

# La notion de croissance chez Dewey et Rorty

Laurent Dessberg

DANS **LE TÉLÉMAQUE** 2010/1 n° 37 , PAGES 47 À 60  
ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE CAEN**

ISSN 1263-588X

ISBN 9782841333585

DOI 10.3917/tele.037.0047

Date de mise en ligne : 01/02/2011

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2010-1-page-47?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

## La notion de croissance chez Dewey et Rorty

**Résumé:** *La notion de croissance revêt deux types d'aspects : quantitatif et qualitatif. Le premier évoque l'accroissement, l'augmentation, ou le changement physiologique. Le deuxième concerne l'enrichissement, l'accomplissement de la personne ; il est lié à la tâche éducative. Les philosophes américains John Dewey et Richard Rorty s'accordent à souligner la « nécessaire indétermination » du terme « croissance », afin de laisser ouvertes les perspectives d'évolution. Cependant, leurs points de vue divergent quant à la valorisation des périodes de l'enfance. L'un souligne la créativité et la singularité de l'adolescence, tandis que l'autre se refuse à établir une telle distinction. L'analyse de ces deux conceptions des « âges de la vie » permet à l'auteur d'appréhender deux philosophies de l'éducation. Richard Rorty entend promouvoir l'enseignement littéraire et la relation entre professeurs et étudiants et si avec lui la notion de croissance ne semble trouver sa véritable signification qu'au sein de l'université, John Dewey fait valoir l'importance d'une méthode générale, applicable dans tous les établissements scolaires. Comment, dès lors, ces philosophes nous aident-ils à appréhender les idées de maturité, d'accomplissement personnel et collectif? Et comment à partir de leurs modèles épistémologiques propres, offrent-ils une alternative éducative, un choix de société?*

Dans son ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*<sup>1</sup>, Philippe Ariès propose une analyse historique des « âges de la vie ». Sa description des usages culturels permet d'explicitier les diverses représentations de l'enfance, comme de rendre compte, soit de l'émergence, soit de la valorisation d'une période comme celle de l'adolescence. Cependant, lorsqu'elles sont appréhendées séparément, les différentes tranches d'âge demeurent autant de déterminations temporelles figées ; elles marquent la segmentation d'un mouvement qui n'en demeure pas moins continu. Or, ce mouvement de l'enfance et de la jeunesse apparaît bien comme une progression, s'il trouve son point d'achèvement dans ce que l'on nomme « l'âge adulte ». Il revêt une dimension qualitative, marquée par l'idée d'accomplissement ou de maturité, et en vertu de laquelle la tâche éducative revendique sa pertinence.

L'intérêt de la notion de croissance est précisément d'indiquer, en plus de l'idée d'accroissement ou d'augmentation (par exemple de la taille), celle d'enrichissement, de développement, et non pas seulement d'aboutissement. Une telle notion permet moins de sectionner et d'identifier les différentes périodes de la vie de l'enfant que de les rattacher les unes aux autres en montrant leur continuité, c'est-à-dire de relever les effets ultérieurs de chaque « expérience significative ».

---

1. P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.

Face à la description ininterrompue du développement, les « passages » demeurent uniquement des transitions construites ou interprétées. Lorsqu'elle est entendue pour elle-même, comme dans l'analyse qu'en délivre le philosophe américain John Dewey, la croissance ne dépend d'aucune fin : il n'y a pas de « croissance accomplie »<sup>2</sup>. L'achèvement d'un tel processus marquerait, même pour l'adulte, l'impossibilité de s'engager dans de nouvelles dynamiques d'action.

À son tour, Richard Rorty estime qu'une certaine indétermination est indispensable à la dynamique générale de l'évolution :

Les critiques conservatrices de Dewey lui reprochent d'être trop vague, de ne pas offrir de critère pour la croissance. Mais Dewey voyait très bien qu'un tel critère réduirait le futur à la taille du présent<sup>3</sup>.

Cependant, à la différence de Dewey, Rorty s'attache à la période du développement réputée la plus propice à la créativité : l'adolescence.

Nous aimerions montrer que nous nous trouvons confrontés, au sein du mouvement pragmatiste, à deux conceptions opposées du système éducatif en raison de l'importance accordée, dans un cas à l'adolescence comme moteur du renouvellement culturel et, dans l'autre, par le recours à « l'expérience », à la valorisation des deux périodes enfance-adolescence. Nous analyserons successivement les arguments de Dewey et Rorty, avant de revenir sur quelques-uns des éléments centraux de la pédagogie deweyenne.

## Dewey, l'école et les conditions de la croissance

### *Le choix des programmes scolaires*

La distinction, au sein de l'enfance, de diverses tranches d'âge susceptibles d'exprimer autant de caractéristiques et qualités particulières répond aux nécessités de la psychologie. Cependant, selon Dewey, les capacités reconnues à chacun, comme prédominantes ou souveraines (chez l'enfant ou l'adulte), ne peuvent pas être considérées comme des fins en soi. Du point de vue doctrinal, notre philosophe tient à se démarquer à la fois de « l'ancienne pédagogie » qui dénonce l'immaturation foncière de l'enfant au bénéfice exclusif des qualités de l'adulte (sa maturité), et de la « nouvelle pédagogie » qui accorde aux « capacités et intérêts actuels » de l'enfant un caractère « décisif »<sup>4</sup>.

Dans l'ouvrage *L'École et l'Enfant*, Dewey souligne, en effet, que la matière enseignée dépend de la personne à qui elle s'adresse. Chaque discipline doit être considérée à l'intérieur d'un ensemble de significations qui lui donne sa pertinence.

2. J. Dewey, *Démocratie et Éducation* [1916], trad. G. Deledalle, Paris, Colin, 1990, p. 84.

3. R. Rorty, *Philosophy and Social Hope*, Londres, Penguin Books, 1999, p. 120 (cité désormais *PSH*).

4. J. Dewey, *L'École et l'Enfant* [1913], trad. revue et corrigée par G. Deledalle, Paris, Fabert, 2004, p. 68.

« L'éducateur vise, non le contenu de l'enseignement en tant que tel, mais les matières dans leur relation à ce développement complet de l'enfant »<sup>5</sup>. C'est une condition essentielle à la méthode pédagogique « nouvelle » que de considérer le lien unissant le sujet à l'objet traité. Si l'éducation classique a imposé un corpus de réalités abstraites car séparées de l'environnement individuel, il importe désormais de garantir l'indice de stimulation des matières enseignées. La question de l'intérêt se résout, selon Dewey, dès lors que l'enseignant parvient à donner aux impulsions de l'enfant l'occasion de s'exercer dans un environnement approprié.

Un tel objectif, pour être atteint, doit donner aux activités scolaires la même intensité que celle dont bénéficient les activités extrascolaires, c'est-à-dire orienter de façon comparable les tendances et impulsions de l'enfant, en fonction de ses intérêts propres. Or, selon Dewey, « L'étude de la vie mentale a rendu manifeste la valeur fondamentale des tendances spontanées à explorer, à manipuler des outils, à construire, à exprimer sa joie, etc. »<sup>6</sup>. Les activités manuelles et empiriques qui sont proposées par Dewey dans ce qu'on nomme son École expérimentale<sup>7</sup> ont pour objectif de favoriser la croissance de l'individu, tout en assurant l'émergence de dispositions sociales. L'enfant doit avoir la possibilité de se consacrer à une occupation qui reproduit un type de travail exercé dans la vie sociale ou qui lui est parallèle. En cela, le but principal de l'éducation est de favoriser le développement d'activités constructives établies en contact avec la nature et selon une perspective à caractère sociétal. Pour parvenir à ce résultat, les élèves sont orientés vers des tâches dont le degré de complexité augmente progressivement en fonction de l'âge. Si les plus jeunes (entre 4 et 5 ans) reprennent les occupations observées dans leur environnement familial ou de voisinage, comme la couture, la cuisine ou la menuiserie, à 7 ans, ils investissent des cavernes, afin d'y reproduire, avec leurs propres moyens, les conditions de la vie préhistorique. Cependant, l'histoire et la géographie, qui représentent une part importante du programme, demeurent, jusqu'à l'âge de 13 ans, moins traitées que les questions scientifiques touchant l'anatomie, l'électromagnétisme, ou bien encore la photographie<sup>8</sup>.

### *La signification de l'habitude*

Une telle situation est rendue possible par l'existence d'une disposition au changement, que Dewey nomme « habitude ». Celle-ci ne souligne pas un état de passivité vis-à-vis d'un ensemble de règles fixes héritées de la tradition, mais reprend le principe de continuité selon lequel toute « expérience » représente une phase charnière à l'intérieur d'un mouvement de reprise et de transformation de la situation

5. *Ibid.*, p. 74.

6. J. Dewey, *Démocratie et Éducation*, p. 254.

7. Cette école fut fondée avec la collaboration d'Alice Chipman en 1896, dans les locaux de l'Université de Chicago.

8. J. Dewey, « The School and Society » [1899], in *Dewey on Education*, introduction et choix de textes par Martin S. Dworkin, New York, Teachers College Press, 1959.

passée<sup>9</sup>. En effet, les habitudes ne sont pas des instruments arbitraires fournis pour répondre aux nécessités de l'insertion, que l'on pourrait délaissier ou utiliser à loisir. « Elles sont plus que cela, nous dit Dewey. Ce sont des moyens actifs, des moyens qui se projettent eux-mêmes, des moyens d'agir énergiques et d'affirmation de soi »<sup>10</sup>. Il ne suffit pas de prendre un pli et de s'y tenir car l'habitude consiste moins à adopter une ligne de conduite qu'à exprimer une capacité au changement, une flexibilité immanente et volontaire, rehaussée par l'éducation.

Cet objectif se traduit par la volonté de donner aux élèves les moyens d'apprécier les nouvelles techniques non comme telles, mais en fonction des anciennes, c'est-à-dire de les préparer au changement, à revenir sur les habitudes reçues de la famille ou du voisinage. Un tel souci d'ouverture et d'efficacité répond au désir de faire face aux conditions imposées par le développement de la société industrielle dont Dewey mesurait toute l'importance pour l'éducation dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'abandon rapide et chaotique de la société agraire a entraîné d'importantes migrations, ainsi que la création d'un grand nombre de quartiers ouvriers. Il veut un changement à la mesure du bouleversement subi. Les méthodes employées alors ne sont plus de mise car elles supposent des enfants l'adoption d'attitudes qui ne correspondent pas au nouvel environnement. L'éducation progressive relève de cette prise de conscience à laquelle sont parvenus les éducateurs de se trouver confrontés à une société en mutation rapide et de plus en plus complexe, réclamant moins le recueil cumulatif de données que l'adoption d'une méthode susceptible d'intégrer le changement comme élément moteur de son fonctionnement. En cela, l'École doit permettre aux enfants d'acquérir des habitudes de développement et de sociabilité que n'auraient pu fournir un simple enseignement théorique<sup>11</sup>.

### *Le choix d'une méthode*

Dans son analyse des conditions historiques à l'origine de ces bouleversements, Dewey considère comme décisif le tournant épistémologique de la modernité. Ce tournant se traduit par un renversement de perspective à l'égard du monde extérieur, puisque l'intention des savants n'est plus, à l'instar des Anciens (philosophes grecs), d'exposer l'essence immuable des choses. En tant qu'ils sont basés sur des méthodes expérimentales<sup>12</sup>, les travaux scientifiques entrepris au XVII<sup>e</sup> siècle sont conduits à l'aide d'instruments (la lentille ou le télescope). Les connaissances sont donc le produit d'un « contrôle délibéré »<sup>13</sup>; elles dépendent, non de ce qui a été fait, mais de ce que nous sommes en mesure de faire. Puisque l'action est la résultante de

- 
9. Le principe de continuité, qui indique le transfert opéré entre des expériences successives, est associé à celui d'interaction avec l'environnement (situations) dans *Expérience et Éducation* [1947], présentation et traduction de M.-A. Carroi, Paris, Colin, 1968, p. 90-91.
  10. J. Dewey, *Human Nature and Conduct* [1922], in *The Middle Works*, vol. 14, J.A. Boydston (éd.), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1983, p. 22.
  11. J. Dewey, *L'École et l'Enfant*, p. 67.
  12. J. Dewey, *Démocratie et Éducation*, p. 344.
  13. *Ibid.*, p. 345.

conséquences produites en fonction de conditions bien définies, l'opposition entre enseignement théorique et enseignement pratique n'est plus aussi pertinente. Selon Dewey, il n'y a plus lieu d'exalter, dans l'enseignement supérieur, les méthodes et matières « qui impliquent le moins d'activité sensorielle et d'activité corporelle possible »<sup>14</sup>, au détriment des activités pratiques qui passent pour routinières. « La période scolaire enfance et adolescence est justement le moment où il est possible de les mener dans un tout autre esprit »<sup>15</sup>.

Bien que l'enseignement réponde, en fonction des âges, à divers degrés de complexité, il expose de la sorte les « traits généraux de l'expérience réflexive » :

- 1/ doute, confusion face à une situation qui nous échappe partiellement ;
- 2/ anticipation conjecturale – on estime les conséquences qui sont susceptibles de résulter d'une action en attribuant une tendance aux événements ;
- 3/ examen soigneux (inspection, exploration, analyse) de toutes les considérations dont on dispose pour clarifier et définir le problème ;
- 4/ élaboration en conséquence d'une hypothèse provisoire qui le rend plus précis et plus cohérent, parce qu'en accord avec un plus grand nombre de faits ;
- 5/ s'appuyer sur l'hypothèse projetée comme plan d'action appliqué à l'état de choses existant : faire quelque chose d'effectif pour produire le résultat anticipé et, partant, mettre l'hypothèse à l'épreuve<sup>16</sup>.

Pour résumer la position de Dewey, nous pouvons dire que les dispositions individuelles et collectives (celles désirables pour le groupe) peuvent croître de façon harmonieuse, à condition de développer une pratique de résolution des problèmes inspirée des méthodes scientifiques.

Néanmoins, il semble opportun de s'interroger sur la fiabilité de la méthode préconisée, et les raisons de son éventuel élargissement. Dewey néglige-t-il l'importance de la période adolescente qui, semble-t-il, fournit la meilleure illustration de ce que peuvent être les capacités rationnelles et imaginatives de la jeunesse ? Si tel est le cas, ne faut-il pas un système éducatif favorisant avant tout l'épanouissement de cette période, c'est-à-dire visant au mieux la « maximisation de la croissance » ?

## Primat de l'adolescence et enseignement supérieur chez Rorty

### *L'absence de méthode*

Selon Rorty, l'idée d'une méthode susceptible d'embrasser tous les traits de l'existence ordinaire sans pour autant déroger aux critères imposés par la recherche en laboratoire tient de la gageure<sup>17</sup>. Ce projet métaphysique dans lequel Dewey s'était

14. *Ibid.*, p. 348.

15. *Ibid.*

16. *Ibid.*, p. 205.

17. R. Rorty, *Conséquences du Pragmatisme* [1972-1980], trad. J.-P. Cometti, Paris, Seuil, 1993, p. 169.

ouvertement engagé dans *Experience and Nature* contredit, selon lui, l'historicisation du développement culturel dont Hegel, avec la *Phénoménologie de l'Esprit*, a fourni le modèle.

En écartant le recours à une méthode privilégiée, Rorty affirme qu'aucune ne saurait s'imposer au point de convenir à toutes les investigations. Dans de telles conditions, ce que nous pouvons faire de mieux est de tenir des conversations qui sont « véritablement » interdisciplinaires et impliquent tous les types de théoriciens et de praticiens. Son argument prend appui sur une remarque historique. Il soutient que le recul de la religion ressortit, comme celui de la philosophie, au surgissement de la littérature d'imagination (entre Goethe, Carlyle, Emerson) :

Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, le roman et la poésie constituent les principaux moyens qui permettent à une jeunesse éclairée de se forger une image d'elle-même. La critique romanesque est la principale forme où l'acquisition d'un caractère moral vient à s'exprimer. Nous appartenons à une culture où le fait d'exprimer dans des mots sa sensibilité morale ne peut pas être clairement distingué de l'expression de ses qualités littéraires<sup>18</sup>.

Autrement dit, la notion de croissance sur laquelle nous nous attardons pour exposer les conditions de maturation (et de développement) de l'esprit humain peut être exploitée dans l'enseignement sous réserve de se détourner de la science pour considérer « un grand nombre de poèmes, de religions, de sociétés et de philosophies » et parvenir, enfin, à une « compréhension de soi supérieure »<sup>19</sup>.

Au fond, si l'on en croit Rorty, les institutions et les coutumes (bien plus vicieuses que vertueuses) auraient pu être changées à l'aide de la re-description poétique « si celle-ci avait constitué le paradigme de l'aboutissement intellectuel »<sup>20</sup>. Dans la mesure où « le progrès, pour la communauté comme pour l'individu, est une affaire d'emploi de mots nouveaux »<sup>21</sup>, la meilleure option en matière de développement social et culturel serait de miser sur la force des poètes et des philosophes dont les élans imaginatifs doivent permettre d'inaugurer de nouvelles coutumes et de favoriser les changements de vocabulaire.

## La Bildung

Pour définir cette substitution de l'acte d'auto-affirmation à celui de la « connaissance », Rorty utilise le terme d'« édification »<sup>22</sup> qui, outre la dimension conver-

18. R. Rorty, *Conséquences du Pragmatisme*, p. 158.

19. *Ibid.*, p. 159.

20. R. Rorty, « Is Post-modernism relevant to Politics? », in *Truth, Politics and "Post-modernism"*, Assen, Van Gorcum, 1997, p. 38.

21. R. Rorty, *Contingence, Ironie et Solidarité* [1989], trad. P.-E. Dauzat, Paris, Colin, 1993, p. 180 (cité désormais *CIS*).

22. R. Rorty, *L'homme spéculaire* [1979], trad. T. Marchaisse, Paris, Seuil, 1990, p. 396. Rorty substitue ce terme à celui de *Bildung* utilisé par H.G. Gadamer (*Vérité et Méthode*, trad. É. Sacre et P. Ricoeur, Paris, Seuil, 1976) afin d'accentuer les dimensions communautaire (le "nous") et solidaire (les autres) de l'activité herméneutique (cité désormais *HS*).

sationnelle, indique la double mission donnée à l'éducation. D'une part, ce terme pointe l'activité « poétique » en vertu de laquelle les individus parviennent à s'approprier leur environnement culturel par le biais de métaphores. D'autre part, il correspond à la phase d'assimilation de ces formulations nouvelles, encore étranges, mais susceptibles de satisfaire l'esprit en formation. Pour ce dernier, l'enseignement est constitué de métaphores littéralisées sous forme de bagage culturel, estampillé par la tradition. Ainsi, s'il attribue à chacun la possibilité de construire sa propre identité, Rorty déclare ne pouvoir « imaginer de culture qui socialiserait les jeunes de manière à les amener à douter en permanence de leur propre processus de socialisation »<sup>23</sup>. Ce conformisme nécessaire à la participation à la vie collective fait partie de l'apprentissage des conditions de la sociabilité et de l'autonomie future des individus ; il se définit en termes d'« acculturation ». Et, en affirmant que « l'acculturation est au point de départ de toute éducation »<sup>24</sup>, il signifie que nous devons être renvoyés aux croyances et désirs à l'œuvre dans nos communautés.

Pour l'essentiel, l'éducation est jusqu'à l'âge de 19 ans une affaire de socialisation – de permettre aux élèves de s'approprier le sens commun qui définit les aspects politiques et moraux d'une société<sup>25</sup>.

Selon Rorty, les premières années de la scolarité sont celles de la familiarisation de l'élève avec la culture et les mœurs de sa communauté, indépendamment de la reconnaissance effective de leur valeur.

Mais puisque la plupart des individus n'accèdent pas à l'enseignement supérieur (non professionnel), seules les universités fournissent la raison ultime du processus de scolarisation. Rorty affirme qu'elles sont le seul endroit où les enseignants peuvent montrer aux étudiants que les informations délivrées peuvent être délestées de leur poids institutionnel.

Le seul avantage à avoir des professeurs en chair et en os, au lieu de terminaux d'ordinateurs, de vidéos ou de notes de cours reproduites, tient au fait que les étudiants ont besoin de voir la liberté représentée devant eux par des personnes bien réelles<sup>26</sup>.

Si les derniers temps de l'adolescence sont seuls reconnus favorables à l'émergence d'une pensée critique et créatrice, les élèves qu'on pourrait s'imaginer disposer en sortant du lycée des bases nécessaires à l'élaboration d'une pensée plus personnelle et autonome demeurent inféodés au pouvoir de la tradition ou des préjugés. C'est donc sur un changement radical, en totale discontinuité avec les préceptes reçus dans les premières années, que Rorty fait reposer ses espoirs d'innovation. Ils sont

23. *CIS*, p. 129.

24. *HS*, p. 401. Le terme « acculturation » aurait pu être remplacé par celui d'« enculturation », dans la mesure où il ne s'agit pas de renoncer à une culture préexistante, mais d'adopter une « culture majoritaire ».

25. *Ibid.*

26. *PSH*, p. 125.

réservés, certes, aux adolescents, mais encore, parmi eux, à la catégorie particulière d'étudiants qui suivent un enseignement général ou littéraire. Il déclare :

De telles relations érotiques (fusionnelles) sont autant d'opportunités données à la croissance, leur occurrence et leur développement sont tout aussi imprévisibles que la croissance elle-même. Cependant, rien d'important dans l'enseignement supérieur (non professionnel) ne se produit sans elles<sup>27</sup>.

*A contrario*, bien qu'il soit favorable, en ce qui concerne les collègues et les lycées, à un assouplissement progressif des relations entre élèves et enseignants, Rorty défend une conception de la socialisation qui s'accommode des méthodes traditionnelles où l'autorité est avant tout basée sur une situation de mise en dépendance de l'élève. Celui-ci doit reconnaître, non la dimension sociale du groupe-classe, mais la figure centrale du maître auquel il se doit d'apporter « la réponse correcte »<sup>28</sup>.

Nous sommes face ici à une description élémentaire de la maturité intellectuelle. La lutte contre l'illettrisme relève de l'instruction. Elle doit tendre à ériger une société démocratique qui formera, au mieux, ce qu'il est permis de nommer des « citoyens de second rang », en ce qu'il s'accorde avec Hirsch<sup>29</sup> pour affirmer que « les écoles ne produisent pas un électorat capable de comprendre la plupart des enjeux politiques »<sup>30</sup>. Quant à l'éducation proprement dite (*Bildung*), elle concerne les adolescents parvenus au stade universitaire, encadrés dans leur quête d'autocréation. Certes, Rorty prend acte de la nécessaire démocratisation du savoir, ainsi que Dewey, entre autres, a pu le faire précédemment à lui<sup>31</sup>. Il est même significatif que Rorty souligne l'importance de l'enseignement littéraire au collège ; mais il ne relève pas, comme Dewey, la nécessité d'offrir « aux enfants des occasions d'entretenir avec leurs camarades et avec le maître des relations sociales fréquentes, libres »<sup>32</sup>. Ainsi que le soutient Brian Hendley<sup>33</sup>, il est difficile d'accorder la pédagogie deweyenne à l'idée selon laquelle les programmes scolaires devraient s'en tenir à la transmission de textes canoniques et d'informations jugées fondamentales.

27. PSH, p. 125.

28. R. Rorty, « The Dangers of Over-Philosophication – Reply to Arcilla and Nicholson », *Educational Theory*, vol. 40, n° 1, Winter 1990, p. 44.

29. Eric D. Hirsch est l'auteur d'un ouvrage célèbre et controversé (*Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York, Vintage Books, 1988) dans lequel il défend l'enseignement de textes fondamentaux censés pallier les inégalités sociales et « culturelles ».

30. *Ibid.*, p. 41.

31. Si la philosophie de Dewey est marquée par la volonté d'aboutir à des changements sociaux, la disparition des classes privilégiées, exclusives détentrices du savoir, est un phénomène lié à l'évolution des sociétés, et à l'entrée dans l'ère industrielle (« The School and Society », p. 46-47). Ce point semble définitivement acquis avec le développement électronique des moyens de communication, mais la question éducative reste posée à propos de la maîtrise du contenu informationnel.

32. J. Dewey, *L'École et l'Enfant*, p. 120-121.

33. B. Hendley, « The Conversation Continues: Rorty and Dewey », *Process Studies*, vol. 20, n° 1, Spring 1991, p. 110.

De la sorte, les propositions défendues par Rorty, pour qui l'enseignement supérieur représente la raison d'être du processus éducatif et, par-delà, de la société elle-même, peuvent contredire la notion de croissance à laquelle il reste attaché. Nous avons bien ici, avec Dewey et Rorty, deux interprétations divergentes de la croissance. Sommes-nous face à deux modèles éducatifs : l'un idéaliste et l'autre réaliste (voire cynique) ?

### Dewey et le lien enfance-adolescence

Bien que les vues de Dewey sur l'éducation semblent pouvoir être rangées dans la catégorie des « appréciations idéalistes », notre philosophe demeure opposé à ce qu'il appelle les « idéalizations sentimentales » qui tendent à dénigrer « les capacités morales et intellectuelles de l'enfant »<sup>34</sup>. Mais son objection ne consiste pas à substituer une période à une autre dans l'ordre de la reconnaissance des différents stades du développement<sup>35</sup>. Une telle interprétation équivaldrait à introduire de la fixité, à isoler quelques éléments du « processus de croissance » plus vaste dans lequel ils ont leur place au lieu « d'interpréter et d'évaluer les éléments de l'activité mentale de l'enfant »<sup>36</sup>.

#### *La dimension sociale et psychologique*

La pédagogie est inséparable de cette approche expérimentale dont l'enseignant doit mesurer les tenants psychologiques pour justifier sa propre démarche. Selon Dewey, une fois écartée la psychologie de l'adulte qui sert traditionnellement de point de départ à l'éducation, l'intérêt et la volonté de l'enfant ne font qu'un : seules dominent ses préoccupations d'ordre et d'initiative. L'esprit de l'enfant ne représente donc pas un support vierge qu'il suffirait de remplir à l'aide des matériaux de la connaissance, mais un ensemble d'intérêts instables et grossiers réductibles aux impulsions, auxquelles s'ajoutent toutes les habitudes acquises dans les relations de proximité (famille, voisinage). De tels éléments sont utilisés par l'enseignant, non pour leur donner l'aboutissement qu'ils semblent supposer, mais pour les interpréter à la faveur de nouvelles expériences. Son rôle est de découvrir les capacités naissantes qui s'expriment à travers les balbutiements de la volonté. Aussi Dewey précise-t-il les termes de cette formation des dispositions de l'enfant en appelant à la considération des tendances vitales les plus significatives ou des intérêts dont la valeur réside dans l'impulsion qu'ils donnent, et non dans l'accomplissement qu'ils figurent. « Interpréter un fait, c'est le voir dans son élan vital, dans sa relation

34. J. Dewey, *L'École et l'Enfant*, p. 67.

35. Malgré le rapprochement établi par Kohlberg, les étapes de la maturation morale auxquelles il se réfère diffèrent de la notion de croissance propre à Dewey en ce que, ni un formalisme inspiré de la psychologie piagétienne, ni une hiérarchie entre les périodes du développement, ne sauraient y trouver place. Cf. P. Eddy, « Kohlberg and Dewey », *Educational Theory*, vol. 38, n° 4, Fall 1988, p. 405-413.

36. *Ibid.*

avec la croissance»<sup>37</sup>. Ce « détour » par les besoins et les intérêts de l'enfant est un impératif aussi important que cet autre pôle de l'efficacité qu'est l'aboutissement social. En effet, cet élan répond à un critère axiologique qui est celui de la solidarité sociale. Si l'école réalise le « moi », c'est qu'à lui seul il resterait à l'état de germination ou d'indétermination.

L'authenticité de l'objet d'étude est manifeste par la concordance qu'il établit avec la croissance du « moi » ; il répond à un critère d'identification devenu évident pour l'enfant dont l'équilibre mental se trouve plus affirmé. Les travaux auxquels il se consacre durant les cours répondent à un intérêt dont l'origine est avant tout biologique, celle de l'organisme en lutte avec son milieu. Toutes les activités scolaires doivent bénéficier de cette caution biologique qui les justifie au titre de besoins. Au point de vue psychologique, l'effort, qui exprime cette fois le désir, renvoie à une impulsion intelligente, avertie par la distance séparant le présent du moment de satisfaction, et décidée à la mise en œuvre des moyens nécessaires. Aussi les fins véritables ne sont-elles pour Dewey nullement théoriques ou idéales ; elles apparaissent avec la mesure des moyens et l'estimation de l'effort à produire. La densité pratique de l'idée à réaliser doit donc être proportionnée au désir qui oriente l'action. Dans le cas contraire, la sollicitation dirigiste de l'intérêt, par l'amusement ou la contrainte, impose des habitudes artificielles de travail qui accablent le caractère, jusqu'à le rendre inutilement durci et fragilisé. L'enfant se concentre sur la tâche à accomplir, son objet, et il uniformise sa volonté. Sa personnalité, ses stimulations et sa sensibilité, tout comme l'évolution de son profil psychologique, sont dès lors écartés.

Cette théorie de l'effort [...] forme ou bien des hommes bornés, bigots, obstinés et irresponsables sauf en ce qui concerne leurs fins et leurs croyances préconçues, ou bien des hommes éteints, sans énergie ni ressort, parce qu'on les a vidés de la sève vitale du principe de l'intérêt spontané<sup>38</sup>.

Si l'on attend, dans le cas extrême d'une négation de tout intérêt, que l'enfant agisse sans émotion, parce que la vie de l'adulte demande de se consacrer à des travaux sans intérêt, on invoque un prétexte immoral et fallacieux. En premier lieu, on réclame une rupture entre le « moi » et son objet qui sera à son tour comblée par des comportements mensongers, laissant croire que l'enfant est disposé à répondre à nos attentes parce qu'il fait actuellement ce qu'on lui demande. De plus, il laissera encore voguer son imagination qui cherchera ailleurs les moyens de se libérer de cette corvée. La constance de l'enfant, comme la maîtrise de ses énergies, dépend, au préalable, de son attirance pour les faits ou idées présentées. Il ne peut efficacement s'investir dans une tâche en allant à l'encontre de tels intérêts, qui devraient représenter la force vecteur du processus éducatif. Quant à l'intérêt médiat ou stimulus, il contredit l'intérêt authentique en dressant une barrière

37. J. Dewey, *L'École et l'Enfant*, p. 69.

38. *Ibid.*, p. 22.

entre la fin poursuivie et les moyens proposés. Il rompt le lien transactionnel sur lequel se construit le développement de la vie intellectuelle, morale et esthétique, alors même que cette marche continuée de l'expérience demande à être menée par l'enseignant qui pose les conditions d'une relation environnementale adéquate, d'adaptation progressive à la société.

### *Le rôle de l'enseignant*

Ces qualités scientifiques et humaines illustrent la capacité de saisir les intérêts, dispositions et habitudes de l'élève, puis de les situer dans leur contexte sociologique et psychologique, au point d'ériger la pédagogie en art éducatif. En effet, le sort de la communauté et celui de l'enfant reposent sur la pertinence de goût et de jugement de l'enseignant qui, n'ayant pas renoncé pour sa part à remettre en question ses propres désirs et croyances, interroge toutes les méthodes utilisées jusqu'à lui, c'est-à-dire accepte l'absence de règles primordiales. Il se situe selon un rapport d'interdépendance entre les fins et les moyens où prévaut le caractère circonstanciel et immanent des procédés employés. Selon Dewey, cette finitude est nécessaire au maintien de l'intérêt interprétatif, à l'analyse des besoins de l'enfant et des signes ouvrant sur le potentiel de chaque élève. L'enseignant a un pouvoir discriminant car il répond à l'attitude de l'enfant en encourageant les activités les plus prometteuses. Il doit faciliter le développement des aptitudes personnelles définies en termes de potentialité et de force dont la raison d'être tient à l'"immaturité" intrinsèque des enfants. Cette immaturité, loin de signifier un quelconque état de passivité susceptible de justifier le recours à des « méthodes autoritaires », revêt en effet un caractère positif : « l'immaturité signifie la possibilité de croissance »<sup>39</sup>. Mais lorsqu'il réclame la prise en compte de « la capacité spécifique d'adaptation à la croissance »<sup>40</sup> propre à l'enfant, Dewey ne fait pas abstraction des limites inhérentes à cette "malléabilité". Cette capacité, qui s'illustre par l'acquisition de nouvelles dispositions à l'aide d'expériences choisies, suppose également une formation du caractère dont la raison doit être trouvée au sein de la classe elle-même, censée représenter pour les élèves le « ciment de l'organisation sociale »<sup>41</sup>.

39. J. Dewey, *Démocratie et Éducation*, p. 83.

40. *Ibid.*, p. 86.

41. J. Dewey, « The School and Society », p. 39. Ce point peut servir, parmi d'autres, à répondre aux objections adressées au pragmatisme par Hannah Arendt sur un soi-disant renoncement à toute autorité, comme à une simple substitution du faire à l'apprendre (cf. « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture* [1954], trad. de l'anglais sous la dir. de Patrick Lévy, Paris, Gallimard, 2006, p. 234-235). La malléabilité, qui concerne l'individu non encore parvenu au stade de la maturité, est présentée par Dewey comme « une capacité d'apprendre par expérience » (*Démocratie et Éducation*, p. 86). En dirigeant l'attention sur la relation entretenue par le biais de l'action avec le monde extérieur, Dewey souligne l'existence d'un jeu d'interaction, d'un mouvement de renvoi incessant. Ainsi, chaque idée témoigne d'une expérience passée et perd son intérêt lorsqu'elle ne répond plus aux exigences de la situation actuelle. Apprendre ne consiste pas à accumuler des données mais à établir des rapports ; et l'expérience sera ce qui répond à ce processus, à l'explicitation de la pensée sous forme d'essai.

L'illusion à laquelle peuvent succomber les éducateurs serait d'interpréter leur autorité en fonction des agissements extérieurs des élèves, sans tenir compte de la nature morale et intellectuelle de l'indiscipline, comme de la prise en charge de leur « imaginaire interne »<sup>42</sup>.

Certes, cela suppose une pénétration d'esprit, un sens psychologique pour les intérêts et les buts de l'enfant. Mais, ainsi que nous l'avons souligné, la pédagogie deweyenne se distingue en ce qu'elle trouve sa raison d'être dans l'avènement des sciences modernes. Les expériences effectuées en classe doivent permettre à l'élève de donner une nouvelle signification au monde ou au « moi » qui sera dès lors en mesure de s'impliquer plus efficacement. L'éducateur n'instruit pas mais transmet un savoir qui est lui-même source de modifications. Car la pensée exprime un degré supérieur de croissance et l'utilisation qualitativement différente de l'environnement au moyen d'instruments susceptibles de transformer par un mouvement de dialectique ascendante l'agent lui-même<sup>43</sup>. L'homme n'est pas tant celui qui modifie son environnement que celui qui est à son tour modifié par ses instruments. Elle affirme aussi l'accession à une forme supérieure de comportement contenue en germe dans le « moi », mais que l'éducation est censée rendre pleinement effective.

Ainsi l'éducation fonctionnelle ne ressortit pas à une mécanique appliquée à l'enfant pour satisfaire les attendus du programme scolaire, mais à la cohésion des intérêts de l'école et de l'élève. Ceci est l'indice de l'affirmation progressive du moi et de l'intelligence personnelle de l'élève qui s'est forgé une capacité d'action au gré d'expériences choisies. L'acquisition du caractère reste indispensable au contrôle des passions et à la préservation d'une conduite morale. Les instincts sont transformés par la prise en compte de la vie sociale et par l'adoption de nouvelles habitudes. La dynamique individuelle et la dynamique sociale répondent à un mouvement synchrone. Il n'y a pas seulement parallélisme mais convergence globale, unité de développement. L'individu parvient à maturité en reprenant les expériences passées que l'éducateur récapitule pour son compte en les classant selon leur ordre d'importance humaine et historique. L'exemplarité sociale est le fil conducteur de cette présentation.

## Conclusion

En définitive, l'éducation démocratique a bien pour objectif de fournir au plus grand nombre une capacité de contrôle<sup>44</sup> des moyens et déterminations nécessaires à l'exécution de décisions personnelles. Le principal point d'opposition que nous relevons entre Dewey et Rorty sur la question de la valorisation des « tranches

42. J. Dewey, *L'École et l'Enfant*, p. 26.

43. Pour un rapprochement entre cette dialectique et celle proposée par Hegel, on peut se reporter à l'article de J. Garisson, « The "Permanent Deposit" of Hegelian Thought in Dewey's Theory », *Educational Theory*, vol. 56, n° 1, 2006, p. 1-37.

44. J. Dewey, *Démocratie et Éducation*, p. 91.

d'âge» tient à la « posture pédagogique » adoptée par chacun d'eux, relativement à leur interprétation de la notion de croissance et des conditions requises au sein de l'École pour l'accomplissement moral et intellectuel.

Leur objectif commun est d'introduire un « élément intellectuel » capable de surmonter la tendance à la stagnation. Toutefois, ainsi que l'a souligné Dewey, cette tendance ne signifie pas autre chose que l'identification à « des modes d'action mécaniques et externes au détriment des attitudes mentales et morales »<sup>45</sup>. L'introduction « d'habitudes fixes » peut donner lieu à la condamnation des tentatives de renouvellement des habitudes mentales ou préjugés. Le processus de croissance (sa continuité) peut donc être interrompu lorsque les habitudes censées satisfaire l'adaptation à un environnement particulier se traduisent par « l'emprise permanente » de cadres sociaux et institutionnels au détriment de la création et de l'innovation. En outre, la malléabilité qui a permis l'acquisition des premières habitudes et dont le processus recompositionnel devrait se poursuivre indéfiniment jusqu'à l'âge adulte (inclus) « tend physiologiquement à diminuer avec les années de croissance »<sup>46</sup>. Autrement dit, il n'y a pas lieu de présenter l'adolescence comme période charnière dans le processus (éducatif) d'autonomisation de la pensée. À la manière dont Nietzsche s'était auparavant exprimé lorsqu'il valorisait la capacité affirmative de l'enfant, Dewey recommande aux adultes de s'inspirer de « la curiosité bienveillante, la réaction sans préjugés, et l'ouverture d'esprit »<sup>47</sup> des enfants. En reprenant à son compte le thème de la croissance qu'il justifie principalement au bénéfice de l'adolescence, Rorty se dispense d'en approfondir les questions psychologiques et sociales. Ce faisant, il se situe à l'écart de Dewey, pour qui l'enseignant se doit d'encourager les capacités de l'élève grâce à un environnement adapté et foncièrement démocratique.

Laurent DESSBERG

Université de Bourgogne, Dijon

IREDU

---

45. *Ibid.*

46. *Ibid.*, p. 92.

47. *Ibid.*, p. 93.

