. 116].

Comme le suggère Snyders [1975, p. 62], les devoirs et les responsabilités prennent un aspect plus réel, un accent plus intense lorsqu'ils correspondent à la contribution d'un enfant à une œuvre commune. Ainsi, « l'enfant intéressé à la prospérité d'une communauté comprend, par une expérience réelle, ce qui en permet l'existence et cherche à contribuer à son progrès : une solidarité, dont on peut espérer qu'elle permettra de dépasser les égoïsmes ». C'est donc parce qu'elle est une communauté coopérative que l'école est susceptible d'offrir à l'enfant une expérience éducative pleinement morale²⁴.

L'éducation morale ne peut donc reposer sur la seule autorité de l'enseignant, mais doit aussi s'appuyer sur des formes et des processus d'action et de régulation collective que celui-ci doit mettre en œuvre et diriger au sein du groupe. Un contrôle doit bien s'exercer, mais il ne résulte pas de la volonté ou du désir de celui qui serait chargé de faire respecter l'ordre. C'est l'esprit même du groupe qui l'établit²⁵. Or ce contrôle social des activités individuelles ne s'oppose pas à liberté de l'enfant, justement parce qu'il ne s'exerce pas de l'extérieur, mais par le groupe dont il est partie prenante. On retrouve ici sa conception positive de la liberté : la liberté, et par là l'épanouissement de l'enfant, ne s'oppose pas à la vie associée, mais se réalise par la

²³ La note « sanctionnerait » ainsi la capacité de l'enfant à donner et à recevoir, bref à être un bon *Homo donator*. Ce qui est plus exigeant, me semble-t-il, que la « note de vie scolaire » récemment promue par le ministère de l'Éducation nationale...

²⁴ Comme il le souligne dans son *Credo pédagogique* : « Je crois que l'éducation morale a pour point de référence cette conception de l'école comme forme de vie sociale, que la formation morale la meilleure et la plus profonde se fait précisément en entrant en contact dans de vraies relations avec les autres dans une même unité de travail et de pensée » [1897a, p. 116].

²⁵ Autre article de son *Credo* : « Je crois que la discipline à l'école devrait procéder de la vie de l'école dans son ensemble et non directement de l'enseignant. Je crois que l'affaire de l'enseignant est simplement de déterminer, en s'appuyant sur une expérience plus vaste et une sagesse plus grande, comment la discipline de la vie devra venir à l'enfant » [1897a, p. 117].

participation et la coopération à une vie commune. Cette participation, au regard de la qualité des relations coopératives qui s'y nouent, permet également à l'enfant de développer, dans des activités qui suscitent son intérêt et au sein d'une communauté à laquelle il est attaché, son sens du désintéressement, d'intégrer pratiquement dans ses dispositions la valeur propre d'une conduite généreuse à l'égard d'autrui.

Enfin, cette logique de « coéducation », parce qu'elle renforce la sociabilité des enfants, est un moyen essentiel en démocratie pour lutter contre toutes les formes de ségrégation sociale qui, en isolant les individus et les groupes, les dressent en étrangers et limitent les occasions d'échange fructueux et d'enrichissement réciproque. Ainsi, des relations entre classes sociales, nationalités, confessions, et des relations de genre :

« Une coopération effective, franche et immédiate pour la réalisation des intérêts qu'hommes et femmes partagent en commun – réalisation dont dépendent toutes les avancées sociales – ne peut être mise en œuvre sans une compréhension instinctive, une capacité pratique de sympathie, avec les points de vue et les manières de l'autre. Or cela s'avère tout simplement impossible dès lors que les deux sexes, durant la période la plus plastique de leur vie, sont tenus en état d'isolation artificielle » [cité *in* Rockfeller, 1991, p. 256].

Cette conception de l'école comme communauté démocratique – je crois qu'il faut marquer cette différence – paraît très éloignée de celle qui préside au modèle républicain, notamment français. En effet, le philosophe américain a toujours répudié toute conception, fonctionnelle et mécanique, de l'éducation dont la principale mission serait de préparer les enfants à accomplir au mieux leur métier de citoyen dans leur vie d'adulte – comme si l'éducation et l'expérience éducative n'avaient pas de valeur en elles-mêmes. L'école, ne cesse de rappeler Dewey, n'est pas « une préparation à la vie à venir » [1897a, p. 115], notamment à la vie citoyenne, mais une vie au sens le plus profond du terme où s'opère ce processus continu par lequel se libère, s'enrichit et s'harmonise l'expérience de chacun. Le rôle de l'école ne saurait donc consister à ajuster ou à adapter les élèves aux institutions et aux normes sociales. Elle n'est pas un lieu de reproduction ou d'intégration sociale. Parce que la démocratie n'est pas seulement une forme de gouvernement mais un mode de vie et d'expérience commune, une forme d'association humaine qui se noue et se joue dans toutes les relations interhumaines, l'école pour Dewey doit être un laboratoire de citoyenneté où est vécu quotidiennement et expérimenté pratiquement, ici et maintenant, ce mode de vie démocratique²⁶. Cela suppose de surmonter un nouveau dualisme, celui qui a, historiquement, toujours opposé mode d'instruction et mode de gouvernement, mais aussi celui qui sépare radicalement l'école de la société, voire même de la vie.

Sur le premier aspect, l'école ne peut être un laboratoire de citoyenneté que si les enfants sont, selon leurs aptitudes, non seulement responsables de leurs activités personnelles, de la marche générale du groupe dans ses activités collectives – où ils apprendront tant à diriger qu'à obéir –, mais aussi des participants actifs au gouvernement de l'école, par exemple en désignant des représentants au conseil d'administration, en organisant leurs propres conseils etc. Enseigner la démocratie sans s'y engager pratiquement, ce serait pour Dewey enseigner à l'enfant à nager en faisant des mouvements en dehors de l'eau. De la même façon, les enseignants, dépositaires de l'idéal démocratique, doivent participer à l'organisation de l'école, qu'il s'agisse des programmes ou de l'administration de l'établissement. Tout cela plaide, pour Dewey, en faveur d'un rôle accru du syndicalisme enseignant – mouvement auquel Dewey participera personnellement. Plus généralement, Dewey en appelle à la coopération de tous les « ouvriers de la communauté

²⁶ Tel est le sens de l'expérimentalisme de Dewey. Parce qu'elle est expérience, la démocratie n'a de sens, de force et de vitalité que si elle fait l'objet d'une expérience concrète, pratique et quotidienne. C'est dans une perspective fondamentalement comparable que Mauss défendra un socialisme résolument expérimental, d'où sa prédilection pour les coopératives et les syndicats grâce auxquels il est possible, sans attendre l'hypothétique Grand Soir, de « vivre tout de suite la vie socialiste ». Pour de plus amples développements et rapprochements, voir Ph. Chanial [2008, chap. 8].

scolaire²⁷ » : administrateurs, médecins, psychologues, assistantes sociales, architectes, ingénieurs, etc. Enfin, les parents et toutes les associations pertinentes de la société civile – à l'exception des associations religieuses qui, pour Dewey, peuvent être source de divisions dans une démocratie pluraliste²⁸ – ont aussi un droit de regard sur l'école.

Tout cela plaide en faveur d'une vaste décentralisation des écoles en même temps que pour l'instauration d'une profonde continuité entre l'école et son environnement social. L'école sanctuaire républicaine – ou ce qu'il nomme « l'école monastère » – constitue pour lui un antimodèle. Non seulement l'école doit être ouverte à la société, aller vers elle en nouant avec elle un « esprit de compagnonnage » [1916a, p. 208], mais, réciproquement, elle doit s'appuyer sur les expériences de l'enfant en dehors de l'école et établir, dans ses pratiques éducatives, une continuité avec celles-ci. L'école doit « représenter la vie présente – vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène à la maison, dans son quartier ou sur le terrain de jeu » [1897a, p. 115]. Parce que les enfants viennent à l'école avec les intérêts et les activités de leur famille et le voisinage dans lequel ils vivent, il incombe à l'enseignant d'exploiter ces ressources, notamment en exposant ces activités à l'enfant, en les reproduisant en classe de telle manière que l'enfant apprenne progressivement leur signification et soit capable de jouer son propre rôle par rapport à elles. C'est là pour Dewey « la seule façon d'assurer la continuité du développement de l'enfant, la seule façon d'asseoir sur un fond d'expériences passées les idées nouvelles reçues à l'école » [*ibid.*].

De la même façon, si Dewey a été l'un des pionniers de l'enseignement professionnel, c'est parce qu'il jugeait qu'une culture littéraire ne pouvait être séparée de la vie ordinaire qu'au prix d'un appauvrissement des deux. Cette connexion nécessaire entre l'école et le lieu de travail doit permettre de lutter contre le mépris culturel du travail, ce legs aristocratique qui, en soutenant cet autre dualisme fallacieux entre la pensée et l'action, la théorie et la pratique, légitime une division du travail assignant des activités différentes à la « classe intellectuelle » et à la « classe manuelle ». Comme l'écrit Lash [2002, p. 316], « l'école, telle que Dewey la concevait, servait d'atelier modèle où les technologies sous-tendant la production moderne devenaient compréhensibles à travers l'application pratique et l'expérimentation. Sa salle de classe était l'antithèse du taylorisme : loin de décourager la curiosité et l'initiative, elle aspirait à encourager une compréhension du processus de production dans sa totalité, tout autant que du processus final, en montrant de quelle manière chaque opération contribuait au résultat final ».

En ce sens, cette ouverture de l'école à la société vise moins à en assurer la reproduction qu'à en initier la transformation graduelle. Dès lors, ce laboratoire démocratique d'une citoyenneté en acte que constitue l'école peut et doit être aussi, en retour, un espace de démocratisation de la société²⁹.

²⁷ « Nous croyons que l'enseignant est un des ouvriers les plus productifs, que l'intérêt supérieur des écoles et du peuple exige qu'il y ait un contact intime et une coopération efficace entre les professeurs et les autres ouvriers de la communauté dont il faut que l'avenir de la démocratie dépende » – *Education Today* [1940], cité in Deledalle, 1995, p. 43.

²⁸ La position de Dewey est en fait bien plus nuancée. Voir son bel article « Religion and our schools » [1908, traduit in Deledalle, 1995, p. 95-111] où il défend une conception originale de la laïcité, selon laquelle c'est la dimension proprement religieuse de la démocratie qu'il faut défendre contre l'éventuel sectarisme des religions. Ici encore, Dewey n'est guère éloigné du dernier Durkheim.

²⁹ Tel est bien notamment le sens de son plaidoyer, anti-utilitariste et réformiste, pour l'éducation pour l'éducation professionnelle. Ainsi écrit-il dans « L'éducation d'un point de vue social » [1913] : « Du moment où les hommes doivent être capables par leur travail d'être utiles aux autres, ils doivent être préparés à le faire intelligemment, tout à la fois avec l'habileté technique nécessaire et avec l'intelligence plus large qui perçoit les relations existant entre les choses et notamment entre l'acte individuel et les intérêts collectifs. Aussitôt que l'on cesse d'opposer l'une à l'autre la connaissance pure et l'activité pure, le problème de l'éducation professionnelle se transforme. Son but n'est plus de préparer l'homme en vue du régime industriel établi, mais de faire appel à l'industrie, aux travaux professionnels comme à une forme pédagogique. Par ce moyen, on relèvera le niveau intellectuel de l'activité pratique et c'est le régime industriel établi qui, en dernier ressort, s'en trouvera transformé » [in Deledalle, 1995, p. 93, voir également Dewey, 1900a, chap. 1 ; 1916a, chap. 19, 20, 23 ; 1916b].

LE RAPPORT PEDAGOGIQUE ET LA TRANSMISSION DU SAVOIR

Je n'ai pour l'instant guère évoqué ce qui constitue pour beaucoup le cœur de la mission scolaire : la transmission des savoirs. Or cette question, Dewey l'aborde dans une perspective qui doit beaucoup à sa conception de l'école comme communauté coopérative, comme espace de dons, et à sa valorisation de la continuité de l'expérience scolaire.

Comme le rappelle Westbrook [1991], Dewey a souvent été considéré comme l'un des pionniers d'une éducation « centrée sur l'enfant », opposée à la traditionnelle « éducation centrée sur les savoirs ». Tel était d'ailleurs le cœur du débat pédagogique qui lui était contemporain, il y a plus d'un siècle – et qui ne cesse de faire retour aujourd'hui. D'un certain point de vue, ce jugement n'est pas faux. Pour lui, toute éducation doit être centrée sur l'enfant au sens où son point de départ, sa matière première, ce sont bien les impulsions natives, les capacités, les intérêts et les initiatives d'individus toujours singuliers. Néanmoins, au regard de sa démarche relationnelle et interactionniste, l'enfant et les sujets d'étude (*curriculum*) constituent les deux faces du processus éducatif. Aucune de ces deux faces ne doit être négligée. Au contraire, elles doivent être mises en relation, en continuité.

Pour cela il faut, suggère Dewey, « se débarrasser de l'idée funeste qu'il y aurait une opposition de nature (plutôt que de degré) entre l'expérience de l'enfant et les divers sujets qu'il abordera au cours de ses études » [1902, p. 189]. L'expérience de l'enfant renferme en effet déjà en elle-même des éléments – des faits, des vérités – de même nature que ceux que contiennent les programmes élaborés par la raison des adultes, et, plus important encore, les attitudes, les mobiles et les intérêts qui ont conduit à leur développement et à leur organisation. Il s'agit donc d'interpréter ces intérêts et ces mobiles comme le résultat de forces à l'œuvre dans la vie de l'enfant et donc d'y découvrir les moyens propres à donner à son expérience présente une maturité plus riche [*ibid.*]. Si, d'une part, on abandonne ainsi l'idée que tout programme d'études constitue en un corpus immuable, prêt à l'usage et extérieur à l'expérience de l'enfant, et si, d'autre part, on reconnaît le caractère plastique, embryonnaire et actif de cette expérience, alors ce que l'on nomme « l'instruction des enfants » n'est rien d'autre qu'une reconstruction continue, qui va de l'expérience présente de l'enfant à l'expérience incarnée dans le corps des savoirs constitués.

C'est en ce sens que la pédagogie de Dewey ne peut être assimilée à l'école dite progressive, qu'il a tout autant mise en cause que l'école traditionnelle. S'il critique cette dernière, c'est avant tout parce qu'elle conçoit les enfants comme autant d'ardoises vierges sur lesquelles l'enseignant aurait à inscrire les leçons de la civilisation. Elle rompt ainsi toute continuité entre un programme, uniforme et qui ne peut être imposé que par la « discipline », et l'expérience propre des enfants, assimilée négativement à leur immaturité. Dès lors, c'est le sujet d'étude qui est le but et lui seul détermine la méthode à suivre. L'enfant n'est que cet être immature qui doit être porté à maturité, cet être superficiel qui doit être enrichi, cette expérience étroite qui doit être approfondie. L'éducation n'est plus une relation, ou du moins elle n'est plus qu'une relation fondamentalement asymétrique. Elle n'est en tous les cas pas une relation de don : l'enfant « n'a qu'à recevoir, qu'à accepter. Il a fait sa part quand il s'est montré docile et soumis » [1902, p. 86].

Pour sa part, l'école progressiste, « romantique », ne conçoit la relation éducative que sous l'aspect inverse. À la « dictée » (*dictation*) de l'adulte, elle substitue celle de l'enfant [1930b, p. 131]. En stigmatisant comme un despotisme tyrannique et criminel pour l'individuation de l'enfant tout geste de transmission, elle conçoit la relation pédagogique en hypostasiant non pas le moment du recevoir, mais celui du don spontané d'un enfant roi, reconnu comme seul donateur légitime en son royaume. Dès lors, l'enfant est non seulement le point de départ, mais aussi le centre et le point d'arrivée du processus éducatif, son développement personnel est

l'idéal et la norme, les sujets d'étude sont de simples moyens qui ne déterminent en aucun cas la qualité et la quantité de ce qui doit être appris. Seule importe la réalisation de soi et non l'acquisition de connaissances ou de savoirs. Plus largement encore, cette opposition entre « traditionalistes » et « progressistes », entre l'enfant et le sujet d'études, se prolongerait interminablement en d'autres dualismes tout aussi fallacieux pour Dewey – la « discipline », la « directivité », la « loi » prônées par les partisans de l'école centrée sur le savoir s'opposant « la liberté et l'initiative », la « spontanéité », l'« intérêt » prônés par les tenants d'une pédagogie centrée sur l'enfant, etc.

Dans la mesure où Dewey prétend surmonter ces dualismes, et donc penser la relation au savoir et le rapport pédagogique comme une relation de don réciproque, il ne peut être avec justice assigné à aucun de ces deux camps. Pour dépasser ces dualismes et frayer sa voie entre « traditionalistes » et « progressistes », Dewey appelle à rompre avec leur obsession commune pour le facteur personnel. Entre enfant et enseignant, il n'y a pas à choisir, l'un n'a pas plus à dicter son comportement à l'autre. En effet, lorsque l'on met au contraire l'accent sur la nécessité de développer des expériences riches en qualité éducative – et tel est pour Dewey la finalité même de l'école –, le centre de gravité se déplace vers ces expériences auxquelles enseignants et élèves participent l'un comme l'autre. Dès lors, « ce qui importe avant tout, affirme Dewey, c'est de découvrir quelles sont les formes d'expérience de valeur, non pas seulement dans l'instant, mais au regard de ce à quoi elles conduisent : les questions qu'elles suscitent, les problèmes qu'elles occasionnent, les demandes d'information qu'elles suggèrent, les activités pratiques qu'elles appellent, etc. » [1916a, p. 131].

Sa critique de l'école progressiste [1902 ; 1930b ; 1916a, chap. 6] mérite qu'on s'y arrête un instant. Le danger de cette école est de considérer que les enfants d'un certain âge sont déjà tout équipés de capacités et d'intérêts qui seraient choses significatives par elles-mêmes et qui n'auraient donc qu'à être développées à partir de ce qu'elles sont ici et maintenant. Au contraire, « les intérêts ne sont rien d'autre que des attitudes vis-à-vis d'expériences possibles, ils n'ont rien d'achevé, leur valeur est celle d'un levier » [1902, p. 193]. S'ils ne doivent être ni réprimés ni flattés, c'est parce qu'ils sont toujours le signe de capacités sous-jacentes que l'enseignant, par une observation bienveillante et continue, doit découvrir pour mieux les diriger. Si les réprimer, c'est affaiblir la curiosité, la vivacité d'esprit et la capacité d'initiative de l'enfant, les flatter, c'est « substituer le caprice et la fantaisie à l'intérêt authentique » [1897a, p. 122].

La question de l'articulation entre l'enfant et le sujet d'études pose donc celle de la relation pédagogique entre l'enfant et l'éducateur. Pour Dewey, le bon éducateur est celui qui, au lieu d'exploiter tels quels les intérêts et les tendances des enfants, veille à les mobiliser pour guider l'enfant vers leur aboutissement dans le sujet d'étude, qu'il soit scientifique, littéraire, artistique, historique, etc. Pour cela, il doit réinsérer ces sujets dans l'expérience. En effet, la transmission du savoir vaut seulement en tant que processus de conversion de l'expérience d'un autrui collectif – la communauté de tous ceux qui ont produit ce savoir – en expérience personnelle. Elle consiste ainsi en un partage d'expériences qui assure d'un part la pérennité d'un patrimoine collectif, « donné » en quelque sorte aux générations ultérieures, et d'autre part l'enrichissement de l'expérience de chacun à travers une réappropriation active qui l'actualise. Or ce processus de conversion n'est possible que si on reconnaît que le savoir est le produit des efforts de l'homme pour résoudre les problèmes que son expérience a rencontrés et si l'on apprend aux enfants par quelles méthodes d'investigation et d'expérimentation l'humanité pu acquérir ce savoir. Tel est ce sens du « méthodologisme » deweyien : le savoir vaut moins en soi qu'au regard de ses méthodes d'acquisition. C'est à ce titre qu'il peut enrichir l'expérience de l'enfant. Non seulement en approfondissant sa signification par le partage d'une expérience

collective, mais aussi en accroissant la capacité de l'enfant à diriger le cours de ses expériences ultérieures, bref en élargissant sa capacité d'agir individuelle et sociale, donc sa liberté³⁰.

La tâche de l'enseignant n'est donc pas d'imposer ce savoir, en brandissant la menace de sanctions et en suscitant le plus souvent l'ennui et l'apathie, ou de laisser l'enfant livré à lui-même, mais de construire un environnement où l'enfant se trouve confronté, dans ses activités immédiates, à des problèmes le conduisant à mobiliser les connaissances et les savoir-faire des sciences, de l'histoire, de l'art, etc. Il faut, souligne Dewey, s'adressant aux enseignants, que « l'enfant accomplisse sa propre destinée, telle qu'elle se révèle à vous, dans les trésors de la science, de l'art et de l'industrie ». L'éducateur agit moins sur l'enfant qu'il n'agit sur l'environnement, en déterminant le milieu qui permettra de stimuler et d'épanouir ses pouvoirs actifs³¹. Et c'est ainsi qu'il pourra guider les intérêts de l'enfant, afin d'en faire quelque chose de plus accompli, de plus large mais aussi de plus discipliné, de plus ordonné. À l'évidence, cette tâche attribuée à l'enseignant se révèle très exigeante, et l'on peut à juste titre, avec Westbrook [1991], en conclure que la pédagogie de Dewey est en fait avant tout une pédagogie centrée sur l'enseignant³².

ÉDUCATION DE LA LIBERTE, EDUCATION DE LA RECIPROCITE

De ce point de vue, la pédagogie deweyenne et celle que préconise Durkheim partagent un certain nombre de points communs. Comme le rappelle Fillieux, non seulement tous deux ont développé au même moment une pédagogie de groupe, mais plus encore tous deux donnent pour mission à l'école de forger et de faire vivre le sentiment de société en constituant le « "groupe-classe" comme miniature où s'effectue l'apprentissage de la "vie collective", du don au groupe » [1977, p. 441]. Pour l'un et l'autre, le maître doit faire vivre ce groupe. « Le maître durkheimien, comme le maître deweyien, conduit la classe en coordonnant les apports, tire et fixe les conclusions de discussions collectives, facilite le processus par lequel le collectif construit son propre code de préceptes et condense le fruit de ses expériences collectives, voire associe la classe à la fonction de contrôle. Les élèves peuvent de la sorte vivre réellement non seulement la force du groupe, mais une sorte de démocratie » [*ibid.*, p. 452].

Néanmoins, si Dewey parie davantage que Durkheim sur la fonction instituante du groupe-classe, sur sa capacité d'autocontrôle et par là accorde un moindre pouvoir personnel au pédagogue, c'est en raison de la différence essentielle de leurs conceptions respectives de la nature humaine. En effet, le rôle accordé au maître chez Durkheim est indissociable de sa conception singulière de l'enfant et de l'adolescent, comme un être a-, pré- ou antisocial. Tel est justement le postulat initial de sa sociologie de l'éducation : « La société se trouve donc, à chaque génération nouvelle, en présence d'une presque table rase sur laquelle il lui faut construire à nouveau frais. Il faut que, par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle en ajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale. Voilà quelle est

³⁰ « Toute expérience devrait faire quelque chose pour préparer une personne à des expériences ultérieures d'une qualité plus profonde et plus vaste. C'est la signification même de croissance, continuité, reconstruction de l'expérience » [1916a, p. 49]. Par ailleurs, c'est aussi en ce sens qu'il faut comprendre la valeur même des traditions transmises par l'éducation. Comme le rappelle J. Zask, « pour que la tradition soit un facteur de développement de l'individualité et de liberté – pour qu'elle soit démocratique –, loin de s'imposer à l'élève comme une autorité indiscutable, elle doit avoir pour pré-réquisit que l'individu soit partie prenante dans l'acquisition d'un savoir et qu'il ait conscience des relations entre la méthode et les résultats atteints. La valeur d'une tradition vient de ce qu'elle fournit le contexte dans lequel la liberté et la personnalité de l'individu peuvent s'exercer » [1999, p. 118, note 14].

³¹ « L'enseignant n'est pas à l'école, souligne Dewey dans son *Credo pédagogique*, pour imposer certaines idées et habitudes à l'enfant. Il est à l'école en tant que membre de la communauté pour choisir les influences qui devront affecter l'enfant et l'aider à réagir correctement à ces influences » [1897a, p. 116-117].

³² Autre article de son *Credo pédagogique* : « Je crois que l'art de donner ainsi forme aux capacités humaines et de les adapter au service social est l'art suprême, art qui appelle à son service les meilleurs des artistes ; et qu'aucune intuition, sympathie, délicatesse, capacité d'exécution n'est trop grande pour ce service » [1897a, p. 124].

l'œuvre de l'éducation [...] Elle doit nous amener à dépasser notre nature initiale » [1993, p. 42, 56].

En dépit de tout ce qui rapproche Dewey et Durkheim, ne peut qu'être étrangère au philosophe américain cette hypothèse d'une nature humaine insociable et égoïste qui exigerait d'être en quelque sorte redressée par la société afin que les individus deviennent capables de mener une vie morale et sociale. « Quand on veut noyer son chien, on l'accuse de la rage. » La nature humaine n'est-elle pas, suggère Dewey, le chien des moralistes professionnels³³ ? D'où leur incessante volonté de la corriger, de la modeler, notamment par l'éducation, afin de lui rajouter cette dimension morale ou sociale qui lui serait fondamentalement extrinsèque. Ce qu'il faut surmonter pour Dewey, c'est justement cette séparation entre la nature humaine et la morale qui conduit à opposer les aspects moraux du reste de la nature et des attitudes ordinaires que les individus manifestent dans leur vie civique et professionnelle, leur commerce amical ou même leurs loisirs [1922a, p. 8]. En effet, la vie morale et sociale – et plus encore la vie démocratique – ne suppose aucun arrachement à la nature. La nature humaine pour Dewey est fondamentalement plastique, ouverte parce qu'active. Elle est faite d'abord d'une multiplicité d'impulsions natives non dirigées et malléables. À ce titre, elle est avant tout un modèle de créativité, et non une table rase sur laquelle la société devrait graver ses lois, une ardoise vierge sur laquelle le maître devrait graver les leçons de la civilisation.

À la différence de Durkheim, Dewey considère que l'immaturation de l'enfant ne doit pas être considérée comme une qualité négative, comme un manque, un vide à combler, comme si sa seule fonction était de s'effacer devant le but : l'accès à l'âge adulte, à l'être social. Les « impulsions innées » fondamentales de l'enfant – impulsion à communiquer, à découvrir et à enquêter, à construire et à mettre en forme, à affiner son expression – sont, pour Dewey, « les ressources naturelles, le capital non investi, dont la mise en valeur conditionne la croissance active de l'enfant » [1900, p. 47-48]. À ce titre, elles constituent avant tout des dispositions au changement, à de nouvelles expériences, à de nouvelles relations avec l'environnement [Zask, 1999, p. 87]. L'immaturation désigne ainsi une force positive, une capacité d'agir, une possibilité de croissance qui ne demande qu'à être stimulée et dirigée [Dewey, 1916a, p. 27-29]. Dès lors, en mettant ainsi davantage l'accent sur la croissance, le développement, l'approfondissement de l'expérience que sur l'incorporation de modèles, la communauté scolaire doit d'abord être l'objet d'une expérience vécue, facilitée certes mais non à proprement parler dirigée par le maître. Comme le souligne Fillieux, « Durkheim reste donc en deçà de Dewey, parce qu'il ne donne pas en définitive le même sens à ce que l'on pourrait appeler une "éducation de la liberté" » [1977, p. 463].

En deçà d'une éducation de la liberté, mais aussi d'une éducation de la réciprocité. En effet, pour Dewey, c'est la relation pédagogique tout entière qui repose sur le don. Dans la mesure où l'on rompt avec la représentation fallacieuse – partagée par Durkheim et, différemment, par les partisans de la pédagogie traditionnelle – de l'enfant comme être asocial, il est possible de reconnaître combien « l'enfant naît avec un désir natif de donner, de faire, c'est-à-dire de servir » [1897b, p. 98]. C'est bien cet appât du don qu'il s'agit pour le maître de développer, d'approfondir et d'élargir, notamment en instituant l'école comme une communauté coopérative, en favorisant la coéducation, etc. Quel que soit son caractère désorganisé et parfois exclusif, il y a dans cette disposition native, dans cet « intérêt » – au sens précis du terme que j'ai rappelé – de l'enfant, un levier pour la formation de ce « soi généreux » qu'il décrit dans sa philosophie morale.

³³ En version originale : « Give a dog a bad name and hang him » [1988, p. 4].

Mais ce que Dewey souligne aussi, c'est combien, dans le partage d'expériences qui constitue la relation pédagogique, l'enfant donne à l'enseignant à mesure qu'il reçoit de lui. La relation éducative, comme expérience transactionnelle, comme *give and take* réciproque, est en effet pour Dewey avant tout un partage d'expériences et de significations où chacun apprend tout autant qu'il enseigne. Ainsi, lorsque l'enseignant a joué son rôle, c'est-à-dire mis en œuvre les conditions propres à stimuler la pensée de l'élève et su adopter une attitude bienveillante au regard de ses activités en entrant avec lui dans une expérience commune conjointe, c'est à l'élève de faire sa part de chemin. Or le chemin qu'il tracera, l'enseignant ne peut le connaître totalement à l'avance. Il y a toujours, note Dewey, « quelque chose de nouveau (*fresh*), quelque chose que même le plus expérimenté des enseignants ne peut anticiper dans la façon dont un enfant s'empare d'une question » [1916a, p. 177]. Dès lors, apprendre constitue un processus éducatif également pour l'enseignant, une « expérience de compagnonnage intellectuel » avec son élève qui enrichit son expérience personnelle comme son savoir-faire pédagogique. Parce que la relation pédagogique constitue une activité partagée et continue, s'y déploie le cercle du don : « L'enseignant est un élève, et l'élève, sans s'en apercevoir, un enseignant – et moins on se soucie, de part et d'autre, de savoir qui donne ou qui reçoit, mieux le processus d'éducation se porte » [*ibid.*, p. 95].

Bref, plutôt que de poser que les élèves détestent apprendre – pour en conclure soit que le savoir doit leur être imposé par les maîtres soit qu'il ne peut surgir que de la spontanéité des enfants –, le pari éducatif de Dewey suppose ainsi que tout individu a quelque chose à recevoir et à donner. Or ce pari, le pari du don, est, d'une façon plus générale encore, au cœur du pari éducatif et démocratique de Dewey. C'est sur ce point que je voudrais conclure.

FOI DANS L'EXPERIENCE, FOI DANS LA NATURE HUMAINE : DEMOCRATIE, EDUCATION ET PARI DU DON

Pour Dewey, si démocratie et éducation sont à ce point coextensives l'une à l'autre, c'est parce qu'elles partagent une foi commune. Cette foi, Dewey la nomme « foi dans l'expérience et la nature humaines³⁴ ». Un tel appel à la foi peut légitimement surprendre, surtout sous la plume d'un auteur attaché à défendre un naturalisme et un humanisme empiriques. Or, pour Dewey, ce parti pris naturaliste ne s'oppose pas à une démarche idéalisante mais la suppose. Réfutant le dualisme entre l'idéal et le réel, il propose au contraire d'en souligner la continuité. La nature – donc la nature humaine – est en effet, comme la vie elle-même, en perpétuelle évolution et recèle donc des potentialités non encore actualisées. En ce sens, le travail d'idéalisation constitue une démarche pratique, ancrée dans les « faits » de la nature et qui, à partir de leur juste appréhension, projette une harmonie possible entre la réalité empirique et ce que nous jugeons désirable. L'expérience permet ainsi à l'homme de reconnaître les possibilités données dans le monde, de s'ouvrir, par l'imagination créatrice qu'elle stimule, un accès à des idéaux et de contribuer à les réaliser. Cette continuité visée entre ce qui est et ce qui devrait être incite – en raison de la discontinuité effectivement vécue – à l'action, c'est-à-dire à la réalisation de ces idéaux dans le monde. À ce titre, l'idéalisation repose sur une confiance (*trust*) dans le monde et dans la nature humaine. Elle suppose que les contradictions de fait entre nos idéaux et la réalité empirique non seulement ne sont pas insurmontables mais peuvent et doivent être surmontées. C'est justement cette attitude pratique et volontariste qui est au cœur de cette foi dans la nature humaine que Dewey place au cœur de l'idéal démocratique.

³⁴ J'ai déjà abordé cette question, notamment dans un texte publié dans cette revue [Chanial, 2002]. Je me permets donc d'être allusif, bref moins long, et de renvoyer le lecteur à ce texte ainsi qu'à mon ouvrage dont il s'inspire. Par ailleurs, les deux textes majeurs de Dewey ont été publiés dans la revue : « Démocratie et nature humaine » été traduit partiellement dans *La Revue du MAUSS* n° 19, 2002 et on pourra lire, dans le présent numéro, « La démocratie créative ».

En effet, la démocratie, parce qu'elle consiste à libérer l'expérience humaine, à assurer le déploiement pour chacun de toutes ses potentialités créatrices, suppose nécessairement un tel rapport de confiance envers la nature humaine. C'est en ce sens que ce type de régime ou de société doit, plus que tout autre, « laisser libre cours (*free play*) à la nature humaine » [1939c, p. 96]. Mais il ne le doit pas parce que la nature humaine serait objectivement bonne et conduirait, une fois libérée de toutes les entraves extérieures arbitraires, à la mise en œuvre d'institutions démocratiques qui fonctionneraient avec succès. L'idéal démocratique – l'humanisme démocratique – de Dewey est bien plus original. En effet, la démocratie n'implique pas que les valeurs humanistes soient vraies ou conformes à une essence objective de l'homme³⁵. « Elle est, affirme Dewey, la croyance qu'une culture humaniste *doit* prévaloir » [*ibid.*, p. 97]. C'est en ce sens que l'expérience démocratique est indissociable d'un pari de confiance, soit, dans les termes délibérément religieux qu'il emploie, d'« une foi agissante dans les possibilités de la nature humaine » telles qu'elles se manifestent en tout être humain et, à travers elle, d'« une foi personnelle en la coopération quotidienne entre les individus³⁶ ».

Néanmoins, identifiée à cette foi et à cette croyance, l'idéal démocratique ne se résume pas pour autant à une simple exhortation morale. Il n'est pas un idéal utopique, il s'atteste pratiquement dans nos activités quotidiennes. Reposant sur une vision des possibilités qu'offre l'expérience, il projette jusqu'à leurs limites logiques et pratiques les forces inhérentes à la nature humaine et appelle ainsi à créer concrètement les conditions sociales propices à leur épanouissement. C'est en ce sens que cet idéal constitue pour Dewey le fondement de la critique des institutions existantes et l'aiguillon de multiples projets de réforme. Pour le dire autrement, l'idéal démocratique, animé par cette foi, appelle à faire « comme si » cette croyance était vraie, comme si, « dans des conditions favorables », la nature humaine pouvait indéfiniment s'enrichir et se perfectionner pour chacun, quels que soient son sexe, sa race, sa classe, etc., et, corrélativement, contribuer à enrichir à son tour l'expérience de tous. Faire « comme si », c'est donc pour chacun agir au quotidien, s'engager conformément à cette foi, jouer et rejouer ce pari. Dewey peut ainsi formuler son impératif catégorique : « Découvrez comment opèrent tous les éléments de notre culture existante et alors veillez à ce que, en toute circonstance et en tout lieu où il en sera besoin, ils soient modifiés afin d'arriver à ce que leur action libère et accomplisse les potentialités de la nature humaine » [1939c, p. 97].

Dewey d'ailleurs n'hésite pas à employer une formulation plus forte et plus religieuse encore : « À long terme, la démocratie persistera ou périra avec la possibilité de maintenir la foi

³⁵ En effet, d'une façon plus générale, la démocratie ne peut se déduire d'aucun trait inhérent à la nature humaine, que l'on se fonde sur ses déterminants biologiques ou psychologiques.

³⁶ [1939c, p. 97 ; 1939a, p. 233-234]. Dans cette perspective, l'expérience démocratique n'est pas sans rapport avec l'expérience religieuse [cf. Rockefeller, 1991]. Comme Dewey le montre dans son principal ouvrage consacré à la religion, *A Common Faith* [1934], aborder le monde dans une perspective religieuse ne consiste pas à croire qu'il a été créé par une puissance surnaturelle quelconque et qu'il serait soumis à son empire. L'attitude religieuse est celle qui manifeste un sens de l'interdépendance de l'homme avec le monde qui l'enveloppe et nourrit ce sentiment que nous sommes parties prenantes d'une totalité plus large, au sein de laquelle notre sort suppose la coopération de la nature et des autres [1934, p. 25]. L'expérience religieuse suppose ainsi pour Dewey un sentiment de piété et de confiance face au monde, à la nature, donc à la nature humaine elle-même. Néanmoins, cette « piété naturelle » ne constitue ni un acquiescement passif et fataliste à ce qui est ni une idéalisation romantique du monde. Dans *Quest for Certainty* [1929], Dewey écrit ainsi : « La foi religieuse qui est sensible aux potentialités de la nature et de la vie associée doit, en raison de sa dévotion à l'idéal, manifester de la piété à l'égard de ce qui est. Elle ne doit pas avoir l'esprit chagrin face à ses défauts et aux épreuves que nous subissons [...]. La nature et la société recèlent en elles-mêmes la projection de possibilités idéales et les moyens propres à les actualiser [...] En dépit de toutes ses imperfections et de ses défauts, la nature – dans laquelle il faut inclure l'humanité – peut susciter un sentiment de piété en tant que source d'idéaux, de potentialités et d'aspirations et demeure éventuelle de toutes les formes de bien et d'excellence accessibles » [cité in Ryan, 1995, p. 241].

et de la justifier par des œuvres » [*ibid.*, p. 98]. Ce qu'il souligne ainsi, c'est que la démocratie s'exprime avant tout dans les attitudes pratiques qu'adoptent les individus et ne peut être évaluée qu'au regard des conséquences qu'elle produit dans leurs vies. Bref, il n'y a donc d'autre démonstration de sa valeur que par l'évaluation des conséquences que cette foi personnelle et les dispositifs institutionnels qu'elle inspire produisent au cours de l'histoire dans la vie des hommes, de leur contribution à la reconstruction et de l'enrichissement continu de l'ensemble de l'expérience humaine de chacun et de tous [son influence sur la politique, l'industrie, l'art, la science, la morale, la religion etc.], en un mot ce que nous avons nommé sa valeur éducative³⁷.

Bien sûr, il n'est pas *a priori* illégitime de considérer qu'un tel critère d'évaluation de la valeur de la démocratie est particulièrement vague. Mais c'est justement cette indétermination qui est pour Dewey fondamentale. La démocratie, comme l'individualité, est un accomplissement, une expérience, une expérimentation continue. Elle ne suppose aucun critère préalable de la bonne vie. La vie bonne, naturellement humaine ne peut être découverte – et diversement – que dans la continuité même de l'expérience des individus vivant en association [Zask, 1999 : 126].

En démocratie, l'expérience interhumaine est ainsi à elle-même sa propre fin – une fin sans fin, est-on tenté de dire, sans conclusion possible, frappée, au sens de Claude Lefort [1981], d'une indétermination constitutive. C'est en ce sens que cette foi dans la nature humaine s'identifie chez Dewey à la foi dans l'expérience et sa créativité :

« La démocratie est la croyance en la capacité de l'expérience humaine à générer les buts et les méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée. Toutes les autres formes de foi morale et sociale reposent sur l'idée que l'expérience doit, à un moment quelconque, être soumise à une forme de contrôle extérieur, à quelque "autorité" censée exister en dehors des processus de l'expérience. La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier – les résultats particuliers ayant une valeur ultime uniquement s'ils servent à enrichir et à ordonner la suite du processus » [1939a, p. 244].

Or cette foi dans l'expérience et dans la nature humaine n'est autre que cette foi dans l'éducation qui l'a toujours animé. En effet, poursuit-il, « puisque le processus de l'expérience peut être éducatif, la foi en la démocratie est inséparable de la foi en l'expérience et en l'éducation » [*ibid.*]. Comme on l'a vu, l'éducation suppose en effet que l'esprit humain puisse être « éveillé », que la capacité à communiquer et à coopérer avec autrui puisse être approfondie et développée, que l'individualité de chacun puisse s'épanouir et croître. Sans un tel pari, l'éducation serait dépourvue de sens. Un enseignant qui ne partagerait pas une telle foi aurait cessé d'enseigner, et l'élève de pouvoir apprendre. Bref, seuls ceux qui ont foi dans la créativité de l'expérience humaine, seuls ceux qui croient aux potentialités de la nature humaine croient dans l'éducation, donc dans la démocratie. C'est en ce sens que l'humanisme démocratique et le credo pédagogique de Dewey ne font qu'un. Ils n'ont de sens qu'au regard de ce pari sur la créativité de l'expérience, pari d'où résulte l'obligation qui est la nôtre de créer des conditions favorables à l'épanouissement des capacités de la nature humaine.

Ce pari, il nous faut plus fermement le formuler en clé de don, comme Dewey nous y a déjà invités à plusieurs reprises. Si l'éducation, en démocratie, suppose que « tout ce que la société a accompli pour elle-même [soit] mis, par l'intermédiaire de l'école, à la disposition de ses futurs membres » [1900, p. 7] – et donc d'offrir par là même à chacun l'opportunité de

³⁷ On retrouve là, comme le rappelle J. Zask [1999, p. 118], un geste typiquement pragmatiste. En évaluant un idéal – ou un principe, une idée – en fonction des conséquences qu'il produit, Dewey peut court-circuiter le problème métaphysique de l'origine ou des qualités intrinsèques de la nature humaine. L'idéal démocratique, et à travers lui cette foi dans la nature humaine, peut ainsi être compris comme une hypothèse – une « instrumentalité éthique » – qu'il s'agit de tester au regard de ses résultats.

développer ses capacités distinctives –, ce don de la société à ses membres suppose en premier lieu que toute personne est susceptible d'être éduquée. C'est donc parce que toute personne est susceptible d'être éduquée qu'il fait sens de lui transmettre un savoir, de partager avec elle les « ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à rassembler », d'en faire la légitime « héritière de ce capital qu'est la civilisation » [1897a, p. 111]. Mais ce don – comme on dit « donner une leçon » – suppose aussi que les élèves pourront, en retour des opportunités ainsi reçues, faire fructifier ce legs, offrir quelque chose d'unique grâce aux dons qui leur auront été prodigués, contribuer à faire vivre ces systèmes de significations communs, à les actualiser en y apposant chacun leur marque distinctive. Bref, qu'ils sauront donner à leur tour, tant à leurs contemporains qu'aux générations futures. Comme le souligne S. Carden, « toute culture, si elle ne veut pas stagner ou périr, doit pouvoir bénéficier de changements progressifs et de tels changements résultent avant tout des innovations apportées par les individus, en dépit de la nature conservatrice des traditions culturelles. L'éducation suppose donc un juste équilibre entre forces conservatrices et forces progressistes » [2006, p. 69].

CONCLUSION :

Cette relation de réciprocité, que l'on a repérée tant dans la conception deweyenne de la liberté et de la participation démocratique que dans son analyse de la classe, du rapport au savoir et de la relation pédagogique, est au cœur des relations entre individus et société. L'éducation « fait société » dans la mesure même où elle « fait l'individu ». Et cette constitution conjointe de l'individu et de la société s'opère par un processus d'échange réciproque. L'éducation est bien ce que donne la société à ses membres, sollicitant ainsi un retour de la part de ceux qui en ont bénéficié. Et la démocratie, dans la mesure où elle écarte toute forme d'autorité préalable, accueille la division, le pluralisme et le conflit et reconnaît, en raison de la « dissolution des repères de la certitude » – pour reprendre une nouvelle fois les concepts de Claude Lefort –, son indétermination constitutive, ne peut assurer son unité, sa pérennité et sa dynamique propre que par la valorisation et l'approfondissement continus de cette part du don, de cette réciprocité par laquelle elle s'institue.

BIBLIOGRAPHIE

- Textes de John Dewey :*
- [1897a] 1995, *Mon Credo pédagogique*, in DELEDALLE G., 1995, *John Dewey*, PUF, Paris.
 - [1897b] 1993, « Ethical principles underlying education », in MORRIS D., SHAPIRO I. (sous la dir. de), *John Dewey. The Political Writings*, Hackett Publishing Company, Indianapolis et Cambridge.
 - [1888] 1993, « The ethics of democracy », in MORRIS D., SHAPIRO I. (sous la dir. de), *John Dewey. The Political Writings, op. cit.*
 - [1900] 1990, *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago.
 - [1902] 1990, *The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago.
 - [1915] 1931, *Les Écoles de demain*, Flammarion, Paris.
 - [1916a] 2005, *Democracy and Education*, Digiread Books, USA [1916] ; trad. française 1990, *Démocratie et éducation*, A. Colin, Paris.
 - [1920] 2003, *Reconstruction en philosophie*, Publications de l'université de Pau-éditions Farrago.
 - [1922a] 1988, *Human Nature and Conduct*, in *John Dewey, the Middle Works*, vol. 14, Southern Illinois University Press, Carbonale et Edwardsville.
 - [1922b] 1993, « Individuality, equality and superiority », in MORRIS D., SHAPIRO I. (sous la dir. de), *John Dewey. The Political Writings, op. cit.*
 - [1927] 1991, *The Public and its Problems*, Ohio University Press, Athens ; traduction française, *Le Public et ses problèmes*, Publications de l'université de Pau-éditions Farrago, 2004.
 - [1928], 1994a, « Philosophies of freedom », in GOUINLOCK J. (sous la dir. de), *The Moral Writings of John Dewey*, Prometheus Books, New York.
 - [1929] 1958, *Experience and Nature*, Dover Publications, New York.

- [1930a] 1999, *Individualism Old and New*, Prometheus Books, New York.
- [1930b] 1993, « How much freedom in new schools », in MORRIS D., SHAPIRO I. (sous la dir. de), *John Dewey. The Political Writings*, op. cit.
- [1932] 1983, *Ethics in John Dewey, the Later Works*, vol. 7, Southern Illinois University Press, Carbonale et Edwardsville.
- [1934a] 2005, *L'Art comme expérience*, Publications de l'université de Pau-éditions Farrago.
- [1934b] 1962, *A Common Faith*, Yale University Press, New Haven et Londres.
- [1935] 2000, *Liberalism and Social Action*, Prometheus Books, New York.
- [1937] 1994b, « The unity of human being », in GOUNLOCK J. (sous la dir. de), *The Moral Writings of John Dewey*, op. cit.
- [1938], 1947, *Expérience et éducation*, Bourrelier, Paris.
- [1939a] 1993c, « Creative democracy – The task before us », in MORRIS D., SHAPIRO I. (sous la dir. de), *John Dewey. The Political Writings*, op. cit.
- [1939b] 1993b, « I believe : The personal philosophies of certain eminent men and women of our time », in MORRIS D., SHAPIRO I. (sous la dir. de), *John Dewey. The Political Writings*, op. cit.
- [1939c] 1989, *Freedom and Culture*, Prometheus Books, New York ; traduction partielle du chap. 5, *La Revue du MAUSS semestrielle*, n° 19, 2002.
- [1916b] 1993, « The need of an industrial education in an industrial democracy », in MORRIS D., SHAPIRO I. (sous la dir. de) *John Dewey. The Political Writings*, op. cit.

Autres références

- CAILLE A., 1993, « Le déclin de la “grande nation” et l'échec probable de la nouvelle citoyenneté », *Cahiers du LASA*, université de Caen, n° 15-16, p. 121-132 ; repris dans *La Revue du MAUSS semestrielle* n° 14, 1999, « La France va mal »,
 - [1994] 2006, *Don, intérêt et désintéressement*, La Découverte/MAUSS, Paris (nouvelle édition augmentée).
- CAMPBELL J., 1999, « Dewey and Democracy », in HASKINS C., SEIPLE D. I., *Dewey Reconfigured. Essays on Deweyan Pragmatism*, State University of New York, New York.
- CARDEN S., 2006, *Virtue Ethics. Dewey and Mac Intyre*, Continuum Studies in American Philosophy, New York.
- CHANIAL P., 2001, *Justice, don et association. La délicate essence de la démocratie*, La Découverte/MAUSS, Paris.
 - 2002, « La démocratie est-elle naturelle ? Sur l'humanisme démocratique de C. Cooley et J. Dewey », *La Revue du MAUSS semestrielle*, n° 19.
 - 2004, « Honneur, vertu et intérêt : les sociologies de l'association d'Alexis de Tocqueville », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 67, juillet-décembre, p. 197-223.
 - 2007, « Sauver l'honneur, dompter l'envie. Les dilemmes de la reconnaissance en démocratie selon A. de Tocqueville », in Caillé Alain, Lazzeri Christian (sous la dir. de), *La reconnaissance aujourd'hui*, CNRS éditions, Paris.
- COOLEY C. H., 1992, *On Self and Social Organization*, University of Chicago Press, Chicago.
- DELEDALLE G., 1966, *L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, PUF, Paris.
 - 1995, *John Dewey*, PUF, Paris.
- DURKHEIM É., 1955, *Pragmatisme et sociologie*, Vrin, Paris.
 - 1963, « Détermination du fait moral », in *Sociologie et Philosophie*, PUF, Paris.
 - 1990, *Leçons de sociologie*, PUF, Paris.
 - 1992, *L'éducation morale*, PUF, Quadrige, Paris.
 - 1993, *Education et sociologie*, PUF, Quadrige, Paris.
- FESTENSTEIN M., 1997, *Pragmatism and Political Theory*, Polity Press, Cambridge.
- FILLIOUX J.-C., 1977, *Individualisme, socialisme et changement social chez É. Durkheim*, service de reproduction des thèses, université de Lille-III.
 - 1994, *Durkheim et l'éducation*, PUF, Paris.
- GAUCHET M., 2002, « L'école à l'école d'elle-même », in *La démocratie contre elle-même*, Tel-Gallimard, Paris.
- GODBOUT J., 2000, *Le Don, la dette et l'identité*, La Découverte/MAUSS, Paris.

- LEFORT C., 1981, *L'Invention démocratique*, Fayard, Paris.
- LASH C., 2002, *Un seul et vrai paradis*, Climats, Castelnau-le-Lez.
- LATOUR B., 2006, *Changer la société. Refaire de la sociologie*, La Découverte, Paris.
- MAUSS M., 1968, *Œuvres I*, Éditions de Minuit, Paris.
 - 1989, « Essai sur le don », in *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris.
 - 1997, *Écrits politiques*, Fayard, Paris.
- MEAD G. H., 1962, *Mind, Self and Society*, The University of Chicago Press ; traduction française, *L'Esprit, le soi et la société*, PUF, Paris, 2006.
- ROCKFELLER S. C., 1991, *Religious Faith and Democratic Humanism*, Columbia University Press, New York.

- RYAN A., 1995, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, Norton and Company, New York.
SNYDERS G., 1975, *Pédagogie progressiste*, PUF, Paris.
TAYLOR C., 1989, *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
WESTBROOK R. B., 1991, *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca et Londres.
ZACKS J., 1999, *L'Opinion publique et son double II. John Dewey, philosophe du public*, L'Harmattan, Paris.

Débat sur l'intervention de Philippe Chanial

Jean-Paul Gaillard :

A présent, la parole à la salle.

Un auditeur :

Je vais juste faire un commentaire personnel. Au début de votre exposé j'ai senti quelque chose de naïf et de mystique, et plus l'exposé avançait et plus j'ai compris ce que vous vouliez dire et je trouve que c'est d'une force extrême et je vous en remercie.

Philippe Chanial :

Mais en quel sens y avait-il mysticisme et naïveté ?

Le même auditeur :

Parce que vous employez les mots de confiance, de foi, c'est donc évident qu'il y a dans ce personnage que je ne connais pas un aspect mystique. Mais dans votre réflexion sur le lien, puisque les gens qui s'intéressent à la complexité s'intéressent au lien, la façon d'aborder le lien est je pense très nouvelle et je la trouve perturbante parce qu'il y a justement ce rapport de confiance dans le lien et ce rapport au temps, c'est le lien qui garantit la répétition du temps. Et dans les systèmes complexes je pense que c'est un élément très fondamental. C'est pour ça que ce qui peut paraître naïf au départ est très important pour la réflexion sur la complexité, c'est une vision du lien que je n'avais pas, de confiance et d'importance primordiale du lien au même niveau que les individus. Vraiment je voudrais vous dire que j'ai beaucoup apprécié votre exposé qui est complètement en dehors de mes centres d'intérêt.

Philippe Chanial :

J'en profite quand même pour dire quelques mots sur ce terme de mysticisme qui engage le rapport de Dewey à la religion. On aurait pu en parler pour James qui a un rapport intéressant à la religion, mais dans le cas de Dewey c'est vraiment très fort, son livre consacré à la religion qui s'appelle « Common Faith », Foi commune, est vraiment un très beau texte. Et dans ce texte-là il nous montre que, aborder le monde dans une perspective religieuse, ne consiste pas avant tout à croire qu'il a été créé par un dieu et qu'une puissance surnaturelle au-delà des hommes soumettrait les hommes à son emprise ou à son empire. Non ce qui l'intéresse c'est l'expérience religieuse. Qu'est-ce qu'une attitude religieuse ? C'est, dit-il, une attitude qui manifeste un sens du lien, justement. Un sens de l'interdépendance de l'homme avec le monde, c'est une sorte de cosmologie d'un certain point de vue, avec le monde qui l'enveloppe et qui lui donne le sentiment qu'il fait partie prenante d'une totalité plus large ou on est plus que soi. Et au sein de cette totalité, notre sort dépend du sort des autres : ce modèle du lien est le modèle de la coopération. Notre sort suppose la coopération de la nature et la coopération des autres. Et donc l'expérience religieuse, pour Dewey, suppose un sentiment de piété face au monde, il emploie ce mot : un sentiment de piété et de confiance face au monde, face à la nature, donc à la nature humaine. Mais cette piété naturelle, il emploie ce terme qui pourrait référer à Rousseau mais qui réfère à

l'un de ses poètes favoris, Woodworth, un très beau poème. Cette piété naturelle n'est pas une sorte d'acquiescement passif, fataliste, à ce qui est. Ce n'est pas non plus une idéalisation naïve, romantique du monde. Je donne cette citation qui est dans un autre livre : « La quête de la certitude » je pense qu'elle éclairera le point que vous avez évoqué :

« La foi religieuse, qui est sensible aux potentialités de la nature et de la vie associée [aux virtualités qui sont déjà là et qu'il s'agit d'actualiser] doit en raison de sa dévotion à l'idéal, manifester de la piété à l'égard de ce qui est. Elle ne doit pas avoir l'esprit chagrin face à ses défauts et aux épreuves que nous subissons. La nature et la société recréent en elles mêmes des possibilités idéales et les moyens propres à les actualiser [il s'agit pas de les rêver, elles sont là, de les actualiser, de s'en saisir] »

En dépit de toutes ses imperfections et de ses défauts, la nature dans laquelle il faut inclure l'humanité, la nature humaine peut susciter un sentiment de piété, en tant que source d'idéaux. C'est une sorte d'idéalisme naturaliste qui est ainsi décrite :

« En tant que source d'idéaux, de potentialités, de demeure éventuelle [c'est ma traduction qui n'est pas terrible] de toutes les formes de bien et de toutes les formes d'excellence possible »

Mais c'est aussi un point de vue pragmatiste : les valeurs morales sont dans le monde. C'est aussi une sorte d'idéalisme moral qui est aussi une forme de réalisme... il serait très compliqué de résumer tout ça ici. Il y a bien une idée d'actualiser des éléments qui sont déjà présents, mais qui suppose une certaine attitude, réceptive par rapport à ce qui est et que Dewey traduit à l'aide de ce terme de piété naturelle qui n'engage pas la perspective de la croyance en un dieu créateur : c'est la force de l'expérience religieuse, comme expérience de continuité de plénitude.

Jean-Paul Gaillard :

Parmi les auteurs contemporains Niklas Luhman a beaucoup travaillé sur la notion de confiance a priori. Il s'appuie essentiellement sur le modèle autopoïétique, mais je ne serais pas surpris qu'il en ait emprunté quelque chose à Dewey, ce serait comme une laïcisation du modèle de Dewey ; dans les deux cas, il me semble être en face de conceptions extrêmement puissantes en terme de modélisation de ce qu'est une société.

Un auditeur :

Je trouve une certaine force à cette confiance et cette foi, au travail, par exemple en équipe ou effectivement il est nécessaire d'avoir des projets positifs par rapport aux personnes avec lesquelles on est. En même temps, je me suis questionné pendant tout votre exposé, autour de la complexité de l'humain, de l'individu. Comment se retrouve cette complexité dans cet idéalisme de fonctionnement social, ou la société éduque et donne et ou la personne reçoit et donne ? On n'a pas affaire à un individu unibloc, on a affaire à un individu complexe et à une société aussi complexe. Alors, effectivement vous avez dit que ça pouvait inclure les conflits et les contradictions comme éléments d'intégration dans ce fonctionnement, mais je ne retrouve pas ce que Edgar Morin écrit, par exemple, par rapport à la dialogique ou on peut associer des comportements ou des idées contradictoires, mais qui viennent se juxtaposer ; on peut être à la fois bon et mauvais. J'ai l'impression que dans votre schéma, on ne peut être que bon, que la société ne peut être que bonne éducatrice et l'individu ne peut être qu'un bon élève qui va lui-même redonner du bon. Je me dis : ou peut-on être mauvais dans votre système ? En tout cas ça m'a donné envie de lire parce que je ne connais pas du tout Dewey.

Philippe Chanial :

Votre propos engage une réflexion plus générale, à opérer entre une démarche empirique et une approche normative. Là, je ne suis inscrit dans la philosophie normative de Dewey. Mais sur la question de la complexité du sujet, j'ai évoqué les choses bien trop vite. Je vous ai dit combien pour lui la société est une société plurielle, elle renvoie à différentes formes d'associations, au sens précis que j'ai donné à ce terme, mais j'ai dit la même chose pour le soi, qui comme la société est multiple. Le processus d'individuation, dans la mesure où il est lié à

différentes formes d'associations auxquelles l'individu peut appartenir, l'individuation elle est nécessairement plurielle. Une personne mariée elle différente dans sa relation conjugale de ce qu'elle était en tant que célibataire et de ce qu'elle est au même moment en tant que membre d'une église, d'un parti politique ou je ne sais quoi. Les différentes formes d'association, de socialisation, sont des formes par lesquelles l'individu va acquérir de nouveaux droits, de nouvelles personnalités, et cette pluralité du soi ; Dewey reprend un mauvais jeu de mot, en disant que tout être humain est composé d'une multiplicité de « selves », il joue sur « selves » et « cells » les cellules, on peut comprendre l'individualité comme un ensemble de selfs, des petits selfs dans le self dont chacun a sa vie propre, mais la question du sujet dans son expérience est de pouvoir établir des formes de continuité entre des éléments qui peuvent aussi l'entraîner dans certains cas à une division du soi ; il y a une théorie de l'aliénation chez Dewey, toute la critique qu'il fait de la société industrielle dans ses livres des années 30, dans sa critique du libéralisme ou la critique qu'il opère de la culture pécuniaire. L'individu perdu, c'est justement l'individu scindé en lui même par cette culture qui lui impose le travail physique de force qui ne lui permet plus d'engager sa pensée. L'expérience de la division du soi est donc tout à fait possible. Mais la question pour le sujet est comment rétablir cette continuité cette fluidité entre les différents composants du soi, qui est indissociable des différents espaces d'individuation, qui renvoie à la pluralité des formes d'association dans lesquelles on est intégré. On n'est pas intégré dans une société une, mais dans une multiplicité de scènes, pour parler comme les sociologues, une multiplicité de relations.

C'est donc un processus qui n'est pas du tout évacué chez Dewey, mais il y a aussi cette idée un peu à la Ricoeur d'unité dans la narration, et face à un dilemme moral, la question qui engage est : quelle personne je veux être ? Lorsque je dois faire A ou B, ce qui est engagé est la continuité et l'harmonie de la personne et pour que la question de la continuité et de l'harmonie se pose, il faut qu'il y ait du conflit de la division dans le soi. Cette division est fondamentale chez Dewey. Simplement elle doit être surmontée, mais ce n'est plus au niveau empirique, c'est davantage au niveau normatif. Il n'y a pas chez Dewey de valorisation postmoderne de l'éclatement du soi. Il y a des contraintes de continuité narrative, de continuité biographique.

Un auditeur :

Pensez-vous qu'on pourrait légitimement relier aujourd'hui l'œuvre de Dewey je veux dire en terme de psychologie cognitive, de Logique, de théorie de l'enquête, donc une autre face de son oeuvre, à ce qu'aujourd'hui Edgar Morin nous propose d'appeler la démocratie cognitive. Autrement dit une démocratie qui ne soit pas seulement définie en termes socio relationnels mais en termes de capacités cognitives, de constructions de connaissances, de représentations du monde, de pluralisation des univers, pour parler comme James. Autrement dit, cette autre facette du lien plus psycho cognitive que socio relationnelle, je caricature, de façon surprenante a priori, dégagée par Dewey dans un livre inattendu dans nos canons académiques classiques, son assez étonnante et même je crois fascinante "Théorie de l'enquête, est ce que vous voyez un lien ?

Philippe Chanial :

La question est tout à fait juste. En tant que sociologue, j'ai mis l'accent sur les aspects social et relationnel... Sa théorie de la démocratie, c'est qu'il montre comment une forme de société renvoie à une certaine qualité de lien dans la relation interhumaine. Mais l'autre aspect que j'ai en partie gommé, c'est la démocratie de l'intelligence, elle est absolument fondamentale. Dans ses grands textes consacrés à la démocratie, s'il y développe un tel pari sur l'éducation, c'est avant tout un pari sur l'intelligence et sur l'intelligence partagée : on retrouve donc, d'un point de vue normatif, des éléments de ce que je connais des textes de Morin. Après, concernant son articulation avec la théorie de l'enquête, on ne peut pas tout traiter, mais tout ce que j'ai évoqué, sur la question de la délibération morale, sur la valeur de l'idéal démocratique, renvoie exactement à l'instrumentalisme développé dans la logique de l'enquête. Et c'est ça qui rend cette logique de

l'enquête tout à fait fascinante. Elle n'a rien à voir avec un traité de logique classique, il s'agit de savoir quelles sont les méthodes que la pensée doit prendre pour reconstituer de façon délibérée l'expérience, pour la restituer dans sa continuité. On discutait du terme utilitaire par rapport à James : il faut, pour que les croyances soient utiles, qu'elles mènent à quelque chose de vrai ou de bon. Chez Dewey la notion de croyance est fondamentale, mais elle est chaque fois rattachée à une conception qualitative de l'expérience, à la fois morale et esthétique... peut-être un élément qui les distinguerait des travaux de Morin. Mais la distance ne me paraît pas si grande.

Un auditeur :

Ce qui m'étonnait dans ce que vous avez dit c'est que la croyance en des valeurs à l'échelle de l'individu se retrouve finalement à l'échelle de la société : ça me semble aller à l'encontre de la notion d'émergence selon laquelle les phénomènes qui vont émerger à un niveau supérieur ne peuvent pas être prévisibles à partir des émergences qu'on trouve à un niveau inférieur.

Philippe Chaniel :

Je ne pense pas qu'on peut retrouver chez Dewey la hiérarchie logique de niveaux que vous établissez ; pour lui, le terrain est tout à fait immanent, et les émergences s'opèrent avant tout dans le jeu de la relation. Ce qui est créatif, c'est l'expérience elle-même, elle peut créer du neuf, elle est créative à ce niveau là. C'est ce qu'il ne cesse pas de travailler : en quoi le jeu des formes sociales peut assurer la pérennité des institutions, la transmission des systèmes de signification commune, etc. Mais il y a aussi dans le jeu même de la relation, d'une façon strictement immanente, une capacité propre de dynamisme permettant de créer du neuf à partir de situations concrètes, face à l'épreuve d'un trouble, par exemple. On va tester un certain nombre d'idéaux, de croyances, de valeurs, pour tenter de les résoudre, et ce qui est acquis dans une expérience doit pouvoir être remobilisé dans d'autres expériences qui n'ont pas le même objet, qui peuvent devenir des expériences collectives. Mais chez Dewey toute la production du sens est une production strictement immanente et il ne distingue pas entre relationnisme et associationnisme, entre deux niveaux logiques qui seraient d'une part la masse des fourmis du collectif et d'autre part une émergence proprement individuelle. C'est une question ontologique : distinguer deux niveaux, ou alors à l'instar de Dewey rester à un niveau proprement immanent et dégager là les processus de créativité, etc. Je ne sais pas si j'ai répondu à votre question ou si je ne l'ai pas comprise, ce qui est possible car je suis assez fatigué.

Jean-Paul Gaillard :

Merci Philippe Chaniel pour votre superbe exposé et pour ce débat très productif.

PRAGMATISME ET PLURALISMES DEPUIS W JAMES* GENESE ET TRANSFORMATIONS DU « PLURALISME CULTUREL ».

GUILLAUME GARRETA**

Note de l'éditeur :

Ce texte de G Garreta ne fut pas présenté en séance lors du Grand Débat de nov.2007. Stéphane Madelrieux, qui y avait présenté oralement sa contribution sous le titre « *L'attitude empiriste dans le pragmatisme de W. James* », n'a pu rédiger le texte de son intervention.

Nous remercions vivement G Garreta, le traducteur et introducteur (avec M Girel) des '*Essais d'empirisme radical*' de W James (rééd. "Champs" Flammarion, 2007), qui nous avait beaucoup aidé antérieurement à préparer cette Rencontre, nous apportant sa connaissance de l'oeuvre et de la pensée de W.James, de nous autoriser à reprendre ici l'essentiel d'un de ses articles récents développant un des arguments principaux de l'auteur de '*A Pluralistic Universe*' (récemment traduit en français sous le titre '*Philosophie de l'expérience, Un univers pluraliste*', par S Galetic, avec une Préface de D Lapoujade, lui-même l'auteur d'un essai récent intitulé '*William James, Empirisme et Pragmatisme*'; ces deux ouvrages édités par 'Les empêcheurs de penser en rond', Paris 2007).

Parce que W James écrit presque en même temps (1906-1909) les '*Essais d'Empirisme Radical*' et '*Un Univers Pluraliste*', deux textes au fond peu séparables puisqu'ils développent deux dimensions ou ramifications de la '*Philosophie de l'Expérience*' de James, nous avons repris ce texte de G Garreta pour éclairer ici par écrit la face 'Pluraliste' de cette philosophie et de ses transformations, pendant que S Madelrieu éclairait par oral, lors du Grand Débat, sa face 'Empiriste', sous le titre '*L'attitude empiriste dans le pragmatisme de W. James*'

Ces ouvrages de W James et les introductions-traductions récentes de D Lapoujade, S Madelrieux, et G Garreta & M Girel, tous aujourd'hui d'accès aisés en français permettront aisément à chacun d'approfondir ultérieurement sa propre philosophie de l'expérience

Le lecteur vérifiera aisément que cette lecture des 'Pluralismes' à partir de l'oeuvre de W James', éclaire et complète de façon très enrichissante, l'ensemble de notre Dossier : Dossier qui s'attache à relier dans notre actualité, les contributions de ces quatre grands témoins du 20ième siècle à nos méditations, face aux défis qu'affronte toute politique de civilisation pour notre Planète en devenir et en reliance

Nous voudrions ici contribuer à une analyse historique et philosophique de l'émergence et de l'évolution du pluralisme, entendu comme position théorique et politique, et comme discours sur cette position. Le pluralisme, comme l'homme, est une invention assez récente. En première approximation et en un sens très large, il caractérise un type contemporain de *description* de la fragmentation des Etats et des identités postmodernes, en même temps que la *revendication* communautaire d'une atténuation ou d'une disparition de la hiérarchisation antérieure des valeurs organisant une société ; cette revendication repose sur l'adoption, implicite ou explicite, de la tolérance ou du « droit à la différence » comme valeurs suprêmes (apparemment sans contradiction, puisque ces dernières valeurs ne semblent pas avoir de contenu spécifique : elles ne « substantielles », et ne définissent *a priori* aucune « préférence »). L'évidence de cette description (et, parfois, de cette revendication) s'appuie souvent (même si c'est parfois d'une manière non explicite), sur un pluralisme dit « cognitif » ou *épistémique* très répandu en philosophie de la

* Une version légèrement modifiée de ce texte est parue sous le titre "Du pluralisme ontologique au pluralisme épistémique : genèse et transformations du « pluralisme culturel »" dans S. Vibert (dir.), *Pluralisme et démocratie – Entre culture, droit et politique*, Editions Québec-Amérique, Montréal, 2007. Une première version a été prononcée au Congrès 2004 de l'Acfas, UQAM, Montréal

** Execo, Université Paris-I Panthéon-Sorbonne, garreta@univ-paris1.fr

connaissance, qui défend le caractère « situé », et propre à un groupe, des standards d'évaluation de ce qui compte comme vrai (en particulier dans le domaine scientifique).

Mais dans le discours public anglo-saxon, où il apparaît dès la fin du XIXe siècle, il caractérise d'abord explicitement une métaphysique très particulière proposée par le pragmatiste W. James, qui prétend se situer au-delà de l'opposition classique entre monisme et dualisme. Ce pluralisme est avant tout *ontologique* (il concerne la nature et l'organisation de ce qui existe) et les pluralismes éthique et culturel ne font que dériver de la structure ouverte et non totalisable du réel qu'implique le premier. C'est ainsi au nom de ce pluralisme ontologique que les discours assimilationnistes (dans le champ politique), que symbolise l'image du *melting pot*, se voient critiqués dans la deuxième décennie du vingtième siècle aux Etats-Unis ; les pragmatistes lui substituent un autre registre métaphorique, d'origine leibnizienne, et voué à une grande postérité dans les débats autour du pluralisme culturel, celui de l'orchestre symphonique.³⁸

Nous voudrions ici mettre l'accent sur *quelques* traits de cette histoire parfois méconnue, en indiquant les déplacements conceptuels qui rendent compte, nous semble-t-il, d'une certaine instabilité théorique du pluralisme épistémique contemporain et de son corrélat multiculturel.

L'offensive anti-ontologique du pluralisme épistémique

Dans la philosophie contemporaine, hors du champ de la philosophie politique, le pluralisme désigne essentiellement un pluralisme *épistémique* (des méthodes et critères de la connaissance) qui est souvent utilisé par des positions défendant un pluralisme axiologique ou politique. Un de ceux qui ont fait le plus pour établir la pertinence de ce pluralisme dans la théorie de la connaissance a été Hilary Putnam. Pour lui (comme pour bien d'autres), le pluralisme est visiblement toujours mieux défini par ce qu'il rejette que par ce qu'il est, ou est censé être; ici, le repoussoir qui dessine par contraposition le visage du pluralisme est le *réalisme métaphysique*, défini par trois thèses :

- 1) le monde est ce qu'il est en lui-même, indépendamment de l'esprit et du langage ; autrement dit, le monde consiste en un ensemble fixe d'objets et de propriétés indépendantes de l'activité de pensée
- 2) ce monde indépendant peut, en principe, être décrit par une représentation complète, unique, et absolument vraie (sans doute une théorie scientifique idéale)
- 3) la vérité est une notion non épistémique : elle est affaire de correspondance entre des éléments linguistiques et des objets ou des états de choses d'un monde indépendant du langage

Ce que Putnam (1984, 1987) appelle *réalisme interne*, et qu'il caractérise comme équivalent au pluralisme, revient à peu près à la négation de ces trois thèses.

S'opposant au réalisme métaphysique, il part du fait que le monde peut être *correctement* décrit de différentes manières, de différentes perspectives, qui reflètent nos intérêts et nos buts particuliers. On peut décrire correctement le contenu d'une pièce avec le langage de la physique des particules comme avec le langage naturel des objets ; on peut utiliser ces deux schèmes correctement sans avoir à les réduire à une ontologie fondamentale universelle et unique. Il existe ainsi de nombreuses descriptions vraies du monde, et pas de vocabulaire scientifique auquel on pourrait réduire tous les autres. Aucune description ne sera jamais la seule et unique bonne description du monde – il n'y a rien comme cela (pas de *God's eye view*, comme le dit Putnam). Les descriptions sont fondées dans les pratiques. L'ontologie, la vérité et la référence sont internes à des schèmes conceptuels variés qui servent des buts différents.

Ce pluralisme est ainsi fondé avant tout sur le rejet de la problématique ontologique, qui est d'emblée dénoncée comme non pertinente. C'est un pluralisme qui porte sur les méthodes d'investigation ou sur les standards et critères de justification de nos énoncés – et parfois sur les

³⁸ On trouvera une excellente introduction au contexte d'émergence, aux sources et à la variété des usages du concept de pluralisme aux Etats-Unis dans Menand (2001), chap. 14 (« Pluralisms »).

deux. Par exemple, contrairement à ce que pensent certains empiristes logiques comme Reichenbach, il n'y a pas *la* méthode scientifique, inductive, à laquelle on pourrait ramener toutes les procédures de la science dans toutes les disciplines ; et contrairement à ce que pensent les kantiens, il n'y a pas de valeur suprême du bien et de maxime morale universelle, mais des biens et des préceptes *situés*.

Ce pluralisme est voué à être structurellement instable. Il cherche perpétuellement à fonder l'objectivité des descriptions sur des critères collectifs factuels internes à une communauté, mais généralement n'assume pas le *relativisme* épistémique et culturel qui semble en être le prolongement naturel ; il évoque alors périodiquement des normes, des méthodes ou des situations idéales qui servent de point de référence pour l'évaluation des pratiques effectives. Mais ces idéalités, leur nature surplombante et la contrainte qu'elles exercent ne sont pas censées avoir droit de cité dans la perspective du *pluralisme* des standards de justification. Putnam tenta ainsi de substituer à la notion métaphysique de vérité celle d'« acceptabilité rationnelle dans des conditions de vérification idéales » et celle de « convergence » des opinions justifiées dans lesdites conditions—avant de reculer devant la contradiction (qui l'obligea à abandonner récemment son « réalisme interne »). Cette instabilité structurelle, qui se retrouve dans bien des versions de pluralisme politique ou axiologique, où elle s'est déclinée en des variétés plus ou moins dures de relativisme culturel³⁹, s'explique pour partie par l'écart du pluralisme épistémique contemporain avec son ancêtre immédiat, le pluralisme « fondateur » du début du XXe siècle, sur un point crucial. C'est du moins ce que nous allons tenter d'esquisser ici dans un deuxième temps.

La querelle des relations et la solution pluraliste de William James

Au début du XXe siècle, le terme et le concept de pluralisme sont extrêmement récents dans la philosophie de langue anglaise, comme le fait remarquer le pragmatiste John Dewey dans une des premières notices qui leur soient consacrées⁴⁰. Il désigne à ce moment la doctrine selon

³⁹ Ce n'est pas le cas pour Putnam. Mentionnons qu'il maintient aujourd'hui plus que jamais son pluralisme « jamesien », qu'il distingue à la fois du relativisme culturel honni et du phénomène qu'il appelle « relativité conceptuelle », épine dorsale de ses multiples positions philosophiques (et en particulier du « réalisme interne »). Putnam, dans un dialogue avec Jennifer Case, a clarifié et précisé le sens de cette dernière expression : la relativité conceptuelle (qui était auparavant censée caractériser tous nos types de description) ne concerne désormais plus le langage naturel primaire, celui que « nous ne choisissons pas de parler », le langage des tables et des chaises (ce qui était le cas dans la période antérieure — et ce que Putnam caractérise maintenant comme absurde). Elle caractérise les langages « optionnels », non-naturels, que nous pouvons conventionnellement décider d'adopter à propos d'un domaine donné (une sous-partie des mathématiques, de la physique, du droit), et qui sont « cognitivement équivalents » (on n'est pas moins informé par l'un que par l'autre), mais incompatibles, à propos de ce champ. Un exemple emprunté à la géométrie : les points sont-ils des éléments primitifs non étendus, dont des ensembles constituent « ensuite » des régions de l'espace, ou bien sont-ils plutôt des ensembles de régions convergentes (des « limites » d'une infinité de régions) ? Le pluralisme, lui, ne concernerait que des descriptions *non incompatibles* et *non cognitivement équivalentes* (comme dans l'exemple, évoqué ci-dessus, des descriptions effectuées par la physique et par le sens commun d'une pièce et de son mobilier). Voir Putnam (2004) pour des précisions. On ne rentrera pas ici dans le détail et les complexités des discussions récentes ; on cherche à restituer le sens général que revêt le pluralisme dans le discours philosophique contemporain, et de ce point de vue le réalisme interne, au centre des discussions depuis vingt ans, n'est pas obsolète. Remarquons seulement que le titre même du dernier ouvrage de Putnam, *Ethics without Ontology*, indique bien la « désontologisation » radicale que connaît le pluralisme contemporain.

⁴⁰ « Pluralism », in Baldwin (1902), vol. II, p. 306-307. Alors qu'en allemand, il remonte au moins aux écrits de Wolff, qui l'oppose au solipsisme. Au sens vu ici, il a d'abord été utilisé par Lotze (dans les années 1840), et caractérise en Allemagne la doctrine de Herbart contre celle de Schelling et Hegel ; c'est Bowne, disciple de Lotze, qui l'introduit dans le discours philosophique anglais, dans les années 1880. En français, on ne trouve pas d'usage autochtone du mot — on l'a importé d'Allemagne pour caractériser la doctrine de Renouvier. Selon cette dernière, dirigée contre le monisme, il faut « distribuer » entre tous les êtres les attributs que l'on réservait à certains d'entre eux (voire à un seul). Ainsi, il n'y a pas de grande « conscience synthétique », omnisciente, cause et fin de l'univers, mais des consciences individuelles menant des existences propres, avec une connaissance limitée, ayant chacune une part de cause et une part de fin. Les individualités sont bien « séparées », même si elles ont pu être créées par un Être unique ; et même sur ce point, l'hypothèse d'une pluralité initiale d'êtres divins libres paraît être une hypothèse métaphysiquement et logiquement plus cohérente que le monothéisme. Sur ces aspects, cf. Lalande (1992), art. « Pluralisme » ; Wahl (2005), livre II et Appendices 1 et 2.

laquelle les *êtres* composant le monde sont des *individus*, et des *individus multiples* qui entretiennent toutes sortes de relations mutuelles, et qui ne doivent pas être considérés comme de simples affections, modes, ou phénomènes d'une réalité englobante unique et absolue. C'est donc bien une position essentiellement *ontologique* (d'inspiration nominaliste), qui ne se cantonne pas à nos représentations ou nos descriptions (même si elle peut les englober)⁴¹.

C'est en fait le pragmatiste William James qui la met en circulation dans les dernières années du XIXe siècle (à partir de la *Volonté de croire*) en lui donnant toute son ampleur. Pour saisir la portée de ce geste, il faut rappeler que le débat philosophique est alors structuré par l'opposition entre les monistes et les externalistes, qui s'affrontent en particulier sur la question de la nature de la vérité et des *relations*. En ce qui concerne ce dernier point, très schématiquement, on retrouve deux pôles, les tenants des relations internes et ceux des relations externes⁴².

Les premiers (comme les néo-hégéliens Bradley et Bosanquet) sont *monistes*, ils représentent une des positions philosophiques les plus influentes de l'époque. Pour eux, il n'y a qu'un seul Être, le Tout, le Monde ou l'Absolu ; seul le Tout est réel, les choses séparées n'ont d'existence qu'en lui, prises isolément elles ne sont qu'apparences ou représentations. De ce fait, les relations font intrinsèquement partie des termes qu'elles relient (« A aime B » peut sembler dénoter un fait relationnel, mais désigne en fait une propriété ou un état intrinsèque de A, totalement interne à A). Et si la relation se modifie, c'est la nature même des termes qui est modifiée (si la relation présente dans « A est plus lourd que B » est modifiée, cela veut dire qu'au moins un des termes connaît une transformation).

Alors que pour les *externalistes*, le changement de la relation n'affecte que la relation elle-même, et non pas les termes reliés (sur le modèle suivant : si « A est au-dessus de B » puis que « A est en-dessous de B », cela ne change rien à la nature de A et de B). Bertrand Russell va s'opposer à toute logique tentant de réduire toutes les relations à des propriétés (à des prédicats à une place, comme « est rouge »). Quand on dit que « A est antérieur à B », on dénote une asymétrie (temporelle en l'occurrence) irréductible aux propriétés individuelles de A et de B. Les relations sont donc des concepts spécifiques, logiquement autonomes par rapport aux termes qu'elles relient. Ce qui existe, ce sont par conséquent des constituants « atomiques » indépendants, qui peuvent entrer dans des relations « irréductibles » (à autre chose qu'elles-mêmes) : c'est là le cœur de ce qu'on appellera bientôt l'« atomisme logique » (Russell 1914 et 1918), qui, à l'inverse de ce que Russell nomme le « holisme logique », voit le monde non comme un tout indifférencié, mais comme une multiplicité de complexes constitués d'éléments atomiques entretenant entre eux certaines relations⁴³.

Pour sortir de ce qu'ils perçoivent comme une alternative stérile et réductrice, certains pragmatistes⁴⁴ vont suggérer l'attitude et la doctrine qu'est le *pluralisme*. Pour William James, pour qui la différence entre monisme et pluralisme est sans doute « la plus prégnante et la plus féconde de toute la philosophie », le plus urgent est de sortir de l'image moniste du monde, sans tomber dans l'externalisme radical. Les idéalistes absolus ne se rendent pas compte qu'ils transforment un postulat méthodologique, celui de l'unité du monde, en un trait ontologique infondé. Car « *prima facie*, le monde est un pluralisme; tel que nous le trouvons, son unité semble être celle de n'importe quelle collection; et nos pensées les plus élevées se ramènent principalement aux efforts que nous consacrons à le dégager de cette prime forme brute. Nous découvrons, à mesure

⁴¹ Ontologique est ici pris au sens « neutre » de : « concernant la structure de ce qui est ». Il ne faut pas forcément entendre par là : « ...de ce qui est, indépendamment des processus de connaissance et des actions humaines », car c'est justement là l'un des enjeux du débat entre les pragmatistes et leurs adversaires.

⁴² Nous ne pouvons ici qu'esquisser les traits de ce débat majeur. Il est crucial de ne pas assimiler James purement et simplement à un « externaliste », comme cela a parfois été le cas. Pour une discussion précise et nuancée des oppositions et des enjeux, voir M. Girel (2006), qui montre en particulier que la position de Bradley est elle aussi trop souvent caricaturée.

⁴³ Madelrieux (2006) rappelle les nettes différences entre le pluralisme de James et celui de Russell.

⁴⁴ Pas C. S. Peirce, qui est très critique à l'égard du pluralisme jamesien.

que nous la postulons, une unité plus complète que n'en apportent les premières expériences brutes. Mais l'unité absolue, en dépit de l'éclatante impétuosité que nous déployons pour l'atteindre, continue à nous échapper et demeure à jamais un concept-limite. *Ever not quite*, 'Jamais complètement', tel doit être à cet égard l'aveu final du philosophe rationaliste. » (James 1897, p. viii). Ou encore, comme le dit Dewey, la seule chose que l'on *constate* empiriquement, ce n'est ni le monisme, ni l'externalisme radical ; les monistes et les externalistes qui soutiennent que leurs positions s'attestent dans l'expérience sont de mauvaise foi.

Le seul fait empirique établi, c'est le pluralisme, celui des connexions dynamiques tout particulièrement. « Certaines choses sont relativement isolées de l'influence d'autres choses ; certaines choses sont facilement envahies par d'autres ; certaines choses sont féroce­ment attirées contraintes de joindre leurs activités à celles d'autres. L'expérience manifeste tous les types de liaison, de la plus intime à la juxtaposition la plus externe » (MW 10 : 12). Dewey envisage même, dans les années 1910, de donner à sa position philosophique le nom de *pluralisme empirique*, « par respect pour la pluralité des faits observables » (MW 10 : 64).

C'est cependant James qui va défendre une ontologie radicalement pluraliste dans son ouvrage de 1909, *A Pluralistic Universe*. Avant tout, le pluralisme veut dire ici que rien n'inclut tout, que la totalité des choses n'est pas quelque chose qui peut être *réalisé* ou dont on peut, homme ou Dieu, faire l'expérience. La nature est *multifarious*, bigarrée et multilatérale. Le réel est structurellement incomplet, distribué, disséminé. Le monde n'est pas un *block-universe*, n'est pas *ready-made*. Aucun schème conceptuel ne sera en mesure de l'embrasser. Pluralisme veut dire également que *toute expérience* est plurielle, que rien de réel n'est absolument *simple*. « Le moindre fragment d'expérience est une multiplicité en miniature (*multum in parvo*) qui entretient une pluralité de relations » (James 1987, p. 777).

On semble ici reconduit au pluralisme ontologique de Leibniz, où la pluralité infinie des substances ou monades se redouble dans la pluralité interne des perceptions d'une monade. Mais la similitude de surface ne doit pas masquer une différence décisive : James, tirant les conséquences de son ontologie radicale, envisage de devoir renoncer à la logique de l'identité (dont Leibniz fut un des plus grands bâtisseurs). « En un sens les choses réelles ne sont pas seulement proprement et purement elles-mêmes (*their own bare selves*), mais on peut les considérer, d'une manière vague, comme étant également leurs propres autres (*their own others*) » — et « la logique ordinaire [de l'identité], puisqu'elle nie ceci, doit être dépassée » (*ibid.*, p. 695). En suivant une suggestion pertinente de Putnam, on pourrait résumer la conception de James de la façon suivante : le monde n'est pas une unité et le moi non plus. Un problème central de la philosophie depuis Kant est de montrer que l'unité du monde est corrélative de l'unité du sujet — et bien, c'est la philosophie qui fait fausse route. D'une certaine manière, elle devrait plutôt montrer que « l'absence d'unité du monde est corrélative de l'absence d'unité du moi » (1994, p. 423).

Un pluralisme sans relativisme ?

Il est clair que pour James ce pluralisme ontologique, ce plurivers, ou multivers, comme il aimait à dire, avait entre autres pour fonction de justifier un pluralisme en matière de morale, d'engagements moraux et de croyances religieuses. Mais pluralisme veut dire ici caractère constructif, *in the making*, des attitudes morales ; il signifie avant tout anti-absolutisme, et non relativisme. Les univers moraux ne sont pas équivalents, et leur *coexistence*, pour autant qu'elle soit possible, ne peut être envisagée sur un plan « horizontal ». Pour James, le subjectivisme moral et le scepticisme moral sont deux écueils symétriques, et des positions intenable­ car ne décrivant ni le monde dans lequel nous évoluons, ni celui dans lequel nous *pourrions* évoluer.

On le voit dans son essai sur « Les moralistes et la vie morale » (qu'il considérait comme le plus décisif du recueil *La Volonté de croire*) où ce point est explicitement traité. Donnons-nous un monde où existerait un seul individu : alors, dans la mesure où ce dernier « sent qu'une chose est bonne, il la *rend* bonne. Elle *est* bonne pour lui, et par là même elle est bonne absolument, puisqu'il est le seul créateur de valeurs dans l'univers » (2005a, p. 196). Dans un tel monde, il n'y aura aucune différence entre « être juste » et « croire que c'est juste », de la même manière qu'il n'y en aura pas entre « être vrai » et « croire que c'est vrai » ; le vrai (et le juste) disparaissent donc *entièrement*. En effet, « le vrai suppose un modèle (*standard*) extérieur au sujet pensant, auquel il doit se conformer » (*ibid.*). Dans la solitude morale, aucun jugement de valeur ne peut être faux ou erroné. Pas de sanction extérieure, pas de correction possible, donc, au fond, pas d'*obligation*. On n'a donc pas affaire à un univers *moral* au sens où nous l'entendons (le *doit*, le *juste* et le *vrai* n'y ont plus aucun sens repérable). Suffit-il d'introduire un autre individu pour que la situation change ? Alors on aura deux individus s'adonnant chacun à leurs préférences : un dualisme moral, peut-être, mais certainement pas un « univers moral », en ce qu'il « n'offre aucun critérium qui permette de formuler sans équivoque des jugements de valeur » (p. 197) : sans même parler de pouvoir classer ces jugements sur une échelle de moralité, on ne serait pas en mesure de pouvoir déterminer si ces jugements ne sont pas, après tout, que des jugements de fait (rien ne permet de dire ce qui compte comme une valeur légitime).

En sortant du dualisme binaire, en injectant bien plus de points de vue, la situation se clarifie-t-elle ? « Multipliez encore le nombre de sujets, et vous réalisez dans le domaine éthique quelque chose comme l'univers des sceptiques grecs, où l'individu est la mesure de toutes choses et où la multitude des opinions “subjectives” se trouve substituée à la vérité “objective” unique » (*ibid.*). On est dans une situation « intersubjective » (un monde « relativiste », comme nous dirions aujourd'hui) qui au fond ne change rien par rapport à la situation première de la solitude morale, puisqu'on ne se donne aucun critère extérieur aux consciences isolées des individus. Sans *tiers*, sans *standard*, pas de monde moral possible.

Pour James, ce *standard* ne saurait évidemment être une vérité morale intangible et absolue ; ce qui en fait un *standard*, c'est d'être une structure, qui est là avant *nous*, et qui hiérarchise. Le monde relativiste est un monde nu et vierge où s'exprimeraient des individus produits simultanément ; alors que, de fait, « nous sommes nés dans une société dans lesquels les idéals sont déjà largement organisés » (p. 206) (ce qui ne veut pas dire qu'on ne puisse envisager de les *ré-organiser*, bien au contraire). C'est pourquoi, dans ce même essai, James donnait une caractérisation claire de la tâche traditionnelle du philosophe de la morale, qui est d'« expliquer les relations morales qui s'établissent entre les choses qui leur apportent l'unité d'un système stable, et font de ce monde ce que l'on pourrait appeler un univers parfait du point de vue éthique » (p. 191), et affirmait d'un même mouvement « nous pouvons donc conclure qu'aucune éthique n'est possible au sens absolu » du terme (p. 210).

Un univers moral repose sur une *échelle* de biens, ce que James appelle une « hiérarchie d'idéals », et exige donc automatiquement de « sacrifier » certains idéaux et ceux qui les soutiennent. Le seul principe général qui peut éventuellement guider la constitution ou l'adoption d'un univers moral n'est pas un principe substantiel portant sur la nature du bien ou du juste, mais un principe d'englobement : « dans l'échelle des biens, il faut donc attribuer le degré le plus élevé aux idéals *qui triomphent au prix des moindres sacrifices*, ou dont la réalisation entraîne la destruction du plus petit nombre possible d'autres idéals. Puisqu'il faut qu'il y ait une victoire et une défaite, le philosophe doit souhaiter la victoire du parti le plus compréhensif, de celui qui, même à l'heure du triomphe, tiendra compte des intérêts du vaincu » (p. 207). Ce sera, parmi les *Touts* possibles dans l'état actuel du plurivers, le « meilleur *Tout* » ; mais rien ne garantit préalablement que nous fassions le « bon » choix, et certainement pas les maximes kantiennees abstraites (sinon nous ne ferions pas l'expérience d'une contradiction ou d'un dilemme moraux). « Car, strictement, un dilemme véritable traduit toujours une situation unique ; et la combinaison

nouvelle d'idéals que crée chacune de nos décisions, en réalisant les uns et en contrariant les autres, constitue toujours un univers sans précédent à l'égard duquel aucune règle adéquate n'existe *a priori*. Le philosophe, en tant que tel, ne se trouve donc pas plus qualifié que les autres hommes pour déterminer, dans telle circonstance concrète, quel serait le meilleur univers. Il aperçoit en effet un peu mieux que beaucoup d'autres comment la question se pose ; il sait qu'il ne s'agit pas de tel ou tel bien simplement donné, mais de deux *univers totaux* auxquels ces biens se rapportent respectivement ; il sait qu'il doit toujours choisir l'univers le plus riche, le bien le plus susceptible de figurer utilement dans un système organisé, d'entrer dans des combinaisons complexes, d'être membre d'un *Tout plus compréhensif*. Mais il ne peut connaître à l'avance avec certitude quel univers particulier réalisera ces conditions : il sent seulement que, s'il succombe à une erreur fatale, les cris des blessés lui annonceront le fait accompli » (p. 211, nous soulignons).

On peut s'interroger à la fois sur le statut et les conditions d'applicabilité du « principe » d'englobement (dont le vague était totalement assumé par James, et dont le caractère isolé lui garantissait qu'il ne réintroduisait pas subrepticement une *théorie* éthique *particulière*), et sur l'expérimentalisme en matière de morale qui en est le corrélat. Mais on voit en tout état de cause pourquoi le pluralisme jamesien n'entraîne pas *ipso facto* un relativisme moral primaire.

De plus, on a commencé à l'indiquer, on ne trouve pas chez lui l'idée que les standards de ce qui compte comme *réel* ou valide sont *relatifs* à une culture particulière. Un des bons critères du réel, c'est qu'il est *partagé* ; une montagne ou un feu imaginés ne sont pas partagés, n'entraînent généralement pas de conséquences communes dans les expériences des individus (ce qui sera le cas pour un feu réel). On appellera « subjective » ou imaginaire une expérience qui n'entretient aucune relation, ou aucune relation connue et habituelle, avec les autres expériences du sujet et de ses congénères (James 2005b, essai 1). Et donc, en caricaturant, on pourrait presque dire : plus une expérience (ou quoi que ce soit) est partagée, plus elle est réelle (ou a de chances d'être traitée et considérée comme telle). Mais partagé ne signifie pas ici partagé par une communauté ou une culture spécifiques. Comme le dit Putnam, « il n'y a pas une seule ligne dans les écrits de James qui prenne 'validité générale' au sens de 'validité générale dans une *culture particulière*' » (1994, p. 431).

Le réel est bien corrélé aux connexions de l'expérience humaine (donc à « nous », à « notre » expérience, et pas à celle de Dieu ni de l'Absolu), mais le « nous » jamesien renvoie à la dimension de ce qui est public, attestable par une troisième instance et entre-vérifiable (par opposition à la supposée intériorité de l'individu isolé), bien plus qu'à une communauté close donnée qui aurait ses « propres » critères axiologiques et épistémologiques. Le *nous* de James inclut virtuellement la très grande majorité des humains, en tant qu'*active knowers, agents* connaissants (qui n'agissent pas de manière incohérente, ont des effets sur les autres agents, sur leurs connaissances effectives et possibles, et sur ce qui les garantit). En ce sens, il n'y a aucun lien direct entre le pluralisme de James et le relativisme culturel.⁴⁵

Les pragmatistes et l'invention du pluralisme culturel

Néanmoins, ce sont bien des étudiants et continuateurs de James (et de Dewey) qui ont étendu le pluralisme à la sphère culturelle. En forçant un peu le trait, on pourrait soutenir que l'invention du *pluralisme culturel* a été une réaction de certains pragmatistes à la thématique du creuset, du *melting pot*, développée aux Etats-Unis dans les années 1910. Cette dernière expression, on le sait, est tirée du titre de la pièce (de 1908) du romancier anglais Zangwill, dont le héros proclamait : « l'Amérique est le creuset de Dieu, le grand *Melting Pot* où toutes les races d'Europe se fondent et se réforment (...) ! Le vrai Américain n'est pas encore arrivé, il est seulement dans

⁴⁵ Sur les rapports entre pluralisme et pragmatisme, voir par ex. Wahl (2005), livre II, qui fut longtemps une des meilleures présentations en français (la thèse de Wahl a été publiée pour la première fois en 1920); et pour les débats récents, Talisse & Aikin (2005), avec les cinq réponses qui suivent dans le même numéro.

le creuset, je vous le dis - il sera la fusion de toutes les races, le surhomme qui vient ! » S'exprimait ainsi l'enthousiasme de la rédemption et de la nouvelle existence de l'immigrant se libérant des carcans traditionnels.

Mais on l'utilisa également pour justifier les programmes d'américanisation plus ou moins forcée des communautés de nouveaux migrants, processus qui se conformait exclusivement aux valeurs anglo-protestantes, et qui s'accéléra pendant et immédiatement après la Première Guerre Mondiale, une période qui vit (et c'était lié) une explosion de nationalisme et de xénophobie aux Etats-Unis. Un des enjeux cruciaux, qui mobilisa biologistes et anthropologues, était donc de savoir si les traits physiques et mentaux propres à des « types » humains étaient modifiables ou étaient voués à demeurer identiques à eux-mêmes. Ainsi Franz Boas, qui fut sans doute le premier à parler de « cultures » au pluriel dans son acception anthropologique moderne, qui enseignait à Columbia avec Dewey et qui eut des échanges très féconds avec ce dernier dans les années 10, défendait contre les « fixistes », sur la base d'études ethnographiques et statistiques, la thèse de la plasticité radicale de l'être humain, tant sur le plan de l'organisation mentale que de la constitution physiologique (fonction de l'histoire totale de l'individu).

Même si les travaux de Boas donnaient des outils pour combattre le « racisme scientifique » des partisans de la hiérarchie naturelle des races et des cultures, et d'envisager éventuellement un assimilationnisme modéré, ils ne modifièrent pas structurellement le climat eugéniste et anti-immigrants.⁴⁶ Dans cette période, un des rares intellectuels à contre-courant fut Horace Kallen, ancien étudiant de James à Harvard⁴⁷ : ce n'est donc pas un hasard si on lui doit l'invention de l'expression de *pluralisme* culturel, qui rentre dans l'usage public après la parution de son livre de 1924, *Culture and Democracy in the United States*. L'article qui le rendit célèbre fut « Democracy vs the melting pot » (1915), où est présentée la théorie du pluralisme culturel (même si l'expression n'y apparaît pas⁴⁸). Kallen n'y refusait pas le fait qu'il y ait une fusion ou disparition de *certaines* différences au cours du processus d'intégration, ni le fait que l'Amérique soit encore en phase de croissance et qu'il faille donc la « fortifier » ; mais de son point de vue *jamesien*, il était inconcevable de promouvoir un idéal de fusion finale de tous les éléments⁴⁹ – alors qu'il y aura toujours plus de différences que la plus grande unité que nous puissions concevoir pourrait jamais lisser ou englober. *Ever not quite*.

James disait que si le monisme ou l'idéalisme absolu étaient modélisables par le biais d'un empire ou d'une monarchie, le monde pluraliste, lui, était comme une république fédérale, dont des îlots seraient toujours sur le mode du *self-government*, échappant à la conscience et à l'action d'un « centre » (1987, p. 776). Même si Kallen ne le dit pas, c'est sans doute une source privilégiée de sa définition du pluralisme culturel : sa forme « publique » est celle d'une « république fédérale » et son contenu est donné par une « démocratie de nationalités coopérant

⁴⁶ Menand (2001, p. 383-388). Sur le changement progressif de signification du concept de culture et sa « pluralisation », voir Stocking (1966) ; on ne trouve pas, selon lui, d'occurrence du terme au pluriel chez d'autres auteurs que Boas jusqu'à la fin du XIXe siècle, et « le pluriel n'apparaît régulièrement que dans la première génération des étudiants de Boas, autour de 1910 » (p. 871).

⁴⁷ Il écrit ses premiers articles dans les années 1910 sur la philosophie de James ; il participe au volume dirigé par Dewey, *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude* (1917), dont il rédige même sans doute la préface (voir Dewey, MW 10 : 457) ; et c'est lui qui réalise une édition des écrits de James pour la Modern Library en 1925.

⁴⁸ Kallen affirme l'avoir « inventée » vers 1906-1907, à l'époque où il était l'assistant de Santayana, en discutant avec Alain L. Locke (un des premiers étudiants noirs de Harvard, qui allait devenir un philosophe connu défendant un « pluralisme culturel » inspiré de James, et l'architecte du *New Negro Movement* comme de la *Harlem Renaissance*, qui luttait pour promouvoir la culture et l'art noirs). Sur Kallen, Locke et la formation du concept de pluralisme culturel, voir Menand (p. 388-401) et Washington (1986). Il faut également mentionner qu'au même moment Arthur Bentley, ancien étudiant de Simmel et Dewey et futur collaborateur du second, donne au « pluralisme politique » sa première grande expression dans *The Process of Government* (1908), par sa théorie des « groupes d'intérêt » en redéfinition mutuelle et permanente (contre la « fiction » d'une souveraineté monolithique et d'un Etat conçu comme entité autonome et absolue).

⁴⁹ La métaphore du *melting pot* a de fait illustré ou étayé des politiques assimilationnistes dures, mais également des positions parfois très proches du « pluralisme culturel ». Pour le détail et l'histoire de ses usages, on peut voir par ex. Gleason (1964).

volontairement et de manière autonome, par l'entremise d'institutions communes, à l'entreprise de réalisation de soi (...)», les individus, dans la sphère privée, pouvant ensuite s'adonner entièrement à leurs mondes et leurs pratiques ethniques spécifiques (1924, p. 124). C'est dans l'article de 1915 que Kallen exposait sa fameuse métaphore de l'orchestre : dans un orchestre chaque type d'instrument a son timbre et sa tonalité spécifiques, et donc son thème et sa mélodie caractéristique au sein de la symphonie. De même dans la société chaque groupe ethnique est un instrument naturel, son esprit et sa culture étant comme son thème et sa mélodie : leurs accords et dissonances forment la grande symphonie de la civilisation. Différence de taille avec un orchestre classique : il n'y a pas de partition pré-écrite, l'interprétation ou plutôt le « jeu » sont l'écriture, permettant d'infinies variations et une grande richesse d'accords et de discords. L'histoire de la société n'est pas téléologiquement prédéterminée. Il s'agit ici de penser un orchestre sans chef et sans partition.

Cela ne peut manquer de nous évoquer une métaphore leibnizienne similaire qui voulait rendre compte du pluralisme et de l'entr'expression des substances : l'orchestre des monades est composé de singularités qui ne se voient ni ne s'entendent, mais produisent une symphonie d'autant plus harmonieuse que les discords mettent en valeur les accords. Dans l'orchestre de Leibniz, chaque unité ne joue pas à l'unisson, mais joue bien, de fait, sa petite partition. Mais malgré tout, dans cette perspective, les singularités ont pour fonction de ne plus se faire percevoir comme telles. Chaque unité n'est une que de se confondre dans l'infinie multiplicité du réel. Alors que Kallen, lui-même né en Allemagne (et Juif sioniste), insistait avant tout (à l'inverse des conceptions de Boas) sur l'ethnicité comme « fait de nature » immuable (un Irlandais sera toujours un Irlandais, un Juif sera toujours un Juif, etc.), et donc sur le droit corrélatif des groupes d'immigrants à conserver leur autonomie et leurs valeurs. Par conséquent, il défendait la nécessité, pour permettre leur individuation, de conserver leurs « loyautés provinciales » ; l'enrichissement mutuel ne pourrait avoir lieu que sur la base d'unités ethniques durables et clairement définies. On a ainsi pu caractériser sa position comme se situant à l'« extrémité proto-séparatiste du pluralisme culturel »⁵⁰.

Le pragmatiste Dewey réagit très négativement aux positions de Kallen : lui, qui soutenait pourtant l'empirisme pluraliste, se méfie de ce pluralisme *culturel* qui serait mise en danger de l'harmonie sociale. « Je suis tout à fait d'accord avec votre idée d'un orchestre, mais à condition de parvenir vraiment à une symphonie, et non à une multitude d'instruments différents jouant simultanément. Je n'ai jamais attaché beaucoup d'importance à la métaphore du *melting pot*, mais une authentique assimilation *mutuelle* — et non à l'anglo-saxonitude — semble être essentielle pour faire une Amérique. Il me semble très désirable que chaque sous-ensemble culturel conserve ses traditions littéraires et artistiques distinctives, mais dans le but d'avoir davantage à apporter aux autres ».⁵¹ En clair : pas de cacophonie ni de musique atonale dans le répertoire de l'orchestre, sous peine de tomber dans la ségrégation géographique et sociale. Rien de mauvais peut-être, mais rien de bon *en soi* à cultiver l'ethnicité. Pour Dewey, il paraît clair que le pluralisme culturel de Kallen repose sur un essentialisme ethnique ontologiquement indéfendable et politiquement néfaste.

Le culte du trait d'union (*hyphenism*) —Italien-Américain, Polonais-Américain, etc. — peut être dangereux s'il aboutit à ce que chaque sous-ensemble demeure intact sans échanger d'éléments avec les autres sous-ensembles. Le caractère trompeur de ces termes composés est qu'ils semblent postuler quelque chose de préexistant, l'Amérique (ou l'Américain), auquel on pourrait ensuite préfixer un autre facteur, d'une manière externe. Pour Dewey, ce n'est pas voir la spécificité de ce pays : l'Américain « typique » est intrinsèquement criblé, ou plutôt tissé, de traits d'union. « Cela ne signifie pas qu'il soit en partie Américain, et qu'on lui ajoute ensuite quelque élément étranger (...) Il n'est pas Américain plus Polonais ou Allemand, mais l'Américain est lui-

⁵⁰ Hollinger (1995), p. 13.

⁵¹ Lettre de Dewey à Kallen du 31 mars 1915 (voir dans Dewey 2001).

même Polonais - Allemand - Anglais - Français - Espagnol - Italien- Grec - Irlandais – Scandinave –Bohémien - Juif » (« Nationalizing Education », MW 10 : 205). Il est un trait *d'union*, et c'est à l'institution scolaire de le lui apprendre. Et « nationaliser l'éducation américaine, c'est utiliser l'éducation pour promouvoir notre idée nationale - qui est l'idée de démocratie » (MW 10 : 209). Ainsi, même si Dewey est d'accord avec Kallen, d'un point de vue pragmatiste, pour préférer une « musique » non préarrangée, le premier rappelle qu'il y a aux États-Unis des idéaux fondamentaux, des valeurs spécifiques, différentes des valeurs propres à chaque sous-ensemble culturel, qui ont priorité sur elles, et qui devraient informer les existences et les relations de tous ces sous-ensembles. Ce faisant l'Amérique — et c'est ce qui peut la préserver des déchirements de la Vieille Europe autour de la question des minorités nationales — doit assumer le caractère spécifique de son expérimentation radicale, qui repose sur (et vise à) « une séparation complète entre nationalité et citoyenneté » (MW 11 : 71), entre traditions culturelles et problèmes d'organisation politique.

On a donc ici comme un retour ironique à Leibniz, qui posait tout de même un Dieu garant de l'harmonie de la musique produite par l'orchestre des monades. Pour Dewey, il faut envisager la nécessité d'un chef d'orchestre, à savoir, à l'intérieur du pays l'Etat démocratique et l'école publique gratuite, et à l'extérieur une organisation internationale, qui n'hésiteraient pas à limiter si nécessaire l'autonomie des groupes pour imposer les conditions de la démocratie pluraliste (Westbrook, p. 214). Et pas n'importe quelles conditions : certaines « solutions » faciles semblent pire que la situation à laquelle elles prétendent remédier. Au moment où des voix s'élèvent pour instaurer un service militaire universel de trois ans, afin de « socialiser » et d'intégrer les nouveaux immigrants et de pallier le manque de « conscience nationale » chez les arrivants récents, Dewey répond qu'il ne voit pas comment le port de l'uniforme, la vie dans des baraquements sous les aboiements des sous-officiers pourraient former les individus à la pratique de la démocratie. Il vaudrait mieux déjà parvenir à mettre en œuvre un réel « service éducatif obligatoire », ou le nouvel immigrant n'ait pas seulement l'opportunité, mais également l'*obligation*, d'apprendre l'anglais (« Universal Service as Education », MW 10 :186). L'anglais est d'abord vu ici comme langue d'intercommunication, condition minimale de possibilité d'une participation à la vie politique (d'une nation démocratique) — et non pas avant tout comme élément de domination culturelle *WASP*.⁵²

C'est ainsi *au sein même* des héritiers du pluralisme jamesien que se constituent les pôles du débat tel que nous le connaissons aujourd'hui, et que se manifeste la tension inhérente à l'idée d'un pluralisme démocratique.

C'est également à cette époque, et sans doute aussi pour tenter de résorber cette contradiction, qu'émerge une troisième position dans le débat, qui rejette certes l'« absolutisme » d'un groupe dominant, mais également le pluralisme sous ses deux espèces, atonale et symphonique, pour promouvoir l'archétype oublié de l'idéal moderne : le *cosmopolitisme*, que nous ne ferons qu'évoquer brièvement. Idéal vivace dans les années 1920-1930, il trouve d'abord son expression à la fin des années 1910 sous la plume d'un brillant intellectuel, musicien, handicapé, élève de Dewey : Randolph Bourne, un pragmatiste qui ne va pas tarder à critiquer son maître. Dans « Transnational America », qui s'en prend à la politique d'assimilation anglocentrée unilatérale (et en parallèle au rôle des Américains d'origine britannique dans l'entrée en guerre des États-Unis), il reconnaît s'inscrire dans la perspective ouverte par Kallen, tout en cherchant à en dépasser les limitations.

Le pluralisme culturel de Kallen tend à promouvoir la survie et le développement du groupe ethnique en tant que tel ; pour Bourne, même si on parvenait à les unifier par les valeurs communes supposées ou imposées du respect et de la tolérance, la société du pluralisme culturel

¹¹ Westbrook, p. 215. Pour un aperçu de la grande variété des interprétations (parfois contradictoires) de la position de Dewey quant au pluralisme culturel, voir Wissot 1976 et Eisele 1983 (qui minore trop, selon nous, les différences entre Dewey et Kallen).

demeurerait composée de plusieurs groupes étanches voués au repli sur soi, et donc mûrs pour les réactions xénophobes et le conservatisme.⁵³ Alors que, contre le Puritanisme, contre l'ultra-patriotisme ambiant, contre les canons littéraires victoriens, le plus pertinent était de se libérer du provincialisme, et de promouvoir un « esprit cosmopolite », qui certes refusait l'éradication des différences, mais également leur préservation sous une forme sanctuarisée et provinciale. Comme le disait le titre d'un article d'Ezra Pound (1917) qui faisait de Flaubert, Tourgueniev et Henry James (le frère du philosophe) les hérauts de la lutte contre la domination des micro-tyrannies locales, « le provincialisme, voilà l'ennemi ! ». L'idée était plutôt de concevoir les différences originelles comme des réservoirs particuliers d'expériences et de ressources mobilisables par les *individus* au gré de l'évolution des *situations* géographiques et historiques, sans vraiment se préoccuper de se conformer à, ou de reconstruire, une « identité » pré-déterminée. L'Etat, les institutions et le système éducatif (et donc la position « symphonique » deweyenne) étaient regardés avec une grande méfiance puisqu'ils ne pouvaient, malgré les dénégations, que contribuer à figer et à prescrire une telle identité⁵⁴. On reconnaît là certains des traits du futur discours de la « postmodernité ».

Les tensions inhérentes au « pluralisme démocratique »

On le voit, la contestation du pluralisme *culturel* au nom de ses supposés effets néfastes et de ses tensions internes est contemporaine de son émergence comme discours et comme valeur. Elle rejoint dans la critique des attaques bien plus récentes comme celle menée par Stephen Steinberg dans *The Ethnic Myth* (1981) qui soutient que, contrairement à ce qu'affirmait Kallen, le *melting pot* est finalement plus favorable à la démocratie que l'inverse. En effet, les groupes ethniques ne sont pas du tout à égalité quand ils arrivent dans l'orchestre ; le pluralisme culturel renforce donc les inégalités s'il décourage les individus de rentrer dans une culture *commune*, surtout quand il légitime le repli sur soi au nom du langage de la reconnaissance et de l'identité propre.

Par conséquent, et, entre autres, du fait de cette histoire interne non linéaire, il est aujourd'hui devenu fréquent de voir des groupes ethniques ou culturels endosser désormais *à la fois* les *deux* stratégies esquissées plus haut (modélisées par les deux types d'orchestres). Ils invoquent ainsi d'une part des principes *démocratiques* pour combattre l'exclusivisme des groupes dominants ou plus privilégiés (en réclamant une égalité de traitement entre les différents groupes), et d'autre part se réclament de principes *pluralistes* pour défendre leurs propres pratiques discriminatoires (souvent entre types d'individus au sein du groupe) en arguant d'une différence irréductible à préserver. Si la différence des niveaux inter-groupe et intra-groupe n'autorise pas à pointer ici une contradiction flagrante, on peut néanmoins voir émerger une grande tension entre ces deux attitudes, qui s'appuient sur une revendication traditionnelle de l'individualisme libéral moderne tout en la niant simultanément.

Comme le dit Vincent Descombes (2004, chap. 47), les partisans de l'enracinement dans une tradition ou une communauté ont adopté les normes auparavant fixées par les partisans « modernes » de l'autonomie par rapport aux attaches « provinciales » aliénantes, obstacle à la formation de l'individualité démocratique ; les premiers ont effectivement adopté le « langage des identités » et de la « reconnaissance », en transformant radicalement le sens de l'injonction :

⁵³ Même si l'intelligentsia libérale, qui défendait plutôt le cosmopolitisme en faveur de ses « membres », a pu considérer le pluralisme culturel comme une rupture tactique acceptable à l'égard de l'ethnocentrisme anglo-saxon (cf Hollinger 1989, p. 57, sur ce point).

⁵⁴ « L'Etat représente l'ensemble des forces autocratiques, arbitraires, coercitives et belligérantes au sein d'un groupe social ; c'est une sorte de synthèse de tout ce qu'il y a de plus détestable pour l'esprit moderne créatif et libre, pour le sentiment de la vie, de la liberté, et pour la recherche du bonheur ». (Mss "The State", Bourne Manuscripts, Columbia University Libraries ; extraits consultables sur http://struggle.ws/hist_texts/warhealthstate1918.html). Voir Hansen 2003 sur les rapports complexes entre cosmopolitisme et patriotisme aux Etats-Unis.

« soyez vous-mêmes ! ». L'identité sociale est désormais censée se trouver dans les particularités et non plus dans l'arrachement à ces particularités. Situation paradoxale que l'on pourrait, à la suite de Descombes, caractériser ainsi : une norme sociale particulière imposée du « dehors » de l'individualité limitée d'un sujet, une hétéronomie (du point de vue des autres groupes) qu'un sujet estime légitime de subir, est *par ce fait même* transformée en une autonomie. Et symétriquement, l'Etat n'est plus censé donner de contenu *substantiel* à la définition de l'identité d'un citoyen, il semble acquis qu'il doive se cantonner à la gestion « procédurale » et formelle du jeu démocratique (et des identités qui s'y constitueraient) - mais l'Etat doit cependant simultanément « intervenir à tout propos pour que l'espace public reste un 'espace pluraliste' où chacun puisse figurer » avec ses particularités (*ibid.*, p. 391)⁵⁵. On retrouve ici l'instabilité structurelle qui caractérise le pluralisme *épistémique* décrit ci-dessus. L'idée que ces deux lignes « orchestrales » puissent coexister *sur le même plan* est une confusion ou une illusion. Dumont l'avait bien vu, quand il soutenait, au risque de choquer, que « contrairement à beaucoup d'affirmations, une "démocratie pluriculturelle", ou simplement biculturelle, est une contradiction dans les termes » (1991, p. 269)⁵⁶, car de quelque manière qu'on retourne le problème, on ne peut *directement* appairer l'individualisme démocratique contemporain et l'identité collective revendiquée par des communautés ethniques ou culturelles. C'est au fond ce qu'indiquait Dewey par la critique de l'*hyphenism* identitaire dans sa polémique avec Kallen sur le sens à donner à la politique du pluralisme culturel.

Ce paradoxe et ces tensions peuvent ainsi trouver un éclairage dans l'histoire conceptuelle (et sans doute bien trop abstraite) que nous venons de retracer. On a cru qu'on pouvait fusionner impunément un pluralisme initialement « ontologique » (c'est-à-dire, beaucoup plus qu'épistémique) avec les arguments épistémiques universalistes de la modernité, et qu'on pouvait rendre cette fusion directement applicable au champ politique démocratique.

Première conséquence, qui paraît recéler une contradiction (qui n'affectait pas avec cette acuité le pluralisme jamesien, on l'a vu) : on interdit bien sûr la possibilité d'un méta-schéma *englobant* les schémas épistémiques locaux et particuliers, mais chacun de ces derniers est, lui, censé pouvoir embrasser la *totalité* du réel, en tant que « vision du monde », et être *en cela* « identique » à chacun des autres. Chacun de ces schémas de perception et de constitution du sens et des pratiques est donc censé (pouvoir) occuper la place surplombante pourtant interdite par le relativisme épistémique et l'absence de structuration de l'univers où co-existent ces schémas.

Deuxième conséquence, qui n'est pas dissociable de la première : on lie alors indissolublement le *pluralisme* à la thématique de l'*identité* — alors que, comme James s'en était progressivement rendu compte, l'engagement pluraliste radical (qui ne peut que porter sur la structure même de l'univers de l'expérience, et non simplement sur notre rapport « cognitif » à lui) implique sans doute de faire son deuil de l'identité et de sa logique. S'il y a *réellement* pluralisme, il ne peut plus y avoir d'identité réelle entre les éléments de l'univers pluraliste (ni d'un élément avec lui-même), et l'égalité formelle proclamée ne pourra masquer longtemps cette impossibilité. Il est sans doute frustrant de devoir présenter les axes de l'identité et de la reconnaissance, d'une part, et du pluralisme, d'autre part, comme deux branches d'une alternative plutôt que comme deux forces que l'on pourrait composer pour en dégager une résultante stable ; mais cette « troisième force » ne peut dessiner une trajectoire cohérente, tant que les deux premières restent en l'état.

Ces tensions (et cette instabilité) sont peut-être constitutives de l'idée *actuelle* de ce que peut ou devrait être un pluralisme démocratique. Nous avons voulu indiquer qu'elles ont malgré tout une histoire, qu'elles sont contemporaines de l'émergence même du « pluralisme culturel », et

⁵⁵ Cf. en France le décret d'application sur le port des signes religieux (« ostensibles » !) à l'école.

⁵⁶ Cité par Vibert 2004, p. 79.

se comprennent en partie dans leur filiation conflictuelle avec les pluralismes des premiers pragmatistes.

Bibliographie :

- * Baldwin J. M. ed.
(1902) *Dictionary of Philosophy and Psychology*, 2 vol., New York: Macmillan Co
- * Bentley A.
(1908) *The Process of Government: A Study of Social Pressures*, Chicago : University of Chicago Press.
- * Bourne R.
(1916) “Transnational America”, *Atlantic Monthly*, n° 118, juillet
- * Descombes V.
(2004) *Le Complément de sujet*, Paris : Gallimard
- * Dewey J.
(MW) *The Middle Works, 1899-1924*, 15 vol., J. A. Boydston (ed), 1967-1991, Carbondale : Southern Illinois University Press (noté *MW*, suivi du vol. et de la page)
- (2001) *Dewey's Correspondence, vol. I*, L. Hickman ed., Electronic edition, Center for Dewey Studies
- * Dewey J. ed.
(1917) *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, New York: Holt
- * Dumont L.
(1991) *L'Ideologie allemande (Homo aequalis II) — France-Allemagne et retour*, Paris : Gallimard
- * Eisele J. C.
(1983) “Dewey’s Concept of Cultural Pluralism”, *Educational Theory*, Vol. 33, n°3-4.
- * Girel M.
(2006) « Relations internes et relations spatiales : James, Bradley et Green », *Archives de Philosophie*, 69, 3
- * Gleason P.
(1964) “The Melting Pot : Symbol of Fusion or Confusion ”, *American Quarterly*, 16.
- * Hansen J.M.
(2003) *The Lost Promise of Patriotism: Debating American Identity, 1890-1920*, Chicago : University of Chicago Press.
- * Hollinger D.
(1989) “Ethnic diversity, Cosmopolitanism, and the Emergence of the American Liberal Intelligentsia”, in *In the American Province. Studies in the History and Historiography of Ideas*, 2nd ed., Bloomington : The Johns Hopkins University Press
- (1995) “Cultural Pluralism and Multiculturalism” in Fox, Richard Wightman and James T. * Kloppenberg, eds. *A Companion to American Thought*, Oxford: Blackwell
- * James W.
(1987) *A Pluralistic Universe* [1909], in *William James. Writings 1902-1910*, B. Kuklick ed., New York : The Library of America
- (2005a) *La volonté de croire* [1897], tr. fr. L. Moulin, Paris : Les empêcheurs de penser en rond, 2005
- (2005b) *Essais d'empirisme radical* [1912], tr. fr. G. Garreta & M. Girel, Marseille : Agone
- * Kallen H.
(1915) “Democracy vs the melting pot”, *The Nation*, 100, 18-25 février
- (1924) *Culture and Democracy in the United States*, New York: Boni and Liveright
- * Lalande A.
(1992) *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : Puf « Quadrige »
- * Madelrieux S.
(2006) “Pluralisme anglais et pluralisme américain : Bertrand Russell et William James”, *Archives de Philosophie*, 69, 3

- * Menand L.
(2001) *The Metaphysical Club. A Story of Ideas in America*, New York : Farrar, Strauss and Giroux.
- * Pound E.
(1917) "Provincialism the Enemy", *The New Age*, 12 juillet
- * Putnam H.
(1984) *Raison, vérité et histoire*, tr. fr. A. Gerschenfeld, Paris : Minuit
(1987) *The Many Faces of Realism*, La Salle : Open Court
(1994) *Le réalisme à visage humain*, tr. fr. C. Tiercelin, Paris : Seuil
(2004) *Ethics Without Ontology*, Cambridge : Harvard University Press
- * Russell B.
(1914) *Our Knowledge of the External World*, Chicago : Open Court
(1918) « La philosophie de l'atomisme logique », in *Ecrits de logique philosophique*, tr. fr. J.-M. Roy, Paris : Puf 1989
- * Steinberg S.
(1981) *The Ethnic Myth: Race, Ethnicity, and Class in America*, Boston : Beacon Press
- * Stocking G. W.
(1966) "Franz Boas and the Culture Concept in Historical Perspective", *American Anthropologist*, 68,4.
- * Talisse R. & Aikin S.
(2005) "Why Pragmatists Cannot Be Pluralists", *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 41, 1
- * Vibert S.
(2004) *Louis Dumont-Holisme et modernité*, Paris : Michalon
- * Wahl J.
* (2005) *Les philosophies pluralistes d'Angleterre et d'Amérique*, Paris : Les empêcheurs de penser en rond
- * Washington J.
(1986) *Alain Locke and Philosophy : A Quest for Cultural Pluralism*, New York: Greenwood Press
- * Westbrook R.
(1991) *John Dewey and American Democracy*, Ithaca: Cornell University Press
- * Wissot J.
(1976) "Two Treatments of Cultural Difference : Dewey on Nationalism and Kallen on Pluralism", *Journal of the Mid-Western History of Education Society*, 43

FINALE 1

CONVERSATION ENTRE JACQUES MIERMONT ET JEAN-PAUL GAILLARD

Jean-Paul Gaillard :

Malheureusement, l'heure tourne. Il se trouve que dans le programme j'ai très malencontreusement inclus un temps dans lequel Jacques Miermont et moi-même échangeons quelques mots, non pas dans la prétention de clore ou pire de synthétiser les contenus d'une telle journée, mais simplement pour échanger nos impressions. Alors, Jacques veux-tu me rejoindre ici ? Entreprise difficile, n'est-ce pas.

Jacques Miermont :

Entreprise impossible !

Jean-Paul Gaillard :

Dans la mesure où, au final, nous avons affaire à quatre penseurs assez différents les uns des autres ?

Jacques Miermont :

Ce qui m'a beaucoup frappé en écoutant les exposés sur William James et John Dewey, c'est combien tous les deux sont aussi des naturalistes, c'est à dire que, au fond, il s'agit d'un pragmatisme tempéré par le naturalisme, par la prise en considération de ce qui est censé être une nature humaine, qui permette de faire le pari dans la confiance du rapport à l'autre... le pari que, aussi différents, aussi déconcertants, voire aussi potentiellement dangereux que soient les humains, avec la personne que l'on va rencontrer quelque chose peut se passer d'intéressant et d'enrichissant.

Il y a quelque chose qui rapproche, me semble-t-il pour le peu que j'en connais, James et Dewey, c'est la théorie des « selfs ». Parce que chez James aussi, il y a une description des selfs tout à fait extraordinaire, les selfs matériels, dont la famille fait partie, la chair de notre chair dit-il... il a des phrases tout à fait extraordinaires ! Et puis il y a les selfs personnels, sociaux, toute une description de ces parties de nous-mêmes, qui sont à la fois nous-mêmes et qui circulent au travers de relations que nous tissons les uns avec les autres. Alors que la notion de self est étrangère à la pensée de Bateson,... à ceci près qu'il a fait toute une cybernétique du self de l'alcoolique, mais pour dire que ce qui le gênait dans le self, c'était son côté transcendant.

Ce qui est malgré tout visible concernant Bateson, Dewey et James, c'est que James est un des très grands fondateurs de la psychologie, Dewey montre une posture manifestement plus sociologique, alors que Bateson se référant à Peirce se situe plus à un niveau logique.

Cette distinction entre le psychologique et le sociologique qui est inhérente à leurs orientations n'intéressait pas Bateson. De fait, implicitement l'un et l'autre ont contribué à cette distinction, contrairement d'ailleurs à l'inspiration naturaliste de leur oeuvre.

Alors une synthèse... produire une synthèse de ce qui a été dit aujourd'hui me paraît tout à fait impossible : je déclare forfait ! Très sincèrement, faire une synthèse me semble d'autant plus difficile que nous avons affaire à des trajectoires qui ne se rejoignent pas nécessairement et qu'il me semble important de respecter le fait que ces trajectoires ne se rejoignent pas.

Jean-Paul Gaillard :

Alors, au delà de cette hétérogénéité que nous avons pu constater aujourd'hui de façon très intéressante d'ailleurs, est-ce qu'il n'existe pas un espace où ils se rejoignent qui serait, pour faire bref, celui de la pédagogie ? Celui de la production et de la transmission des savoirs, des

connaissances ? La description de l'homme dans le monde ? J'ai un peu le sentiment que dans cet espace là, les discours sont partiellement superposables, en ceci que, me semble-t-il, aucun d'eux ne tombe dans le piège du vieux modèle mécaniste de la pédagogie conçu sur une vision de l'humain comme machine triviale et sur une conception réaliste de la description du monde. Au delà de leur naturalisme pour ceux qui le sont, je n'ai pas le sentiment qu'ils soient des « réalistes », au sens de la science moderne.

Du point de vue de l'explorateur de la mutation psychosociétale contemporaine que je suis actuellement, ils me semblent être d'une contemporanéité plus qu'intéressante dans la mesure où les mutants, je veux parler des jeunes générations, ne supportent plus du tout les formes canoniques de la transmission des connaissances.

Jacques Miermont :

Il y a une chose sur laquelle j'aimerais revenir, à propos de ce que disait quelqu'un dans la salle, tout à l'heure : « et l'inutilité ? Quelle est la place de l'inutile dans tout ça ? ». Je trouve cette question passionnante, parce que nous sommes dans une société où la pression est épouvantable et nous incite coûte que coûte, soit à nous socialiser, soit à une obligation de résultats... il n'y a plus d'échappatoire, même avec les meilleures intentions. La question qui peut se poser est : ou peut-on, ne serait-ce qu'une petite minute, réintroduire l'inutile, le futile, l'impossible ? Il s'agit de quelque chose qui est pour moi très précieux en clinique...

Jean-Paul Gaillard :

Je dirais que cela est possible grâce à Bateson.

Jacques Miermont :

J'aurais tendance à le penser.

Jean-Paul Gaillard :

Oui dans la mesure où le fonctionnalisme présent chez les autres auteurs du jour n'existe pas chez lui. Lui n'a pas du tout refusé d'aborder la question de l'inutile, de l'art, de la religion, du sacrement, sous un angle non utilitariste...

Mais Jean-Louis nous voit fatigués, il brûle de nous aider... Jean-Louis, nous t'écoutons.

FINAL 2 :

'CETTE RELIANCE 'DETRIVIALISANTE' QUI VA DE L'EMPIRISME RADICAL AU CONSTRUCTIVISME RADICAL TRANSFORME NOS EXPERIENCES EN SCIENCE AVEC CONSCIENCE :

PROPOS D'ETAPE, CHEMIN FAISANT.

Jean-Louis Le Moigne :

- Je souhaite au moins symboliquement relier notre 'final' à notre projet initial. Nous avons voulu rassembler quatre belles fleurs dans un vase et il faudrait maintenant nouer le bouquet sans casser les tiges, en tentant non pas une description définitive de sa merveilleuse harmonie, mais plutôt de nous donner envie de chercher précisément à reconfigurer le bouquet, chacun pour sa propre histoire y ajoutant volontiers d'autres pièces :

Ainsi par exemple cette jolie 'histoire' que nous raconte G Bateson dans un de ses métalogues avec sa fille :

- La Fille : *Newton, c'est bien lui qui a découvert la gravitation avec la pomme, n'est ce pas ?*
- Le Père : *Non, chérie, il l'a inventée.*
- La Fille : *Oh ... Papa*

Ne retrouvons-nous pas dans cette anecdote batesonienne, pratiquement la même phrase, à une nuance près, l'idée que Glasersfeld évoquait par la médiation de Marie Larochelle ?

Et lorsque Glasersfeld nous dit (je cite de mémoire) : 'J'ai cru devoir appeler l'épistémologie constructiviste « radicale » parce que j'en avais assez de voir tous ces consultants qui utilisaient le mot « constructivisme » pour vendre des petites recettes présumées thérapeutiques sans s'interroger sur leur légitimité. Pourquoi alors préciser 'Radical' ? Parce que 70 ans auparavant, W. James avait décidé d'intituler symboliquement son dernier livre, 'L'Empirisme Radical' ! W James était las, lui aussi, de voir la façon bâclée dont sa conception de l'empirisme, '**la philosophie de l'expérience**', était alors interprétée, perdant les aspects positifs et constructifs qu'explicitait 'L'Empirisme Radical' : L'empirisme n'exige-t-il pas une ascèse intérieure, un travail épistémique de tous les instants ?' Ce sont elles qu'E. von Glasersfeld, (et je crois nous tous avec lui), voulons voir aujourd'hui 'radicalement' affichées et développées.

C'est ce lien qui nous mène de W. James à E. von Glasersfeld par G. Bateson et J. Dewey que nous avons tenté de mieux identifier ici, en tentant de 'opérationnaliser' dans ses contextes et dans son histoire : les liens complexes qui relient les œuvres de W James et de J Dewey à celle de C S Peirce ont été très justement évoqués aujourd'hui. Il s'agissait pour eux comme pour nous de se libérer de cette chape culturelle, hier scientifique, aujourd'hui post scientifique qui inhibe la formation de nos connaissances à partir de nos expériences et de nos actions, de ne plus séparer la Pragmatique et l'Epistémique, l'Epistémique et l'Ethique.

Mais aussi de ne plus disjoindre les responsabilités civilisatrices des scientifiques et celle des citoyens. Ne parlons plus des anonymes rapports de la Science et de la Société, parlons des rapports très concrets (politiques, financiers, affectifs...) qui associent les scientifiques et les citoyens. L'aventure de la connaissance n'est pas séparable de l'aventure humaine

Je maintiens volontiers les termes de l'éditorial, perçus par certains comme trop provocants, que j'ai publié sur le site du Réseau il y a quelques semaines : « L'expert est aveugle sans les lunettes du citoyen », répondant à un expert qui assurait que c'était 'le citoyen qui était aveugle sans ses lunettes de l'expert'. Bien sûr, ce scientifique, cet expert est aussi un citoyen, mais son statut ne lui donne pas le privilège d'être le seul à même d'identifier et de formuler les problèmes que rencontrent chaque jour les démocraties.

Ne devrions nous pas, fort pragmatiquement, être stupéfaits de constater par exemple, qu'aucune des grandes institutions scientifiques n'a été capable d'identifier les dramatiques problèmes de civilisation posés par les comportements et les produits de la giga firme Monsanto, alors qu'une citoyenne, journaliste consciencieuse a pu, enfin, il y a peu, nous les révéler ? Le mot de son préfacier, N Hulot, souligne fort pragmatiquement, fort empiriquement, cet aveuglement potentiel des institutions scientifiques dès lors qu'elles se veulent certaines que 'leur (présumée) Vérité Scientifique' contribue nécessairement à notre Bien Civilisateur : Comment Monsanto est-il possible au nom de la vérité scientifique ? « *Un flot d'interrogations lourdes de conséquences m'a pris la gorge, jusqu'à me donner un véritable sentiment d'angoisse, que je résumerais en une question : comment est-ce possible ?* »

C'est pour avoir eu le courage, en plein triomphe du scientisme, de reposer ces questions, et d'entrelacer les deux aventures, celle de l'Expérience des humains se transformant en conscience et celle de la transformation de la Connaissance en science avec conscience, que les témoignages que nous avons interrogés aujourd'hui, nous importent. Certes ils ne sont pas seuls, bien d'autres 'grands témoins' jalonnent notre réflexion collective, mais en reliant leur quatre œuvres qui se forment et s'engramment au fil de nos cultures du XX^e siècle (W James, 1842 - 1910, J Dewey, 1859-1952, G Bateson, 1904-1980, E von Glasersfeld naît en 1917), nous sentons

mieux la formation de cette reliance civilisatrice que les scientismes, par inculture plus que par perversité, veulent sans cesse briser : Une reliance qui s'attache à enraciner '*nos connaissances dans le flux de nos expériences*' selon le mot de E von Glasersfeld

Le mot viatique qu'ils nous lèguent est je crois celui de modélisation : Nous sommes capable de nous construire des représentations riches des contextes dans lesquels nous oeuvrons et des projets par lesquels nous les éclairons Depuis le début de l'aventure du 'Réseau Intelligence de la Complexité', nous avons mis au coeur ce mot clef « Modélisation ». Autrement dit, avant de tenter de résoudre un problème, tentons de le formuler et le reformuler sans cesse puisque c'est ainsi que nous vivons. Ne nous acharnons pas sur l'élégance de nos résolutions attachons nous d'abord à la pertinence de nos formulations, de nos modélisations. Cette démarche, je la retrouve en permanence, facilement, dans l'Empirisme de W.James dans le Pragmatisme de J Dewey, dans les 'Patterns' batesoniens, comme dans le Constructivisme de Glasersfeld. Les uns et les autres nous aident à 'détrivialiser' (selon le mot si heureux de H von Foerster) nos modèles de l'action et de la réflexion humaine

C'est peut être là qu'est le lien culturel dans lesquels on peut aujourd'hui les entrelacer sans les mutiler pour enrichir notre intelligence modélisatrice, notre aptitude au 'Disegno' Léonardien. Il nous fallait aussi, en nous remettant en mémoire cette aventure qui va de 'l'empirisme radical' au 'constructivisme radical', évoquer ces traces dans l'aventure de la pensée humaine : Le célèbre dialogue de Protagoras avec Socrate que rapporte Platon nous le rappelle symboliquement : l'art d'administrer les cités est donné à tous les citoyens et pas seulement aux experts : Ainsi s'est formé la démocratie athénienne sous la férule de Périclès. Tous ont l'expérience de l'action et des pratiques collectives, et ces lectures de nos expériences, de pragmatique peut devenir épistémique pour à nouveau enrichir la pragmatique et questionner ses référents éthiques. Nous aurions peut-être dû lors de nos échanges de novembre 2007, insister d'avantage sur le texte presque jumeau de *L'empirisme Radical* de W James qu'il intitula une « *Philosophie de l'Expérience, un Univers Pluraliste* »⁵⁷ qui éclaire aussi ces arguments. (Merci à G Garreta de nous avoir permis de documenter ce point dans ce présent Dossier)

Autant d'expériences détrivialisantes de la modélisation, pour nous aujourd'hui si enrichissantes. Ces '*manières de penser sont anciennes*' rappelait W James, certes, mais nous les avons souvent presque oubliées, au moins dans nos académies et nos (grandes) écoles. L'expérience des praticiens ne nous aidera-t-elle pas aujourd'hui à nous les réapproprier ? Je me posais la question en entendant dans ce même amphithéâtre, le témoignage d'un entraîneur de sportif de haut niveau méditant sur son expérience. Notre ami Philippe Fleurance y avait organisé un colloque sur le thème : « *Interroger les entraîneurs au travail ? Revisiter les conceptions qui organisent l'entraînement pour repenser le métier d'entraîneur* ». En entendant R Fauquet conclure son témoignage en disant « *Nous devons donc 'travailler' à bien penser* ». *Non pas travailler à reproduire des modèles existants mais « travailler à bien penser » devant une situation, c'est-à-dire avancer dans l'aléatoire et émettre les hypothèses, revenir à ce qui était énoncé...* »⁵⁸, je me disais que cette expérience nous restituait, enfin la légitimité de ces 'anciennes manières de pensée'.

Si, en lisant cette méditation pascalienne qu'E Morin aime souvent nous rappeler, l'entrelaçant avec la pages de W James, J Dewey, G Bateson et E von Glasersfeld que nous avons évoqué au fil de cette rencontre, nous avons encore du mal à nous l'approprier, ce témoignage de C Fauquet nous aidera peut-être à 'détrivialiser' notre conscience de nos expériences. Chacun de nous ne pourra-t-il pas poursuivre l'exercice, chemin faisant : 'Transformer nos expériences en science avec conscience' ?

⁵⁷ Les références aux textes de W James que j'évoque succinctement ici sont accessibles par la Note de Lecture que j'ai rédigé sur la traduction française présentée par S Madelrieu d'un autre ouvrage de W James, 'Le pragmatisme, un nouveau nom pour d'anciennes manières de penser' : <http://www.mcxapc.org/cahier.php?a=display&ID=711>

⁵⁸ C Fauquet et Ph Fleurance ont bien voulu nous permettre l'accès à ce texte complet sous la forme de l'éditorial de l'Interlettre chemin Faisant n° 41, accessible à <http://www.mcxapc.org/docs/reperes/edil41.pdf>

Puis je enfin, en achevant cette vivifiante journée, exprimer en votre nom nos remerciements à nos amis de l'INSEP qui ont beaucoup contribué à la bonne réalisation de ce Grand Débat 2007 et aux intervenants qui nous ont donné avec générosité et compétence du bon 'grain à moudre' pour poursuivre nos chemins avec plus de cœur et d'intelligence. Marie Larochelle me permettra de lui dire un merci particulièrement chaleureux puisqu'elle a bien voulu traverser l'Atlantique pour nous rappeler cette belle méditation qui guide si bien nos prochains pas : « *Connaître, n'est ce pas décrire ce que l'on peut faire dans le monde*⁵⁹ » ?

⁵⁹ Je reprends ici le titre de son hommage à Ernst von Glasersfeld que publie le site du Réseau/
<http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/0701rochelle.pdf>