



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2018

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La réappropriation du savoir chez Dewey : la croyance au coeur du
modèle expérimental

Piccot, Lélia

How to cite

PICCOT, Lélia. La réappropriation du savoir chez Dewey : la croyance au coeur du modèle expérimental. Master, 2018.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:116164>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 15.03.2023 17:21



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

TITRE/SOUS-TITRE

**La réappropriation du savoir chez Dewey – La croyance au cœur du
modèle expérimental**

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA

Master en éducation spéciale

PAR

Lélia Piccot

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Janette Friedrich

JURY

Alain Müller

Cécilia Mornata

LIEU, MOIS ET ANNEE
GENEVE Décembre 2018



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

RESUME

(maximum 150 mots)

Le travail a pour but d'explorer la notion de croyance dans les conceptions philosophiques et pédagogiques de Dewey, représentant du pragmatisme américain. Dans un premier temps, le parcours au travers de l'épistémologie de Dewey montrera comment la croyance, entendue par le pragmatisme, devient l'instrument d'une libération de l'individu et permet sa participation à la production du savoir. Dans un second temps, les conceptions épistémologiques seront appliquées au domaine de la pédagogie, très développé dans les écrits de Dewey, pour tenter de voir comment la croyance permet de repenser le rapport entretenu par l'individu avec son propre apprentissage.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le9.12.2018.....

Prénom, NomLélia Piccot.....

Signature



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LA RÉAPPROPRIATION DU SAVOIR CHEZ DEWEY LA CROYANCE AU CŒUR DU MODÈLE EXPÉRIMENTAL

Mémoire réalisé en vue de l'obtention du

MASTER EN ÉDUCATION SPÉCIALE

LÉLIA PICCOT

Directrice du mémoire

JANETTE FRIEDRICH

Jury

ALAIN MÜLLER

CÉCILIA MORNATA

Genève

Décembre 2018

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION	5
2	LES CONCEPTIONS PHILOSOPHIQUES TRADITIONNELLES DE LA CONNAISSANCE ET LEUR CRITIQUE	12
2.1	La critique des conceptions traditionnelles de la connaissance	13
2.1.1	Certitude-Confiance-Connaissance	13
2.1.2	Le dogmatisme	14
2.1.3	Le sens dogmatique de <i>croyance</i>	16
2.1.4	La confiscation du savoir - Le mépris pour la croyance	17
2.1.5	L'empirisme et le concept d'expérience	20
2.1.6	La passivité de l'individu dans la production du savoir	21
3	LA CLÉ D'UNE RÉAPPROPRIATION DU SAVOIR PAR L'INDIVIDU: LE MODÈLE EXPÉRIMENTAL - LA CROYANCE AU CŒUR DU SAVOIR	23
3.1	Le modèle expérimental	24
3.1.1	Considérer le changement	24
3.1.2	Le concept d'expérience dans le modèle expérimental	24
3.1.3	La production du changement - La mise à l'épreuve - Les hypothèses - L'évaluation des conséquences	26
3.1.4	Le modèle expérimental - Un modèle aux conséquences éprouvées	28
3.2	La méthode expérimentale appliquée à la théorie de la connaissance	29
3.2.1	Renouer avec l'action - Le constructivisme	30
3.2.2	L'action des choses - L'inconfort - L'enquête	31
3.2.3	La question de la vérité	35
3.2.4	Le statut fonctionnel des principes et des concepts	36
3.2.5	La possibilité du contrôle	37
3.3	Le statut de la croyance au cœur du modèle expérimental	38
3.3.1	Définition de la croyance chez Dewey - Le prolongement mental de l'expérience	39
3.3.2	Le lien entre action et pensée	42
3.4	Enquêter la croyance	44
3.4.1	La croyance comme hypothèse	44
3.4.2	Une croyance vérifiée - Une connaissance ?	46
3.4.3	La fécondité de la croyance - La volonté et la confiance	49

3.4.4	Individualisme et empowerment	50
4	VERS UNE ÉDUCATION DE LA CONFIANCE	53
4.1	Le modèle pragmatiste de l'éducation	54
4.1.1	L'impossibilité de l'imposition extérieure du savoir	54
4.1.2	L'éducation comme réorganisation de l'expérience	55
4.1.3	Croyance et apprentissage	58
4.2	Le développement de la confiance dans le modèle expérimental	60
4.2.1	Modèle expérimental et métacognition	60
4.2.2	Les attitudes nécessaires à l'apprentissage expérimental: conscience et engagement	62
4.2.3	Confiance et apprentissage expérimental	63
4.2.4	La distinction entre confiance et estime de soi - La confiance en l'action	64
4.2.5	Croyance et confiance	66
4.2.6	Réflexion sur la mise en pratique de l'expérimentalisation en contexte éducatif	69
5	CONCLUSION	73
6	BIBLIOGRAPHIE	78
6.1	Textes de Dewey	78
6.2	Littérature secondaire	78
6.3	Sources radiophoniques	83

LA RÉAPPROPRIATION DU SAVOIR CHEZ DEWEY LA CROYANCE AU CŒUR DU MODÈLE EXPÉRIMENTAL

*« Qui s'accroche à une croyance particulière a peur de la connaissance.
Qui croit en la croyance chérit et tient à la connaissance »
(Dewey, 2016, p. 176)*

1 INTRODUCTION

La réflexion à l'origine de ce travail est née d'un contexte pratique, celui d'une expérience professionnelle que nous avons réalisée durant une année au sein d'une école privée genevoise. Au cours de cette année, en tant qu'assistante et remplaçante, nous avons eu l'occasion de nous former à une pédagogie peu appliquée en Suisse, la pédagogie de projets. Au cœur de cette pédagogie réside l'idée que l'apprentissage, plutôt que d'être passif, consiste avant tout en une expérience conduite par l'apprenant, expérience qu'il aura désirée et formulée sous forme de projet, au travers duquel seront envisagées les différentes notions requises pour le bon déroulement de celui-ci. Le rôle de l'enseignant acquiert alors un statut particulier, il n'est plus le dépositaire du savoir, qu'il transmet à ses élèves, mais il devient plutôt un facilitateur d'expériences, un accompagnant dans la pratique. Notre position dans l'école n'ayant pas été celle d'une enseignante à proprement parler, mais plutôt celle d'une assistante dans les différents groupes, nous avons pu observer un certain nombre de pratiques et entendre un ensemble de discours relatifs à cette pédagogie. C'est au cœur de ces discours que notre questionnement a émergé. Autant dans les mots des enseignants, que dans ceux des formateurs venus quelques fois donner des ateliers, transparaisait l'idée de croyance. Les intervenants dans ce système éducatif semblaient en effet animés par une foi profonde envers celui-ci, foi qui constituait le moteur de leur vocation. Nous avons souvenir d'une formation s'ouvrant sur ce propos du formateur « c'est une joie d'être ici parmi vous, vous qui, comme moi, croyez profondément en la pédagogie de projet ». De même, l'équipe en charge de la

supervision des enseignants nous semblait plus intéressée par interroger la profondeur de la foi de ceux-ci envers le modèle pédagogique, que de voir comment il se mettait en pratique dans leurs enseignements. Notre première réflexion s'est donc développée sous la forme d'un questionnement concernant la neutralité à l'école. Ayant réalisé une année de stage dans une école publique ordinaire, nous ne pouvions que constater le fossé qui séparait l'attitude des enseignants du public de celle des enseignants de l'école privée. Dans le système ordinaire, les enseignants que nous avons suivis ne manifestaient pas particulièrement de conviction envers leur activité, ou sur les moyens de leur mise en œuvre. Dans l'école de pédagogie de projets, au contraire, les discours s'enflammaient et avaient tous traits à ce que les enseignants croyaient à propos de la pédagogie. N'étant pas familière de ce milieu, nous avons parfois eu la vague impression de ne pas nous trouver dans une école, mais plutôt dans une église, ou dans un rassemblement politique. C'est donc armée de ces interrogations que nous avons élaboré un sujet de mémoire qui questionnait la croyance, pour tenter de cerner comment celle-ci pouvait se déployer dans un environnement scolaire. Puisque le terrain qui avait nourri ces interrogations était celui de la pédagogie de projet, nous avons estimé, à l'aide de notre directrice de mémoire qu'il serait intéressant de questionner à ce sujet l'un des pères fondateurs de la pédagogie de projet. Le choix s'est donc porté sur John Dewey (1859-1952) pour constituer la base de notre recherche.

Philosophe et pédagogue, entre autres titres, Dewey a longuement développé la question de l'éducation dans ses œuvres. Ses conceptions éducatives ont contribué à l'élaboration de pratiques pédagogiques, dont la pédagogie de projet fait partie. Comme le démontre le grand nombre d'études actuelles sur Dewey, le domaine de la pédagogie semble être secoué par des remises en question, auxquelles les textes de Dewey apportent certaines réponses. On s'intéresse particulièrement à la réintroduction de la pratique dans le domaine scolaire, au développement de la collaboration et de la démocratie à l'école, à l'éducation par projets, qui constituent autant de notions exposées dans les œuvres de Dewey. Néanmoins, nous n'avons pas trouvé d'étude (francophone tout du moins) qui s'intéresse au lien entretenu par la croyance, en tant que concept philosophique et épistémologique, avec l'éducation. C'est donc ce que nous nous proposons de faire dans ce travail, à savoir interroger le concept de croyance et de comprendre, dans un premier temps quel rôle joue celui-ci dans l'épistémologie de Dewey, puis de voir comment cet éclairage philosophique permet à la croyance de se déployer dans le domaine éducatif.

Avant de parler plus précisément de l'objet de ce travail, il est intéressant de rappeler

quelques éléments plus généraux de la philosophie de Dewey, qui se rattache au courant du pragmatisme américain. Comme le souligne Cometti dans son étude sur le pragmatisme (2010), il s'agit d'un courant hétérogène, dont les différentes figures de proue, à savoir Peirce, James et Dewey se distinguent parfois énormément dans leurs positions. Né avec Peirce vers 1870, le pragmatisme est, selon Cometti, un courant philosophique profondément ancré dans la culture américaine. Extrêmement répandu jusqu'à la seconde guerre mondiale, il décline à la mort de Dewey au profit de courants tels que l'empirisme logique. Comme le souligne l'auteur, si cette école philosophique a fait l'objet de réceptions en Allemagne (avec Habermas et Apel) et en Angleterre (Russel, Ramsey et même éventuellement Wittgenstein), il n'a que très peu intéressé la philosophie française. Révélateur de ce fait, les traductions françaises très récentes d'ouvrages de Dewey, qui ont commencé à paraître dans les années 2000¹. Dans son ouvrage sur le pragmatisme, Cometti (2010) s'emploie à développer de manière très précise les principes pragmatistes, tout en montrant comment ceux-ci ont été discutés, repris plus tardivement par d'autres philosophes. Il décrit ainsi l'histoire, riche et complexe du pragmatisme, qui, s'il est resté relativement peu discuté en tant que courant philosophique, a eu de nombreuses influences, notamment dans le domaine des sciences sociales, et ce particulièrement en sociologie. Aux origines du pragmatisme, Cometti décrit donc l'entreprise de Peirce comme la volonté de créer, non pas une *doctrine* philosophique, mais une méthode, dépeinte comme « [...] étroitement liée à un expérimentalisme issu des laboratoires scientifiques » (2010, p. 55). Derrière le pragmatisme, on retrouve l'idée d'une remise en question de l'intellectualisme, au profit de l'action. Cometti affirme que « le pragmatisme est une philosophie de l'*agir* ; il se distingue en cela des traditions qui ont privilégié l'*idée* ou la *pensée*, en leur attribuant le statut de « principe » ou de « fondement » » (2010, p. 316). En cela, on peut considérer le pragmatisme comme un courant contestataire, qui entend s'opposer aux conceptions philosophiques souveraines de la tradition, particulièrement en ce qui concerne l'épistémologie.

Dewey a bénéficié, en tant que représentant du mouvement pragmatiste, d'une notoriété qui s'est étendue jusqu'à sa mort, en 1952. Si ses écrits couvrent une quantité impressionnante de thématiques (la philosophie, l'éducation, l'art, etc.), c'est que son projet n'est pas seulement théorique, mais qu'il entend proposer la clé d'un changement

¹ Dans la présentation de l'édition française de *La quête de certitude*, Savidan estime que la discussion des textes de Dewey en France date des années cinquante, avec les traductions et travaux de Deledalle. Savidan affirme qu'on commence alors « tant bien que mal » à prendre au sérieux et à discuter les thèses de Dewey, discussion qui ne cessera pas jusqu'à nos jours, où l'auteur jouit d'une diffusion importante dans le milieu académique.

sociétal. Comme le souligne Zask (2015), la philosophie de Dewey est avant tout une philosophie sociale, dont le projet réside dans la consolidation de la démocratie en tant que système politique, mais également en tant que mode de vie. A ce titre, Dewey affirme que « [...] la démocratie ne peut plus aujourd'hui dépendre uniquement des institutions politiques ni être exprimées par elles seules. Nous ne pouvons même plus être assurés que ces institutions et leurs cadres juridiques sont aujourd'hui véritablement démocratiques, car la démocratie s'exprime dans les attitudes qu'adoptent les hommes et se mesure aux conséquences produites dans leur vie » (1939/2002, p. 122). Si la démocratie revêt une importance telle, c'est qu'elle seule permet l'éclosion de l'individualité, en même temps que la création d'une communauté forte. Elle n'est pas un simple système politique mais une façon de considérer toutes les interactions humaines, une pratique que l'individu doit personnellement éprouver dans son quotidien. Cette vision de la démocratie requiert pourtant d'opérer des changements de grande ampleur dans les conceptions partagées par la société du temps de Dewey. Dans sa vision, celle-ci fonctionne alors selon des principes non-démocratiques. La philosophie fait encore l'apanage d'anciennes traditions, en épistémologie particulièrement, qui bloquent l'avancée et le développement de la société. De même, les pratiques de la pédagogie entravent plutôt qu'elles ne permettent à l'individu de se développer et de participer activement à la construction de la société. Pour bien comprendre le postulat de Dewey, il faut le replacer dans son contexte. Son époque est celle que certains auteurs ont rebaptisé la *Grande Société*, que Zask décrit comme « [...] celle de la grande industrie, de la grande finance, du gouvernement centralisé, du marché international et de la guerre mondiale ; c'est l'époque des *bigness* (*big industry, big market, big government, big business*) [...] » (2015, p. 10-11). Dans ce contexte, Dewey décrit un individu déboussolé, dépossédé de ses capacités productives et participant au développement de la société de manière indirecte ou épisodique. Sa philosophie se veut donc le remède pratique à ces maux. Si l'établissement de la démocratie constitue le principal vœu de Dewey, c'est que celle-ci constitue la voie par laquelle l'individu développerait de l'*empowerment*, que l'on peut décrire comme « [...] la participation directe des individus à la production des conditions de leur propre existence [...] » (Zask, 2015, p. 21). C'est là que le pragmatisme de Dewey prend toute son ampleur: la libération de l'individu par la démocratie est à chercher de manière méthodique. La méthode que propose Dewey pour atteindre ce but est inspirée de la science, alors en plein déploiement: il s'agit de la méthode expérimentale. Comme nous le verrons plus en détail dans ce travail, Dewey envisage cette méthode comme la seule capable de restituer à l'individu les clés d'une liberté, qui culminera dans la participation de tout un chacun à la société.

Cette conception d'une méthode générale, applicable dans tous les domaines de la vie des individus se déploie au travers d'un nombre important d'ouvrages. Pour ce travail, nous n'en avons sélectionné qu'un nombre restreint: *La quête de certitude* (1929), *L'influence de Darwin sur la philosophie* (1910), *Reconstruction en philosophie* (1919) et *Démocratie et éducation* (1916)². Tous sont écrits alors que Dewey est professeur à l'Université de Columbia à New York, poste qu'il occupa pendant vingt-cinq ans. Durant cette période, sa position est centrale dans le débat philosophique américain, en témoigne sa nomination comme président de l'American Philosophical Association et de l'American Psychological Association. Pour ce qui concerne l'épistémologie, nous avons sélectionné *Reconstruction en philosophie*, *L'influence de Darwin sur la philosophie* ainsi que *La quête de Certitude*. Ces trois ouvrages nous ont paru particulièrement éclairants quant à la théorie de la connaissance proposée par Dewey. Dans *Reconstruction en philosophie*, c'est tout le projet de Dewey qui s'expose: la philosophie doit être une philosophie pratique, dont les fondements résident dans le monde plutôt que dans des croyances éculées. Elle doit être révisée, car loin de n'être qu'une affaire intellectuelle, son impact sur les individus est prépondérant et c'est la perpétuation de modèles épistémologiques traditionnels qui plonge finalement ceux-ci dans une position passive face à la construction du savoir. Dans *L'influence de Darwin sur la philosophie*, l'auteur démontre comment un changement dans le domaine de la science conduit à des changements profonds, dans les domaines philosophiques et intellectuels. Témoignant du profond ancrage évolutionniste qui se donne à lire dans tous ses écrits, l'ouvrage postule l'idée que le darwinisme, avec l'idée d'une évolution constante entre le vivant et son milieu, a posé les bases d'une révolution intellectuelle de grande ampleur. C'est particulièrement l'idée de Vérité absolue, fixe et uniforme que l'argumentation de l'ouvrage remet en cause et qui constitue la pierre de touche de l'épistémologie de Dewey. Une épistémologie résolument non-dualiste, au travers de laquelle l'enquête ou l'*experimentalisation* apparaît comme le moyen, pour l'homme commun, de participer à la construction de la connaissance, désormais considérée en perpétuelle élaboration. Enfin, dans *La quête de certitude* se dessine la synthèse de la philosophie de Dewey. Rédigé en 1929, le corps du texte est une transcription d'une série de conférences, d'où le ton particulièrement convainquant. Comme le souligne Savidan dans la préface de l'édition française de l'ouvrage, les conférences, données dans le cadre des *Giffords Lectures*, témoignent de la grande popularité dont jouissait alors Dewey. Avant lui, seuls deux philosophes américains, James et Royce avaient été invités à participer à ces

² Dans la suite du travail, nous utiliserons les abréviations suivantes pour mentionner les ouvrages utilisés: *RP* pour *Reconstruction en philosophie*, *IDP* pour *L'influence de Darwin sur la philosophie*, *QC* pour *La quête de certitude* et *D&E* pour *Démocratie et Education*.

conférences. Les leçons de Dewey firent salle comble et leur transcription fut finalement publiée dans un ouvrage en 1929. Dans *La quête de certitude*, Dewey reprend les thèmes les plus caractéristiques de sa réflexion: la dénonciation du dualisme, la déconstruction de la philosophie traditionnelle, la réhabilitation de la pratique et la description du processus d'enquête. Dans les trois œuvres, nous nous sommes concentrées sur l'aspect épistémologique de la pensée de Dewey, à savoir principalement le non dualisme et la théorie de la connaissance. Pour ce qui est de la partie réservée à l'éducation, nous avons utilisé *Démocratie et éducation* (1916), dans lequel Dewey développe les liens qu'entretient la démocratie avec la pédagogie. Madelrieux (2016) décrit l'ouvrage comme la « première grande synthèse » de la pensée de Dewey (p. 10). Au moment de la publication, en 1916, Dewey a quitté l'Université de Chicago, où il avait développé l'Ecole « laboratoire », une école primaire au cœur de laquelle était menée une réflexion de type expérimentale sur les pratiques pédagogiques. *Démocratie et éducation* peut donc être considéré comme la synthèse de ces expériences et des réflexions philosophiques de Dewey. S'y donne à lire le lien particulier entretenu entre la démocratie et l'enquête, perçue comme la méthode permettant l'avènement d'une société dans laquelle tout un chacun verrait sa participation réalisée. Le développement de la démocratie demande toutefois que les pratiques scolaires soient profondément revisitées et que l'enseignement soit désormais fondé sur l'expérience pratique dirigée sous forme d'enquête.

L'objet de ce travail consiste donc à investiguer le concept de croyance dans la philosophie de Dewey, pour tenter de comprendre comment celui-ci participe à la dynamique de libération individuelle, permettant finalement l'établissement de la démocratie. Bien que l'aspect social constitue un pan fondamental de la philosophie de Dewey, nous ne le traitons pas dans ce travail. Nous avons choisi de nous concentrer sur l'aspect individuel, à savoir de montrer comment le modèle expérimental permet à l'individu de reprendre le contrôle sur ses processus cognitifs, ses croyances particulièrement. Nous laissons de côté tout ce qui concerne les pratiques collectives du modèle expérimental, qui adviennent à notre sens dans un second temps, pour nous concentrer sur ce que certains auteurs considèrent comme l'individualisme de Dewey (Truc *in* Van Reeth et Petit, 2011), à savoir la réflexion sur les moyens de libérer l'individu d'une situation de servitude intellectuelle et pratique. Notre parcours passera donc principalement par les conceptions épistémologiques de Dewey et établira ensuite un détour par le domaine de la pédagogie. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la critique adressée par Dewey aux conceptions traditionnelles de la connaissance, en tentant de montrer quelles implications celles-ci possèdent sur le rapport entretenu par l'individu à son propre savoir. Nous montrerons quel rôle la croyance

peut jouer dans un système que Dewey considère comme aliénant pour le commun des mortels. Dans un second temps, nous présenterons le modèle épistémologique alternatif proposé par Dewey, à savoir l'introduction de l'expérimentation dans la construction de la connaissance. Nous investiguerons alors quelle place la croyance trouve au cœur de cette conception et comment cette réhabilitation de la croyance déplace le rapport de l'individu à la connaissance. Enfin, dans un dernier temps, nous montrerons comment ce modèle se déploie dans le domaine pédagogique. Dans cette partie, nous tenterons de démontrer comment l'éducation selon le pragmatisme de Dewey peut s'entendre comme une éducation de la croyance, ou de la confiance.

2 LES CONCEPTIONS PHILOSOPHIQUES TRADITIONNELLES DE LA CONNAISSANCE ET LEUR CRITIQUE

Pour commencer l'exploration de la notion de croyance et son lien avec le modèle de la connaissance dans la pensée de Dewey, il est nécessaire de comprendre à quelles conceptions s'opposent cette vision, c'est-à-dire quels éléments épistémologiques elle entend remettre en question. En effet, la philosophie de la connaissance de Dewey est une philosophie qui se réclame d'un non-dualisme strict et c'est donc contre ces approches dites dualistes que se construit son épistémologie. Si le terme dualiste semble vague, on peut affirmer que la critique de Dewey s'adresse principalement aux modèles rationalistes, qui font de la connaissance un acte de raison, séparé de l'expérience. Néanmoins, il serait incomplet d'affirmer que seules les conceptions rationalistes font l'objet de sa critique, car une partie importante de son propos consiste en une analyse du concept d'expérience et de la remise en question de sa formulation selon l'empirisme classique. Pour envisager cette question, nous nous baserons principalement sur *La quête de certitude* (1929), *Reconstruction en philosophie* (1919) et sur *L'influence de Darwin sur la philosophie* (1910). Les trois ouvrages offrent en effet une réflexion importante sur la situation de la philosophie et particulièrement sur les théories épistémologiques. Dans les propos de Dewey se révèle une critique sévère à l'encontre de la philosophie traditionnelle grecque (que l'on peut assimiler au modèle platonicien) et des conséquences de celle-ci sur l'état actuel de la philosophie, plus particulièrement sur la production de la connaissance. C'est dans *La quête de certitude*, la plus tardive des trois œuvres mobilisées, que culmine cette argumentation, construite comme un plaidoyer pour une nouvelle approche épistémologique. Dans l'ouvrage, Dewey retrace le parcours de la philosophie depuis ses origines grecques au travers de la modernité, puis décrit son état actuel, en développant l'idée que ce parcours renseigne sur une certaine attitude philosophique dont les deux conséquences majeures consistent en une impasse pour la production de savoir: le dogmatisme et la confiscation du savoir. Pour ce qui concerne la philosophie empiriste et la critique réservée à celle-ci, nous utiliserons *Reconstruction en philosophie*, dont un chapitre est consacré à la notion d'expérience et au sens nouveau que le développement de la science du temps de Dewey permet de lui donner.

2.1 La critique des conceptions traditionnelles de la connaissance

2.1.1 Certitude-Confiance-Connaissance

Pour commencer à envisager l'argumentation de Dewey, il est intéressant de se pencher sur cette affirmation: « [...] l'exaltation du pur intellect et de son activité au-dessus des affaires pratiques est fondamentalement lié à la quête d'une certitude qui soit absolue et inébranlable » (QC, 1929/2014, p. 26). Cette citation nous pousse à investiguer plus avant le lien qui semble lier le besoin de certitude, la confiance en soi et la connaissance. En effet, dans l'argumentation de Dewey se dessine un parcours entre ces trois concepts qui se révélera important dans la suite de ce travail. Lorsqu'il décrit l'individu dans une perspective générale, Dewey l'envisage ontologiquement constitué par un besoin de certitude et de contrôle sur son environnement. Aussi, les fondements de la philosophie dualiste sont à comprendre comme autant de réactions à ce motif psychologique. Dans ce sens, Dewey décrit une entreprise philosophique généralement mûe par une quête incessante de certitude. La philosophie est donc envisagée comme le résultat direct du sentiment humain. Cette réaction de l'individu, si elle est principalement constituée par la peur, le conduit également à constat d'impuissance, qui le pousse à trouver à l'extérieur de lui-même les voies de la certitude. Pour évoquer cette impuissance, Dewey affirme que « la défiance que l'homme éprouve à l'égard de lui-même l'a conduit à désirer se porter au-delà et au-dessus de lui-même ; c'est dans la pure connaissance qu'il a pensé pouvoir accéder à cette auto-transcendance » (QC, 1929/2014, p. 26). C'est l'idée de *défiance* ressentie par l'individu à son propre égard que nous souhaitons souligner ici. Dans une perspective évolutionniste, Dewey considère l'individu des origines comme n'ayant que très peu de moyens à mettre en œuvre pour réagir aux changements imposés par son environnement. L'être humain qui se dessine est alors envisagé principalement comme *subissant* les changements, plutôt que les agissant. Il s'en suit une perte de confiance en ses propres capacités d'action, culminant dans la conceptualisation d'un univers de savoir complètement extérieur à lui-même. Nous verrons plus tard que c'est précisément cette vision de l'être humain qu'entend révolutionner Dewey. Néanmoins, à cet instant du travail, il est important de garder à l'esprit le motif psychologique de la perte de confiance en soi que Dewey évoque comme constitutif des théories philosophiques dualistes.

2.1.2 Le dogmatisme

Pour commencer à traverser la critique adressée par Dewey au modèle rationaliste, il est peut-être nécessaire de rappeler les principes fondamentaux de ce courant philosophique. Le modèle rationaliste de la connaissance s'appuie sur l'érection de deux domaines séparés, celui de la sensation et de l'expérience de l'individu dans le monde, l'autre de la connaissance, qui rassemble en son sein l'ensemble de ce qui est connu ou doit être connu. L'objet de la connaissance est déjà complet en lui-même, il est un principe, une loi, une forme qui doit être saisie par l'esprit³. Une fois cette saisie opérée, on peut alors dire que l'individu *connait*. Le domaine de la connaissance est donc clos sur lui-même, fixe et non soumis aux turpitudes du monde sensible. Exposé ainsi, le problème est clair: l'ensemble de la connaissance est un ensemble qui ne varie jamais, sur lequel l'individu n'a aucun impact, si ce n'est celui de s'en approcher au plus près, selon les possibilités de ses capacités intellectuelles. Pour Dewey, il s'agit là d'un danger qui se heurte à sa vision évolutionniste et dynamique du monde: la connaissance si elle n'évolue pas *avec* le monde, n'est plus une connaissance, mais un ensemble de dogmes, qui emprisonne les individus dans un univers depuis longtemps obsolète. Il évoque à ce titre que « cet amour de la sûreté, qui prend la forme d'un désir de ne pas être dérangé ni perturbé, conduit au dogmatisme, à l'intériorisation de croyances par respect de l'autorité, à l'intolérance et au fanatisme, d'un côté, et à une dépendance et à une paresse déresponsabilisante, de l'autre » (QC, 1929/2014, p.244).

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, Dewey est résolument darwinien dans sa conception de la participation de l'homme dans le monde. Celle-ci n'est qu'une suite ininterrompue d'actions et de réactions, l'homme agissant sur son milieu, celui-ci produisant une réaction, qui sera le moteur d'une nouvelle action humaine et ainsi de suite. L'individu et les choses du monde⁴ sont donc liés dans une chaîne d'actions et la connaissance est envisagée comme le résultat d'une interaction, celle de l'individu et d'une autre entité se trouvant dans l'environnement de celui-ci. Dans cette optique, on comprend que la connaissance est liée intrinsèquement au monde dans lequel évolue l'individu et non pas séparée de celui-ci. Dans *Reconstruction en philosophie*, Dewey s'emploie à démontrer que la philosophie actuelle devrait être déconstruite et rebâtie sur des bases nouvelles, en correspondance avec le monde duquel elle devrait être le reflet.

³ On pense par exemple au modèle des Formes de Platon.

⁴ Par le terme *chose du monde*, nous entendons toutes les entités, vivantes et non vivantes qui peuplent l'environnement de l'individu.

Lorsqu'il évoque la critique qu'il adresse aux philosophies traditionnelles, il affirme que « cette critique n'est pas une marque de dédain: elle doit faire partie intégrante de la réflexion pour l'élaboration d'une philosophie qui fera, ici et maintenant, ce que les grandes doctrines du passé ont fait dans et pour le monde culturel dont elles sont issues » (RP, 1919/2003, p. 19). Pour la philosophie, il s'agit donc avant tout de prendre en compte les facteurs nouveaux advenus dans le monde, à savoir que « [...] ces derniers siècles ont vu éclore une « révolution scientifique », une « révolution industrielle » et une « révolution politique » » (RP, 1919/2003, p. 18-19). La prise en compte de ces révolutions mène à la conclusion que les théories de la connaissance, jusqu'alors en vigueur au sein de la philosophie, doivent être remises en question.

L'un des éléments de sa critique postule que le modèle traditionnel de la connaissance a plongé les hommes dans un état de dévotion à l'égard de principes prétendument absolus, une dévotion purement passive: « [...] la logique classique, même sous sa forme aristotélicienne, a inévitablement fait le jeu d'un conservatisme statique: en habituant l'esprit à l'idée que la vérité est déjà connue, la logique classique a habitué les hommes à retomber sur les réalisations intellectuelles du passé et à les accepter sans examen critique » (RP, 1919/2003, p. 58). *Conservatisme statique, acceptation*; autant de mots pour exprimer la passivité liée à la logique classique. Accepter que la connaissance soit déjà toute faite, c'est être fondamentalement inactif et nous verrons plus tard dans le travail que le pragmatisme rejette en bloc cette vision contemplative du savoir. Bien que la possession de ces vérités immuables plonge l'individu dans un état de confort et de certitude, l'éloignant de ce doute créé par le monde extérieur, il constitue en réalité un grand danger pour la pensée. Pour Dewey en effet, « la certitude est un repos que l'intelligence ne doit jamais connaître » (QC, 1929/2014, p. 14). La raison est simple: le modèle traditionnel de la connaissance, en affirmant que la Connaissance est une chose *en soi*, déjà constituée et existante par elle-même dans un univers supérieur, fige la pensée: « quand les conditions pratiques ne sont pas figées dans l'imagination des hommes en des vérités cristallines, elles sont alors naturellement fluides. Elles vont et viennent. Mais quand l'intelligence fixe les circonstances changeantes en des idéaux ultimes, il y a risque de pétrification » (IDP, 1910/2016, p. 61). Dewey s'emploie à dénoncer cet état de pétrification à l'aide de l'argument déployé dans les trois ouvrages que nous avons utilisés dans ce travail: la philosophie, aussi bien que les autres sciences sociales, doit renoncer aux anciens principes qui ont été les siens pendant trop longtemps et recommencer à penser. Dans sa conception, il est nécessaire de remettre en cause les modèles qui constituent sa base, ceux-ci n'étant pas anodins pour les individus qu'ils concernent. Comme nous l'avons montré brièvement

dans cette partie, le modèle traditionnel de la connaissance, en se figeant comme une vérité, a habitué les individus à se complaire dans une pseudo-certitude et par-là même, a cessé de les faire penser. Pour Dewey, la pensée ne se forme pas dans la certitude, mais bien dans le doute. Accepter cette caractéristique inhérente au monde, à savoir sa capacité à produire en nous de l'insécurité, et voir que cette insécurité est en réalité *productrice* de pensée, permet de renouer avec notre qualité d'être agissant et pensant (nous développons le modèle pragmatiste de la connaissance dans le prochain chapitre).

2.1.3 Le sens dogmatique de *croyance*

A cet instant, il est peut-être nécessaire de faire une remarque concernant l'objet de ce travail, à savoir la croyance dans le modèle pragmatiste de la connaissance. Bien que nous ne l'ayons pas encore abordé, le sujet de la croyance fait sa première apparition avec cet aspect de la connaissance comme dogme. En effet, Dewey emploie quelque fois le terme de *croyance* pour désigner cette attitude qui consiste à *être certain de x* et qu'il considère comme un arrêt de la pensée. L'attitude de foi religieuse est le plus simple des exemples pour illustrer ce que Dewey s'emploie à remettre en question. Néanmoins, comme nous l'avons constaté plus haut, la critique de l'attitude de croyance aveugle n'est pas réservée aux domaines traditionnels de la foi, mais étendue à une certaine façon de faire de la philosophie ou de concevoir le modèle de la connaissance. Lorsqu'il évoque la philosophie traditionnelle, particulièrement le rationalisme platonicien et l'effet de cette conception de la connaissance sur les individus, Dewey souligne « [...] l'emprise totale qu'exerce la croyance selon laquelle l'objet de la connaissance est une réalité fixe et complète en soi, séparée d'un acte d'enquête [...] » (QC, 1929/2014, p. 43). Les termes traduisent clairement que la foi en ces principes philosophiques est de l'ordre du dogme, puisqu'ils exercent sur les individus une *emprise* totale dont les effets sont néfastes. L'écueil de la croyance dogmatique se situe en réalité dans son éloignement de l'action. Ici, c'est un aspect de la pensée pragmatiste, plus encore que la pensée de Dewey, que l'on retrouve: le primat de l'action. Lorsque l'on *croit* sans rien *faire*, l'on aboutit au problème illustré plus haut, à savoir que l'on s'immobilise dans une certitude illusoire et on laisse alors le monde continuer sans nous. Le dogmatisme n'est rien d'autre que la croyance sans l'action, la croyance en un modèle qui permet l'inaction. La philosophie rationaliste, lorsqu'elle sépare le monde du savoir et le monde de la pratique, valorise cette attitude passive, puisqu'elle fait de l'acte contemplatif l'acte du savoir. Dans la conception de Dewey, dogmatisme et contemplation vont de pair et signifient tous deux l'arrêt de la production de savoir. C'est

donc une certaine manière d'envisager la croyance, comme une pensée sans action que critique Dewey, et nous anticipons un peu sur la suite du travail en affirmant que c'est un type bien particulier d'action qui est évoquée, à savoir l'enquête expérimentale.

On peut donc résumer ce premier volet de la critique en affirmant que le modèle traditionnel de la connaissance, en érigeant un domaine statique de savoir, plonge l'individu dans la passivité, en ce qu'il nous autorise à croire et à croire sans rien faire d'autre. En ce sens, il érige le dogmatisme comme une posture scientifique, ce qui constitue une contradiction majeure (le dogmatisme s'éloignant radicalement de ce que l'on attend d'une attitude scientifique). Dans les trois ouvrages que nous avons utilisés et particulièrement dans *Reconstruction en philosophie*, Dewey brosse le portrait d'une philosophie qui, en tant que science, doit revoir son modèle pour renouer avec une forme active de questionnement scientifique. A ce sujet, en évoquant particulièrement l'épistémologie, il affirme qu'« un changement radical doit y être opéré et affecter les matériaux sur lesquels une telle théorie doit reposer. La nouvelle théorie prendra en considération la façon dont la connaissance (c'est-à-dire l'enquête compétente) se construit au lieu de supposer qu'elle doit se conformer à des vues formées indépendamment concernant les facultés de tel ou tel organe » (*RP*, 1919/2003, p. 20). Les implications ne concernent pourtant pas uniquement la philosophie en tant que discipline, mais tous les individus, puisque le modèle de la connaissance concerne bien tout un chacun dans son rapport au savoir. Il s'agit pour la philosophie de repenser le fait qu'elle « [...] plonge ses racines dans les affaires humaines et que son objet est lié à ces affaires » (*RP*, 1919/2003, p. 21). Renouer avec les questionnements qui traversent la société, c'est aussi permettre à l'individu une participation à celle-ci, dans une idée démocratique. Or, proposer à l'individu une conception du Savoir immuable, c'est lui demander d'y croire et de l'atteindre par le seul exercice intellectuel, loin du monde et du changement perpétuel qui s'y joue. C'est le faire tomber dans une forme de dogmatisme statique qui ne permet en définitive pas de répondre à son besoin de tranquillité, puisqu'il l'isole de ce qui constitue la réalité.

2.1.4 La confiscation du savoir - Le mépris pour la croyance

L'idée d'isolation permet de faire le lien avec le second aspect important de la critique de Dewey que nous souhaitons souligner dans ce travail. Selon la vision du modèle rationaliste du savoir développée par Dewey dans ses ouvrages, on conçoit deux mondes résolument clos, le monde intellectuel et le monde de l'expérience. Le savoir ayant trait

à la Vérité, il s'en suit immédiatement une supériorité de ce domaine, au détriment de ce qui a trait à l'expérience humaine quotidienne. Avec cette conception du domaine de la connaissance comme un domaine résolument séparé et supérieur, on en vient à une conception de l'acquisition de celle-ci comme un acte d'élévation. On va vers le savoir en réalisant un effort particulier, effort que tous les hommes ne sont pas capables de fournir. Dans le *Sophiste* et le *Théétète*, deux dialogues traitant de la connaissance, Platon décrit cette partition entre les hommes: « mais crois-tu que la science soit ce que je disais tout à l'heure, minime découverte à faire et qui ne réclame point des esprits absolument supérieurs ? - Au contraire, par Zeus, elle requiert, à mon avis, les esprits supérieurs » (Platon, 1965,148c, p. 165). Dans le *Sophiste*, il identifie le savoir aux « [...] choses divines, qui demeurent cachées à la multitude [...] » (Platon, 1969, p. 71). L'accès au savoir est donc réservé à une catégorie d'hommes capables d'exercer leur raison pour se hisser dans le domaine du Vrai. A cet instant, on assiste à une séparation entre deux types de pensées: celle de l'homme sage, qui exerce sa raison pour s'élever vers la Science, et celle de l'homme commun, que Platon définit comme *l'opinion (doxa)*. Les opinions, c'est les croyances des hommes, le résultat de leur pensée en tant qu'êtres vivants dans le monde sensible.

Lorsque Dewey évoque la pensée de l'individu ordinaire, il affirme que « l'ensemble des appréciations et des évaluations, et leurs relations entre elles, constituent le monde de l'homme commun » (*IDP*, 1929/2016, p. 155). D'après lui, ce *monde de l'homme commun* est systématiquement méprisé ou dévalué par la philosophie traditionnelle. Dans un chapitre de *L'influence de Darwin sur la philosophie* consacré à la question de la croyance, Dewey développe cette question et souligne qu'« [...] en général, le professionnel, le philosophe, s'est systématiquement efforcé de discréditer le point de vue de l'homme commun, c'est-à-dire d'interdire à la croyance d'être un principe ultimement valide » (*IDP*, 1910/2016, p. 157). Au travers de son argumentation, il souligne deux raisons pour l'exclusion de la croyance du domaine philosophique. La première consiste en sa prétendue subjectivité. Résultante de l'activité de l'homme dans le monde, elle n'est que le résultat des impressions des sens et ne peut prétendre à une quelconque vérité, les sens apparaissant toujours comme trompeurs ou intermédiaires dans les processus d'acquisition de la connaissance (voir Platon, Descartes, etc.). Dans ce sens, on envisage alors la croyance comme « [...] une simple apparence, purement subjective, comme des impressions ou des effets dans la conscience, ou comme cette découverte moderne ridicule et abjecte-un épiphénomène » (*IDP*, 1910/2016, p. 160). La croyance n'est pas objective, mais subjective et elle ne peut donc participer à aucune forme de vérité.

Le second problème lié à la croyance dans la pensée dualiste consiste en sa multiplicité et son caractère changeant. Cet aspect est décrit très précisément dans un chapitre de *La quête de certitude* intitulé « La recherche philosophique de l'immuable ». Dans ce chapitre, Dewey démontre que le principal problème lié à la conception de la croyance consiste en son incapacité à nous fournir des certitudes. Puisque la croyance, c'est l'opinion de l'homme commun, qu'elle se forme au travers de sa vie quotidienne, elle est donc à l'image de celui-ci: elle change au gré de ce que l'homme rencontre. La croyance n'est pas stable, elle varie. De plus, à une infinité d'individus dans le monde correspond une infinité d'opinions. Comme on a postulé la connaissance comme Une, Vraie et Certaine, les multiples opinions humaines ne peuvent en aucun cas y participer. Dewey résume ces deux problèmes lorsqu'il décrit la pensée de l'homme commun et la vision traditionnelle à son propos: « [...] ayant affaire au changement, [elle] relève de la croyance ou de l'opinion ; elle est empirique, particulière, contingente ; c'est une question de probabilité et non de certitude » (QC, 1929/2014, p. 40). Puisque la croyance ne permet jamais d'accéder à aucune forme de certitude, la recherche philosophique s'est employée à la transcender.

A notre sens, l'aspect important de la critique de Dewey réside dans le rejet de cette attitude méprisante envers la pensée de l'individu en général. Lorsqu'il affirme que le philosophe devrait « [...]avoir une attitude moins arrogante et moins désobligeante envers les convictions de l'homme commun » (IDP, 1910/2016, p. 174), il postule ce renoncement à une séparation stricte et hiérarchique entre la connaissance comme acte de pensée supérieure et la croyance comme simple phénomène mental sans valeur. De cette définition naît en effet un savoir confisqué à la majorité des individus, dont la pensée est estimée inférieure et éloignée essentiellement de celle permettant l'accès à la Vérité. Dans cette optique extrêmement élitiste, il n'existe qu' une minorité d'individus capables de réaliser cette ascension. Écarté de celle-ci, l'homme commun n'a fondamentalement aucun rôle à jouer dans l'élaboration du savoir. Bien que nous ayons principalement évoqué la philosophie grecque pour envisager cette vision dualiste de l'acquisition de la connaissance, Dewey souligne qu'elle a perduré sous diverses formes et que cette hiérarchisation se donne à voir dans la société. Au sein même du domaine intellectuel, on constate encore cette habitude qui consiste à attribuer un degré de valeur selon que la discipline est plus ou moins *scientifique*. Dans son petit ouvrage, *Les sources d'une science de l'éducation* de 1929, Dewey s'emploie à démontrer que les disciplines sociales peuvent et doivent être considérées comme des sciences et non pas uniquement comme des sous-catégories de sciences plus générales. Il s'attaque par-là au principe de catégorisation des productions de savoirs, catégorisation qui conduit à considérer que certaines sont de

moindre importance, voir qu'elles n'appartiennent pas au domaine de la connaissance. Dans cette hiérarchisation, c'est la croyance qui se trouve au bas de l'échelle, puisqu'elle ne consiste en rien d'autre qu'en un ensemble d'opinions provenant d'individus non aptes à la découverte de la connaissance.

2.1.5 L'empirisme et le concept d'expérience

Jusqu'à présent, nous avons évoqué uniquement la critique adressée par Dewey au modèle platonicien de la connaissance, que l'on peut assimiler au rationalisme. Néanmoins, l'exposé de la critique n'est pas complet si l'on ne décrit pas également celle réservée à l'empirisme traditionnel et à sa représentation du concept d'expérience. Comme le souligne Truc (*in* Van Reeth et Petit, 2011), bien que l'expérience constitue le cœur des théories pragmatistes, il est pourtant absolument erroné d'assimiler celui-ci à une forme d'empirisme, tant la définition de l'expérience diffère dans les deux modèles. Dans *Reconstruction en philosophie*, Dewey souligne que les empiristes concèdent à l'expérience un certain statut dans l'acquisition de la connaissance, sans pour autant lui permettre de dépasser celui de la simple perception ou de l'action non dirigée. Dans le chapitre réservé à la question de l'expérience, il introduit la problématique en posant la question suivante: l'expérience « est-elle si instable, mouvante et superficielle, qu'au lieu de nous fournir un appui solide, une voie sûre vers des champs fertiles, elle nous égare, nous trahit et nous engouffre ? A-t-on besoin d'une Raison, en dehors de l'expérience et au-dessus d'elle pour fournir à la science et aux conduites des principes assurés ? » (*RP*,1919/2003, p. 87). Si l'empirisme traditionnel a montré que la Raison n'était pas un principe nécessaire pour l'acquisition de la connaissance et que l'on pouvait se contenter d'en appeler à l'expérience pour expliquer celle-ci, il continue de considérer l'expérience comme relativement pauvre et chaotique. A ce titre, Dewey affirme que les empiristes « [...] ont seulement dit que dans la mesure où l'humanité ne disposait pas d'une faculté de pure raison, nous devons nous contenter de ce que nous avons, c'est-à-dire l'expérience, et en tirer le meilleur parti » (*RP*,1919/2003, p. 87-88). L'expérience, telle que Dewey la trouve décrite dans le modèle empiriste, reste entachée des mêmes torts que dans la vision rationaliste: elle est aléatoire, imprévue et désorganisée. Ce statut chaotique de l'expérience est expliqué par le fait que les empiristes considèrent qu'elle est vécue passivement par l'individu. Si cela peut sembler

paradoxal⁵, dans cette vision on *a* une expérience, plutôt que l'on ne *fait* une expérience. Plus précisément, elle est à rapprocher de la perception. L'expression *avoir une expérience* devient plus claire si l'on considère qu'expérimenter, selon l'empirisme traditionnel, c'est avant tout sentir. Ainsi, quand il s'agit d'expliquer la connaissance, l'empirisme affirme qu'elle est le résultat de l'expérience, c'est-à-dire d'un ensemble d'actes de sensations diverses. La connaissance est acquise par la perception et l'idée, la connaissance qui en résulte est le strict pendant de celle-ci. Pour expliciter cela, nous restituons un passage d'un ouvrage de Hume, *L'homme et l'expérience*, qui résume de manière très claire ce point de vue: « quand je ferme les yeux et que je pense à ma chambre, les idées que je forme sont des représentations exactes des impressions que je ressentais ; et il n'y a aucune particularité des unes qui ne se trouve dans les autres » (1739/1967, p. 14). On peut donc constater que l'expérience, ainsi que la connaissance sont considérées comme passives. L'expérience, dans le sens empiriste du terme, est une perception, une *impression* des sens et la connaissance est une certaine idée qui se forme sur le modèle de celle-ci. Parce qu'elle est uniquement *subie* et pas réellement *agie*, elle est considérée pareillement par l'empirisme et le rationalisme. A ce titre, la connaissance, bien qu'elle découle des impressions et donc d'une certaine forme d'expérience, reste un phénomène passif, l'homme apparaissant comme dépendant de ses sens, qui constituent les portes vers la connaissance.

2.1.6 La passivité de l'individu dans la production du savoir

La critique de Dewey concernant les modèles traditionnels de la connaissance peut donc être résumée en affirmant qu'il rejette l'idée d'une connaissance acquise de manière passive. Il est important de noter que le terme de *philosophie traditionnelle* utilisé par Dewey tout au long de ses écrits pour évoquer ses adversaires résume en fait un ensemble d'éléments tirés de l'empirisme et du rationalisme. Bien que la critique la plus virulente soit adressée au rationalisme et à sa conception de l'acquisition de la connaissance par l'organe de la raison séparé de l'expérience, il s'éloigne également des conceptions empiristes, montrant que celles-ci définissent mal le concept d'expérience. L'écueil principal que nous avons souligné, à savoir celui du dogmatisme, ou la vénération de principes de connaissance fixes

⁵ Il est intéressant de noter que cette conception de l'expérience relève pour nous de l'oxymore. Dans le langage courant, l'expérience a toujours trait à l'action humaine conduite dans une certaine situation. Cette transformation de la notion d'expérience confirme les propos de Dewey, que nous rapportons dans la partie réservée au modèle expérimental, selon lesquels les avancées techniques de son temps, ainsi que certaines découvertes dans le domaine de la psychologie ont profondément modifié le concept d'expérience. Cette modification a perduré et se traduit dans le langage actuel par l'utilisation de l'expérience en tant qu'action volontaire.

et immuables conduit à penser l'élaboration de la connaissance comme une révélation. On ne construit pas, on s'approche de ce qui est déjà existant et parfait. Dans ce processus, l'individu lambda ne joue aucun rôle, tout étant déjà fixé au préalable dans un univers clos existant de toute éternité. La seule participation possible à ce domaine de connaissance consiste en la tentative de révélation de ces principes par la raison. Néanmoins, et c'est là que l'individu se voit doublement lésé, on considère sa pensée comme incapable de se hisser vers les sommets de la connaissance: ses opinions ou ses croyances ne sont pas faites du même bois que ce savoir, elles changent, elles sont multiples, elles sont basées sur l'expérience et ne peuvent donc en aucun cas être considérées comme valables. De même, dans l'empirisme, bien qu'on concède à l'expérience d'opérer comme la porte de la connaissance, on continue de la penser passive, c'est-à-dire que l'individu ne peut l'influencer, la fonction des sens responsables de la perception ne pouvant être modifiée.

C'est donc un individu dans une double situation d'incapacité que nous dépeint Dewey lorsqu'il s'emploie à critiquer la philosophie traditionnelle. Comme nous l'avions évoqué précédemment dans la partie réservée à la critique du dogmatisme, c'est d'une situation de défiance face à lui-même qu'est née l'extériorisation du savoir et l'érection de celui-ci comme un domaine fixe, éloigné de l'expérience humaine. Au cœur de l'argumentation de Dewey se développe l'idée que, né d'une situation de malaise face aux capacités de contrôle de l'individu sur son propre destin, les modèles envisagés comme solution prolongent celui-ci puisqu'ils postulent l'impossibilité pour la plupart des hommes d'accéder à des principes de connaissance ou de diriger l'acquisition de celle-ci. Bien qu'il ne le formule pas exactement en ces termes, nous pensons que le projet de Dewey entend agir exactement sur cet aspect, en introduisant un nouveau modèle philosophique permettant de renoncer à cette attitude passive. En reconstruisant la philosophie et particulièrement le modèle de la connaissance, il entend redonner à l'individu un statut actif, en lui postulant une capacité de production dans la construction du savoir. Selon lui, en renonçant au modèle dualiste, on renonce à l'exclusion de l'homme commun du domaine de la connaissance, puisque l'on postule que « [...] le connaître n'est pas l'acte d'un spectateur se tenant en dehors de la scène naturelle et sociale, mais l'acte d'un participant [...] » (QC, 1929/2014, p. 212). C'est cette participation à la construction de la connaissance que nous allons tenter de décrire dans la suite de ce travail, en montrant comment Dewey entend redonner à l'individu un réel pouvoir productif. Pour ce faire, nous verrons que la croyance, impuissante dans le modèle traditionnel, acquiert ici un statut d'une importance considérable.

3 LA CLÉ D'UNE RÉAPPROPRIATION DU SAVOIR PAR L'INDIVIDU: LE MODÈLE EXPÉRIMENTAL - LA CROYANCE AU CŒUR DU SAVOIR

Dans cette partie du travail, nous nous emploierons à montrer comment le pragmatisme entend proposer un nouveau modèle pour la théorie de la connaissance et donc offrir à la croyance un statut revalorisé. Cette entreprise est motivée par le constat suivant: actuellement (du temps de Dewey donc), la science fonctionne selon un modèle que l'on peut appeler *expérimental* et ce modèle s'est montré concluant. Pour Dewey, c'est dans l'application du modèle expérimental au domaine de la connaissance que réside la voie de la réappropriation de soi par l'individu. Avant de décrire plus précisément en quoi consiste le modèle expérimental, il faut noter la ferveur avec laquelle Dewey défend ce modèle. *La quête de certitude* constitue un exemple frappant de cette foi exprimée par l'auteur. Comme le souligne Savidan dans la présentation de l'édition française de l'ouvrage (2014), *La quête de certitude*, a d'abord consisté en une série de conférences données par Dewey avant d'être éditées sous forme d'ouvrage. De ce fait il découle un ton extrêmement convaincant et une exposition particulièrement systématique du propos. A notre sens, le texte est construit comme un véritable plaidoyer en faveur du modèle expérimental et témoigne de la conviction désormais assurée de l'auteur envers le bien-fondé de celui-ci. L'assurance manifestée par Dewey lorsqu'il évoque le modèle expérimental est expliquée également par la place que l'ouvrage occupe dans sa production. Au moment de la publication, sont déjà parus un certain nombre d'écrits philosophiques (*Reconstruction en philosophie, Expérience et Nature, L'influence de Darwin sur la philosophie, etc.*). Pour Savidan, *La quête de certitude* apparaît comme la reformulation sous forme très précise des résultats obtenus dans les précédents ouvrages. Le ton convaincu peut s'expliquer par le fait que la réflexion sur le modèle expérimental de la connaissance atteint son aboutissement avec ce texte et qu'il s'agit de convaincre le lecteur de ce qui est clairement établi dans la pensée de l'auteur. Bien évidemment, ce n'est là qu'une supposition permettant de donner une explication au sentiment que nous avons ressenti à la lecture du texte, à savoir celui de nous trouver face à l'expression d'une foi vibrante envers le modèle expérimental. Pour évoquer le thème de ce travail, nous pouvons affirmer sans trop nous avancer que Dewey manifeste dans ce texte une véritable *croyance* envers le modèle expérimental et qu'il entend la faire partager à son lecteur, le poussant ainsi à transformer ses habitudes de pensées, se détacher des anciennes conceptions philosophiques pour en adopter de nouvelles, plus actuelles et bénéfiques. Nous reviendrons plus tard sur l'aspect de la confiance envers le modèle, pour montrer que celle-ci est fondamentalement nécessaire à la bonne application de celui-ci.

3.1 Le modèle expérimental

3.1.1 Considérer le changement

Dans un chapitre de *Reconstruction en philosophie*, Dewey explique qu'on a assisté récemment à une « [...] formidable révolution scientifique qui a affecté toutes nos croyances concernant la nature - physique et humaine - et ce pratiquement de fond en comble » (*RP*, 1919/2003, p. 71). Pour lui, cette révolution scientifique, qui correspond à l'adoption de la méthode expérimentale en sciences, peut être considérée en réalité comme un « changement d'attitude pratique » (*RP*, 1919/2003, p. 71). Plutôt que d'essayer de comprendre la nature de l'extérieur, en adoptant par-là les principes de la philosophie traditionnelle, c'est-à-dire en postulant qu'elle est constituée de lois immuables, on la considère désormais sous l'angle du changement et des interactions mutuelles de tous ses membres. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la philosophie de Dewey est profondément ancrée dans le contexte de l'évolutionnisme darwinien, qui postule les êtres comme des producteurs de changements. Dans cette optique, le changement n'est plus envisagé comme un problème, mais plutôt comme le moyen de l'expérimentation: il est omniprésent et la science fonctionne à partir de lui. A ce titre, Dewey affirme qu'« à la place d'un univers clos, la science nous confronte désormais à un univers infini dans le temps et dans l'espace, sans aucune limite, de quelque nature qu'elle soit, un univers infini dont la structure interne est infiniment complexe. [...] » (*RP*, 1919/2003, p. 76) et que « les lois auxquelles s'intéresse l'homme moderne sont des lois de mouvements, de génération, de conséquence » (*RP*, 1919/2003, p. 76). Dans le modèle expérimental, cette caractéristique du monde, son caractère changeant, devient donc la base sur laquelle est menée un certain type d'expérience. Comme nous le montrerons plus bas dans le travail, plus que considérer le changement perpétuel dans le monde, le modèle expérimental pose celui-ci comme la base de la méthode scientifique expérimentale, dont la principale vocation consiste en la production de changements en vue de l'obtention d'un certain résultat.

3.1.2 Le concept d'expérience dans le modèle expérimental

Si le modèle expérimental envisage désormais le monde sous un œil différent que ne le faisait la science auparavant, la non-permanence apparaissant comme un outil de travail, il opère également des changements importants dans le domaine philosophique. Le modèle expérimental est avant tout un modèle de l'action, une méthode d'action et le

concept d'expérience est donc fondamental pour comprendre le fonctionnement de celui-ci. Comme le souligne Truc (*in* Van Reeth et Petit, 2011), l'expérience au cœur du modèle expérimental, et donc du pragmatisme de Dewey, doit être comprise d'une manière bien précise, éloignée d'une conception purement empirique. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la critique de Dewey est adressée aux théories rationalistes, mais elle remet également en question certains aspects de la philosophie empiriste, particulièrement la compréhension du concept d'expérience. Dans un chapitre de *Reconstruction en philosophie* dédié à la question, Dewey postule un élargissement du concept d'expérience, basé sur deux changements contemporains de grande importance: le développement de la psychologie biologique et celui de la science expérimentale.

Avec la psychologie biologique, la vision de l'expérience comme un acte passif de perception est remise en question. En effet, il a maintenant été établi que la vie implique l'adaptation permanente à l'environnement, dans une suite d'actions et de réactions. Dans ce sens « [...] l'expérience devient d'abord un « faire » » (RP, 1919/2003, p. 92). Il précise encore que « l'organisme agit en accord avec sa propre structure, quelle qu'elle soit, simple ou complexe, sur son environnement. En retour, les changements produits par l'environnement réagissent sur l'organisme et ses activités. Ce rapport étroit entre faire, souffrir et subir forme ce que l'on appelle expérience » (RP, 1919/2003, p. 92). On ne parle donc plus d'*avoir* des expériences, dans l'idée qui conçoit celles-ci comme l'exercice des sens, mais plutôt de *faire* des expériences. Dans cette conception, l'individu *réagit* à son environnement, conduit des actions et son expérience n'est donc plus simplement passive, mais bien active. De même, le développement de la science expérimentale conduit à réfuter l'idée d'une expérience considérée comme un phénomène chaotique, simple action involontaire de l'individu dans le monde. Avec la science, on formule des buts à l'expérience, qui se voit désormais contrôlée, organisée dans son déroulement. Elle devient une action volontaire, dans le sens qu'elle est menée *selon* les hypothèses qui ont été préalablement formulées. Pour décrire ce principe, Dewey évoque « [...] une pensée active et planificatrice au sein des processus d'expériences [...] » (RP, 1919/2003, p. 98), montrant par-là que la science permet la formulation d'un concept d'expérience au cœur duquel l'homme est résolument actif, puisqu'il la dirige de manière systématique. Avec cette notion, on peut constater un éloignement de la philosophie dualiste (tant rationaliste qu'empiriste), puisque expérience et raison sont profondément intriquées et non plus séparées. L'expérience, si elle est menée selon les principes d'une expérimentation et nous verrons plus tard ce que cela signifie, est réflexive: elle est menée selon des buts fixés à l'avance et modifiée dans son déroulement en fonction de ceux-ci. Elle n'est plus une répétition d'expériences ultérieures mais une

élaboration perpétuelle. Comme nous le verrons plus précisément par la suite, l'expérience devient, avec la conception de la science expérimentale, une mise à l'épreuve.

3.1.3 La production du changement - La mise à l'épreuve - Les hypothèses - L'évaluation des conséquences

Le modèle expérimental en sciences consiste donc en la poursuite d'expériences, considérées désormais systématiquement, c'est-à-dire dont la conduite est contrôlée par un certain nombre de principes. Pour décrire cette expérience plus précisément, on pourrait affirmer qu'elle consiste en la production de changements. Faire de la science au sens expérimental, c'est avant tout produire des changements dans les choses, puisque c'est dans le changement que l'on peut constater comment se comporte un objet, un être vivant. Comme l'affirme Dewey « la méthode expérimentale essaye bien plutôt de briser la fixité apparente et d'induire des changements » (*RP*, 1919/2003, p. 109). Grelley propose pour le modèle la définition suivante: « la méthode expérimentale est une démarche scientifique qui consiste à contrôler la validité d'une hypothèse au moyen d'épreuves répétées, au cours desquelles on modifie un à un les paramètres de situation afin d'observer les effets induits par ces changements » (2012, p. 23).

La première étape est donc celle de l'observation. Il est important de noter que celle-ci, dans la conception expérimentale est à distinguer d'une activité passive des sens. Observer, ce n'est pas mettre en action ses organes oculaires et réceptionner les impressions de ceux-là. Comme le souligne Dewey, il est impossible de séparer l'action des organes de celle de la pensée. Lorsque je regarde, je pense. Dewey affirme à ce titre que « préserver la pensée d'une confrontation avec les faits encourage un genre d'observation qui se contente d'accumuler des faits bruts et qui procède à une étude laborieuse de simples détails sans jamais s'interroger sur leur sens ou leurs conséquences, occupation sans risque puisqu'il n'est jamais question de faire usage des résultats de l'observation pour changer les circonstances existantes » (*RP*, 1919/2003, p. 126-127). Comme le souligne cette citation, observer, c'est formuler un certain nombre de buts pour l'expérience. C'est imaginer quel résultat aura éventuellement le changement que je vais induire par mon action. A ce titre, l'observation qui précède l'enquête est « [...] une sorte d'anticipation, de prédiction de ce qui va arriver » (*RP*, 1919/2003, p. 127). Cette prédiction permet l'élaboration d'un certain nombre d'hypothèses servant de jalons à la conduite de l'expérience. A la vue d'un objet, j'envisage d'en faire varier les conditions de telle ou telle manière pour produire

tel changement et j'en présage les différentes issues possibles. Dewey décrit cette étape de l'expérimentation en affirmant que « les projets qui prennent forme, les principes que l'homme esquisse pour guider son action de reconstruction ne sont pas des dogmes. Il ne s'agit que d'hypothèses à mettre en pratique, qu'il conviendra de rejeter, de corriger ou de généraliser selon qu'elles fonctionnent ou ne fonctionnent pas comme schéma directeur dont notre expérience du présent a besoin » (*RP*, 1919/2003, p. 99). Après avoir formulé ces hypothèses, on peut alors se livrer à l'expérimentalisation en tant que telle, c'est-à-dire réaliser un certain nombre de tests, dans le but de corroborer ou infirmer nos hypothèses. Cette validation de l'hypothèse se fait sur la base de l'évaluation des conséquences de l'action, c'est-à-dire sur les conséquences de l'expérience menée. Si le changement induit conduit à une situation dont *notre expérience du présent a besoin*, alors l'hypothèse peut être validée. Aussi, plutôt que de se tourner vers le passé et d'envisager des principes *a priori*, l'enquête expérimentale est toute tournée vers le futur et vers l'évaluation des conséquences de l'expérience menée. Dewey exprime cette idée en affirmant que « d'un point de vue général, l'attitude pragmatiste consiste à « regarder non point vers les choses premières, les principes, les catégories ou de soi-disant nécessités, mais bien vers les choses dernières, les fruits, les conséquences, les faits » (1922, p. 419). C'est là une réponse à ce qu'il décrit comme le dogmatisme: en déplaçant l'attention vers l'évaluation des conséquences, on permet à la nouveauté d'éclorre, tandis que l'idée d'un corps de principes existants de toute éternité, dont l'expérience ne sert qu'à les refléter ne permet aucune évolution en matière scientifique.

Néanmoins, il est important de questionner la nature des conséquences envisagées dans un processus d'enquête. Comme le souligne Dewey, le critère de la validation d'une hypothèse est celui de la conséquence *bonne*. Que signifie exactement une conséquence bonne nécessite de faire un détour par la morale, ou par la conception du bien envisagée par Dewey. A première vue, on pourrait assimiler son point de vue à une forme d'utilitarisme, courant conséquentialiste qui postule qu'une action doit être jugée selon que ses conséquences apportent le maximum de bien-être à l'ensemble de la communauté dont l'agent fait partie. Néanmoins, chez Dewey, le caractère bon d'une conséquence dépasse la notion de simple bien-être. En effet, il ressort de nos lectures que l'un des critères associé à la bonté réside dans la notion de progrès. A ce titre, il affirme que « ce n'est pas la perfection comme but final qui constitue le but de l'existence, mais un processus permanent de perfectionnement, de maturation, d'élaboration [...] Seule la croissance elle-même est une « fin » morale » » (*RP*, 1919/2003, p. 149). Le critère d'évaluation des conséquences d'une expérimentalisation réside donc dans la capacité de celle-ci à

faire progresser la situation dans laquelle elle s'est déployée⁶. On retrouve ici l'ancrage évolutionniste des théories pragmatistes. Selon cette idée, il appartient à la nature des êtres vivants d'évoluer, de croître et par-là même, de réaliser les nouvelles potentialités qu'ils contiennent. A notre sens, la croissance peut être envisagée comme le signalement de l'engagement de l'individu dans une action. Puisque le monde est envisagé selon les principes évolutionnistes, qu'une réaction de l'environnement suit forcément une action quelconque, alors l'individu engagé dans cette action va croître, évoluer. Aussi, postuler la croissance comme critère d'évaluation d'une conséquence peut, selon nous, revenir à vérifier la position active de l'individu en question. Dans ce sens, le pragmatisme s'éloigne d'une position réaliste au sujet des valeurs (il ne postule pas que la croissance *est* un bien) mais que celle-ci permet d'évaluer si l'individu s'est engagé dans une action à proprement parler. On pourrait alors se questionner sur le primat de l'action, si celle-ci n'est donc pas érigée comme une valeur qui surpasserait les autres. Néanmoins, il nous semble que l'on peut affirmer que l'action ne peut être envisagée comme une valeur puisqu'elle est un des traits ontologiques caractéristiques de l'homme. Comme nous l'avons mentionné précédemment, pour le pragmatisme, l'homme, parce qu'il est homme, agit. Aussi, postuler l'action, ou la croissance, comme le critère d'évaluation d'une conséquence constitue une manière de vérifier sa participation à ce qui apparaît comme sa nature.

3.1.4 Le modèle expérimental - Un modèle aux conséquences éprouvées

Tout au long de ses ouvrages, Dewey se fait le fervent défenseur du modèle expérimental, qu'il considère comme un bien pour l'humanité. A cet instant, il convient de se souvenir de la critique qu'il adresse au dogmatisme. Comme il le précise, il y a dogmatisme dès qu'on applique des principes *a priori*, sans en avoir expérimenté les conséquences. Aussi, affirmer d'emblée que le modèle expérimental est bon et qu'il est applicable au domaine de la connaissance consisterait en une grande incohérence. Dewey, à notre sens, ne tombe

⁶ A propos de la question des valeurs, il est important d'avoir à l'esprit la position *faillibiliste* de Dewey (Cometti, 2010). Les valeurs, autant que la connaissance, ne possèdent pas de statut immuable et transcendantal. Aussi, il n'est pas question de définir ce que signifie le prédicat *bon*, puisqu'il n'existe pas de chose telle que la bonté en soi. On peut évoquer à ce titre le « [...] relativisme des valeurs, difficulté à laquelle le pragmatisme paraît inévitablement se heurter » (2010, p. 157). La question de la relativité des valeurs et son déploiement au sein du pragmatisme dépasse l'objet de ce travail, néanmoins, nous avons soulevé, dans les textes étudiés, que la notion de progrès semble toujours être associée à l'évaluation des conséquences. S'il n'est pas question d'affirmer que la bonté, dans les propos de Dewey, est *définie* comme la croissance, on peut tout de même penser que celle-ci participe, en tant que critère pratique, à l'évaluation des conséquences d'une enquête. Elle est donc un des éléments de la bonté, au sein d'une pluralité d'autres (Cometti souligne à ce propos que la position relativiste du pragmatisme s'assimile plutôt à un *pluralisme*).

pas dans cette ornière, puisqu'il emploie une grande partie de *La quête de certitude* à exposer les conséquences positives de l'adoption du modèle expérimental dans tous les domaines de la vie, particulièrement celui de la connaissance. Il est intéressant de noter que, pour Dewey, l'époque dans laquelle il s'inscrit (celle de l'industrialisation de masse) constitue une preuve évidente du pouvoir de la méthode expérimentale: « dire que la civilisation occidentale est de plus en plus industrielle est un lieu commun. Tout aussi familier devrait être le constat que cette industrialisation est le produit direct de la croissance expérimentale dans le champ du savoir » (QC, 1929/2014, p. 96). Il continue en affirmant que « peu de personnes, j'imagine, pourraient de manière sensée proclamer que l'inscription de la connaissance et de la compréhension dans les expériences concrètes de la vie n'est pas un bien » (QC, 1929/2014, p. 97). Au travers de ces deux citations, on constate que le fait de renouer avec l'expérience quotidienne est une conséquence positive du modèle expérimental. Toutes les conséquences du modèle (l'industrialisation, le développement de la production, etc.) prouvent l'efficacité de celui-ci parce qu'elles permettent de conduire au progrès et à la croissance de l'humanité. Comme nous l'avons souligné précédemment, c'est dans le progrès, la croissance qu'on trouve un critère pour permettre d'évaluer une conséquence. C'est parce que les conséquences s'inscrivent de manière positive dans la vie quotidienne des hommes, que ce modèle constitue selon lui un bien. Cette « preuve » rend tangible l'hypothèse selon laquelle le modèle pourrait être étendu à l'ensemble des sciences, y compris les sciences sociales et c'est à la promulgation d'une pareille entreprise que s'emploie Dewey dans ses ouvrages.

3.2 La méthode expérimentale appliquée à la théorie de la connaissance

En soulignant ces quelques éléments à propos du modèle expérimental et bien que l'on ne se soit pas encore penché sur le fonctionnement de ce modèle concernant la théorie du savoir, on constate d'emblée le changement qu'il permet pour ce qui est de considérer le rapport de l'individu à la science. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'expérimentation et donc l'action constitue le cœur du modèle expérimental. Pour Dewey, ce modèle possède l'avantage important de placer l'individu dans un nouveau rapport à lui-même: au travers de ce modèle « les hommes se penseraient eux-mêmes en tant qu'agents [...] » (QC, 1929/2014, p. 292). Dans ce sens, le modèle répond au problème que nous avons souligné plus haut: la passivité et le manque de confiance de l'individu envers sa propre capacité productrice. Dans cette partie du travail, nous allons tenter de

mettre en évidence comment ce modèle, lorsqu'il est appliqué à la connaissance, place l'individu dans une position créatrice plutôt que contemplatrice.

3.2.1 Renouer avec l'action - Le constructivisme

Dans le pragmatisme, renouer avec l'action, c'est affirmer que la connaissance ne se découvre pas, mais se construit au cours d'un processus volontaire, l'enquête. Certains auteurs décrivent ainsi la position épistémologique de Dewey comme un constructivisme (Ültanir (2012), Zask, (2004), etc.). Zask⁷, affirme à cet égard que « placer l'accent sur le caractère expérimental de la connaissance mène à privilégier les opérations de productions d'objets, par rapport aux opérations de validation des idées » (*in* Karsenti et Quéré, 2004, p. 142). Dans le modèle dit dualiste, ce sont des idées *a priori* que l'on tente de redécouvrir, mais c'est à cet égard que Dewey nous enjoint à transformer nos croyances, dans le but d'éviter le dogmatisme. Chercher à valider des principes déjà existants n'est en rien un processus d'action, ni de création. Il s'agit au contraire, d'une façon de tourner en rond et de s'accrocher à des mirages qui sont, pour la plupart, bien éloignés du monde actuel. Rester dans le monde et faire évoluer la connaissance à son image oblige à considérer les données sensibles et à agir avec elles. Le lien de l'expérience et des choses sensibles est explicité par Dewey lorsqu'il affirme qu'

« On tient désormais pour acquis que la pensée, bien qu'indispensable pour connaître l'existence naturelle, ne peut jamais, à elle seule, procurer cette connaissance. L'observation est indispensable à la fois pour fournir le matériau véritable sur lequel travailler et pour tester et vérifier les conclusions auxquelles les considérations théoriques ont mené. Au lieu de penser que toute expérience établit une limite à la possibilité de la science véritable, c'est un genre défini d'expérience qui se révèle indispensable à la science » (QC, 1929/2014, p. 100).

Plusieurs éléments sont à considérer dans cette citation. La première notion est celle

⁷ Dans son article, paru au cœur d'un ouvrage dédié à la croyance et l'enquête (Karsenti et Quéré, 2004), Zask envisage l'enquête pragmatiste sous l'angle sociologique. Son propos, dont le but est de décrire le processus de co-construction d'un objet au cours d'une enquête sociologique, offre une description très claire de l'enquête chez Dewey, ainsi que des différents éléments qui la constituent. Bien que le champ d'application ne soit pas directement celui qui nous intéresse, nous nous sommes appuyés majoritairement sur son article pour comprendre le fonctionnement de l'enquête expérimentale.

que nous avons déjà évoquée précédemment, à savoir que *le genre défini d'expérience* correspond à l'enquête expérimentale et aux différentes étapes qui la constituent. Lorsque Dewey évoque le primat de l'action dans la construction de la connaissance, il s'agit bien de ce type d'action très précise, qui consiste principalement à se servir des données du monde lors de chaque étape du processus ; d'où l'importance accordée à l'observation. Il est intéressant de noter que Dewey ne parle pas de simple vision, de perception, mais d'un processus actif qui consiste à porter une attention particulière sur les choses. Puisqu'une enquête est un processus d'action et de réaction entre les choses et l'individu, que son résultat consiste en l'évaluation des conséquences de ces actions réciproques, il est nécessaire d'exercer une attention extrêmement fine lors de toutes les étapes du processus.

3.2.2 L'action des choses - L'inconfort - L'enquête

L'enquête démarre avec l'action d'une chose et une réaction de l'individu à cette action. Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans le travail, c'est toujours avec l'idée d'un être humain en quête de confort que Dewey envisage l'enquête expérimentale. Dans cette conception, une certaine chose, à un certain moment, produit en nous une impression. Cette impression est principalement celle du questionnement, de l'incertitude, ce qui nous pousse à entamer une enquête à partir de celle-ci: « cette résolution est requise parce que les objets, dans leur premier mode d'expérience, sont pour nous sources de perplexité, qu'ils nous apparaissent impénétrables, fragmentaires: en quelque manière, ces objets ne parviennent pas à satisfaire de besoins » (QC, 1929/2014, p. 141). Comme le souligne Zask, ce trouble ressenti face à un objet stoppe tout à coup le cours normal de l'expérience de l'individu et signale ainsi la nécessité d'une réaction, une enquête (*in* Karsenti et Quéré, 2004, p. 147). C'est la chose qui, par le trouble qu'elle provoque en l'être, enclenche la pensée, apparaissant alors comme la formulation d'hypothèses à propos des questions posées par cette chose. La formulation d'hypothèses est la seule étape du processus que l'on peut définir comme purement mentale, établie par la pensée⁸. Une fois l'élaboration des hypothèses effectuée, il s'agit alors de tester celles-ci sur la chose en question, avant d'en évaluer les conséquences. Si ces conséquences apparaissent comme profitables pour l'individu, elles vont alors permettre à l'enquête de se clore, la situation de trouble étant

⁸ A cet instant, il est intéressant de noter ce que Cometti (2010) décrit comme *l'anti-intellectualisme* du pragmatisme (2010). En effet, comme nous l'avons mentionné plusieurs fois, le pragmatisme s'éloigne radicalement d'une vision transcendentaliste de la connaissance, c'est-à-dire qu'elle refuse l'idée que celle-ci ait trait à des principes existants hors de l'expérience. Dans le processus expérimental, bien que l'hypothèse soit construite cognitivement, c'est-à-dire intellectuellement, elle l'est *à partir* des données du monde, et jamais selon des principes intellectuels, généraux.

résolue, l'expérience quotidienne pouvant reprendre son cours (Zask, *in* Karsenti et Quéré, 2004).

Pour tenter d'exposer plus clairement le processus, nous tentons ici d'en fournir une application. Disons que je me trouve face à un drôle d'animal porteur d'une corne. Ma réaction est celle de la stupeur, je n'ai encore jamais vu pareille créature. Ma pensée est alors engagée sur cette chose qui me trouble. J'élabore un certain nombre d'hypothèses, par exemple: *il s'agit d'un mammifère*. Puis, *puisque l'animal est porteur de quatre pattes avec des sabots, il s'agit peut-être d'un cheval*. Il me faut maintenant tester mon hypothèse, ce à quoi je m'emploie avec l'aide de divers experts dans ce domaine. Je tente alors de voir si la créature se nourrit comme un cheval, si elle galope comme un cheval. Ces tests pourront éventuellement me conduire au résultat suivant: cette créature se conduit comme un cheval. Elle se déplace de la même manière, elle se nourrit comme tel, elle se reproduit comme tel, etc. A ce moment, je suis permis par mon enquête à formuler le principe suivant: *cette créature porteuse de corne est un cheval* et je peux donc énoncer la généralisation suivante: *il existe des chevaux porteurs de cornes*. Cette créature, que j'identifie désormais comme une licorne, passe alors du statut d'une chose du monde à celui d'un objet de connaissance, objet que j'ai *construit, élaboré* au cours de mon enquête⁹. Pour préciser ce statut d'objet, Zask affirme qu'« [...] un objet est le résultat, par ailleurs contextuel et faillible, des conséquences conscientes et assumées d'une série d'expériences et d'inférences » (Zask, *in* Karsenti et Quéré, 2004, p. 145). C'est à ce titre que l'on peut parler d'une perspective constructiviste en épistémologie, puisque l'enquête transforme une chose en un objet de connaissance: « this implies - and this point is crucial in any discussion on constructivism - that objects have no pre-existing, ontological status outside

⁹ Ici, il est nécessaire de faire deux remarques. La première concerne le terme d'*objet de connaissance*, qui est une construction de notre part. Comme on peut le lire dans la citation qui suit, Zask se contente d'utiliser le terme d'*objet*, en affirmant qu'un objet est le résultat d'une enquête. Dewey, s'il utilise le terme *objet*, précise néanmoins son statut en affirmant que, s'il est le terme d'une expérimentalisation, un objet est alors un *objet de la connaissance* (QC, IDP, etc.). Pour la suite du travail, nous lui préférons le terme d'*objet de connaissance*, que nous utilisons synonymement avec *objet de savoir* et *principe*. Nous n'adoptons pas la terminologie de Zask, celle-ci marquant moins, à nos sens, la transition effectuée entre l'objet perçu et l'objet construit au cours d'une enquête.

Ceci nous conduit à la seconde remarque concernant la construction d'un objet de connaissance. Comme nous l'évoquons plus haut, l'objet change de statut au cours d'une enquête. Comme le souligne Dewey (QC), avant d'être un objet de connaissance, l'objet est avant tout un ensemble de données, perçues par les sens. A travers le passage par l'enquête, il acquiert alors un statut d'objet cognitif, puisqu'il est généralisé et désormais utilisable pour une enquête ultérieure. C'est cette transformation du statut épistémologique de l'objet par le processus de l'enquête qui explique qu'on parle alors d'*objet de connaissance*, d'*objet de savoir* ou de *principe*, tous les termes renvoyant au fait que l'enquête, si elle est résolument pratique, est également une action cognitive sur l'ensemble des données choisies comme cible de l'expérimentalisation.

the organism. They have to be understood as emerging in the organism-environment transaction » (Vanderstraeten¹⁰, 2002, p. 237). A la base, je n'ai pas à l'esprit le principe selon lequel *il existe des chevaux porteurs de cornes* et dont il me faudrait tenter de chercher les preuves dans le monde. Au contraire, après une rencontre avec une chose inconnue, je suis poussée à construire une nouvelle connaissance et c'est *après* avoir testé les conséquences de mes hypothèses que je suis autorisée à formuler un principe par rapport à cette chose, la transformant par là-même en objet de connaissance.

Dewey évoque cette transformation lorsqu'il affirme que « l'acte de connaître renvoie à des opérations qui donnent aux objets dont on fait l'expérience une forme comprenant des relations dont on fait une expérience sûre et qui déterminent le cours ultérieur des événements » (QC, 1929/2014, p. 310). Dans ce sens, je connais lorsque j'agis sur l'objet pour lui donner une nouvelle *forme*, celle d'un objet de connaissance. Comme le souligne Vanderstraeten, cette nouvelle forme, ou ce nouveau statut, n'est pas à comprendre ontologiquement, mais bien épistémologiquement. En ce sens, l'objet ne *devient* pas autre chose au cours d'une enquête, mais il est *saisi* différemment au niveau cognitif. Il est désormais envisagé au cœur des relations qui ont été mises en place lors de l'expérimentation et n'est donc plus *pensé* comme ce simple ensemble de données perçues avant l'enquête. Les *opérations* évoquées par Dewey sont donc, à notre avis, de deux sortes: mentales et pratiques. Pratiques car l'expérimentation consiste en un certain nombre de tests appliqués directement sur la chose. Mais elles sont également mentales, puisque l'élaboration d'hypothèses et la généralisation de celles-ci consistent en des processus cognitifs, qui n'engagent pas l'objet directement, mais dont la formulation en termes intellectuels est profondément liée aux expériences menées auparavant. Pour résumer, on peut donc affirmer que c'est au cours d'une action, d'une *expérimentalisation* que l'on élabore le savoir et c'est ainsi que Dewey envisage de transposer le modèle de la science à celui de la connaissance:

« [...]si nous formulons notre conception de la connaissance en fonction du modèle expérimental, nous découvrons que c'est une manière d'agir sur et avec les choses de l'expérience ordinaire en les rapportant aux interactions qu'elles entretiennent entre elles, et que, par conséquent, le contrôle que l'on peut

¹⁰ Pour la suite du travail, nous mentionnerons plusieurs fois les travaux de Vanderstraeten, qui, bien qu'il soit sociologue, explicitent de manière très détaillée les principes philosophiques à l'œuvre dans le pragmatisme de Dewey. Il est intéressant de noter, comme nous l'avions évoqué dans l'introduction, que les ouvrages de Dewey ont fait l'objet d'une réception importante en sciences sociales, le modèle expérimental étant discuté massivement en sociologie, au détriment peut-être d'une lecture purement philosophique.

exercer sur elles, notre aptitude à les modifier et à orienter les changements en fonction de nos désirs, croît indéfiniment. Le connaître est en lui-même un mode d'action pratique et il correspond précisément à ce mode d'interaction à la faveur duquel il devient possible d'orienter d'autres interactions naturelles » (QC, 1929/2014, p. 123).

Il est important de souligner le terme d'*interaction*. Comme le postule Steiner dans un article consacré à la philosophie de l'esprit de Dewey, sa conception pragmatiste envisage que « nos pensées et nos actions ne sont pas dirigées *vers* ou *sur* l'environnement, mais sont exercées à *partir de* et *avec* lui. Similairement, le sujet pensant n'est pas simplement *dans* l'environnement, il pense *avec* l'environnement » (2008, p. 278-279). De cette idée se dessine une conception de l'intelligence. L'intelligence n'est pas une caractéristique ontologique de l'être humain, une capacité à comprendre. Selon Dewey, ce n'est pas l'individu qui *est* intelligent, mais son action, qui, lorsqu'elle dirigée par les principes de l'expérimentalisation (c'est-à-dire lorsqu'elle se trouve en interaction avec les choses du monde), est *intelligente*. L'intelligence peut être décrite comme des « opérations effectivement accomplies en vue de la modification des conditions » (QC, 1929/2014, p. 216). On conçoit alors l'esprit de manière radicalement différente: « la différence essentielle se trouve entre un esprit qui appréhende ou saisit des objets de l'extérieur du monde des choses, physiques et sociales, et un esprit qui participe, interagit avec les autres choses et ne connaît celles-ci que pour autant que cette interaction est réglée d'une manière déterminée » (QC, 1929/ 2014, p. 216-217)¹¹. L'idée de la connaissance comme une interaction entre un individu et une chose conduit également à envisager celle-ci comme une action temporelle et délibérée. On *choisit* de s'engager dans une enquête, selon que l'on décide de répondre ou non à cette incertitude causée par la chose. On peut donc affirmer avec Vanderstraeten que « knowledge is only a *mode* of experience » (2002, p. 238). S'engager dans une enquête, c'est-à-dire s'engager dans un processus de connaissance est une des actions que l'on peut entreprendre dans le monde, mais ce genre d'expérience ne possède pas de primauté sur les autres actions. L'action de connaître, si elle est une perception, n'est pas le seul mode de perception, ni le meilleur.

¹¹ Il faudrait s'interroger sur le déplacement effectué par cette citation quant à la notion d'intelligence. Si celle-ci n'est plus une simple caractéristique de l'esprit humain, mais une *façon* d'agir avec les choses, la question reste posée quant à la capacité de pouvoir ou non réaliser cette expérimentalisation. A notre sens, Dewey ne réfute pas l'idée selon laquelle certains individus sont plus capables que d'autres de s'engager dans une enquête, mais nous verrons dans la partie réservée à l'éducation qu'il est possible d'apprendre à expérimenter et donc à penser véritablement. On dépasse ainsi la vision purement élitiste du savoir réservé à un ensemble d'individus éclairés que postulait la philosophie dualiste, mais il perdure tout de même une zone d'ombre que Dewey ne s'emploie pas réellement à résoudre. Néanmoins, cette question dépasse le cadre de notre travail et nous la laissons ouverte.

3.2.3 La question de la vérité

De la notion de connaissance comme un mode d'expérience parmi d'autres suit immédiatement la question de la vérité, ou plutôt celle de questionner le statut des objets de savoir, dans leur rapport à celle-ci. Dans la théorie rationaliste qui fait l'objet de la critique de Dewey, le critère d'une connaissance consiste en sa véracité. La Vérité est en effet la caractéristique de tout ce qui a trait au savoir, au contraire de ce qui relève de l'expérience et de la perception. Dans le modèle expérimental, on assiste à un véritable renversement de cette notion. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la connaissance est construite au cours d'un processus d'enquête. Le critère pour établir que l'on a affaire à un savoir ou à une connaissance consiste justement dans ce passage par l'expérimentalisation. A ce titre, la définition de la vérité est déplacée de l'objet de savoir vers le processus en lui-même. Dans un article de 1922, lorsqu'il évoque le développement du pragmatisme américain du point de vue historique, Dewey développe cette idée et explique le changement opéré au cœur du concept de Vérité¹². Il affirme que « [...] vérité « signifie » vérification, ou, si l'on veut, que la vérification, en acte ou en puissance, est la définition de la vérité » (1922, p. 420). Dans la conception rationaliste, une connaissance, parce qu'elle est une connaissance, est forcément *vraie*. Elle l'est de toute éternité, sans que l'individu ne puisse avoir la moindre influence sur ce statut. Dans la conception pragmatiste, au contraire, une connaissance est vraie, *si et seulement si* elle a été *vérifiée*, c'est-à-dire si elle a fait l'objet d'une enquête, si ses conséquences ont été éprouvées. C'est là que prend tout le sens du terme *constructivisme*. Le savoir est construit par l'individu et ce processus de construction justifie à lui seul qu'on puisse affirmer qu'il est vrai. Néanmoins, sous peine de tomber dans une forme de dogmatisme, la vérité d'un objet de savoir n'est que temporelle et susceptible de se transformer. Dewey développe cette idée en affirmant que

« [...] de cette considération se tire cette généralisation pragmatique que toute connaissance est prospective dans ses résultats, excepté dans les cas où des notions ou des théories, après avoir été d'abord prospectives dans leur application, ont été depuis essayées et vérifiées. En théorie, cependant, même de telles vérifications ou vérités ne sauraient être absolues. Elles relèveraient d'une certitude pratique ou morale, mais elles risquent toujours d'être corrigées à la suite de conséquences futures imprévues ou de faits observés inattendus » (1922, p. 420)

¹² Bien qu'il ne s'attribue pas directement les thèses exposées dans l'article, les rattachant plutôt aux conceptions de son prédécesseur James, nous avons retrouvé les mêmes idées à l'œuvre dans ses ouvrages, exprimées ici particulièrement clairement, d'où notre choix de nous servir de celles-ci pour éclairer le concept de vérité dans le pragmatisme et particulièrement chez Dewey.

Toutes les constructions de savoir sont donc des tentatives, susceptibles d'échouer comme de réussir. Elles répondent au besoin de certitude humaine, mais cela de façon temporaire. Toute expérience ultérieure est susceptible de modifier ce statut, de créer à nouveau un doute obligeant le processus d'enquête à reprendre. Exprimée ainsi, la notion de connaissance semble être bien légère et soumise aux incessants assauts de la réalité. Cela est vrai dans un sens, mais ce statut instable est compensé par le fait que l'individu n'évolue pas seul dans le monde, mais bien dans une communauté, qui participe dans son ensemble à l'élaboration du savoir. Le travail n'est pas à effectuer par l'individu isolément, mais plutôt dans une forme de solidarité au travers de laquelle se construit la connaissance, dans un processus constant de réévaluation des conséquences de l'enquête. Ainsi, on est donc bien loin de l'idée de la Vérité comme un concept fixe auquel participent les objets de connaissance, une fois qu'ils ont été établis comme tels. Une telle conception ne saurait valoir que si elle était séparée complètement du monde de l'expérience dans lequel évoluent les êtres humains (séparation qu'établissait effectivement les théories rationalistes). Dans ce sens, Dewey affirme que « [...] logiquement, la vérité absolue est un idéal qui ne saurait se réaliser, à moins que tous les faits n'aient été enregistrés, ou, comme dit James, « mis dans le sac », et qu'il ne soit plus possible de faire d'autres observations ou d'autres expériences » (1922, p. 421). Comme l'interaction permanente entre les individus et le monde est un fait que l'on ne peut nier si l'on se place dans les perspectives évolutionnistes du pragmatisme de Dewey, il est également impossible que la connaissance ne subisse elle-même les changements qui ont cours dans cette interaction. Les objets de savoir ne sont donc pas ontologiquement *vrais*, mais plutôt *temporairement vérifiés*.

3.2.4 Le statut fonctionnel des principes et des concepts

Cette transformation dans la conception de la vérité pousse également à questionner le statut ontologique des objets de connaissance dans la perspective pragmatiste de Dewey. Si nous avons compris qu'ils ne pouvaient désormais plus être considérés comme vrais et immuables, on peut alors se demander comment on peut les définir. Pour répondre à cette interrogation, Dewey explique qu'

« [...] on reconnaîtrait que ceux-ci [les critères, les principes et les règles], et tous les credo relatifs au bien et aux biens, sont des hypothèses. Au lieu d'être fixés de manière rigide, on les envisagerait comme des instruments intellectuels qu'il convient de tester et de corroborer - et d'altérer- par

l'examen de conséquences attachées aux actions menées par leur entremise. Ils perdraient toute prétention à incarner une finalité - cette source cachée du dogmatisme » (QC, 1929/2014, p. 293).

Par *critères, principes, règles*, Dewey évoque ainsi les enquêtes ayant été précédemment menées et ayant abouti à des généralisations. Leur statut semble alors établi, puisqu'on leur reconnaît une forme d'autorité et qu'on les utilise. Néanmoins, comme le souligne la citation précédente, cet établissement est tout relatif: ils ne sont que des hypothèses. Leur statut hypothétique ne leur enlève pourtant pas cette capacité à être utilisables lors d'enquêtes ultérieures. C'est alors qu'on peut préciser leur définition: les concepts, les principes, les règles peuvent être, à notre sens, définis comme des hypothèses *fonctionnelles*. Dewey utilise le terme d'*instruments intellectuels* pour exprimer l'idée que les concepts, bien que n'ayant aucun statut ontologique particulier, *servent* à mener des enquêtes ultérieures. Conférer un statut instrumental ou fonctionnel à un objet de connaissance permet d'éviter le travers dogmatique des théories rationalistes de la connaissance. En effet, un instrument ne possède son statut d'instrument *que* dans certaines situations. Selon que les conditions de l'expérience changent, il peut se révéler obsolète ou incomplet. C'est les situations au travers desquelles on l'utilise qui déterminent sa valeur et non pas un statut ontologique préalablement déterminé. Dans la perspective de Dewey, une expérience pourra aboutir à la conclusion selon laquelle le concept n'est plus en correspondance avec les éléments de celle-ci et il évoque alors la possibilité de son élimination ¹³.

3.2.5 La possibilité du contrôle

Au travers de ce parcours, nous avons donc montré que le pragmatisme de Dewey propose un nouveau modèle, une méthode à proprement parler pour l'élaboration du savoir. La connaissance est un mode d'action sur les choses, non plus la contemplation d'objets de

¹³ Il est intéressant de souligner qu'avec l'affirmation de cette éventuelle *suppression* d'un objet de connaissance, Dewey s'éloigne légèrement du pragmatisme. Avec ce terme, on pense par exemple à Popper et au principe d'élimination d'une théorie scientifique si elle n'est pas falsifiable. Ce propos ne correspond pas tout à fait au postulat pragmatiste selon lequel un principe est une hypothèse: à ce titre il ne devrait pas être *supprimé* du champ des objets de connaissance, mais plutôt écarté pour un temps. Cette légère contradiction est sans doute explicable par l'influence importante qu'exercent alors les théories éliminativistes en philosophie des sciences. Dewey reste donc profondément ancré dans son époque, comme en témoigne cette fréquente utilisation du terme *élimination* pour ce qui concerne les hypothèses dont les conséquences sont envisagées comme mauvaises. A ce titre, Cometti (2010) évoque le *faillibilisme falsificationniste* de Dewey, postulant que l'influence de Popper sur les travaux de ce dernier ne fait aucun doute.

connaissance éternels et fixes, établis dans un domaine éloigné du monde dans lequel évolue l'individu. Au-delà du simple changement épistémologique que réalise cette conception, elle permet également la réconfiguration du rapport entretenu par l'homme avec le savoir. La pensée, plus qu'une capacité intellectuelle, acquiert une réelle fonction, celle d'orienter le cours des expériences du monde. Comme l'affirme Dewey « le pragmatisme prend ainsi une signification métaphysique. La doctrine de la valeur des conséquences nous amène à prendre en considération l'avenir. Et cette prise en considération de l'avenir nous conduit elle-même à la conception d'un univers dont l'évolution n'est pas achevée, d'un univers qui est encore, pour parler comme James, *in the making*, « en devenir », d'un univers jusqu'à un certain point plastique » (1922, p. 421). En pensant, c'est-à-dire en s'engageant dans une enquête et en élaborant de nouveaux objets de savoir, l'individu renoue avec sa capacité d'action sur le monde. Il n'est plus cet être subissant les changements, mais, peut d'une manière méthodique, contrôler et orienter ceux-ci. Grâce à cette capacité, si elle est bien *agie*, c'est-à-dire si elle ne s'exerce pas en dehors de l'expérience, l'individu peut, à sa mesure, changer le monde. Dewey affirme à ce titre que:

« la raison, ou la pensée, a donc, sous son aspect le plus général, une fonction réelle quoique limitée, une fonction créatrice, constructive. Si nous formons des idées générales et si nous les mettons en action, des conséquences se produiront qui ne se seraient point produites autrement. Dans ces conditions, le monde sera différent de ce qu'il aurait été si la pensée n'était pas intervenue » (1922, p. 422).

Le modèle pragmatiste replace donc l'individu dans un rapport actif face à sa propre connaissance. Il permet de faire « [...] ressortir l'importance de l'individu. C'est lui qui est le porteur de la pensée créatrice, l'auteur de l'action et de son application » (1922, p. 429). Il est important de souligner que *tout* individu, et non pas une poignée d'éclairés possède ce pouvoir créatif. Puisque tout individu *pense*, tout individu peut décider d'orienter sa pensée et donner à celle-ci un tour productif. Dans la suite du travail, nous essaierons de préciser quels aspects de la pensée de l'individu sont constitutifs l'élaboration de la connaissance, en insistant sur le rôle de la croyance.

3.3 Le statut de la croyance au cœur du modèle expérimental

Dans cette partie du travail, nous allons tenter d'investiguer plus avant la question de la

croissance et de son rôle au cœur du modèle expérimental. Comme nous l'avons exposé dans la partie précédente, les théories épistémologiques rationalistes l'ont exclue des processus d'acquisition de la connaissance, en postulant qu'elle ne possédait qu'un statut phénoménal, c'est-à-dire éphémère et non certain. Nous verrons que Dewey brise cette séparation et autorise à la croyance une entrée dans le domaine de la connaissance.

Historiquement, l'intérêt pour la croyance se manifeste déjà chez Peirce, décrit par Dewey comme le fondateur du pragmatisme, et dont il revendique l'héritage (1922). Comme le souligne Quéré (*in* Petit, 2011), Peirce consacre une partie de sa réflexion philosophique à dévoiler les mécanismes de formation des croyances, démontrant d'emblée l'importance de celles-ci dans les processus de pensée humaine. Quéré décrit les trois modèles communs de formation des croyances envisagés par Peirce. Le premier est celui de la ténacité: on croit ce qu'on a toujours cru. Dans le second, celui de l'autorité, on croit ce que l'institution nous demande de croire. Enfin, dans le troisième, on croit *a priori*, c'est-à-dire que l'on croit ce en quoi l'on préfère croire. Pour Peirce, ces trois méthodes de formation des croyances ne sont pas fondées solidement et il est nécessaire d'en élaborer une quatrième qui permette à l'individu de construire solidement celles-ci. Si l'on retourne à Dewey, on constate que les trois méthodes critiquées par Peirce correspondent en fait à ce qu'il rassemble sous le terme de dogmatisme. A la suite de Peirce, Dewey rejette ces trois méthodes, en montrant comment celles-ci conduisent à stopper le processus vivant de la pensée. La solution envisagée par Peirce consiste à réintégrer la croyance au cœur du modèle expérimental, c'est-à-dire de faire de l'enquête la méthode de formation de nos croyances. Dewey se situe dans la continuité de cette conception, qu'il prolonge et développe dans ses ouvrages, principalement dans *La quête de certitude*, *Reconstruction en philosophie* et *L'influence de Darwin sur la philosophie*. Dans cette partie du travail, nous allons donc tenter de montrer comment le traitement de la croyance par le modèle expérimental déplace la séparation préalablement établie avec la connaissance et place ces deux concepts dans un rapport complexe d'intrication mutuelle.

3.3.1 Définition de la croyance chez Dewey - Le prolongement mental de l'expérience

Avant de montrer quel statut occupe la croyance au cœur du processus d'acquisition de la connaissance, il est important de tenter de la définir plus précisément. Au cours de nos lectures, nous avons trouvé frappant de constater que Dewey, s'il évoque très souvent la

croissance, ne la définit pas de manière systématique. C'est en collectant les citations et en les rassemblant que nous avons pu nous approcher d'une définition, tout en ayant à l'esprit qu'elle comportait des zones d'ombre que le texte de Dewey ne permet pas, à notre avis, d'éclairer.

Le premier aspect que nous pouvons soulever concernant la croyance réside dans son lien aux choses concrètes du monde. La vision darwiniste du monde proposée par Dewey envisage les entités de celui-ci comme des participants à d'incessantes interactions. Action et réaction, tel est le maître mot pour comprendre cette conception. Ainsi, dans le chapitre consacré à la croyance dans *L'influence de Darwin sur la philosophie*, Dewey décrit les choses du monde en affirmant qu'elles « [...] ont un caractère et ne sont pas de simples entités. Elles ont un comportement, elles réagissent et elles provoquent » (*IDP*, 1910/2016, p. 155). Ces provocations des choses conduisent à divers types de réaction chez l'être humain, dont la croyance fait partie. La croyance, dans cette optique, est donc la réaction mentale à l'effet produit par les choses. Elle est une réponse au monde dans lequel évolue l'individu, réponse qui finalement constitue l'univers mental de l'homme, la façon dont il se représente celui-ci : « l'ensemble de ces appréciations et de ces évaluations, et leurs relations entre elles constituent le monde de l'homme commun » (*IDP*, 1910/2016, p. 155). Ainsi exposée, la croyance semble donc être une réaction mentale globale à l'existence dans le monde. Elle est profondément intriquée à l'expérience et l'on peut affirmer qu'elle constitue son pendant mental. Pour exprimer le lien qui unit la croyance à l'expérience, Dewey affirme que « le renouvellement de l'existence physique s'accompagne, dans le cas des êtres humains, de la recréation des croyances, des idéaux, des espoirs, des bonheurs, des malheurs et des habitudes » (*D&E*, 1916/2011, p. 80). Ici, la connexion entre existence physique et croyance ne fait aucun doute, mais la formulation de la phrase pose la question de savoir si les croyances *sont* les idéaux, les espoirs, les bonheurs, les malheurs et les habitudes, ou, si elles constituent un ensemble séparé de réactions mentales à l'exposition aux choses. A notre sens, les textes de Dewey permettent de postuler la croyance comme le terme générique pour les phénomènes mentaux qui accompagnent l'expérience. Ils peuvent être de plusieurs sortes, selon qu'ils sont teintés de telle ou telle émotion, qu'ils ont découlé de tel ou tel contexte. De cette manière, une croyance peut être une croyance *pratique*, si elle est née d'une expérience pratique humaine (par exemple, je coupe du bois et je *crois* que telle scie serait plus adaptée pour couper tel arbre). Elle peut être une croyance *sociale* (je crois en l'existence d'immenses souris extraterrestres car toute ma famille les vénère). L'ensemble des croyances, à l'image du monde qui les provoque, est multiforme mais son mode de production reste résolument empirique.

A notre sens, il est important de souligner particulièrement le caractère *naturel* ou inconscient de la formation des croyances. Dans *Comment nous pensons*, alors qu'il s'intéresse à analyser l'acte de pensée, Dewey souligne ce principe dès les premières pages de l'ouvrage. Il affirme en effet que la croyance est le prolongement d'un certain type de pensée, la pensée non réfléchie, qui n'est pas encore une pensée réflexive, mais qui correspond à la simple vie du mental. A ce titre, il décrit la production de ces pensées en postulant qu'elles « naissent inconsciemment, sans que nous nous préoccupions de savoir si elles aboutissent à des opinions correctes » (1910/2004, p. 13). Elles sont en somme une réaction à tout ce que côtoie l'individu dans son quotidien. Dewey affirme qu'elles « [...] nous viennent de la tradition, de l'instruction, de l'imitation, lesquelles s'appuient toutes sur une autorité ou semblent faire partie de notre bien, ou encore s'associent à des passions puissantes » (1910/2004, p. 13). Leur origine ou leur production semble consister en un phénomène qui va de pair avec la capacité de l'humain à penser. On pourrait même affirmer que la production de croyance, puisqu'elle est intrinsèquement liée à la pensée, constitue une caractéristique essentielle de la vie mentale humaine. On comprend alors mieux pourquoi Dewey décrit parfois leur existence comme *naturelle*. Dans ce sens, on peut reprendre les mots d'Emerson qui affirme que « we are natural believers » (soulignés par Constantinesco dans un article de 2016 explorant les liens unissant James et Emerson autour de la croyance¹⁴) et postuler que chez Dewey, l'être humain est avant tout un être qui croit. Si la production de croyances est naturelle ou inhérente à la vie mentale humaine, le fait que nous les intériorisons, ou les conservons l'est également. En effet, Dewey affirme que ces pensées, celles qui sont les prémisses de la croyance, viennent à former ce que l'on pourrait décrire comme notre environnement mental. D'après lui, « nous les recueillons, nous ne savons trop comment. Elles s'insinuent par des sources obscures, des voies inconnues. Nous les adoptons et inconsciemment nous les assimilons à notre langage mental » (1910/2004, p. 13). C'est dans ce principe que réside le principal

¹⁴ Dans cet article, l'auteur s'interroge sur la parenté souvent mise en avant entre James et Emerson. D'après lui, on envisage parfois Emerson comme l'un des pères du pragmatisme, particulièrement celui de James. Pour l'auteur, il s'agit de replacer les deux auteurs dans leur singularité, mais il souligne un certain nombre de thèmes que tous deux approfondissent dans leur pensée, la croyance en faisant partie. Comme le titre de l'article en question l'indique, les deux philosophes partagent l'idée que la croyance possède un certain nombre de vertus pratiques, dont celle d'être un moteur pour l'action.

Pour la suite du travail, nous pouvons également souligner que le rapport d'Emerson à la croyance, développé dans l'article, est un rapport transcendentaliste. C'est principalement la croyance en Dieu qu'il évoque, en postulant que les troubles de son temps peuvent être expliqués par l'attitude généralement sceptique de l'individu. Néanmoins, et nous réutiliserons cette conception pour la suite du travail, la foi en Dieu se déploie également dans une foi en l'homme, particulièrement dans l'action de celui-ci. A ce titre, on retrouve la conception pragmatiste de Dewey, chez qui elle apparaît épurée de sa composante transcendante pour ne conserver que la foi dans l'action.

danger de la croyance: née d'une pensée non réfléchie, c'est-à-dire non enquêtée (comme nous le verrons plus tard), elle est pourtant inconsciemment ou naturellement conservée et constitue une base sur laquelle les pensées suivantes s'appuient. Ce phénomène peut conduire à une forme de dogmatisme, c'est-à-dire au fait de s'accrocher à des croyances et à les considérer vraies sans se préoccuper de leurs contextes de production, ni de leurs conséquences.

Ainsi, la croyance, dans la vision de Dewey est doublement naturelle. Elle l'est par son contexte de production, puisqu'elle n'est que la formulation d'une pensée non réfléchie, qui constitue une caractéristique inhérente à l'être humain, en tant qu'*homo sapiens*. De plus, elle est naturellement conservée pour constituer le paysage mental de l'individu, qui se définit lui-même au travers de celle-ci. Selon Dewey, c'est ce caractère naturel, inconscient, assimilé à l'expérience de l'individu dans le monde qui a conduit la philosophie traditionnelle (rationnaliste dans ce cas) à mépriser la croyance. Il affirme que « la philosophie est scandalisée par l'évocation franche, presque brutale des croyances issues de l'existence naturelle [...] c'est-à-dire par un mode de production qui n'est ni logique, ni physique, ni psychologique, mais seulement naturel, empirique » (*IDP*, 1910/2016, p. 157)¹⁵. Or, la naturalité de la croyance, plutôt que de constituer un critère de mise au ban de celle-ci, devrait justement pousser le philosophe à lui accorder toute son attention. Puisqu'elle va de pair avec la pensée, et que celle-ci est constitutive de l'être humain, elle est d'une grande importance pour parvenir à saisir les mécanismes de production de la connaissance.

3.3.2 Le lien entre action et pensée

Comme nous venons de le voir, la croyance est profondément liée à l'expérience, elle peut être considérée comme son pendant, son double mental. Or l'expérience, c'est l'action et l'on constate donc que la croyance et l'action sont solidement intriquées. L'action humaine conduit à la formation de croyances, au travers du mécanisme naturel de la pensée. Néanmoins, le processus ne s'arrête pas là, puisque les interactions sont faites d'actions et de réactions. L'action dans le monde conduit à engager le processus de pensée, mais la

¹⁵ Nous soulignons ici la généralisation effectuée par Dewey: par *la philosophie*, il entend bien sûr les écoles dualistes de la philosophie. Ce genre de propos généraux reflète à notre sens la volonté militante qui l'anime et qui se manifeste à quelques occasions par sa tendance d'inscrire sa démarche philosophique en rupture complète avec la philosophie ancienne et contemporaine.

pensée, concrétisée sous la forme d'une croyance provoque également une réaction, une réponse, c'est-à-dire une autre action. Dewey affirme que « ce qu'on croit être meilleur, on le soutient, on le revendique, on l'affirme, on agit en fonction » (*IDP*, 1910/2016, p. 156). La croyance et l'expérience agissent donc mutuellement l'une sur l'autre, dans un double mouvement d'action et de réaction. Dans *Comment nous pensons*, Dewey souligne dès le premier chapitre le lien entre la croyance, ce type particulier de pensée, et l'action. Il affirme que « croire que le monde est plat entraîne à penser à d'autres objets, par exemple aux corps célestes, aux antipodes, à la possibilité de naviguer. Donc l'idée implique des actes qui s'accordent avec la conception qu'on a des choses » (1910/2004, p. 14). D'après Dewey, la philosophie rationaliste avait donc tort de ne conférer aucune importance à la croyance: loin de n'être qu'un *phénomène*, la croyance possède une caractéristique d'une importance fondamentale: elle est un moteur pour l'action. Dans l'introduction à la seconde édition de *Reconstruction en philosophie*, Dewey s'emploie à démontrer cette importance et l'urgence de la situation actuelle: la philosophie *doit* porter son attention sur les croyances, si elle veut pouvoir répondre à sa vocation, à savoir expliciter réellement le monde et offrir des solutions aux crises qui le traversent. Pour lui, le fait d'ignorer à dessein les croyances conduit à faire de la philosophie une discipline morte, car non adéquate. En réalité, plutôt que de l'ignorer, le problème réside dans le fait de ne considérer qu'une partie des éléments la concernant.

En effet, la philosophie rationaliste a bien posé que la croyance naît de l'expérience, mais elle ne considère pas la suite du processus, à savoir que la croyance produit également de l'action, action qui influence de manière inévitable le monde dans lequel elle se déploie. Si l'on souhaite réellement comprendre le monde tel qu'il est, force est de considérer que « ce que l'on appelle climat d'opinion ne se résume pas à une question d'opinion. C'est une question d'habitudes culturelles qui déterminent des attitudes intellectuelles, émotionnelles et volitionnelles » (*RP*, 1919/2003, p. 25). La croyance est donc productrice d'attitudes, d'actions: Cometti parle à ce titre de *définition dispositionnelle de la croyance* (2010, p. 318) et de ce fait, nous pousse à l'étudier avec soin. Comme le souligne Cometti, le pragmatisme partage l'opinion selon laquelle « [...] une croyance n'est pas simplement un contenu ou un fait mental [...] » (2010, p. 319) mais qu'elle possède des effets sur la conduite des hommes. L'auteur résume la position pragmatiste à propos de la croyance par ces mots: « la croyance n'est pas une sorte particulière d'état mental: elle est une disposition à agir et ne possède pas de nature intrinsèque, mais extrinsèque et fonctionnelle » (2010, p. 320). Par *nature extrinsèque*, l'auteur souligne l'importance de considérer la croyance, non pas pour elle-même, mais en vertu des interactions dans laquelle elle plonge l'individu. A la

suite des vues de Peirce sur la question, Dewey postule la nécessité de s'interroger sur la formation de nos croyances afin que celles-ci produisent des actions dont les conséquences constituent finalement un bien pour l'individu. En évoquant la croyance, il affirme que « ce n'est pas seulement ce sur quoi on agit, mais il y va de quelque chose que l'on *élabore* afin de servir de guide pour l'action. C'est donc bien la dernière chose au monde que l'on devrait choisir au hasard pour s'y accrocher ensuite de manière inflexible » (QC, 1929/2014, p. 293). De ce propos découle la nécessité d'inscrire la formation des croyances dans une démarche volontaire et éclairée. Pour Dewey, cette démarche particulière consiste en l'application de la méthode expérimentale, qu'il considère comme la seule véritablement efficace pour éviter les problèmes de dogmatisme et d'immobilisme. Dans la partie suivante, nous nous emploierons donc à montrer comment la croyance est travaillée au cœur du modèle expérimental et comment ce passage déplace quelque peu la croyance pour la rapprocher de la connaissance.

3.4 Enquêter la croyance

Comme nous l'avons vu précédemment, le processus de formation de la croyance, s'il est naturel et spontané, doit faire l'objet d'une prise de conscience et d'un contrôle car il conduit inmanquablement à des actions. Lorsque Dewey évoque celles-ci, il affirme que « les conséquences que peut avoir une opinion sur d'autres opinions et sur la conduite peuvent (donc) être d'une importance telle que les hommes sont obligés d'examiner les raisons, les arguments propres à justifier leur opinion et ses conséquences logiques » (1910/2004, p. 14). Avec cette citation, Dewey exprime le souhait, ou plutôt estime que chaque individu doit renouer avec une forme d'intentionnalité face à ses propres croyances: il ne s'agit pas de laisser le processus se dérouler, pour ensuite *s'accrocher inflexiblement* au résultat produit. Au contraire, Dewey nous enjoint à *élaborer* nos croyances et à les faire passer au creuset de l'enquête. Pourquoi le modèle expérimental fournit-il une méthode acceptable ? Parce qu'il n'est en somme qu'un processus global de vérification. La science, lorsqu'elle expérimente, ne fait que vérifier des hypothèses et évaluer les conséquences de celles-ci.

3.4.1 La croyance comme hypothèse

L'élaboration des croyances consiste donc à les considérer comme des hypothèses et à appliquer sur elles le processus d'expérimentation, avant de réaliser une évaluation des

conséquences pratiques auxquelles elles aboutissent. Dewey affirme à cet égard que « toutes nos croyances sont sujettes à la critique, à la révision, voire à l'élimination définitive, en fonction du développement de leurs propres implications par une action intelligemment dirigée » (*IDP*, 1910/2016, p. 175). La cause de l'élimination réside dans un processus d'évaluation qui se déroule dans un second temps: « les idées extravagantes et fantasques sont éliminées parce qu'elles se trouvent confrontées à l'épreuve des faits » (*RP*, 1919/2003, p. 45). Premièrement, les choses agissent et produisent une croyance. A cet instant, entre en jeu la conscience de l'individu qui, choisissant de ne pas réagir immédiatement en réponse à cette croyance, s'engage dans un processus d'expérimentation de celle-ci. Ses expérimentations lui permettent de considérer comment les choses réagissent en retour à cette croyance enquêtée. Si les conséquences pratiques de cette croyance hypothétique sont positives pour l'individu, alors la croyance peut être conservée comme croyance, si non, elle doit être considérée comme un danger et doit donc être éliminée.

Se pose alors la question de la vérité de la croyance. Nous l'avons mentionné plus haut dans ce travail, la vérité dans le pragmatisme de Dewey n'est plus un critère intrinsèque mais le résultat d'une action: est vrai ce qui a été vérifié, c'est-à-dire dont les conséquences ont été évaluées à la lumière de la pratique. Dans le modèle dualiste, la croyance était fautive parce qu'elle consistait en un acte d'assentiment à des substances ou des existences fausses. Désormais, puisqu'il n'est plus question d'existences vraies ou fausses, mais plutôt d'existences vérifiées, enquêtées, il s'agit de considérer quelles conséquences aura sur nous telle ou telle croyance. Qu'implique une croyance au quotidien ? Que fait-elle *faire* à l'individu, voilà la question qui se pose désormais. La croyance en les qualités nutritionnelles des cailloux a-t-elle des implications bonnes ou mauvaises sur ma vie ? Si je crois que les cailloux sont sains, il s'ensuivra que je vais manger des cailloux. De là, je constaterai certainement une perturbation dans ma digestion, j'aurai probablement des douleurs, il me faudra en venir au fait: ma croyance n'est pas un bon guide pour mon action, elle me conduit à me faire du mal, elle n'est pas souhaitable. La croyance n'est donc pas bonne ou mauvaise, on ne peut pas l'apprécier *a priori*. En revanche, ses implications pratiques nous fournissent la clé pour son évaluation. En d'autres termes, dans le pragmatisme, une croyance n'est pas d'emblée non-scientifique. Elle est un dogmatisme ou un immobilisme si elle n'a pas été enquêtée, si ses conséquences n'ont pas été correctement évaluées ou si l'on refuse de prendre celles-ci en compte. Mais si on lui porte l'attention spécifique de l'enquête, elle est alors valable. Avant de tenter de cerner ce que signifie pour la croyance d'être *valable* en terme épistémologique, il nous semble important de faire une remarque sur la construction de l'argumentation de Dewey à propos de la croyance.

Comme nous l'avons compris, le travail à réaliser pour l'individu est celui de passer au crible ses croyances pour ne conserver que celles qui le font agir de manière constructive. A notre sens, les œuvres de Dewey, particulièrement *La quête de certitude* et *Reconstruction en philosophie* peuvent être considérées comme des applications concrètes de ce phénomène. A la lecture de ces deux ouvrages, on est frappé par l'ardeur avec laquelle Dewey défend le modèle expérimental. Il *croit* fermement en ce modèle et souhaite en convaincre ses lecteurs. Sa croyance n'est pourtant pas dogmatique, elle repose, selon lui, sur un examen serré de ses conséquences. D'après lui, le monde offre une preuve vivante des bienfaits auxquels peut conduire l'application de l'expérimentation. Il affirme que « bien évidemment, le pragmatiste prétend que sa théorie est vraie, selon le sens pragmatique de la vérité. Elle fonctionne, elle résout les difficultés, elle dissout les obscurités, elle place les individus dans une relation à la vie plus expérimentale, moins dogmatique et moins arbitrairement sceptique » (*IDP*, 1910/2016, p. 150). Comme Dewey le soutient dans son argumentation, la principale difficulté qui se voit résolue par l'introduction du modèle expérimental dans la vie quotidienne de l'individu est celle du besoin, auparavant inassouvi, de contrôle. Cette quête perpétuelle de certitude trouve une voie d'expression au travers du modèle expérimental, celui-ci permettant effectivement de contrôler son environnement. Puisque la croyance a été éprouvée, elle est fondamentalement bonne et il n'y a donc pas matière à se cacher de celle-ci: elle peut être revendiquée haut et fort sans que cela ne soit un problème. C'est à notre sens ce que réalise l'œuvre de Dewey, dont l'argumentation n'a d'autre but que de faire réaliser à l'individu, et particulièrement au philosophe, un travail sur ses croyances. C'est parce que le philosophe (nous généralisons à la suite de Dewey) est encore empêtré dans de vieilles croyances, parce qu'il ne les remet pas en question, qu'il se trouve désormais en porte-à-faux avec le monde. Il est donc urgent de montrer à quel point le travail sur la croyance est une nécessité, ce à quoi s'emploie Dewey au fil de ses écrits.

3.4.2 Une croyance vérifiée - Une connaissance ?

Cette parenthèse refermée, nous pouvons maintenant revenir à l'idée selon laquelle une croyance vérifiée est une croyance valable. Cette affirmation n'est pas sans conséquence sur une conception épistémologique de la croyance, puisqu'elle la lie désormais à la connaissance. A ce titre, un passage de *L'influence de Darwin sur la philosophie* permet d'éclairer cette question:

« La croyance, la croyance pure, directe, sans mélange, réapparaît sous la forme d'une hypothèse de travail; l'action, qui à la fois développe et met à l'épreuve la croyance, réapparaît dans l'expérimentation, la déduction, la démonstration ; tandis que l'arsenal des universaux, des axiomes, des vérités *a priori*, etc. devient une systématisation de la manière dont les hommes ont toujours, dans le but d'anticiper leur action, développé les implications de leurs croyances, dans l'intention de les réviser, pour obvier aux conséquences défavorables et s'assurer celles qui sont favorables ; l'observation, avec son arsenal de sensations, de mesures, etc., est la résurrection de la manière dont les agents ont toujours fait face aux problèmes auxquels ils étaient confrontés et de la manière dont ils ont essayé de les définir ; la vérité est l'union des significations abstraites postulées et des faits concrets bruts - union réalisée lorsque les faits sont rassemblés en étant jugés dans une nouvelle perspective, tandis que les concepts sont mis à l'épreuve au cours de la même expérience active en étant utilisés comme des règles de méthode. Tout ceci revient à l'expérience conduite et accomplie de manière personnelle » (*IDP*, p. 169-170).

Au travers de ces mots se donne à lire le lien qui unit la croyance à la connaissance dans le modèle pragmatiste. En tant que processus spontané, naturel, ce que Dewey exprime par les mots *pure et sans mélange*, la croyance constitue l'hypothèse de base sur laquelle s'appuient les enquêtes. A ce stade, elle n'est encore qu'une croyance, une supposition, dans le sens où l'on emploie parfois le verbe croire (je *crois que x* revient alors à dire *je ne suis pas certaine de x*). Puis elle est agie, enquêtée, développée. Elle débouche alors sur des conséquences, qui, si elles sont acceptables, déterminent sa conservation. Le fait de conserver une croyance consiste en réalité à l'établir en tant que connaissance, puisque la connaissance n'est rien d'autre qu'une hypothèse qui a été vérifiée. A ce moment, elle acquiert donc un statut général (ce que décrit Dewey lorsqu'il évoque *les axiomes, les universaux*) et peut être utilisée pour des enquêtes ultérieures, en tant qu'instrument. Construire une connaissance, un instrument, c'est en réalité développer les *implications* de nos croyances, c'est-à-dire les expérimenter de manière systématique.

Dès lors, il n'est plus question de deux entités séparées, la croyance et la connaissance. La croyance est en réalité profondément intriquée à la connaissance et l'on peut même affirmer qu'elles se confondent dès le moment où l'enquête a abouti. Pour Dewey, il s'agit de considérer « [...] la connaissance comme une excroissance humaine et pratique de la croyance, et

non pas [...] une interprétation de la croyance comme état auquel la connaissance serait condamnée dans un monde purement fini et phénoménal » (*IDP*, 1910/2016, p. 171). Il ajoute également que « la pensée réfléchie est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (2004, p. 15). La croyance, au cours d'une enquête, se développe et c'est ce processus même qui constitue la connaissance. Si les mots semblent paradoxaux, il est nécessaire de se rappeler que, pour le pragmatisme, la connaissance est une action, et non pas un fait. Elle est une construction, une expérimentation. La croyance, si elle est *in process*, s'insère dans le processus de connaissance. Mais il n'est pas question de dire qu'une croyance *se transforme* en connaissance, c'est-à-dire qu'elle change de statut, car c'est postuler deux statuts épistémologiques différents, ce que rejette Dewey. Croyance et connaissance se confondent dans le modèle expérimental pragmatiste précisément parce qu'il n'existe plus de choses telles qu'un statut épistémologique de croyance et un statut épistémologique de connaissance. La connaissance est déplacée vers un processus, auquel participe la croyance si l'individu le choisit. Avec cette idée, on nuance la vision selon laquelle la croyance est forcément dangereuse, car basée sur les impressions des sens et donc potentiellement productrice d'incertitude. Néanmoins, Dewey ne nie pas les potentielles errances dans lesquelles la croyance peut nous plonger. Il ne s'agit là que d'une conséquence d'une autre mauvaise croyance: celle de penser qu'il n'est pas nécessaire de s'engager dans un travail sur ces mêmes croyances. C'est ce qu'il évoque lorsqu'il affirme que « les pathologies concrètes de la croyance, ses échecs et ses travers, qu'ils soient liés à des manques ou à des excès, proviennent de l'incapacité à se conformer et à adhérer au principe selon lequel la connaissance correspond à la résolution complète de ce qui se présente comme intrinsèquement indéterminé ou douteux » (*QC*, 1929/2014, p. 243). Autrement dit, la croyance peut aboutir à des actions qui ne sont pas souhaitables, une attitude dogmatique par exemple, parce que l'on ne l'engage pas dans le processus de la connaissance.

Epistémologiquement, c'est dans un rapport tout à fait particulier que l'on envisage la croyance. Elle n'est plus mise au ban, mais bien réhabilitée à offrir à l'individu un matériel concret pour ses investigations. Tout individu possède cette base nécessaire à ces recherches, sous la forme de croyance que la pensée produit automatiquement lors de chaque action dans le monde. Toutes les enquêtes, quelles qu'elles soient, sont valables. La connaissance n'est plus un ensemble de *faits* spécifiques, séparés dans un espace spécifique et accessible par des qualités également spécifiques: c'est un processus qui trouve sa source dans la

production naturelle des croyances et qui peut être entamé par tout un chacun. Pour expliciter ce principe, Dewey affirme qu'« on pourrait même aller jusqu'à l'affirmation qu'il existe autant de genres de connaissances valides qu'il y a de conclusions pour le bénéfice desquelles on a employé des opérations distinctes dans l'idée de résoudre des problèmes ayant surgi au sein de situations dont on a fait antérieurement l'expérience » (QC, 1929/2014, p. 213). Autrement dit, toutes les enquêtes sont valides et valables et toutes sont en elles-mêmes autant de chemins de connaissance.

3.4.3 La fécondité de la croyance - La volonté et la confiance

Si l'on a vu que le modèle expérimental de la connaissance mène au constat que la croyance est féconde, il est nécessaire de préciser que cette fécondité ne va pas sans deux attitudes que l'individu se doit de développer: la volonté et la confiance. Bien que l'efficacité et les bienfaits du modèle expérimental ne fassent pas de doute dans la conception pragmatiste, sa mise en œuvre n'est pas aisée dans la mesure où elle dépend de la décision de l'individu de s'y conformer. Comme le souligne Dewey, « [...] le progrès en science dépend du choix des opérations accomplies [...] » (QC, 1929/2014, p. 202). C'est parce que les scientifiques ont choisi d'utiliser la méthode expérimentale que les progrès en science sont advenus. Il en va de même pour tous les domaines dans lesquels le modèle est appliqué: le savoir est un processus intentionnel. Il est donc nécessaire que l'individu comprenne le rôle qui est le sien et décide d'utiliser sciemment la méthode qui lui permettra d'exercer une forme de contrôle sur son environnement. A ce titre, il affirme que « [...] pour établir une croyance sur une base solide d'arguments, un effort conscient et volontaire est nécessaire » (1910/2004, p. 15). Se lancer dans l'examen de sa croyance consiste donc en un *effort* que doit réaliser l'individu pour aller contre la production naturelle et inconsciente de celle-ci. Néanmoins, l'attitude volontaire de l'individu s'entremêle à un autre principe important, celui de la confiance. Si l'individu doit s'engager intentionnellement dans le processus d'enquête, il lui faut pour cela posséder la confiance que celui-ci sera fructueux, ou du moins que les potentialités sont élevées pour qu'il le soit. Puisque nous avons vu que le modèle expérimental consiste à postuler la croyance comme une entité productrice de savoir, il devient nécessaire qu'il ait foi en ses propres croyances, c'est-à-dire qu'il se considère comme potentiellement producteur de savoir. Exposé ainsi, il semble que l'on soit face à un serpent qui se mord la queue: croire en sa croyance est une formulation bien alambiquée, mais c'est pourtant celle qui nous paraît se détacher de cette réflexion. Si la connaissance est désormais intriquée profondément à la croyance, ce qui permet à Dewey

d'affirmer que « la science n'est rien d'autre que cette foi générale, ou ce credo s'affirmant dans le détail: c'est la foi pratique à l'œuvre » (*IDP*, (1910/2016, p. 248), la croyance est présente également au niveau qui précède celui de l'enquête en elle-même. Afin d'éclaircir cette idée, l'extrait suivant tiré de l'article de Dewey sur le pragmatisme pourra être utile:

« Ce n'est point la production de croyances utiles aux mœurs et à la société que poursuivent ces systèmes, mais bien la formation de la foi en l'intelligence, comme l'unique et indispensable croyance nécessaire à la vie morale et sociale. Plus on apprécie la valeur intrinsèque esthétique immédiate de la pensée et de la science, plus on se rend compte de ce que l'intelligence ajoute d'elle-même à la jouissance et à la dignité de la vie, plus on doit se sentir malheureux d'une situation où l'exercice et la jouissance de la raison sont bornés à une classe étroite, fermée, technique, et plus on doit se demander comment on peut réussir à faire que tous participent à cette richesse inestimable » (1922, p. 430).

On comprend alors que croire en le modèle expérimental selon Dewey, c'est avant tout croire en la potentialité humaine. C'est considérer cette force qui est celle de la pensée et l'envisager assez puissante pour pouvoir répondre aux difficultés créées par le monde. Puisque la pensée s'exerce automatiquement sous la forme de croyances et que ces mêmes croyances sont potentiellement créatrices de savoir, il n'existe aucune raison de douter de soi. Ainsi, tout un chacun doit pouvoir se convaincre de sa capacité à changer le monde.

3.4.4 Individualisme et empowerment

A ce stade du travail, on peut donc affirmer que le modèle épistémologique proposé par Dewey possède des effets importants quant aux rapports qu'entretient l'individu avec le savoir. Dans un premier temps, il permet à la pensée de l'homme commun d'être libérée du mépris dont elle était auparavant l'objet: ses croyances sont désormais considérées comme valables, c'est-à-dire qu'elles sont le reflet d'une expérience et par là-même, de la réalité. Ensuite, il montre qu'en les insérant dans le modèle expérimental, elles prennent alors part à un processus de construction du savoir, que l'individu peut réaliser à chaque moment, pour autant qu'il le décide. Dans ce sens, il permet donc au savoir de redevenir un bien commun, non plus réservé à une élite pensante, mais accessible à toute personne évoluant dans la société. Il est capital de noter que ce processus de réappropriation du savoir ne va pas sans une réhabilitation de la croyance et sans la ferme assurance que

cette croyance est féconde. Dans cette conception, c'est donc un individu valorisé, actif et conscient qui se dessine. Dewey décrit « [...] les épaules vigoureuses et conscientes de l'individu libéré qui sait la relation intrinsèque qu'il entretient lui-même avec la vérité, et qui se glorifie de sa capacité à porter la civilisation - pas seulement à la conserver, mais aussi à la faire avancer » (*IDP*, 1910/2016, p. 257).

Cette conception d'un individu libéré ne va pas, selon nous, sans une foi profonde envers la nature humaine et l'on peut lire dans les propos de Dewey une exhortation à partager celle-ci. Dans un chapitre de *Freedom and Culture* (1939), intitulé *Démocratie et Nature humaine*, Dewey développe cette idée en postulant que l'avènement de la démocratie ne peut aller sans cette confiance. Il affirme à ce titre que « [...] la démocratie a toujours été l'alliée de l'humanisme, indissociable de la foi dans les potentialités de la nature humaine, et que notre besoin présent est de réaffirmer vigoureusement cette foi, de l'approfondir par des idées pertinentes et de la manifester dans nos attitudes quotidiennes [...] » (1939/2002, p. 122). Pour que puisse s'établir ce changement sociétal, qui passe, comme nous l'avons montré auparavant, par une forme de libération des capacités individuelles, il est nécessaire d'avoir foi en celles-ci, foi que Dewey affirme *vigoureusement* tout au long des ouvrages que nous avons étudiés.

Comme le souligne Truc (*in* Van Reeth et Petit, 2011), on peut voir dans la conception deweyenne une forme d'individualisme moral, au travers duquel l'individu devient tout puissant dans l'élaboration de ses connaissances. Néanmoins, il est important de garder à l'esprit l'aspect de la collaboration (nous le développerons dans la partie consacrée à l'éducation): l'individu n'est pas un vase clos. Il vit en interaction perpétuelle avec son environnement et ses congénères, qui jouent un rôle actif dans la régulation des productions individuelles. Il s'agit moins d'envisager l'individu comme construisant seul la connaissance, sans aucune influence, que de le penser comme un *participant* à ce processus. A ce titre, Cometti affirme que dans la conception deweyenne « l'individualité, pour le pragmatisme, est une réalité sociale, ce qui veut dire qu'elle demande à être pensée dans la logique des interactions dont le social est l'expression » (2010, p. 322). C'est donc dans un sens particulier que l'on peut affirmer de la position de Dewey qu'elle est *individualiste*. L'individu, dans le pragmatisme de Dewey, est libre de participer à la production du savoir, mais cette participation, entendue comme une action exercée dans l'environnement, est en fait une interaction. Cette participation à la production de savoir, est permise par le type d'action lui-même postulé par Dewey, à savoir l'enquête expérimentale. L'engagement dans le modèle expérimental est libérateur pour l'individu

mais il ne va pas de soi. Comme nous l'avons vu, il est nécessaire pour cela de développer une attitude confiante face à ses capacités de production et face au modèle lui-même. C'est ainsi que l'éducation joue un rôle de la plus haute importance et c'est ce que nous nous emploierons à démontrer dans la dernière partie de ce travail.

4 VERS UNE ÉDUCATION DE LA CONFIANCE

Notre réflexion a traversé le domaine de l'épistémologie, montrant comment Dewey, avec le modèle expérimental de la connaissance, développe une conception permettant à l'individu de se réapproprier celle-ci. Ces conceptions sont développées dans ses ouvrages philosophiques, avec le langage propre à cette discipline, mais pour comprendre leurs implications majeures, il est nécessaire de se pencher vers les ouvrages traitant de l'éducation. En effet, il faut garder à l'esprit que la volonté qui traverse la pensée de Dewey est celle d'un changement global de société. Dans cette optique, l'éducation apparaît comme l'outil privilégié de cette transformation ; les conceptions philosophiques traduites en actes éducatifs permettant d'effectuer ce passage vers une société réellement démocratique.

Dans cette partie du travail, nous nous pencherons donc sur les aspects pédagogiques développés par Dewey et tenterons de démontrer, qu'au travers de la vision expérimentale de l'éducation, renaît l'idée d'un rapport particulier avec la croyance, plus précisément avec la foi de l'individu envers ses propres capacités. Pour cela, nous utiliserons principalement le grand ouvrage de Dewey *Démocratie et éducation*, écrit en 1916. Au cœur de ces pages, est évoquée la conception de l'éducation dans la perspective d'un changement sociétal de grande ampleur: l'avènement de la démocratie, au sens plein du terme. On y trouve donc développée, dans un vocabulaire moins technique que celui des ouvrages philosophiques, l'idée que l'éducation peut et doit être l'outil principal de la reconstruction sociétale rêvée par Dewey. Comme chez de nombreux pédagogues de l'éducation nouvelle (on pense à Célestin Freinet en France, Paulo Freire au Brésil, etc.), l'idée d'une transformation des pratiques éducatives n'est pas envisagée pour elle-même mais apparaît comme l'une des clés permettant l'éclosion d'un monde nouveau, d'un homme nouveau. Pour notre travail, nous laissons de côté ce qui concerne les aspects sociétaux et politiques de la conception de Dewey, pour nous concentrer exclusivement sur les aspects individuels de l'apprentissage: comment l'individu apprend-il ? Qu'apprend-il et quels sont les présupposés en termes d'attitudes psychologiques que requièrent ces conceptions de l'apprentissage? Ce sont autant de questions qui guideront notre réflexion pour aboutir à l'idée que la confiance, la foi ou la croyance constituent la base de la vision deweyenne en matière d'éducation, plus largement lorsqu'il s'agit de comprendre le rapport de l'individu à lui-même. Nous précisons que cette partie du travail s'éloigne quelque peu des textes en eux-mêmes et qu'elle consiste en une hypothèse de notre part, née d'une intuition découlant des principes philosophiques mis en évidence dans la partie précédente. En effet, à la lecture

des ouvrages réservés à l'éducation, il nous a semblé que, dans un souci de clarté, Dewey ne mobilisait pas directement les conceptions philosophiques déployées dans les ouvrages dédiés à l'épistémologie, celui de la croyance en particulier, mais que ceux-ci apparaissaient en filigrane derrière ses propos. Dans cette partie, nous tentons donc d'explorer ceux-ci et de mettre en évidence les liens que nous avons cru voir se dessiner entre épistémologie et éducation.

4.1 Le modèle pragmatiste de l'éducation

Nous l'avons mentionné précédemment, les conceptions éducatives de Dewey se situent logiquement dans la continuité de l'idée principale développée dans les ouvrages philosophiques, à savoir que le modèle expérimental, tel qu'il est alors utilisé en sciences, constitue une méthode que l'on devrait appliquer généralement dans toutes les sciences sociales, y compris la pédagogie. Il convient alors de se demander ce que signifie l'application de ce modèle dans le domaine éducatif et quelles sont les raisons, sur le plan psychologique, qui permettent l'adoption de celui-ci.

4.1.1 L'impossibilité de l'imposition extérieure du savoir

Le premier élément que l'on peut souligner pour approfondir le modèle pragmatiste de l'éducation consiste en réalité en une critique adressée au modèle traditionnel d'apprentissage, que Dewey estime être encore utilisé dans la majeure partie des écoles. Selon cette critique, les usages en cours dans l'éducation relèvent de conceptions philosophiques que l'on peut qualifier de dualistes. Dans ce sens, comme nous l'avons exposé au début de ce travail, la connaissance, considérée comme un domaine séparé, est vraie, absolue et existe de toute éternité. Si les objets de savoirs sont déjà constitués et que l'acquisition de la connaissance se résume à posséder ceux-ci, il en découle une vision passive de l'apprentissage ou de la connaissance, au travers de laquelle il s'agit pour l'esprit d'incorporer la matière qui constitue ce savoir. Selon la critique de Dewey, les écoles fonctionnent selon ce schéma, perpétuant ainsi une tradition qui fait des apprenants des récepteurs passifs de connaissances. Il suit également de cette conception traditionnelle l'institution d'une hiérarchie stricte entre enseignant et apprenant, le premier maîtrisant la matière et de ce fait, ayant le pouvoir d'exercer son autorité sur l'apprenant, considéré comme inférieur, car dépourvu de bagage. Ces deux aspects, l'apprentissage comme

réception de savoir et le statut supérieur de l'enseignant constituent la base de la critique adressée par le pragmatisme de Dewey au le modèle éducatif de son temps¹⁶. Le problème qu'il constitue peut être résumé en affirmant que, dans les deux cas, l'apprenant est passif face à la construction du savoir. En faisant de l'espace scolaire un espace dans lequel l'élève assimile la connaissance fournie par un tiers, on lui retire toute possibilité d'élaboration autonome. Celui-ci est tributaire d'un autre dans son rapport au savoir et l'on fait de l'apprentissage un processus qui n'engage que son esprit, cet organe réservé à l'intellectualisation et considéré comme séparé de toutes les autres affections mentales (émotions, affinités, désirs, etc.). Or, pour Dewey, ces principes traditionnels sont basés sur des erreurs qu'il s'agit de réviser pour permettre à l'école, ou à tout lieu d'apprentissage, de devenir un véritable lieu de construction du savoir.

4.1.2 L'éducation comme réorganisation de l'expérience

La première erreur que l'on peut souligner dans les conceptions dualistes de l'apprentissage est celle qui consiste à penser celui-ci comme l'assimilation de connaissances extérieures. Dans ce sens, on perçoit l'éducation ou l'apprentissage comme un ensemble de phénomènes purement intellectuels, qui n'engagent rien d'autre que les capacités cognitives spécifiques à chaque matière envisagée. Comme nous l'avons exposé dans la partie traitant du modèle de la connaissance pragmatiste, ces conceptions négligent l'importance fondamentale de l'environnement et de l'interaction permanente du sujet avec celui-ci. La connaissance, loin de constituer un domaine séparé, ne se construit qu'au travers d'actions réciproques de l'individu et de l'environnement. C'est ce que décrit Dewey lorsqu'il évoque la « [...] *continuité* spécifique de l'environnement avec les tendances actives propres à l'individu » (*D&E*, 1916/2011, p. 90). Il est impossible de séparer l'individu de son environnement, ni de l'envisager en dehors des actions qu'il exerce sur lui. La connaissance se construit *dans* l'expérience, plus particulièrement dans l'expérimentalisation. Une éducation qui ne permet pas à l'apprenant d'expérimenter n'offre pas de possibilités d'apprendre réellement, elle se contente de former des réflexes artificiels loin de la connaissance.

¹⁶ Bien que la critique de Dewey s'adresse aux institutions éducatives de son époque, on peut affirmer sans trop s'avancer que la situation actuelle n'est pas fondamentalement différente et que l'on retrouve, dans le système scolaire public, les mêmes aspects mis en question par la critique pragmatiste (voir par exemple Vanderstraeten et Biesta, 2006, sur cette question). Notre expérience au cœur du système traditionnel nous a également conforté dans cette idée, tant l'apprentissage est globalement considéré comme un rapport asymétrique entre un enseignant, connaissant et transmettant, et ses élèves, dont la tâche est d'assimiler cette matière.

Le premier précepte de l'éducation est donc celui de fournir à l'apprenant des occasions d'agir. Selon Dewey, l'éducation « [...] requiert que les méthodes d'instruction et d'administration soient modifiées pour permettre et proposer des occupations qui mettent l'enfant en contact direct et continu avec les choses » (*D&E*, 1916/2011, p. 119). Le contact aux choses, naturel dans la vie quotidienne, est nécessaire dans l'espace éducatif pour permettre aux interactions entre l'environnement et l'individu de se dérouler de manière fluide. Apprendre, selon Dewey, c'est avant tout réaliser des expériences, agir sur les choses du monde. Néanmoins, il est nécessaire de préciser que les actions dont il est question ne sont pas *forcément* éducatives. Il ne s'agit pas de penser qu'il suffit, pour apprendre, de laisser se dérouler le libre cours des expériences (par exemple laisser un enfant faire ce qu'il veut) pour que ses actions soient considérées comme éducatives. Comme le souligne Dewey, « [...] l'éducation est une réorganisation ou une reconstruction constante de l'expérience » (*D&E*, 1916/2011, p. 158). Les termes de *réorganisation* et *reconstruction* indiquent bien que l'apprentissage n'est pas un fait naturel qui advient au cours de l'expérience, mais plutôt qu'une expérience sur laquelle on agit, peut constituer un apprentissage, ou un acte éducatif. Pour apprendre, il s'agit donc d'avoir des expériences, d'agir et de structurer ces expériences d'une certaine manière. En réalité, plus que d'expériences, il s'agit en fait d'avoir des *expérimentalisations*, c'est-à-dire de permettre aux expériences de se dérouler sur le modèle de la science expérimentale. Selon cette conception, on apprend en étant tout d'abord interloqué face à une chose, ce qui nous pousse à formuler des hypothèses. Ces hypothèses sont ensuite testées sur la chose et les conséquences de cette action évaluées. Ce processus dans son ensemble consiste en un acte d'apprentissage¹⁷.

Du côté de l'apprenant, apprendre, c'est donc expérimenter. Avec ce constat on assiste à un changement de perspective en ce qui concerne les vecteurs de l'apprentissage. En effet, si dans la théorie traditionnelle le savoir est considéré comme préexistant à l'expérience d'apprentissage, il est nécessaire qu'un tiers face le pont entre cette matière et l'apprenant. C'est traditionnellement le rôle assigné à l'enseignant, qui, maîtrisant ce

¹⁷ On peut penser qu'il s'agit là d'une conception extrêmement idéaliste de l'apprentissage, tant la notion d'*expérimentalisation* semble difficile à mettre en œuvre. On ne voit pas comment un enfant de quatre ans pourrait engager une action de type *expérimentale*. Pour répondre à cette remarque, on peut arguer que l'*expérimentalisation*, dans les propos de Dewey, peut s'entendre de deux manières différentes, ou plutôt à deux niveaux. Le premier niveau est entendu comme le simple fait de conduire des expériences, action que tout être vivant peut mener, comme le démontre le fonctionnement des animaux, qui, sans mener des *expérimentalisations*, agissent et réagissent selon les conséquences de leurs actions. Le second niveau correspond alors à une *expérimentalisation* au sens plein du terme, telle que nous l'avons développée dans les pages précédentes. Nous discutons cette idée dans la partie consacrée à la réflexion de la mise en pratique des conceptions de Dewey, à la fin de ce travail.

savoir, peut le transmettre à l'apprenant. Dans le modèle pragmatiste, il n'est plus question d'apprendre par transmission mais par expérience, et ce qui éduque, n'est désormais plus l'enseignant, mais l'environnement. Vanderstraeten et Biesta expriment cette idée en affirmant qu'« another implication that follows from the participatory approach is that it is not the teacher who directly educates the student, but that it rather is *the situation itself in which both participate* » (2006, p. 167). Le rôle de l'enseignant se voit donc considérablement transformé, bien qu'il soit faux d'affirmer qu'il soit inexistant. Son action est en effet déplacée vers l'environnement, plutôt que sur l'apprenant et c'est en modifiant l'environnement dans lequel tous deux évoluent, qu'il pourra permettre à ce dernier d'expérimenter. En cela, l'éducation apparaît comme une réorganisation, l'enseignant permettant à l'expérience de se déployer différemment selon qu'il agit sur l'environnement dans lequel celle-ci se déploie. Dewey exprime cette idée lorsqu'il affirme que « quand les parents ou les enseignants ont fourni les conditions qui stimulent la pensée et ont adopté une attitude compréhensive à l'égard des activités de l'élève, en participant avec lui à une expérience commune, tout ce qu'un tiers peut faire pour inciter l'élève à apprendre a été fait » (*D&E*, 1916/2011, p. 245). Plus qu'un détenteur de savoir, l'enseignant est désormais considéré comme un facilitateur, un initiateur d'expérience, à laquelle il participe également. Comme le soulignent Vanderstraeten et Biesta, l'acte éducatif est un acte de communication, plus que de transmission, au travers duquel enseignant et apprenant « [...] developed an understanding of communication in thoroughly practical terms, that is, as a process in which, through the coordination of action, meanings are shared and a common world is brought into existence » (2006, p. 166). Hein, dans un article discutant les théories constructivistes de l'apprentissage, complète cette idée¹⁸. Il affirme que « learning is not understanding the “true” nature of things, nor is it (as Plato suggested) remembering dimly perceived perfect ideas, but rather a personal and social construction of meaning out of the bewildering array of sensations which have no order or structure besides the explanations [...] which we fabricate for them » (Hein, 1991, pp. 1-2). Il s'agit de construire un savoir, une *signification* pour la situation en question, au cours d'une élaboration commune entre enseignant et apprenant. Avec cette définition de l'acte éducatif, on constate donc que le savoir imposé de l'extérieur est une impossibilité. En effet, tenter d'inculquer à un apprenant des notions qu'il n'aura pas expérimentées n'engage pas le processus aboutissant à la connaissance.

¹⁸ Dans cet article, l'auteur rapproche Dewey de deux autres grands penseurs, Piaget et Vigotsky. Si ces deux derniers sont explicitement affiliés aux théories socio-constructivistes en psychologie, la parenté de Dewey avec ce courant est, à notre sens, une construction historique. En effet, dans les ouvrages que nous avons lus, Dewey ne revendique jamais une telle affiliation, mais il est pourtant souvent considéré comme l'une des influences dont a bénéficié le courant (voir par exemple Archambault et Venet, 2007, p.8).

4.1.3 Croyance et apprentissage

La conception pragmatiste considère donc l'apprentissage comme le déroulement de l'expérimentation. Nous avons affirmé plus haut que l'éducation consistait, dans cette optique, en une action de l'enseignant sur l'environnement pour permettre à l'expérience d'acquérir son caractère fécond. Néanmoins, il serait incomplet d'en rester à cette vision de l'éducation. En effet, l'action éducative n'est pas complète si on ne la considère que comme une action sur les conditions de l'expérience. L'aspect que nous souhaitons mettre en avant est celui de l'apprentissage de la méthode expérimentale en elle-même, qui est nécessaire pour la mise en application de celle-ci. L'action de l'enseignant est double: elle doit non seulement s'appliquer à l'environnement, mais également à l'individu, puisqu'il doit apprendre à réaliser ses expériences selon les principes de la méthode expérimentale. Cet aspect de l'apprentissage, très peu voire pas du tout développé par Dewey dans *Démocratie et éducation*, constitue selon nous en un point fondamental, puisqu'il voit réapparaître la croyance et cela à plusieurs niveaux. Comme nous tenterons de le développer dans les pages qui suivent, éduquer à l'expérimentalisation revient, selon nous, à apprendre à l'individu à agir sur ses croyances, mais également à lui permettre de développer une foi, une confiance dans celles-ci comme maillon essentiel de la connaissance.

Dans *Démocratie et éducation*, Dewey insiste sur le fait que le modèle expérimental devrait être appliqué à l'école. S'il exprime très clairement pourquoi ce modèle constitue un bien, quels travers il permet d'éviter, il ne développe pas vraiment la question de savoir comment l'on éduque l'apprenant à entrer dans ce modèle et quelles implications cette éducation possède sur ce dernier. C'est en combinant les éléments épistémologiques développés dans les ouvrages philosophiques avec les affirmations sur l'éducation, que nous avons pu extraire quelques éléments permettant de développer la réflexion sur le processus expérimental en éducation. S'il ne développe pas complètement l'idée de l'apprentissage de la méthode expérimentale, Dewey insiste pourtant sur l'importance de celui-ci. Dans un passage de *Démocratie et éducation* (1916/2011, p. 276 et suite), il affirme que les êtres humains répugnent naturellement à la mise à l'épreuve. Pour lui, le modèle expérimental, entendu comme une enquête constante, constitue un effort que l'individu ne réalise pas naturellement. A la suite de James, il postule l'être humaine comme ayant la tendance instinctive de croire. Nous l'avons développé dans la partie réservée à l'épistémologie, la croyance est envisagée par Dewey selon un prisme à la fois négatif et positif. Négativement parlant, elle s'apparente au dogme, à l'assertion non consciente. Positivement, elle est un phénomène naturel, la manifestation de l'activité du mental. Aussi, lorsqu'il affirme que

nous n'avons pas la tendance naturelle à la mise à l'épreuve, Dewey souligne le danger qui réside à laisser se dérouler le processus des croyances sans un contrôle actif sur lui. Très naturellement, au rythme de ses expériences dans le monde, l'être humain se forme des croyances. Loin de les négliger, il convient alors de les prendre en considération dans les processus éducatifs. Lorsqu'il affirme que « l'éducation doit prendre l'être comme il est [...] » (*D&E*, 1916/2011, p. 156), c'est, à notre sens, aussi des croyances qu'il s'agit. Prendre l'être tel qu'il est, c'est considérer qu'il se forme des croyances au gré de ses actions, que celles-ci peuvent avoir le caractère dérangeant du dogme et mener aux conséquences de celui-ci, à savoir la passivité. L'éducation au modèle expérimental, c'est donc éduquer l'individu à ne pas tomber dans ce travers, c'est-à-dire à agir sur ses croyances pour en vérifier les conséquences. En d'autres termes, il convient de pousser l'élève à « [...] réviser les croyances courantes de manière à éliminer les erreurs qu'elles peuvent contenir, à leur donner plus de précision et, par-dessus tout, à leur donner une forme telle que l'interdépendance des faits soit aussi évidente que possible » (*D&E*, 1916/2011, p. 307). Dans ce sens, on peut donc affirmer qu'éduquer au modèle expérimental, c'est avant tout éduquer l'apprenant à entretenir avec ses croyances un rapport étroit, fait de conscience et de vérification.

Il est intéressant de noter qu'à aucun moment dans le modèle pragmatiste ne se dessine l'idée de cesser de croire. Au contraire, la croyance de l'individu est constitutive de son individualité et c'est donc le terreau sur lequel entamer l'expérimentalisation. Néanmoins, il est capital pour Dewey de sensibiliser les élèves à cette action sur les croyances, sans cela « [...] on ne se familiarise pas avec les traits qui distinguent l'opinion et l'assentiment de la conviction autorisée » (*D&E*, 1916/2011, p. 277). Dans cette citation se donne à lire le rôle spécial de la croyance dans la conception de Dewey. Sans expérimentalisation, la croyance est une *opinion*, un *assentiment* non justifié. Elle est nécessaire, comme matériau de base, mais non suffisante: c'est-à-dire qu'elle nécessite le processus d'expérimentalisation pour être *autorisée*. Comme nous l'avons mentionné dans la partie épistémologique, c'est au cours de ce travail sur les croyances qu'a lieu le processus de connaissance. Dans ce sens, apprendre selon le pragmatisme prend un tour résolument individuel. Les croyances sont le fruit de l'expérience personnelle et leur mise à l'épreuve constitue également un procédé personnel. Dewey affirme à ce titre que « la méthode de l'un différera de celle d'un autre (et différera *grandement*) comme diffèrent ses capacités instinctives originelles, comme diffèrent ses expériences passées et ses préférences » (*D&E*, 1916/2011, p. 258). On comprend alors mieux l'affirmation de Dewey selon laquelle il est impossible d'imposer de savoir de l'extérieur à un individu. Puisque l'apprentissage peut être entendu comme

un processus de mise à l'épreuve de ses propres croyances, il s'agit alors d'un phénomène radicalement interne à l'individu. Les méthodes traditionnelles, au travers desquelles un tiers fournit à l'élève une connaissance préconstruite (que l'on peut considérer à ce titre comme une imposition extérieure) semblent se différencier radicalement de ce que Dewey conçoit comme un apprentissage. C'est plutôt dans un rapport étroit entre l'apprenant et ses croyances que se déroule celui-ci et l'on peut alors considérer que l'apprentissage chez Dewey est un apprentissage globalement individuel.

4.2 Le développement de la confiance dans le modèle expérimental

4.2.1 Modèle expérimental et métacognition

Le modèle expérimental en éducation se propose donc comme une méthode d'action sur les croyances, dans le but de vérifier celles-ci, de les passer au creuset d'une enquête. Comme le souligne Dewey, cette méthode n'est de loin pas instinctive, puisque nous avons la tendance naturelle de laisser se dérouler automatiquement le processus de création de croyance, avant de nous accrocher au résultat produit. Tout se passe en effet comme si nous étions les instigateurs de notre propre servitude: en nous fixant à des dogmes, qui sont d'une certaine manière nos propres créations, le processus dynamique de la pensée est bloqué et les objets de nos croyances ne font plus l'objet d'aucune recherche ou réflexion. Retrouver du contrôle sur nos propres instincts ou habitudes devient possible, selon les pragmatistes, en employant, sur chaque croyance ou création mentale, le processus expérimental. De cette manière, l'individu retrouve la possibilité de faire de ses croyances des entités fécondes de savoir et il « [...] a ainsi la possibilité de réaliser des progrès constants [...]. Plus important encore est le fait que l'être humain acquiert l'habitude d'apprendre. Il apprend à apprendre » (*D&E*, 1916/2011, p. 125). Cet aspect d'un apprentissage de l'apprentissage grâce à la méthode expérimentale nous semble fondamental, puisqu'il fait écho à une pratique développée actuellement en éducation spéciale et très lentement en éducation ordinaire, à savoir la métacognition.

Le terme de métacognition est attribué à Flavell, psychologue américain, qui utilise le terme pour la première fois en 1971. Nous ne nous lançons pas dans des recherches historiques pour tenter de déterminer les rapports éventuels entre Flavell et Dewey, néanmoins, il nous semble frappant de constater les parentés entre les deux théories et nous tentons

ici d'un montrer le point commun. Selon les mots de Flavell, « [...] metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products, or anything related to them[...]. Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes [...] usually in the service of some concrete goal or objective » (1976, p. 232 *in* Saint-Pierre, 1994, p. 531). La métacognition consiste donc en une action de l'individu sur ses processus cognitifs, dans le but de reprendre activement le contrôle de ceux-ci, plutôt que de les laisser se dérouler automatiquement. Actuellement, on développe énormément la métacognition pour les élèves qui manifestent de grandes difficultés scolaires. On suppose que ces difficultés, loin de démontrer des capacités cognitives amoindries, résultent plutôt d'une mauvaise gestion de celles-ci. On développe donc des programmes dont la vocation réside dans l'apprentissage de stratégies visant à retrouver une posture active sur sa cognition (voir par exemple Saint-Pierre (1994), Bosson *et al.* (2009), etc.). La métacognition, qui est le terme global pour décrire l'idée de contrôler les processus cognitifs, se déploie en deux pôles: les stratégies métacognitives et les connaissances métacognitives. Ces dernières sont relatives à la conscience que l'apprenant doit acquérir de son propre fonctionnement, sur les tâches dans lesquelles il est engagé et sur les stratégies qu'il est possible d'appliquer dans cette situation particulière. A côté des connaissances métacognitives, se déploie l'éventail des stratégies métacognitives, qui « [...] se réfèrent aux comportements mis en place par une personne pour s'aider dans la résolution d'un problème » (Bosson *et al.*, 2009, p. 15).

Dans ce sens, il nous semble que l'application du modèle expérimental en lui-même consiste en une stratégie métacognitive. Comme l'affirme Dewey, expérimentaliser, c'est appliquer sur ses croyances une méthode bien précise dans le but de les saisir et de les contrôler. Comme nous l'avons développé dans la partie réservée à l'épistémologie, l'un des constats de Dewey consiste à postuler l'être humain comme mû en permanence par un besoin de contrôle. S'il évoque principalement le contrôle sur l'environnement, on constate que ce contrôle externe n'est pas sans aller avec un aspect interne, celui du contrôle de nos processus cognitifs. En vérifiant nos croyances, en agissant dessus, c'est-à-dire en testant dans le monde quelles sont les conséquences de celles-ci, puis en les réaménageant au vu des résultats obtenus, l'individu n'est pas le jouet de ses tendances ou de celles de son groupe social, mais il devient le chef d'orchestre de ceux-ci. Il acquiert ainsi une posture active et volontaire.

4.2.2 Les attitudes nécessaires à l'apprentissage expérimental: conscience et engagement

Dans *Démocratie et éducation*, Dewey développe donc, à notre sens, l'idée d'une utilisation générale du modèle expérimental en tant qu'outil de contrôle des croyances de l'individu. Si une telle utilisation ne peut aller sans un enseignement (il est nécessaire d'être initié à cette pratique), et qu'elle nécessite donc l'aide de la communauté ou du moins, d'un tiers aidant, il évoque pourtant des attitudes psychologiques ou mentales que doit manifester l'individu pour pouvoir appliquer cette méthode. Le premier aspect psychologique évoqué par Dewey est l'engagement, qu'il relie à la notion d'intérêt: « intérêt, souci signifient que le moi et le monde sont engagés l'un avec l'autre dans une situation en développement » (*D&E*, 1916/2011, p. 210). En appliquant le modèle expérimental pour la construction de sa connaissance, l'individu manifeste un double engagement. Le premier envers le monde extérieur, puisque la connaissance se construit dans un mouvement d'échange avec celui-ci (par actions et réactions mutuelles). A cet égard, Chaniel (2006), dans un article explorant les liens envisagés entre la démocratie et l'éducation, évoque une philosophie du don: l'individu, en pratiquant le modèle expérimental, s'engage à donner et à recevoir. L'échange, la transaction entre les deux partenaires conduit à la production d'une enquête, et donc à un processus vivant de construction de savoir. A ce titre, l'individu accepte ou choisit de s'engager dans une enquête. Néanmoins, comme nous l'avons envisagé précédemment, la démarche expérimentale ne consiste pas seulement en une extériorisation de l'enquête, elle est également intérieure, puisqu'elle correspond à un processus de contrôle de ses propres processus mentaux. Aussi, l'engagement est également à comprendre en termes intérieurs, dans une démarche réflexive de l'individu envers lui-même, au travers de laquelle il s'engage à entreprendre ce travail sur sa cognition.

Si l'engagement constitue un des pans de l'application de la démarche expérimentale, il ne peut aller sans la conscience réflexive. Dewey décrit la conscience comme « [...] le nom de la qualité intentionnelle d'une activité, du fait qu'elle est dirigée par un objectif » (*D&E*, 1916/2011, p. 187). Que l'on considère l'objectif selon les conséquences dans le monde, c'est-à-dire les résultats de l'enquête expérimentale, ou selon les effets sur la cognition de l'individu engagé dans l'expérimentation, il peut être défini de la même manière: il s'agit de s'éloigner au maximum des automatismes. Comme nous l'avons déjà considéré, l'automatisme, ou le dogmatisme, est le plus grand écueil de la pensée humaine: il stoppe le progrès de la connaissance et asservit l'individu à ses propres croyances ou à celles d'une autorité quelconque. La méthode expérimentale entretient donc un lien ambivalent avec

la conscience. Dans un sens, elle la nécessite, de l'autre, elle la développe. Dans un premier temps, en effet, il semble qu'il faille pouvoir comprendre, ou avoir à l'esprit que la vie mentale comporte ses dangers pour décider de les prendre en compte et finalement de s'en détourner. Je dois savoir que la croyance se déroule naturellement, qu'elle est un moteur pour mes actions et que de ce fait, elle peut conduire à des résultats non souhaitables. Sans cette conscience de la nature de la vie mentale, de son intrication à la vie dans le monde, je ne m'engagerais probablement pas dans une démarche expérimentale, qui va fondamentalement à l'encontre de mes instincts.

De l'autre sens, et l'auteur n'a de cesse de souligner ce fait dans *Démocratie et éducation*, comme dans ses autres ouvrages, la méthode expérimentale est un *outil* pour le développement de la conscience. C'est à ce titre que nous pouvons affirmer que la méthode expérimentale peut être assimilée à un outil métacognitif. Comme l'affirme Flavell « I am engaging in metacognition... if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double check C before accepting it as a fact [...]» (1976 in Saint-Pierre, 1994, p. 531). Dans le contexte qui nous intéresse, je *remarque* que je produis des croyances, que celles-ci sont de telle ou telle nature et je m'engage dans la méthode expérimentale pour m'éloigner de l'automatisation de cette production. Comme nous l'avons mentionné auparavant, il n'est jamais question de stopper le processus de création des croyances. Dans la métacognition, les processus cognitifs sont considérés comme *étant là*. Ce que Dewey exprime lorsqu'il affirme que « l'éducation doit prendre l'être comme il est ; qu'un individu possède tel ou tel assortiment d'activités naturelles est un fait de base » (*D&E*, 1916/2011, p. 156). Les processus cognitifs, tels que la formation de la croyance sont des *activités naturelles*, il ne s'agit pas de les nier, ni de les déprécier. La question réside plutôt dans l'importance d'agir avec ce constat. Ne pas en rester à la production, mais la dépasser, et, dans une démarche à la fois réflexive et active, s'engager dans une démarche de contrôle de celle-ci.

4.2.3 Confiance et apprentissage expérimental

La conscience et l'engagement sont donc deux attitudes psychologiques qui semblent aller de pair avec l'application du modèle expérimental en éducation. L'apprenant, dans un souci de contrôle de soi et de réflexivité, s'engage dans la démarche avec la volonté de porter un regard critique sur la production de sa pensée. Pourtant, la conscience et l'engagement ne sont pas les seules postures psychologiques mentionnées par Dewey. Dans *Démocratie et*

éducation, il précise que le déroulement d'une enquête devrait s'accompagner d'attitudes de droiture, d'ouverture d'esprit, d'unité d'intention et de responsabilité (1916/2011, p. 268). Ces différentes postures, ou attitudes que l'apprenant devrait incarner lorsqu'il expérimente ne sont mentionnées que très rapidement et nous ne nous attardons pas dessus. L'élément qui a retenu notre attention et qu'il nous paraît primordial de souligner se donne à lire peu après dans l'ouvrage et concerne la confiance. Si Dewey ne s'attarde pas sur le sujet, se contentant de donner une brève description de celle-ci, il nous semble que le concept de confiance joue en vérité un rôle capital chez Dewey, dans les liens qu'elle entretient avec la volonté de restituer à l'individu les moyens de sa libération intellectuelle.

4.2.4 La distinction entre confiance et estime de soi - La confiance en l'action

Le premier élément que l'on peut souligner concernant la confiance consiste dans le fait qu'une telle attitude semble être requise pour pouvoir se lancer dans une enquête. A la différence des conceptions traditionnelles en éducation, au travers de laquelle on considère l'apprentissage comme étant essentiellement une réception passive du savoir, l'expérimentalisation relève d'une aventure et demande à l'individu de se mettre en avant, d'agir de manière volontaire. On suppose rapidement que cette forme d'apprentissage requiert de l'individu qu'il ait confiance en lui, ou qu'il développe cette confiance en lui. Il reviendrait alors à l'enseignant d'accompagner l'élève dans cette quête de confiance, pour lui permettre d'enquêter et donc d'apprendre. Néanmoins, dans *Démocratie et éducation*, il n'est jamais fait mention d'un apprentissage de confiance en soi, ou du développement de celle-ci. D'après nous, ce relatif mutisme de Dewey à propos de la confiance s'explique par la définition qu'il en donne et de ses conséquences sur le modèle de l'apprentissage.

La seule mention de la confiance dans *Démocratie et éducation* consiste en une définition de celle-ci. Lorsqu'il l'évoque, Dewey affirme que la confiance « [...] dénote la droiture avec laquelle on va vers ce que l'on a à faire. Elle dénote non la confiance consciente dans l'efficacité de ses capacités mais la foi inconsciente dans les possibilités de la situation » (*D&E*, 1916/2011, p. 259). Nous nous pencherons sur le terme de *foi inconsciente* dans la partie suivante, mais on peut d'emblée noter que la notion de confiance chez Dewey n'est pas assimilable à une confiance *en soi* ou à l'estime de soi. Si la confiance est importante pour appliquer le modèle expérimental, elle ne l'est pas dans le sens où l'individu doit posséder une haute estime de lui-même et penser que ses capacités sont élevées. Comme l'affirme Dewey, il s'agit plutôt d'avoir confiance dans les *possibilités de la situation*. La

confiance est alors déplacée vers l'extérieur, elle concerne une situation, c'est-à-dire une interaction entre l'individu et le monde dans lequel celui-ci agit. A ce titre, l'ouvrage de Pépin (2018) sur la confiance en soi éclaire la perspective de Dewey. Au détour des pages, l'auteur développe l'idée d'une confiance qui ne se limite pas à l'individu mais qui se déploie dans les rapports de celui-ci au monde. A la suite de Dewey, il affirme qu'« à la différence de l'estime de soi, qui renvoie au jugement que nous portons sur notre valeur, la confiance en soi engage notre rapport à l'action [...] » (Pépin, 2018, p. 17). Sa vision, qui rejoint celle de Dewey, fait de la confiance une confiance en les possibilités de l'action. Dans une perspective évolutionniste, le monde et l'individu se trouvent en interactions perpétuelles et celles-ci *ont* forcément, naturellement des conséquences. Toute action conduira forcément à une réaction. Dans ce sens, on ne peut qu'avoir confiance en l'action, puisqu'elle sera naturellement le vecteur d'une réaction. En d'autres termes, si l'on agit, il se passera forcément quelque chose. Bien entendu, cette confiance en l'action va de pair avec une acceptation de l'incertitude. Si l'issue d'une action est nécessaire, s'il est clair qu'elle aura lieu sans que l'on puisse en douter, sa nature n'est pourtant pas déterminée. Dans *La quête de certitude*, Dewey développe l'idée d'une transformation du statut de l'incertitude: au cours de l'enquête expérimentale, l'incertitude cesse d'être désagréable pour l'individu. Elle devient une source de plaisir, car elle constitue le coeur de toute recherche, de toute enquête. Il affirme donc qu'« on pourrait presque considérer que l'attitude scientifique se caractérise par la capacité à tirer satisfaction de ce qui est douteux [...] » (QC, 1929/2014, p. 244). De même, bien que l'on ne puisse pas prévoir la nature des conséquences d'une enquête, on peut tout de même être assuré qu'un certain type de conséquence adviendra naturellement. L'incertitude est déplacée vers la nature des conséquences, mais elle ne peut pas concerner l'action, qui est, en elle-même, fructueuse. Comme l'exprime Dewey, une situation est le vecteur de possibilités, dont on ne connaît pas la nature, mais qui existent forcément.

La notion de confiance est alors éclairée et on comprend pourquoi elle n'est pas développée par Dewey: lorsque l'on agit, la confiance se déroule naturellement. L'action est en elle-même une façon de manifester de la confiance. Puisque j'agis, je démontre ma confiance dans le fait que mon action sera fructueuse. Il n'y a pas besoin d'un enseignement de la confiance, celui-ci se déroulant naturellement dans l'expérience. En permettant l'expérience ou l'expérimentation, on permet à l'apprenant de développer et de manifester de la confiance: « puisque la confiance en soi se joue dans notre rapport à l'action, à l'engagement dans le monde, tout ce qui nous ancre dans le réel peut lui servir de base, de tremplin » (Pépin, 2018, p. 43). L'éducation par l'expérience acquiert alors une nouvelle

dimension: en permettant à l'apprenant d'agir, l'enseignant permet que se développe cette confiance, acquise *dans* l'expérience. Aussi, on peut affirmer que la confiance qui se déploie au détour des textes de Dewey est une confiance dans les vertus de l'action. Pépin, lorsqu'il évoque cet aspect, reste vague quant à définir la nature de ces actions, ce qui n'est pas le cas chez Dewey. C'est en effet un type d'actions bien précises qu'il considère comme fructueuses et qui entretiennent ce lien particulier avec la confiance: celles qui sont mues par la méthode expérimentale. Comme nous l'avons exposé précédemment, tout au long des ouvrages que nous avons étudiés se déploie une profonde confiance envers le modèle expérimental. Selon lui, il faut avoir confiance en ce modèle car celui-ci permet de libérer les hommes de la peur. Le modèle en lui-même est une solution au doute et à l'inactivité, puisqu'il démontre que l'action, en étant réalisée selon les termes de l'expérimentalisme, est forcément productrice. A ce titre, il affirme qu'« il n'est pas déraisonnable de penser [...] que si l'homme occidental contemporain ne conservait aucunes des anciennes croyances relatives à la connaissance et à l'action, il concevrait avec un degré appréciable de confiance, qu'il est en son pouvoir de parvenir à un niveau raisonnable de sureté dans la vie » (*IDP*, 1910/2016, p. 29). Avec cette citation, on retrouve l'idée de la nécessité d'une transformation des croyances épistémologiques et du résultat de cette transformation sur l'individu: un gain de confiance.

4.2.5 Croyance et confiance

Comme la citation précédente le souligne, une action sur nos croyances semble nécessaire, aux yeux de Dewey, pour que l'individu puisse parvenir à appréhender son quotidien avec tranquillité. Cette affirmation nous permet de retrouver la thématique de la croyance et d'explorer le lien qu'elle semble entretenir avec la confiance dans la volonté de Dewey de voir les individus adopter le modèle expérimental. Dans un premier temps, le lien entre la croyance et la confiance s'exprime dans cette citation par le fait que la croyance possède un impact non négligeable sur le mécanisme de production de la connaissance, d'où la nécessité de porter notre attention sur elle. Puisqu'elle est fructueuse en elle-même, il s'agit de développer à son égard une attitude de confiance.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la confiance envers le modèle expérimental est un leitmotiv qui parcourt les ouvrages de Dewey. Cette confiance, qui peut être vue comme une confiance envers l'action, se donne à lire dans des termes de foi. Lorsqu'il évoque les individus engagés dans la pratique expérimentale, il les décrit

comme faisant face à l'avenir « [...] avec la ferme croyance que l'intelligence bien utilisée peut nous libérer des maux qu'autrefois l'on pensait inévitables » (*D&E*, 1916/2011, p. 312). S'engager dans une enquête semble donc aller de pair avec le développement d'une foi, d'une croyance concernant le pouvoir de l'intelligence. Expérimenter, c'est *croire* en les capacités productives de l'individu, si celles-ci sont exercées selon la méthode expérimentale, qui fournit le cadre pour le bon développement du processus de construction de la connaissance. Pour un enseignant, engager un apprenant dans cette méthode, c'est avant tout amener celui-ci à développer une foi solide dans sa capacité productive. A ce titre, Dewey affirme que « le problème de l'utilisation de la science à des fins plus éducatifs est donc de former une intelligence ayant foi en la possibilité de diriger seule les affaires humaines » (*D&E*, 1916/2011, p. 313). Selon nous, l'enjeu de l'introduction du modèle expérimental dans la vie de l'homme commun se résume par l'idée de lui permettre de se défaire des principes philosophiques qui ont marqué son esprit et l'ont déprivé de confiance en soi. Nous l'avons mentionné dans la première partie de ce travail, en faisant du savoir un domaine purement séparé, les philosophies rationalistes ont interdit à l'individu de participer à la construction de la connaissance. Celle-ci existe de toute éternité et peut être saisie uniquement par des esprits supérieurs, ou entraînés. A la suite de ces conceptions, le point de vue de l'homme commun, ses croyances, se sont systématiquement vues dépréciées et lui-même a formé l'habitude de se considérer passif quant à ses possibilités de production de savoir. L'utilisation du modèle expérimental, en tant qu'outil métacognitif, c'est-à-dire comme technique de contrôle de ses propres processus mentaux (et particulièrement ses croyances) permet de palier à ce problème. Les mots d'Emerson¹⁹, dans son petit essai *La confiance en soi* (1841), lorsqu'il s'adresse à l'homme commun, sont révélateurs de cette idée. Au travers de cet ouvrage, il les pousse à considérer que « l'enjeu qui dépend aujourd'hui de vos actes personnels est aussi grand que celui qui s'attachait à leurs actes publics et illustres. Lorsque les simples citoyens agiront avec des vues originales, le lustre sera transféré des actes des rois à ceux des honnêtes gens » (Emerson, 1841/2000, p. 102). Dewey, avec le modèle expérimental, se situe dans la même pensée, mais il la complète en fournissant à l'individu le moyen, l'outil métacognitif pour réaliser le pas de la confiance envers lui-même: le

¹⁹ Si nous citons Emerson dans ce cas, c'est que sa parenté avec le pragmatisme est parfois soutenue par certains auteurs (Deledalle, 2002, par exemple). Dewey lui-même le cite à quelques occasions (dans le chapitre réservé à la croyance de *L'influence de Darwin sur la philosophie*, par exemple). Si Emerson développe l'idée d'une confiance ancrée dans la croyance en Dieu, elle est pourtant fondamentalement une croyance ou une confiance en l'action. A ce titre, Deledalle souligne qu'Emerson et Dewey partagent le trait essentiel à la philosophie américaine qu'il nomme « l'expérialité » (2002, p. 81), c'est-à-dire le renoncement au dualisme entre action et intellect et la réunification de ceux-ci au travers de l'expérience.

modèle expérimental. En s'engageant dans l'expérimentalisation, l'individu fait le pari de transformer sa croyance envers lui-même et de développer une foi profonde envers les interactions qu'il expérimente dans le monde. Dans l'introduction de son ouvrage sur le pragmatisme, Cometti affirme que celui-ci peut être considéré comme « une philosophie de l'invention et de la créativité » (2010, p. 18). A notre sens, il est possible de compléter le propos en affirmant que le pragmatisme, celui de Dewey, peut également être envisagé comme une philosophie de la confiance. En effet, si l'inventivité et la créativité vont de pair avec une forme de libération de l'individu par rapport à sa posture épistémologique, permettant de fait à celui-ci de s'ouvrir à la création et à l'invention, cette conception ne va pas sans une confiance profonde en l'action.

Néanmoins, il nous semble que le rapport entre l'engagement dans le modèle expérimental et le développement d'une confiance ou d'une foi en celui-ci soit plus complexe qu'il n'y paraît. L'opinion de Dewey est très claire sur la question: en appliquant le modèle expérimental, l'individu renoue avec une confiance perdue. C'est la méthode en elle-même qui permet de développer un rapport à soi fait de foi, de confiance en ses propres capacités. Néanmoins, on peut s'interroger à ce sujet et postuler que la confiance ou la foi n'est pas construite au cours du processus expérimental, mais constitue plutôt un présupposé à l'engagement dans celui-ci. A notre sens, cette conviction préalable peut être saisie à différentes occasions dans les propos de Dewey. Elle est d'abord une foi profonde dans le modèle évolutionniste. C'est la conception du monde comme le lieu d'interactions permanentes, d'actions et de réactions entre l'individu et l'environnement qui permet la confiance dans l'action telle que l'entend le pragmatisme. Ensuite, comme nous l'avons exposé dans la partie réservée à la croyance, Dewey place tous ses espoirs dans le modèle scientifique, ceci de manière absolument consciente, puisque les conséquences du modèle dans le monde ont été éprouvées. Elles sont positives et permettent donc que l'on adhère à l'hypothèse dont elles découlent: le bienfondé de la méthode scientifique. C'est donc motivé par cette foi que Dewey nous exhorte également à interroger nos croyances et à nous engager dans une autre voie, celle de la méthode expérimentale pour la construction de notre propre savoir. La réflexion philosophique qu'il propose est militante et, à notre sens, métacognitive, puisqu'elle démontre les bienfaits d'une méthode de travail sur nos processus mentaux.

4.2.6 Réflexion sur la mise en pratique de l'expérimentalisation en contexte éducatif

Si nous avons mis en évidence quelques éléments relatifs à la conception de l'éducation dans la perspective de Dewey, nous souhaitons maintenant les synthétiser en mettant en évidence leur mise en pratique directe. A notre sens, il ressort de notre travail que l'éducation, telle qu'elle est envisagée dans la sélection d'ouvrages de Dewey, peut être comprise selon deux niveaux bien distincts. Le premier est celui que Dewey développe de manière explicite dans *Démocratie et éducation* et qui consiste à engager les apprenants dans des expériences. Comme nous l'avons explicité dans la partie relative au modèle expérimental, Dewey considère, selon les perspectives évolutionnistes, que tout individu, s'il agit dans le monde, réalise des expériences, puisqu'il se place dans la chaîne d'interactions avec celui-ci. Comme nous avons tenté de le montrer, l'expérience est un apprentissage pour tout organisme vivant, dans la mesure où il intériorise quelque chose de l'interaction dans laquelle il est engagé, en constatant les conséquences de celle-ci. Aussi, apprendre peut être envisagé comme le simple fait de réaliser des expériences. Dans cette conception de l'apprentissage par expérience, le rôle du maître est alors celui que nous avons envisagé plus haut, celui d'un médiateur entre l'environnement et l'apprenant. Cette conception de l'éducation est largement développée dans *Démocratie et éducation* et elle a permis le développement de pédagogies de type actives, de projet, dans lesquelles on engage l'apprenant à réaliser des expériences en tout genre.

Néanmoins, et c'est ce que nous avons tenté de montrer par la suite, la vision expérimentale de l'éducation ne se contente pas d'envisager celle-ci comme la possibilité d'avoir des expériences, mais elle pousse à la considérer également comme un travail sur nos croyances. Or, c'est à ce moment-là que la mise en pratique de cet idéal éducatif devient relativement compliquée à concevoir. Dans *Démocratie et éducation*, Dewey n'évoque jamais cet aspect, ce qui pousse à s'interroger sur ce silence. L'hypothèse que nous avançons à cela réside dans une forme d'individualisme qui se donne à lire dans ses ouvrages. Comme nous l'avons mentionné précédemment, lorsqu'il évoque l'action de l'enseignant, Dewey est parfaitement clair: celle-ci porte sur l'environnement, pas sur l'apprenant. La seule chose que l'enseignant peut faire consiste à modifier les conditions d'expériences de l'apprenant, transformant par là les interactions dans lesquelles celui-ci se trouve engagé. Le travail sur les croyances présupposé par l'expérimentalisme constitue la partie résolument individuelle de ce processus. Lui seul, en effet, peut avoir à la conscience le flux de production de ses propres croyances et le contrôler. On comprend alors pourquoi l'on impute à Dewey une

forme d'individualisme (Truc *in* Van Reeth et Petit, 2011 par exemple). Il est intéressant de noter que la critique semblait déjà s'adresser aux tenants du pragmatisme précédant Dewey, car celui-ci, dans l'article de 1922 qui décrit les fondements du courant pragmatiste, s'emploie à répondre à la critique de l'individualisme imputé à ce mouvement. Il affirme ainsi que « [...] l'individu qu'idéalise la pensée américaine n'est pas un individu *per se*, un individu fixé dans l'isolement et fait pour lui-même, mais un individu qui évolue et se développe dans un environnement naturel et humain [...] » (1922, p. 429). Dans cette citation, il entend l'individualisme comme la conception selon laquelle l'individu est un monde en vase clos, qui ne peut apprendre, puisqu'il ne fonctionne que solitairement. Nous l'avons compris, le pragmatisme de Dewey est profondément ancré dans l'évolutionnisme, il est bien évident qu'on ne peut lui imputer cette forme d'individualisme, ce qu'il s'entend à démontrer dans l'article de 1922. Puisque tout être vivant doit être considéré comme le maillon d'une chaîne ininterrompue d'interactions, que l'action est envisagée avant tout comme une *réaction* à celle d'un autre organisme ou de l'environnement, on est forcé de penser que nul homme n'est une île. A ce titre, on ne peut effectivement pas considérer que la conception de Dewey soit empreinte d'individualisme. Toutefois, notre travail conduit à penser une autre forme d'individualisme deweyien. Comme nous l'avons montré, Dewey souligne l'individualité du processus d'expérimentalisation, particulièrement lorsqu'on l'envisage comme une action sur le déroulement de nos croyances. On ne peut que réaliser ce travail pour soi, ce que semble démontrer Dewey lorsqu'il affirme que la seule action éducative est une action sur l'environnement. A ce titre, Dewey ne peut éviter qu'on impute à sa conception éducative le terme d'individualisme, puisque sa définition de l'apprentissage implique un certain nombre de processus résolument individuels pour l'apprenant.

Si l'on considère que le travail expérimental est une tâche qui comporte des opérations solitaires, on peut alors se demander comment celles-ci sont atteignables pour l'individu. Le modèle pragmatiste de l'éducation proposé par Dewey entend montrer que tout un chacun peut s'y engager et c'est dans cette idée que réside l'argument principal démontrant l'utilité sociale du modèle. Si Dewey critique vigoureusement l'élitisme des théories traditionnelles de la connaissance, on peut se demander si sa conception de l'acquisition du savoir, couplée à sa vision éducative ne renoue pas avec une forme moins visible de hiérarchie intellectuelle. Le processus de prise de conscience des croyances et l'action sur celles-ci semble constituer un exercice relativement ardu et on peut se demander s'il ne serait pas réalisable uniquement par des individus habitués aux procédures cognitives complexes. Néanmoins, il est possible de résoudre cet écueil en étendant le rôle de

l'enseignant. Dewey développe l'idée que la seule action de celui-ci consiste en une action sur l'environnement. Si l'on cesse de le concevoir uniquement comme l'environnement physique de l'individu, mais que l'on y inclut son environnement mental, on peut alors répondre aux deux principales critiques adressées au modèle, à savoir l'individualisme et l'élitisme. Comme nous avons tenté de le mettre en évidence, la croyance peut être envisagée comme le pendant mental naturel de l'expérience physique dans le monde. Elle se déroule au gré des actions de l'individu, de manière fluide et constante. A ce titre, elle constitue l'environnement mental de tout un chacun. L'action de l'enseignant, si elle doit toucher à l'environnement, doit donc également prendre en considération l'aspect mental de l'expérience. On pourrait imaginer une action éducative touchant aux deux niveaux que nous avons cités plus haut. Dans un premier temps, l'enseignant se devrait de mettre à jour l'environnement mental de l'apprenant, c'est-à-dire d'envisager avec lui quelles sont ses croyances à propos de tel ou tel sujet. Ensuite, cela pris en considération, il pourrait agir sur l'environnement physique et permettre à l'apprenant d'avoir des expériences en accord avec ce qui aura été mis à jour concernant ses croyances, c'est-à-dire de le placer dans un processus d'apprentissage.

A notre sens, on retrouve cet aspect au coeur de la pédagogie de projet. En effet, c'est au coeur de la formulation du projet, qui constitue la base sur laquelle se déploient les apprentissages, que peut être dévoilée la part individuelle des croyances de chaque apprenant. Lorsqu'elle décrit le projet, Bell affirme que « the genesis of a project is an inquiry. Students develop a question and are guided through research under the teacher's supervision » (2010, p. 39). Comme nous l'avons vécu, cette étape de développement de la question, toujours élaborée en groupe, est un moment privilégié pour l'apparition des croyances des élèves. En effet, on établit alors un état des lieux: que *pensent* les élèves de ce sujet, que disent-ils *savoir* de celui-ci. Leur discussion, que l'on laisse se dérouler sans intervention, révèle souvent de grandes disparités d'opinions. L'un pense une chose à propos de la question, l'autre exprime une pensée complètement différente et le dévoilement des points de vue de chacun conduit à l'élaboration d'une question plus précise, qui constitue alors le démarrage de l'enquête. Au travers de la confrontation avec les croyances des autres participants, chaque individu voit sa propre opinion mise à jour et questionnée. Comme nous l'avons mentionné, la prise de conscience de ce phénomène n'a certainement pas lieu chez des enfants en bas âge, pour qui la discussion reste très factuelle. Néanmoins, nous pensons que leurs croyances sont alors mises à l'épreuve de façon indirecte, qu'elles sont tout du moins travaillées, utilisées pour le déroulement du projet. Cette étape pédagogique est d'ailleurs extrêmement intéressante à observer pour le

médiateur, qui découvre alors la carte mentale de chaque élève, lui permettant de saisir où chacun se situe dans le développement de sa connaissance.

Avec cette conception étendue de l'éducation disparaissent les notions d'individualisme et d'élitisme, puisque l'apprentissage de ces processus d'expérimentalisation sur nos croyances est possible et réalisé à l'aide d'un tiers, l'enseignant. Il n'est donc plus nécessaire d'en appeler à des capacités spéciales de l'individu, mais plutôt à des pratiques spéciales de l'enseignant, au travers desquelles la notion d'environnement est à comprendre de manière étendue. Bien entendu, une telle conception de l'éducation pose un certain nombre de questions quant à sa réalisation. On pense par exemple au fait qu'un enseignement de ce type ne semble pas convenir à des classes dans lesquelles les élèves sont nombreux, mais qu'elle ne peut s'appliquer que dans de petites structures. Nous ne nous engageons pas dans la discussion des problèmes que pose une telle réalisation, mais nous postulons qu'à notre sens, il est possible de conserver une vision de cette forme d'éducation qui ne la fasse pas basculer dans l'élitisme ou l'individualisme communément considéré.

5 CONCLUSION

Au moment de la conclusion de ce travail, il nous semble que la question que nous nous étions posée à l'origine, à savoir comprendre le rôle exercé par la croyance dans les théories pédagogiques et philosophiques à l'origine des mouvements éducatifs dits *de projet*, a trouvé une réponse plus complexe que ce que nous nous étions imaginé. Nous nous étions en effet questionné sur la raison qui semblait faire de la croyance un pilier de ces pédagogies, celle-ci pointant partout dans les discours des enseignants, des formateurs, des membres de la direction. Questionner la croyance dans les textes de Dewey et particulièrement dans ses conceptions épistémologiques a révélé deux niveaux bien distincts au travers desquels celle-ci se déploie.

Dans un premier temps, en envisageant la croyance au cœur du modèle de la connaissance puis de l'apprentissage, on assiste à une revalorisation de celle-ci en tant que production mentale, c'est-à-dire en tant que processus cognitif de base. Avec le renoncement au dualisme, ancré dans une philosophie de l'expérience, la croyance devient le lieu d'une action individuelle menant à la construction de la connaissance. Le modèle expérimental, ou l'application de l'intelligence en tant que méthode métacognitive, permet à l'individu de contrôler ses croyances et, par ce biais, de leur donner de la valeur. La croyance, lorsqu'elle est construite au cœur d'une enquête, n'est plus cet épiphénomène, ce résultat incontrôlable de la perception sensorielle. Elle est une connaissance en construction. Néanmoins, une prise de conscience est nécessaire de la part de l'individu: il n'est en aucun cas souhaitable de laisser se dérouler la production de croyances sans en examiner les conséquences. Une croyance est toujours le moteur d'une action et de ce fait, elle mérite toute l'attention de l'individu. Plus que de l'attention, elle nécessite une méthode de traitement: l'enquête ou l'expérimentalisation. C'est lorsque l'on envisage la croyance au cœur du processus de construction de connaissance que l'on peut envisager le modèle expérimental comme une technique métacognitive. La métacognition, c'est avant tout la possibilité pour l'individu de reprendre le contrôle de ses propres processus mentaux, dans le but d'obtenir une efficacité dans son action. Dewey n'a de cesse d'affirmer que le modèle expérimental possède cette vertu: par son application, tout un chacun devient un producteur de savoir. Selon nous, l'enseignement proposé par Dewey peut donc être assimilé à un enseignement métacognitif. Il n'a pas la vocation de fournir du savoir à l'apprenant, mais de lui enseigner la manière par laquelle il pourra créer celui-ci. L'action de l'enseignant est alors double: elle consiste à « prendre ce qui est là », c'est-à-dire d'envisager avec l'apprenant quelles sont ses croyances, ses hypothèses et, dans un second temps, de lui fournir un terrain sur

lequel enquêter celles-ci. Le statut de l'enseignant n'est pas diminué, mais il est déplacé dans un autre champ, celui de la métacognition. La croyance est donc à ce titre l'entité fondamentale avec laquelle se déroule le processus de la construction du savoir.

Si la croyance apparaît dans le modèle épistémologique de Dewey, elle se déploie également de manière plus globale comme un mécanisme philosophique. A ce titre, nous nous sommes demandées s'il était correct d'affirmer que la philosophie de Dewey constituait en fait une philosophie de la croyance ou de la confiance. Les ouvrages étudiés partagent tous la volonté explicite de nous convaincre à revisiter nos croyances et à adopter celles qui portent sur le modèle expérimental. Sans cette confiance envers le modèle lui-même, sa dimension d'outil métacognitif disparaît, puisqu'on ne s'y engage pas. Il semblerait donc que l'entreprise souhaitée par Dewey, à savoir l'adoption du modèle expérimental repose sur une foi profonde, une croyance profonde ou une confiance profonde et que celle-ci apparaisse en fait comme le moteur de toute la dynamique expérimentale. Certains auteurs affirment à ce titre que le pragmatisme est fondamentalement une philosophie de l'espoir (Koopman (2006), Deneen (1999), par exemple). Ils postulent la philosophie américaine comme traversée par cet élan optimiste, qui pousse à considérer que l'être humain peut potentiellement tout achever. La foi ou la croyance est alors une foi envers les habiletés humaines. Chez Dewey, on retrouve cette idée de confiance envers les capacités humaines, déployée de manière particulière. En effet, si l'on considère la vision d'Emerson sur la question, telle qu'il la développe dans son ouvrage *La confiance en soi*, on constate que la croyance ou la confiance est avant tout une confiance transcendantale. On a confiance en l'humain parce que l'on a confiance en Dieu. Croire en soi est une manière de croire en autre chose, en une entité supérieure. Chez Dewey, la croyance est bien différente, elle est une croyance ferme dans l'intelligence humaine, mais il est important de rappeler que pour lui, elle n'est pas une capacité humaine, mais une méthode. La croyance qu'il manifeste envers la possibilité humaine est une croyance pratique: celle du déploiement de l'individu *dans* une enquête. A ce titre, Deneen, dans un article qui développe la question de l'espoir et de l'optimisme chez Dewey et Rorty, affirme que « Dewey's approach represents a form of "optimism without hope", that is, the disposition that human problems are tractable without needing to resort to any appeals to transcendence or the divine in their solution » (1999, p. 578). Comme nous l'avons vu auparavant, la définition de la croyance chez Dewey se pare désormais d'un aspect de contrôle. Il postule la possibilité d'une croyance construite de manière scientifique, qui s'apparente donc à un savoir. Aussi, la croyance qu'il manifeste envers le modèle expérimental et envers la capacité humaine de s'en emparer est du même type: elle est construite sur l'examen des conséquences du déploiement de

celui-ci dans le monde. Comme le souligne Deneen, « this is finally Dewey's faith: human ability to overcome all specific problems through "the method of intelligence" » (1999, p. 599). On peut donc affirmer qu'on trouve, au cœur des travaux de Dewey, la manifestation d'une foi en l'être humain, mais qu'elle n'est pas une foi transcendente. Sa philosophie pragmatiste place la croyance dans l'interaction entre le monde et l'individu, interaction dirigée et contrôlée. C'est également cette foi qu'il souhaite au reste des individus et dont il développe les potentialités dans ses ouvrages. En adoptant la foi envers le modèle expérimental, c'est-à-dire en l'appliquant avec rigueur, l'individu renoue avec son pouvoir créateur. Rorty, l'un des représentants de la pensée pragmatiste contemporaine, souligne à ce titre que « [...] ce qui [lui] paraît le plus digne d'être préservé dans l'œuvre de Dewey réside dans son sens des transformations progressives de l'image que les êtres humains possèdent d'eux-mêmes [...]: la transformation de leur sentiment de dépendance à l'égard de quelque chose dont la présence les aurait précédés, en un sentiment de possibilités utopiques liées au futur, le développement de leur capacité d'autocréation » (1991, *in* Cometti, 2010, p. 200).

Nous avons ouvert ce travail avec la citation suivante de Dewey: « qui s'accroche à une croyance particulière a peur de la connaissance. Qui croit en la croyance chérit et tient à la connaissance » (Dewey, 2016, p. 176). Si elle peut sembler contradictoire ou énigmatique, elle prend maintenant tout son sens. Une croyance non enquêtée, produite sans le contrôle de l'expérience, à laquelle on adhérerait par principe, relève de l'automatisme et du dogmatisme. Au contraire, celui qui croit en le potentiel de sa croyance et qui, pour cette raison, surveille son développement, se situe dans un processus de construction de savoir. L'expression *croire en sa croyance* se comprend selon les deux sens que nous avons tenté de mettre en évidence dans ce travail. Dans le premier sens, il s'agit pour l'individu de concevoir la capacité de la croyance à être un moteur pour les actions et de ce fait, de participer au processus de construction de la connaissance. Il doit donc *croire* que sa croyance est féconde et accepter de l'utiliser comme moteur d'une enquête. De l'autre sens, l'expression est révélatrice de la croyance profonde de Dewey envers le modèle expérimental et par-là-même, de sa foi dans la possibilité pour l'individu de croître toujours. La société dans laquelle il est ancré en est le manifeste: lorsque l'individu s'engage dans des processus expérimentaux, celui-ci réalise de gigantesques progrès et développe un contrôle important sur son environnement. Avec ce constat, sa croyance est une croyance expérimentée, elle a été vérifiée et peut donc être appliquée au titre de principe provisoire. Tout indique donc que la méthode expérimentale constitue un instrument de libération de l'individu et qu'elle puisse être adoptée dans toutes les sciences ainsi que toutes les

expériences quotidiennes. Malheureusement, si nous replaçons la théorie deweyenne dans l'époque qui est la nôtre, il semble que l'on ne puisse partager son point de vue optimiste. Si le progrès était envisagé comme la valeur suprême permettant de valider une enquête, on peut affirmer qu'il ne peut être séparé des conséquences négatives qu'il a sur l'environnement dans lequel il se déploie. Dans les propos de Dewey, nous n'avons jamais pu lire qu'il craignait les effets du progrès sur ce dernier, mais plutôt l'expression d'une confiance absolue en la pérennité de l'espèce humaine et de ses possibilités. Or, on constate actuellement que le progrès n'est pas sans incidence et que sa poursuite effrénée conduit à la lente destruction de l'environnement. Si l'on inscrivait cette conclusion dans le modèle pragmatiste, il conviendrait certainement d'arrêter les frais et de classer les idées productivistes au rang des vieilles procédures éculées.

Pour clore ce travail, nous pouvons ajouter qu'il est le fruit d'un exercice bien particulier sur les textes sélectionnés. Bien que la croyance constitue le fondement des théories pragmatistes et que Dewey l'évoque à de nombreuses reprises dans ses ouvrages traitant de l'épistémologie, elle se fait discrète dans les ouvrages pédagogiques. En effet, on trouve déployée au cœur de *Reconstitution en philosophie*, *La quête de certitude* et *L'influence de Darwin sur la philosophie*, l'idée que les croyances philosophiques doivent être réinspectées et pour la plupart, déconstruites. Néanmoins, s'il postule que cette révolution des croyances doit dépasser le seul domaine de la philosophie, il ne développe que très peu comment celle-ci doit avoir lieu dans ces autres domaines. Si ses œuvres sur l'éducation mettent en avant la participation à l'expérience comme nouvelle méthode éducative, il ne développe pas quel résultat cette participation aura sur les croyances des différents acteurs de l'apprentissage. Ce travail est donc une tentative, une hypothèse consistant à voir comment la reconstruction des croyances peut se développer dans les sphères sociales et particulièrement dans l'éducation.

« Luke: „I don't believe it.”

Yoda: „That is why you fail.” »

Star Wars - The Empire strikes back

6 BIBLIOGRAPHIE

6.1 Textes de Dewey

Dewey, J. (1902/1976), *L'école et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.

Dewey, J. (1910/2004), *Comment nous pensons*, Le Seuil, Paris.

Dewey, J. (1910/2016), *L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine*, Editions Gallimard, Paris.

Dewey, J. (1916/2011), *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris.

Dewey, J. (1919/2003), *Reconstruction en philosophie*, Farrago / Editions Léo Scheer, Tours.

Dewey, J. (1922), Le développement du pragmatisme américain, *Revue de Métaphysique et de Morale*, T. 29, No. 4, pp. 411-430.

Dewey, J. (1929/2014), *La quête de certitude, une étude de la relation entre connaissance et action*, Editions Gallimard, Paris.

Dewey, J. (1929/2018), *Les sources d'une science de l'éducation*, Editions Raison et Passion, Dijon.

Dewey, J. (1939/2002), Démocratie et nature humaine, *Revue du MAUSS*, No. 19, pp. 113-126.

6.2 Littérature secondaire

Archambault, A., Venet, M. (2007), Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky: d'un acte spontané à une activité consciente, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 33, No. 1, pp. 5-24.

Bell, S. (2010), Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future, *The Clearing House*, 83:2, pp. 39-43.

Boutet, M. (2016), *Expérience et projet: la pensée de Dewey traduite en action pédagogique*, *Phronesis*, Vol. 5, pp. 23-34.

Bosson, M., Hessels, M., Hessels-Schlatter, C. (2009), *Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage*, *Développements*, pp. 14-20.

Boyer, A. (1995), *Karl Popper ou le rationalisme critique*, *Hermès, La Revue*, No. 16, pp. 271-275.

Cavell, S. (2009), *Qu'est-ce que la philosophie américaine ?*, Gallimard, Paris.

Chaniel, P. (2006), *Une foi commune: démocratie, don et éducation chez John Dewey*, *Revue du MAUSS*, No. 28, pp. 205-250.

Chauviré, C. (1981), *Vérifier ou falsifier: de Pierce à Popper*, *Les Études philosophiques*, No. 3, pp. 257-278.

Cometti, J-P. (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme*, Gallimard, Paris.

Constantinesco, T. (2014), *Emerson et William James, ou les vertus de la croyance*, *Revue française d'études américaines*, No. 141, pp. 56-68.

Crahay, M. *et al.* (2010), *Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants*, *Revue française de pédagogie*, 172, pp. 85-129.

Deledalle, G. (2002), *Emerson, philosophe transcendentaliste ou pragmatiste ?* *Revue française d'études américaines*, No. 91, pp. 80-86.

Deneen, P. J. (1999), *The Politics of Hope and Optimism: Rorty, Havel and the Democratic Faith of John Dewey*, *Social Research*, Vol. 66, No. 2, pp. 577-609.

Emerson, R. W. (1841/2000), *La Confiance en soi et autres essais*, Editions Payot & Rivages, Paris.

Fabre, M. (2006), Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey, in Fabre, M., Vellas, E., *Situations de formation et problématisation*, De Boeck, Bruxelles.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. Dans Resnick, L. B. (dir.), *The nature of intelligence*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 231-235.

Freire, P. (2017), *Pédagogie de l'autonomie*, Editions Eres, Toulouse.

Garreta, G. (2013), Pragmatisme et pédologie, Dewey, Vygotski et la pédagogie soviétique des années 1920. Dans Friedrich, J., Ofstetter, R., Schneuwly, B. (dir.). *Une science du développement humain est-elle possible ?* PUR, Rennes, pp. 107-136.

Gillberg, C., Vo, L-C. (2011), Approches pragmatistes de la connaissance et de l'apprentissage dans les organisations, *Management & Avenir*, No. 43, pp. 410-427.

Girel, M. (2016), L'incertitude en pratique chez J. Dewey, *Raison Publique*, No. 20, pp.13-35.

Grelley, P. (2012), Contrepoint- La méthode expérimentale, *Informations sociales*, No. 174, pp. 23-23.

Hein, E. (1991), Constructivist Learning Theory, Conférence du CECA, Notes, <http://www.exploratorium.edu/IFI/ressources/constructivistlearning.html>.

Hookway, C. (2016), Pragmatism, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/pragmatism/>.

Hume, D. (1967), *L'homme et l'expérience, textes choisis*, Presses Universitaires de France, Paris.

Karsenti, B., Quéré, L. (2004), *La croyance et l'enquête, Aux sources du pragmatisme*, Editions de l'école des hautes études en science sociale, Paris.

Koopman, C. (2006), Pragmatism as a Philosophy of Hope: Emerson, James, Dewey, Rorty, *Journal of Speculative Philosophy*, Vol. 20, No. 2, pp. 106-116.

Jordan, J. (2018), Pragmatic Arguments and Belief in God, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Zalta, E. N. (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/pragmatic-belief-god/>.

Madelrieux, S. (2016), *La philosophie de John Dewey*, Vrin, Paris.

Morandi, F. (2004), Pragmatisme et pratiques en éducation, Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey, *Eduquer*, 6, pp. 1-6.

Platon (1969), *Le Sophiste*, Chambry, E. (Éd.), Garnier Flammarion, Paris.

Platon (1965), *Théétète*, Traduction par Diès, A., Les Belles Lettres, Paris.

Pépin, C. (2018), *La confiance en soi, une philosophie*, Allary éditions, Paris.

Pereira, I. (2007), La théorie pragmatiste de l'action collective de Dewey, *Interrogations ?* No. 5, pp.1-6.

Prairat, E. (2014), Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey, *Le Télémaque*, No. 46, pp.167-176.

Quéré, L. (2011), participation à Petit, P. (2011), *Emission spéciale John Dewey* [radio], <https://www.franceculture.fr/emissions/la-fabrique-de-lhumain/emission-speciale-john-dewey>.

Quéré, L. (2013), La confiance comme attitude pratique, *Occasional paper 15*, Institut Marcel-Mauss - CEMS.

Rorty, R. (1991), Objectivity, Relativism and Truth. Dans Cometti, J-P. (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme*, Gallimard, Paris.

Rozier, E. (2010), John Dewey, une pédagogie de l'expérience, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, No. 80-81, pp. 23-30.

Saint-Pierre, L. (1994), La métacognition qu'en est-il ?, *Revue des Sciences de l'Education*, Vol.20, No. 3, pp. 529-545.

Schmitt, A. (2010), Le pragmatisme: une idée américaine, *Revue française d'études américaines*, No. 124, pp. 3-10.

Schön, D. A. (1992), The Theory of Inquiry: Dewey's legacy to Education, *Curriculum Inquiry*, Vol. 22, No. 2, pp. 119-139.

Steiner, P. (2008), Délocaliser les phénomènes mentaux: la philosophie de l'esprit de Dewey, *Revue internationale de philosophie*, No. 245, pp. 273-292.

Thievenaz, J., Mayen, P. (2017), Penser, chercher et agir avec John Dewey, *Questions Vives, Recherches en éducation*, 27, pp. 1-6.

Tomlinson, S. (2006), Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education, *Oxford Review of Education*, 23: 3, pp. 365-383.

Truc, J. (2011), participation à Van Reeth, A., Petit, P. (2011), *La pensée américaine: la vérité dans le pragmatisme chez Dewey* [radio], <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance/la-pensee-americaine-44-la-verite-dans-le>.

Ültanir, E. (2012), An epistemological glance at the constructivist approach: constructivist learning in Dewey, Piaget and Montessori, *International Journal of Instruction*, Vol. 5, No. 2, pp. 195 - 212.

Vanderstraeten, R. (2002), Dewey's Transactional Constructivism, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No. 2, pp. 233-246.

Vanderstraeten, R., Biesta, G. (2006), How is education possible? Pragmatism, communication and the social organization of education, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 2, pp. 160-174.

Westbrook, R. B. (1993), Profiles: John Dewey, *Prospects*, 23, pp. 277-291.

Widmaier, W. (2004), Theory as a Factor and the Theorist as an Actor: The 'Pragmatist Constructivist' Lessons of John Dewey and John Kenneth Galbraith, *International Studies Review*, 6, pp. 427-445.

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

6.3 Sources radiophoniques

Magnollay, J. (2018), *La confiance en soi* [radio], <https://www.rts.ch/play/radio/emission/tribu?id=6067786&station=a9e7621504c6959e35c3ecbe7f6bed0446cdf8da>.

Petit, P. (2011), *Emission spéciale John Dewey* [radio], <https://www.franceculture.fr/emissions/la-fabrique-de-lhumain/emission-speciale-john-dewey>.

Van Reeth, A., Petit, P. (2011), *La pensée américaine: la vérité dans le pragmatisme chez Dewey* [radio], <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance/la-pensee-americaine-44-la-verite-dans-le>.

