

Collection
Études théoriques

no **ET1113**

**La philosophie pragmatiste de
Dewey et Mead : quels
fondements théoriques pour
appuyer l'intervention
universitaire sur le terrain ?**

Jérôme Cormier
Doctorant au département de
sociologie
Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Jean-Marc Fontan

Janvier 2012

Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES)

Collection Études théoriques - no ET1113

« La philosophie pragmatiste de Dewey et Mead : quels fondements théoriques pour appuyer l'intervention universitaire sur le terrain ? »

Jérôme Cormier

Doctorant au département de sociologie, Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Jean-Marc Fontan

ISBN : 978-2-89605-333-9

Dépôt légal : Janvier 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives nationales du Canada

PRÉSENTATION DU CRISES

Notre Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) est une organisation interuniversitaire qui étudie et analyse principalement « les innovations et les transformations sociales ».

Une innovation sociale est une intervention initiée par des acteurs sociaux pour répondre à une aspiration, subvenir à un besoin, apporter une solution ou profiter d'une opportunité d'action afin de modifier des relations sociales, de transformer un cadre d'action ou de proposer de nouvelles orientations culturelles.

En se combinant, les innovations peuvent avoir à long terme une efficacité sociale qui dépasse le cadre du projet initial (entreprises, associations, etc.) et représenter un enjeu qui questionne les grands équilibres sociétaux. Elles deviennent alors une source de transformations sociales et peuvent contribuer à l'émergence de nouveaux modèles de développement.

Les chercheurs du CRISES étudient les innovations sociales à partir de trois axes complémentaires : le territoire, les conditions de vie et le travail et l'emploi.

Axe innovations sociales, développement et territoire

- Les membres de l'axe innovations sociales, développement et territoire s'intéressent à la régulation, aux arrangements organisationnels et institutionnels, aux pratiques et stratégies d'acteurs socio-économiques qui ont une conséquence sur le développement des collectivités et des territoires. Ils étudient les entreprises et les organisations (privées, publiques, coopératives et associatives) ainsi que leurs interrelations, les réseaux d'acteurs, les systèmes d'innovation, les modalités de gouvernance et les stratégies qui contribuent au développement durable des collectivités et des territoires.

Axe innovations sociales et conditions de vie

- Les membres de l'axe innovations sociales et conditions de vie repèrent et analysent des innovations sociales visant l'amélioration des conditions de vie, notamment en ce qui concerne la consommation, l'emploi du temps, l'environnement familial, l'insertion sur le marché du travail, l'habitat, les revenus, la santé et la sécurité des personnes. Ces innovations se situent, généralement, à la jonction des politiques publiques et des mouvements sociaux : services collectifs, pratiques de résistance, luttes populaires, nouvelles manières de produire et de consommer, etc.

Axes innovations sociales, travail et emploi

- Les membres de l'axe innovations sociales, travail et emploi orientent leurs recherches vers l'organisation du travail, la régulation de l'emploi et la gouvernance des entreprises dans le secteur manufacturier, dans les services, dans la fonction publique et dans l'économie du savoir. Les travaux portent sur les dimensions organisationnelles et institutionnelles. Ils concernent tant les syndicats et les entreprises que les politiques publiques et s'intéressent à certaines thématiques comme les stratégies des acteurs, le partenariat, la gouvernance des entreprises, les nouveaux statuts d'emploi, le vieillissement au travail, l'équité en emploi et la formation.

LES ACTIVITÉS DU CRISES

En plus de la conduite de nombreux projets de recherche, l'accueil de stagiaires postdoctoraux, la formation des étudiants, le CRISES organise une série de séminaires et de colloques qui permettent le partage et la diffusion de connaissances nouvelles. Les cahiers de recherche, le rapport annuel et la programmation des activités peuvent être consultés à partir de notre site Internet à l'adresse suivante : <http://www.crises.uqam.ca>.

Juan-Luis Klein
Directeur

PRÉSENTATION DE L'IUPE

La présente étude s'inscrit dans les travaux conduits par l'Incubateur universitaire *Parole d'excluEs* (IUPE).

La mission de l'Incubateur universitaire *Parole d'excluEs* consiste à croiser des savoirs et des pratiques pour permettre un accompagnement critique auprès de démarches montréalaises de mobilisation citoyenne par le logement social.

Cette mission se décline en deux champs d'intervention.

- Un champ centré sur des préoccupations académiques où le dispositif Incubateur universitaire constitue un mode spécifique de production des connaissances fondé sur le croisement des savoirs.
- Un champ d'application centré sur des partenariats concrets avec des acteurs/projets. Le partenariat développé entre l'Incubateur universitaire de l'UQAM et *Parole d'excluEs* est une réalisation concrète de ce champ d'application.

Depuis septembre 2007, l'équipe de l'IUPE s'est investie dans deux démarches partenariales de mobilisation par le logement social :

- une première, sur l'Îlot Pelletier, à partir de septembre 2007 ;
- une deuxième, sur l'Îlot Biscuiterie Viau, à partir de juin 2008.

Pour chaque lieu d'intervention, l'Incubateur a délégué un représentant universitaire sur le Comité promoteur en charge d'accompagner chaque démarche locale de mobilisation par le logement social.

Pour plus d'information sur le projet *Parole d'excluEs* et l'IUPE, consultez les sites Internet suivants :

- Blog PE : <http://paroledexclues.site11.com/>
- Blog IUPE : <http://iupe.wordpress.com/>

NOTES SUR L'AUTEUR

Jérôme CORMIER est diplômé de communication (B.A., 2007) et de sociologie (M.A., 2012) de l'UQAM. En 2012, il a entrepris un Doctorat en sociologie à l'UQAM, sous la direction de Monsieur Jean-Marc Fontan.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS	XI
MISE EN CONTEXTE	XIII
INTRODUCTION	17
1. DEWEY ET MEAD, PHILOSOPHES PRAGMATISTES	19
2. <i>LA LOGIQUE DE LA SCIENCE</i> , LE FONDEMENT DU PRAGMATISME	21
2.1 L'expérience comme fondement de la connaissance	22
2.2 Le fondement social de la connaissance	23
2.3 Le faillibilisme de l'enquête	25
3. THÉORIE NATURALISTE DE LA CONNAISSANCE DE JOHN DEWEY	27
3.1 Les conséquences épistémologiques de l'Origine des espèces de Charles Darwin... 27	
3.2 La logique de l'enquête	30
4. LA SOCIÉTÉ COMME EXPÉRIENCE.....	37
4.1 L'enquête sociale	37
4.2 La démocratie	42
4.3 Le Public	45
5. UNE THÉORIE DE LA CONNAISSANCE PAR L'ACTE PAR G. H. MEAD	49
5.1 En soutien au postulat naturaliste de la connaissance.....	49
5.2 Une théorie de l'acte.....	51
5.2.1 L'acte en soi	51
5.2.2 L'acte social	54
5.3 La construction du <i>soi</i> et de la société	57
6. LA SOCIÉTÉ COMME ESPACE COMMUNICATIONNEL.....	59
6.1 Le jeu, la convention et l'autrui généralisé.....	59
6.2 Le jeu comme laboratoire de la société.....	60
6.3 L'éducation comme expérience de la société.....	61

7. PISTES DE RÉPONSES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET ÉTHIQUES	65
7.1 Mead et Dewey et la question des sciences sociales.....	65
7.2 Rupture épistémologique et engagement	66
CONCLUSION.....	69
APPENDICES	73
APPENDICE 1 : NOTICE BIOGRAPHIQUE SUR JOHN DEWEY	73
APPENDICE 2 : NOTICE BIOGRAPHIQUE SUR GEORGE HERBERT MEAD	75
BIBLIOGRAPHIE.....	77

LISTE DES ABRÉVIATIONS

John Dewey

Antecedent	<i>Antecedents and Stimuli of Thinking</i>
Common Sense	<i>Common Sense and science. Their Respective Frames of Reference</i>
Darwin	<i>The influence of Darwinism on Philosophy</i>
Data	<i>Data and Meanings</i>
D&E	<i>Démocratie et éducation</i>
E&E	<i>Expérience et éducation</i>
Evolution	<i>Evolution an Ethics</i>
ITMW	<i>Intelligence in the Modern World</i>
L&C	<i>Liberté et Culture</i>
Liberalism	<i>Liberalism and Social Action</i>
Logique	<i>Logique : la théorie de l'enquête</i>
Object	<i>The Object of Thought</i>
P&P	<i>Le public et ses problèmes</i>
Practical	<i>What Pragmatism Means by Practical</i>
REP	<i>Reconstruction en philosophie</i>
RTSM	<i>The Relationship of Thought and Its Subject-Matter</i>

G. H. Mead

Education	<i>The Philosophy of Education</i>
MSS	<i>Mind, self, and society</i>
PA	<i>The Philosophy of the Act</i>

MISE EN CONTEXTE

Ce rapport s'insère à l'intérieur des activités de l'Incubateur universitaire *Parole d'excluEs*, lesquelles sont déjà résolument engagées dans un procès d'action sociale contrôlée, dont l'objectif est de lutter contre la pauvreté et l'exclusion. Ce processus est structuré par un modèle d'action mobilisateur opéré par quatre instances : (1) l'alliance fondatrice entre *Parole d'excluEs* et la SHAPEM, (2) l'intégration au réseau *L'Accorderie*, (3) le comité promoteur composé d'acteurs issus de la communauté et, finalement, (4) l'implication universitaire. Ce rapport représente donc un moment dans l'approfondissement de la compréhension de la démarche d'implication universitaire. Il poursuit le travail de recherche théorique et méthodologique portant sur les dispositifs d'accompagnement universitaire initié par le *Rapport Longtin* publié en 2011.

Le *Rapport Longtin* a mis en relief trois dispositifs méthodologiques, desquels l'Incubateur universitaire *Parole d'excluEs* s'est inspiré, soit : la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires. Certaines difficultés d'opérationnalisation de ces dispositifs ont été décelées, desquelles ont émergé de nouveaux questionnements épistémologiques et méthodologiques. Deux chantiers de recherche ont donc été déployés.

D'abord un chantier méthodologique, porté par une investigation de l'histoire des pratiques entourant le mouvement du *University Settlement*, a été entrepris par Julien Mauduit (2011).

Un second chantier, s'intéressant à la dimension épistémologique de la recherche encadrée, a été mis en œuvre par une recension d'écrits sur la philosophie pragmatiste de John Dewey¹. L'objectif de cette seconde étape de recherche théorique et méthodologique est de penser une nouvelle épistémologie qui serait intégratrice. Elle devrait être en mesure de nous permettre de répondre au double devoir de l'IUPE (1) d'utiliser de façon adéquate et légitime la méthode scientifique dans l'accompagnement de coproduction de nouvelles connaissances avec les publics concernés et (2) de rendre compte et de diffuser socialement des réponses potentielles aux problèmes rencontrés dans l'action.

Le présent rapport s'inscrit dans le second chantier épistémologique faisant suite au *Rapport Longtin*. En plus de difficultés relevant de la mise en œuvre concrète de ces projets respectifs, ce

¹ Je remercie Messieurs Jean-Marc Fontan et Denis Bussièrès d'avoir permis la réalisation de ce travail. Remerciements aussi aux participants des séminaires de l'IUPE-CEPS pour leurs nombreux commentaires. Finalement, je tiens à remercier Julien Mauduit qui a soutenu et commenté la démarche dans toutes ces étapes.

dernier a révélé certaines complications d'ordre épistémologique et éthique. En effet, une relation forte, mais ambiguë s'établit entre le statut de la connaissance et la forme des pratiques des acteurs. Ainsi, d'une part, les savoirs semblent pouvoir se décliner en qualités (académiques, d'action, d'expérience), dont la différenciation repose essentiellement sur des distinctions sociales ou statutaires. Autrement dit, la qualification de la connaissance dépendrait du statut de l'action et de l'acteur qui la produit. D'autre part, la communauté scientifique, garante légitime du savoir académique, semble réfractaire aux modalités pratiques de production des connaissances mises en œuvre par ces projets. Le maintien de la neutralité du chercheur apparaît comme un enjeu sensible et difficilement conciliable avec l'orientation éthique et l'engagement des acteurs des différents projets à l'étude. Enfin, l'épineuse question de la réduction des connaissances aux représentations des acteurs réapparaît invariablement d'un point de vue critique. Pourtant, elle ne semble pas avoir été dégagée préalablement par les artisans de ces différents projets, afin de développer une épistémologie cohérente et légitime confrontant cette problématique récurrente.

Le Rapport Longtin mentionne d'ailleurs le faible développement épistémologique des projets de croisement des savoirs et des pratiques ainsi que des interventions des incubateurs technologiques de coopératives populaires au Brésil.

Une première piste d'exploration visant à mieux saisir l'articulation savoirs-pratiques-acteurs est suggérée par le fondement pragmatiste de la démarche de recherche-action participative. Ne possédant, au départ, qu'une connaissance superficielle du travail des philosophes pragmatistes, notre recherche s'est d'abord intéressée au philosophe John Dewey.

Une première démarche de recension des écrits portant sur le pragmatisme de Dewey s'avéra insatisfaisante. D'une part l'originalité, le succès et l'étendue de sa pensée engendraient un foisonnement de perspectives insaisissables. De plus, et par conséquent, plusieurs synthèses transpiraient d'un biais interprétatif lié aux différentes controverses (parfois surannées) dans lesquelles Dewey s'était lui-même investi ou sa philosophie instrumentalisée. Nous avons donc visité la pensée de Dewey par ses textes, afin de nous réapproprier sa logique et son contenu, et ce, en fonction de nos propres objectifs.

Comme nous le verrons, ce choix s'avérera judicieux. D'abord, il nous a ouvert la porte à un de ses collègues, lequel partage une conception relativement proche du pragmatisme, en l'occurrence il s'agit du philosophe George Herbert Mead. Ensuite, l'œuvre de Dewey, qui s'étend sur une longue période, est systématique et composée d'autant d'ouvrages philosophiques abstraits que de documents d'intégration facilitant une première approche.

Cette méthode comporte toutefois une limite inhérente. La lecture de l'intégralité des œuvres de ces deux philosophes étant hors de portée, la présente recherche ne peut offrir une compréhension totale de leurs philosophies et principalement de leurs éventuelles variations et contradictions. Symétriquement, notre compréhension des auteurs a évolué, au fur et à mesure de la recherche, sans qu'il soit possible de revisiter systématiquement chaque œuvre.

Le présent rapport vise donc à approcher la philosophie pragmatiste à partir du travail de ces deux philosophes, afin de développer les problèmes épistémologiques et éthiques soulevés par l'articulation du savoir avec les pratiques en contexte social. Il ne s'agit donc pas d'une analyse systématique de l'œuvre de chacun de ses auteurs, mais plutôt d'une synthèse procédant par agglomération autour de l'approche expérimentale de Dewey.

Nous commencerons cette synthèse par une brève contextualisation du pragmatisme, pour aussitôt nous intéresser à l'approche de cette philosophie élaborée par Dewey. Cette introduction à l'œuvre de Dewey nous permettra de saisir les concepts fondamentaux du pragmatisme, que sont la continuité de l'expérience, l'unité de la pratique et de la théorie et la logique démocratique de la science. Ceci nous permettra de situer les questions de la méthodologie scientifique et de l'éthique du chercheur à l'intérieur d'une conception interactionniste du social.

Nous nous servirons ensuite de cette base théorique pour aborder G. H. Mead et approfondir ainsi la théorie de l'acte et le problème spécifique de la relation du savoir à la subjectivité des acteurs. Une fois cette dimension théorique - qualifiée d'expérience - de la relation de l'acte à la connaissance et de la connaissance à la société établie, nous tenterons une interprétation de ces deux philosophies afin de revisiter les questions épistémologiques soulevées par le rapport Longtin. Cette synthèse se présente donc comme une interprétation conjointe de l'œuvre de ces deux philosophes, dans le but d'examiner les problèmes épistémologiques et éthiques posés par la recherche-action orientée vers la co-construction des connaissances dans une approche de croisement des savoirs, des pratiques et des pouvoirs d'action.

INTRODUCTION

La philosophie pragmatiste de John Dewey substitue le concept d'*enquête* à ceux de *connaissance* ou de *savoir*. Dewey s'oppose à une conception fixe de la connaissance, ou de la vérité, qu'il s'agirait d'atteindre, et développe une conception de l'enquête en tant qu'acte engendrant une perspective sur, et relative à, une situation contingente. Dewey oppose alors une conception spectatorielle de la connaissance à une conception instrumentale de la connaissance selon laquelle « [les choses sont] ce qu'elles peuvent faire et ce que l'on peut en faire » (REP, p. 110). Cette conception relative et pratique de la connaissance transforme celle-ci en un moyen d'action aux conséquences sociales nécessaires.

Nous tenterons donc de voir ce qui, dans les écrits consultés de Dewey, permet de comprendre sa conception de la société ainsi que la teneur de sa théorie de l'enquête. Nous nous pencherons ensuite sur l'analyse fine de l'acte proposée par Mead et l'articulation individu-société qui en émerge.

Nous consacrerons la première section du rapport à Dewey. Nous ouvrirons cette section par une note introductive à la *Logique de la science* de C. S. Peirce. Ceci nous permettra de saisir en quoi consiste l'originalité de la théorie de la connaissance pragmatiste et comment elle fonde la pensée dewyenne.

Nous nous consacrerons ensuite au postulat naturaliste culturel de la logique de l'enquête de Dewey. Cette dernière intègre une conception de l'existence qui détermine le concept de société et fournit une critique et un programme pour l'*enquête sociale*.

Nous constaterons que Dewey attaque les enjeux de la transformation sociale ponctuellement plutôt que globalement, par le biais d'une problématisation constituant des entités logiques, les *obstacles-ressources*, qui permettent le contrôle des actions transformatrices collectives.

Nous nous intéresserons donc principalement au concept de démocratie, lequel représente un idéal déterminant la méthode de résolution de problèmes sociaux. Cette compréhension de la démocratie débouche sur une conception adéquate et pratique de la pédagogie sur laquelle nous nous pencherons brièvement. Nous terminerons l'étude de Dewey par le concept de public qui se présente comme une alternative concrète au concept de société.

La deuxième section du rapport s'intéressera à la théorie de la connaissance par l'acte de G. H. Mead. Celle-ci complète la théorie de la connaissance deweyenne en décomposant le processus interactif de l'expérience qui articule la relation individu et société.

Nous verrons ensuite comment l'explication anthropologique du jeu et de l'éducation viennent compléter la conception conventionnaliste de Dewey. Nous nous intéresserons succinctement à son célèbre article, *The Working Hypothesis in Social Reform* (1899), qui évoque un programme expérimental pour les sciences humaines.

Nous concluons ce rapport en réinterprétant les problèmes épistémologiques soulevés par le rapport Longtin, à la lumière de la philosophie pragmatiste de Mead et Dewey. Nous procéderons en rappelant le cadre sociologique du pragmatisme naturaliste de l'école de Chicago, pour, ensuite, réinterpréter le problème de la rupture épistémologique à partir d'une posture moniste.

1. DEWEY ET MEAD, PHILOSOPHES PRAGMATISTES

Le pragmatisme est un mouvement philosophique d'origine américaine apparaissant à la fin du XIX^{ème} siècle. Son fondateur est Charles Sanders Peirce (1839-1914). Sa fondation est associée aux deux articles qu'il publie en 1878 et 1879 sous un titre fédérateur : *La logique de la science : [article 1] Comment se fixe la croyance et [article 2] Comment rendre nos idées claires*. Comme leur titre l'indique, ces articles portent sur la philosophie de la science. Pourtant, la diffusion du pragmatisme comme mouvement de pensée est due, d'abord, aux travaux de son ami William James (1842-1910), de l'Université Harvard. Ce dernier applique cette philosophie à l'Étude de la religion, puis il élabore une théorie de la vérité qui est publiée dans *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* (1907).

Durant cette même période, John Dewey élabore une conception du pragmatisme qui formera école (*Chicago School of Pragmatism*, l'école de Chicago), laquelle publie une série d'articles psychologiques concernant la relation instrumentale de l'idée à la réalité dans l'ouvrage collectif *Studies in Logical Theory* (1903). Malgré des divergences importantes, concernant principalement la dimension ontologique et le statut de la vérité, ces trois penseurs se rejoignent autour d'un principe de l'expérience comme mode de production de la connaissance.

Pour les pragmatistes, *la pensée est un acte, et un acte s'évalue, en finalité, par ses conséquences*. Dès lors, la philosophie pragmatiste passe sans résistance du champ de l'évaluation de la valeur d'une idée, à celui de l'évaluation de la valeur d'une action ; de l'épistémologie à l'éthique. Dewey s'est directement investi dans l'articulation de ces deux domaines et a ainsi élaboré une théorie générale de l'expérience qui débouche sur une conception expérimentale de la démocratie. Ces théories se sont développées au contact d'autres penseurs au nombre desquels George Herbert Mead (1863-1931), James Hayden Tufts (1862-1942) et Jane Addams (1860-1935) occupent des positions privilégiées. John Dewey et George Herbert Mead étaient de très proches amis et leur influence réciproque est difficilement départageable. Nous nous permettrons donc l'audace d'explicitier la théorie de Mead à l'aide d'une terminologie théorique empruntée à Dewey et ainsi approfondir en complémentarité leurs théories épistémologiques, éthiques et sociales. *Nous nous appuyerons donc sur une perspective Deweyenne du pragmatisme (partagée par l'école de Chicago) afin d'interpréter l'œuvre originale de Mead, en fonction des enjeux épistémologiques sociologiques soulevés par le croisement des savoirs et des pratiques.*

2. LA LOGIQUE DE LA SCIENCE, LE FONDEMENT DU PRAGMATISME

Deux articles de C. S. Peirce sont identifiés comme moment fondateur du pragmatisme. Il s'agit de *Comment se fixe la croyance* (1878) et *Comment rendre nos idées claires* (1879), tous deux réunis sous le titre fédérateur de *La logique de la science*. Ces articles s'inscrivent à la suite d'une série de réflexions publiées dans le *Journal of Speculative Philosophy* entre 1868 et 1869 faisant la critique du rationalisme cartésien, laquelle se retrouve aussi au cœur de la philosophie pragmatiste. Nous nous pencherons donc brièvement sur cette critique avant de voir comment *La logique de la science* sert d'assise au pragmatisme deweyien.

La critique du cartésianisme par Peirce s'explique principalement par le rejet du postulat de la capacité de la conscience individuelle à atteindre par elle-même la vérité. Ce rejet s'appuie sur une critique de la faculté de raison que nous résumerons en deux points essentiels.

La première critique concerne la notion de doute méthodique :

We cannot begin with complete doubt. We must begin with all the prejudices which we actually have when we enter upon the study of philosophy. These prejudices are not to be dispelled by a maxim, for they are things which it does not occur to us can be questioned. [...] A person may, it is true, in the course of his studies, find a reason to doubt what he began by believing; but in that case he doubts because he has a positive reason for it, and not on the account of the Cartesian maxim. Let us not pretend to doubt in philosophy, what we do not doubt in hearts (1868, p. 140).

Cette critique implique, d'une part, que le doute, et par conséquent la découverte, sont les conséquences de changement dans les conditions objectives et ne peuvent être le résultat de la pensée en elle-même : du *cogito* ou de l'introspection. Elle implique d'autre part que *[w]e have no conception of the absolutely incognizable (id.)*. L'objet de toute connaissance devient donc la réalité concrète plutôt que la vérité absolue.

À cette critique du doute, se greffe donc une critique de l'intuition. Selon Peirce, l'intuition puise sa source dans la conscience individuelle : *the ultimate test of certainty is to be found in the individual consciousness (id.)*. Cette certitude subjective ne peut, par sa propre force, garantir l'adhésion des autres à une idée. Par conséquent, Peirce affirme que l'intuition n'est pas en mesure de poser une distinction acceptable entre ce qui relève de la divagation, de la fiction ou de la réalité. Une telle critique conduit à la subordination de la « vérité des concepts » à la « réalité des choses ». La réalité étant ce qui a la capacité d'engendrer des conséquences et des changements objectifs. Autrement dit, la vérité devient un attribut qualifiant une réalité qui

existe en dehors et malgré toute idée que l'on peut s'en faire, alors cependant que cette réalité ne devient accessible à la conscience, qu'à la condition qu'elle se manifeste et donc qu'elle entre en relation avec quelque chose de connu. Peirce affirme ainsi dans la *Logique de la science*: « [c]onsidérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produit par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet » (1879, p. 48).

C'est à partir de ce fondement critique que Peirce développe une *Logique de science* de laquelle nous pouvons dégager trois piliers du pragmatisme deweyien, lesquels sont aussi déterminants dans la philosophie de Mead.

2.1 L'expérience comme fondement de la connaissance

Le premier pilier, d'ailleurs partagé par l'ensemble du pragmatisme, correspond au principe selon lequel *l'expérience est le fondement de la connaissance*. Ce principe repose sur deux postulats. D'abord, ce sont les faits de l'expérience, et non les idées, qui déterminent la validité d'une proposition. Ensuite, le postulat de la continuité de l'expérience dans le procès perpétuel de production de connaissances. Peirce affirme ainsi que « [c]e qui nous détermine à tirer de prémisses données une conséquence plutôt qu'une autre est une certaine habitude d'esprit, soit constitutionnelle, soit acquise. [...] Une inférence est considérée comme bonne ou mauvaise, non d'après la vérité ou la fausseté dans un cas spécial, mais suivant que l'habitude d'esprit qui la détermine est ou non de nature à donner en général des conclusions vraies » (p. 556). Ainsi, ce que nous qualifions de connaissance est une « croyance », c'est-à-dire un savoir fondé et validé par l'expérience vécue de son efficacité. Cette croyance étant le fruit d'expériences passées, elle est aussi le moyen de présumer des expériences futures. La connaissance préalable constitue *de facto* le moyen de construction d'un nouveau savoir.

Ainsi, « [l]e but du raisonnement est de découvrir par l'examen de ce qu'on sait déjà quelque autre chose qu'on ne sait pas encore » (p. 555). Ce faisant, ce sont les « faits » - c'est-à-dire ce que la croyance (préalable) reconnaît - et non les idées qui déterminent la connaissance. En effet, selon Peirce, les faits comportent deux dimensions. Une dimension de l'acquis, de l'évidence et une dimension expérimentale, d'être l'objet de l'expérience. Dans la pratique cette dualité du fait les divise en deux classes.

L'une d'elles correspond au fait qui est connu, celui-ci fonde une croyance de base qui constitue le principe directeur de l'investigation. Autrement dit, c'est le fait, l'acquis « indubitable », qui sert d'assise et qui contrôle la découverte et non une quelconque idée intangible émergeant du

néant (ou d'une intuition transcendante). Le doute, qui engendre la recherche et la découverte émane ainsi du fait. Il pose la question de sa possible incomplétude.

La seconde classe de fait correspond à son statut d'objet d'investigation. Il correspond au fait provisoirement inconnu. Le fait, objet d'investigation, est traité à la lumière du fait connu, et devient lui-même, éventuellement, un fait connu. Peirce soutient par conséquent que la certitude qui prévaut en contrôlant chaque moment du procès n'est pas idéale, mais bien réelle, puisque que le passage du doute à la croyance porte continuellement sur le même objet, la même réalité. Autrement dit : « [i]l est [...] entendu [...] qu'il existe des états d'esprit tels que le doute et la croyance ; que le passage est possible de l'un à l'autre, l'objet de la pensée restant le même, et que cette transition est soumise à des règles qui gouvernent toutes les intelligences » (p. 557).

Ce raisonnement permet d'affirmer que toute action comporte, à son fondement, soit une habitude mentale, dans quel cas l'action opère inconsciemment, soit un doute suscitant une action pour (re)établir la croyance. « Ainsi le doute et la croyance produisent tous deux sur nous des effets positifs, quoique fort différents. La croyance ne nous fait guère agir de suite, mais produit en nous des propositions telles que nous agissons de certaines façons lorsque l'occasion se présentera. Le doute n'a pas le moindre effet de ce genre, mais il nous excite à agir jusqu'à ce qu'il ait été détruit » (p. 559). Ce procès de destruction du doute est qualifié d'*inquiry*². Il structure l'ensemble de l'expérience humaine constituée à partir d'un double mouvement marqué par l'alternance du doute à la croyance et de la croyance au doute.

2.2 Le fondement social de la connaissance

Le second pilier du pragmatisme deweyien engendré par Peirce est *le fondement social de la connaissance*. Comme la croyance détermine l'action humaine, laquelle opère nécessairement dans un milieu social, le cadre de la croyance est obligatoirement structuré par l'environnement social qui en détermine l'efficacité. Peirce conçoit alors quatre méthodes destinées à fixer la croyance. La première méthode est qualifiée de *méthode de la ténacité*. Il s'agit de la méthode subjective de la croyance, qui lorsqu'elle atteint une croyance satisfaisante, tend à éloigner et rejeter le doute. Peirce mentionne que cette méthode « ne pourra s'appliquer constamment dans la pratique ; elle a contre elle les instincts sociaux. L'homme qui l'aura adoptée s'apercevra que d'autres hommes pensent autrement que lui, et dans un moment de bon sens, il lui viendra à l'esprit que les opinions d'autrui sont aussi valables que les siennes ; et cela ébranlera sa confiance en ce

2 Terme que nous traduirons, à la suite de la traduction de la pensée de Dewey, par *enquête* plutôt que recherche dans la traduction originale.

qu'il croit » (p. 561-562). La nature intersubjective de la société humaine fait ainsi obstacle à cette méthode et assure naturellement l'évolution de la croyance subjective.

La seconde méthode est appelée *méthode d'autorité*. Cette méthode est celle de la croyance organisée. Elle repose sur l'établissement politique de la primauté d'un idéal civilisationnel sur les croyances individuelles. Cette méthode soutient la croyance orthodoxe par la sanction envers toute croyance subversive. Bien qu'elle parvienne à de plus « *majestueux résultats* » (p. 563) que la méthode de la ténacité, cette méthode n'arrive à se maintenir qu'aux prix d'effort politiques insoutenables et est éventuellement soumise aux mêmes conséquences intersubjectives naturelles que la première.

[En voyant] que les hommes en d'autres pays et dans d'autres temps ont professé des doctrines fort différentes de celles qu'ils ont eux-mêmes été élevés à croire. Ils ne peuvent s'empêcher de remarquer que c'est par hasard qu'ils ont été instruits comme ils le sont [...] Leur bonne foi ne peut échapper à cette réflexion qu'il n'y pas de raison pour estimer leur manière de voir à plus haut prix [...] ; ceci fait naître des doutes dans leur esprit. (p.563-564)

Une troisième méthode vise donc à faire naître une tendance à croire tout en déterminant quelles propositions il faut croire. Il s'agit de la *méthode a priori* laquelle « *laisse agir sans obstacle les préférences naturelles ; sous leur influence, les hommes, échangeant leurs pensées et considérant les choses de points de vue divers, développent graduellement des croyances en harmonie avec les choses naturelles* » (p. 564). Peirce associe cette méthode à l'argumentation métaphysique, laquelle fait découler de propositions fondamentales des conclusions en harmonie avec celles-ci. Toutefois, la pure argumentation logique (même rationaliste) ne parvient pas à venir à bout des variations d'opinions individuelles. Par conséquent la méthode *a priori* débouche sur des « *préférences d'un caractère plus universel* » (p. 564) qui se constituent en doctrine généralement acceptée. Le principal obstacle de cette méthode est son impuissance empirique qui la rejette en fin de compte, dans le domaine de l'autorité ou de la ténacité.

La dernière méthode est celle dite *méthode scientifique*, qui a pour fonction « que chaque homme arrive à la même conclusion finale » (p. 566).

Son postulatum fondamental traduit en langage ordinaire est celui-ci : il existe des réalités dont les caractères sont absolument indépendants des idées que nous pouvons en avoir. Ces réalités affectent nos sens suivant certaines lois, et bien que nos relations soient aussi variées que nos relations avec les choses, en nous appuyant sur les lois de la perception, nous pouvons connaître avec certitude, en nous aidant du raisonnement,

comment les choses sont réellement ; et tous les hommes, pourvu qu'ils aient une expérience suffisante et qu'ils raisonnent suffisamment sur ses données, seront conduits à une seule et véritable conclusion. Ceci implique une conception nouvelle, celle de la réalité. » (p. 566)

Peirce définit la réalité de la façon suivante : « *ce dont les caractères ne dépendent pas de l'idée qu'on peut en avoir* » (1879, p. 53). C'est dans ce postulat de réalité que réside la singularité de la méthode scientifique, soit d'accepter de séparer méthodologiquement, la réalité de la croyance. Ceci permet, d'une part, d'harmoniser le processus intersubjectif en invoquant l'ordre de la réalité comme médiateur des croyances et, d'autre part, de changer de croyance sans ébranler la méthode en elle-même ; ce qui assure la stabilité et la liberté sociale. Compte tenu de la nature sociale de l'homme, c'est la seule méthode apte à découvrir et accepter l'erreur, puisqu'elle ne se situe pas dans la croyance subjective (ou politique) en la réalité, mais dans « *l'application de la méthode [elle-même] ; de là vient que le mauvais raisonnement est aussi bien possible que le bon* » (p. 567). L'erreur ne menace alors pas de détruire ce qui existe, mais la croyance associée à cette existence.

2.3 Le faillibilisme de l'enquête

Cette *posture faillibiliste de l'enquête* constitue le troisième pilier du pragmatisme deweyien. Il s'agit d'une posture d'ouverture face aux résultats de l'enquête. C'est une posture qui se précipite dans le concept d'hypothèse dans la méthode scientifique. Celle-ci implique que toute connaissance demeure potentiellement fautive ce qui engendre une conception relative et transformative de la connaissance.

De ces trois piliers se dégage une conception de la nature humaine qui constitue l'ontologie des pensées de Dewey et de Mead. Cette conception se résume à un postulat anthropologique décomposable en quatre points (Campbell, 1995, p. 67-82). D'abord, ce mode de pensée part du principe que l'humain est un être incarné et par conséquent partie prenante de la nature et soumis à ses exigences. Deuxième postulat, l'humain est un produit de l'évolution. De ce second postulat découle le troisième selon lequel l'humain est orienté vers la résolution de problèmes : ce qui permet son adaptation. Finalement, l'humain est une créature naturellement sociale.

L'articulation de ces quatre postulats permet de considérer les problèmes humains comme des problèmes naturels et, inversement, les problèmes concernant la nature comme des problèmes humains (ou sociaux). Autrement dit, l'expérience humaine est fondamentalement naturelle. « *Nature is for Dewey the totality of existence that both support and frustrate us as embodied*

creature, that both allows for melioristic transactions and imposes limitations on what is possible» (op. cit., p. 79).

Dans les sections suivantes, nous approfondirons la théorie de la connaissance de Dewey à partir du postulat « naturaliste culturel ». Nous verrons ensuite comment la théorie du fondement social de la psychologie de Mead peut nous permettre de compléter cette théorie.

3. THÉORIE NATURALISTE DE LA CONNAISSANCE DE JOHN DEWEY

3.1 Les conséquences épistémologiques de l'Origine des espèces de Charles Darwin

La conception que se fait Dewey de la connaissance se justifie par une interprétation radicale de l'influence de la théorie de la sélection naturelle de Darwin sur la philosophie. Dewey interprète la thèse de *l'Origine des espèces* (1859) comme un véritable changement de paradigme pour l'épistémologie. Cette thèse permet le passage d'une conception fixe (« absolutiste ») de la connaissance et de la nature, à une conception contingente et adaptative. Ce changement a une conséquence philosophique fondamentale qui implique le passage d'une posture spectatorielle de la connaissance face à une réalité antécédente, à une posture expérimentale et transformative de la connaissance face à une réalité en évolution et en construction.

Dewey associe historiquement la notion d'espèce au concept aristotélicien d'*eidos* - la forme ontologique pure et immuable de toute chose - lequel aurait été traduit par « espèce » dans la tradition scolastique. Conséquemment, cette notion réfère traditionnellement à un critère de conformité avec une cause finale qui la détermine nécessairement. Ainsi, «*The conception of eidos, species, a fixed form and final cause, was the central principle of knowledge as well as of nature*» (Darwinism, [9]). «*Nature as a whole is [conceived as] a progressive realization of purpose strictly comparable to the realization of purpose in any single plant or animal*» (Darwinism, [8]). Darwin renverse radicalement cette notion indispensable sur le plan épistémologique. Les principes de sélection naturelle et de lutte pour la vie réinterprètent fondamentalement la notion d'espèce en éliminant tout recours à une destination parfaite *a priori* - laquelle est traditionnellement conçue comme accessible à la raison par le moyen de l'intuition, puisqu'elle (ou l'esprit) se conforme à cette destination. En effet, le constat de l'exceptionnel ajustement des espèces à leur environnement cesse d'être l'illustration d'un *desing*, d'une cause ou de l'unité organique de la nature, pour devenir le résultat de l'adaptation momentanée et contingente à l'intérieur d'un continuum de variations perpétuelles.

En adoptant ce point de vue, non seulement le statut absolu, général et vrai de la connaissance ne peut être assuré ou défendu, mais son contenu lui-même est contraint à se référer à une réalité expérientielle, matérielle et contingente. Autrement dit, si le contenu de la connaissance n'est pas une vérité fixe et immuable, une cause finale, son statut ne peut pas être, du point de vue logique, celui d'une vérité absolue. Par conséquent, Dewey rejette la division étanche entre un domaine de la raison, de la pensée et du savoir pur et un domaine sensible et imparfait de la réalité

matérielle et du fait brut. Il défend plutôt une théorie de la connaissance *instrumentale*. C'est-à-dire une connaissance qui résulte d'une réalité matérielle qu'elle vise à rendre intelligible.

The significance of the evolutionary method in biology and social history is that every distinct organ, structure or formation, every grouping of cell is to be treated as an instrument of adjustment or adaptation to a particular enviroining situation. Its meaning, its character, its force, is known when, and only when, it is considered as an arrangement for meeting the conditions involved in some specific situation.
(RTSM, p. 93)

Dewey renonce ainsi à une « véritable épistémologie » qui tenterait de déterminer les critères de la vérité par la relation de la pensée en elle-même avec une réalité complète et autonome. La faculté d'accéder à la vérité de la raison est alors réduite à la capacité de *penser*, laquelle se présente comme une simple activité. À l'opposé du spectre épistémologique, la dimension empirique cesse d'être une accumulation aléatoire de données sensorielles plus ou moins adéquates à une réalité objective, pour devenir l'élément déclencheur d'une activité de penser. La lutte pour la vie apparaît ainsi comme le procès de vie lui-même et la pensée son principal instrument d'adaptation.

Thinking is a kind of activity we perform at specific need [...] In general its material is anything in the wide universe which seems to be relevant to this need – anything which may serve as a resource in defining the difficulty or in suggesting modes of dealing effectively with it. The measure of its success, the standard of its validity, is precisely the degree in which the thinking actually dispose of the difficulty and allows us to proceed with more direct modes of experiencing, that are forthwith possessed of more assured and deepened value. (RTSM, p. 77)

Cette conception transforme la connaissance en un terme général pour désigner le résultat de l'action spécifique de la pensée ajustée à une situation contingente, *expérientielle*. Dans la prochaine section, nous traiterons spécifiquement de la logique pragmatiste de l'expérience. Auparavant, nous devons constater les modifications radicales que cette nouvelle perspective impose à la teneur de plusieurs notions qui servent couramment à articuler le travail conceptuel en sciences humaines.

D'abord, la notion de *conscience* cesse de référer à un état intellectuel (ou spirituel) statique d'accès à un savoir (« être conscient de »), pour référer à la période de concentration momentanée (*focus*) sur une situation problématique. « "[C]onsciousness", [...] is only a very small and shifting portion of experience. The scope and content of the focused apparence have immediate

dynamic connections with portions of experience not at the time obvious» (Introduction dans *Essays in Experimental Logic*, p. 6). Il y a donc une sorte de renversement : être conscient de quelque chose, ce n'est pas le connaître (voir le reconnaître), mais percevoir une situation inconnue et mobiliser sa pensée pour la rendre intelligible.

Ensuite, l'opposition habituelle entre objectivité et subjectivité perd son statut ontologique. Si toute connaissance est contextuelle ou expérientielle, elle est nécessairement subjective. L'acte de penser (*thinking*) est, en effet, opéré par un sujet placé en état d'incertitude dans une situation inconnue. Pourtant, «*[the] situation as such is clearly "objective". It is there; it is there as a whole; the various parts are there; and the active incompatibility with one another is there*» (Antecedent, p. 123). Il y a donc parfaite continuité entre la dimension objective et subjective dans l'expérience. Autrement dit, le processus de reconstruction de la situation inconnue en situation connue est opéré subjectivement, mais le médium de la manipulation des éléments à réorganiser est objectif. Ainsi, les éléments qui servent d'appui à la reconstruction sont objectifs parce qu'ils sont *donnés* et non parce qu'ils sont matériels ou extérieurs au sujet. Selon Dewey : «*[...] thinking is adaptation to an end through the adjustment of particular objective contents*» (Object, p. 177). En effet, tant et aussi longtemps qu'une réalité matérielle est inconnue, elle relève soit d'un procès subjectif de reconstruction en cours, soit elle n'est tout simplement pas perçue et donc hors de la situation : ni objective, ni subjective.

Cette conception implique qu'il n'y a pas, non plus, de distinction ontologique entre le *datum* et l'*ideatum*, puisqu'un donné, n'est donné, que s'il est perçu et donc pensé à l'intérieur d'une situation expérientielle. «*[D]atum and ideatum are division of labor, co-operative instrumentalities, for economically dealing with the problem of the maintenance of his integrity of experience [...] briefly, both datum and ideatum may (and positively, veritably do) break up, each for itself, into physical and mental*» (Data, p. 140). L'objet de la connaissance est alors la qualification, l'attribution d'une *signification* au réel. Il ne faudrait cependant pas conclure que toute idée peut être vraie, ou que n'importe quelle signification s'équivaut. «*The "meanings", having been selected and made up with reference to performing a certain office in the evolution of a unified experience, can be tested in no other way than by discovering whether it does what it was intended to do and what it purports to do*» (Data, p. 171). Ainsi, le sens de quelque chose est contenu dans les moyens de le mettre en œuvre donc de le soumettre à l'épreuve.

Ceci nous conduit au dernier aspect, la teneur de la pratique et sa relation avec la théorie. Comme nous venons de le voir, la vérité, ou plutôt la réalité connue, correspond à l'adéquation entre une idée et un fait saisi comme une signification. Par conséquent, pour qu'une signification soit « vraie », il faut qu'elle soit apte à rendre intelligible une situation en la modifiant : elle doit la faire passer de l'incertitude à la certitude. Ce passage implique une transformation, un

changement effectif : une pratique. Dewey affirme que le lien pratique qui unit signification et réalité peut porter sur la définition d'un objet matériel, la substance d'une idée ou même sur la valeur attribuée à une chose (matérielle ou idéelle).

The term "meanings" and the term "practical" taken in isolation, and without explicit definition from their specific context and problem, are triply ambiguous. The meaning may be the conception or definition of an object; it may be the denotative existential reference of an idea; it may be the actual value or importance. So practical in the corresponding cases may mean the attitude and conduct exacted of us by objects; or the capacity and tendency of an idea to effect changes in prior existences; or the desirable and undesirable quality of certain ends. (Practical, p. 311-312)

Ainsi, un contenu en apparence strictement intellectuel est porteur d'une teneur pratique potentielle. L'idéal ne s'actualise ou plutôt se réalise qu'au moment de diriger l'action.

Dewey incorpore cette rupture avec la conception spectatoriale de la connaissance à un modèle (anti)épistémologique qu'il nomme « logique de l'enquête ». La posture spectatoriale devant une réalité préexistante conduit à une conception de la connaissance comme accès au savoir. Dewey associe cette pratique philosophique à une posture de résignation (*acceptance*) devant un réel absolutiste qu'elle doit expliquer. À l'opposé, la conception *instrumentale* de la connaissance conduit à une posture expérimentaliste où le savoir cesse d'être un objet valable en lui-même. La valeur de la connaissance réside plutôt dans sa capacité relative et momentanée à contrôler un changement inévitable.

3.2 La logique de l'enquête

L'(anti)épistémologie de Dewey s'établit sur une *théorie naturaliste de la logique* (Logique, p. 23) postulant que « *les activités rationnelles prolongent les activités organiques sans avoir pour autant la même nature* » (Logique, p. 76). Celle-ci produit le concept du *naturalisme culturel* (Logique, p. 77). Celui-ci conçoit la culture comme l'incorporation du milieu matériel et sa transformation en un environnement signifiant³. Cette théorie se fonde sur le postulat de la *relation intégrée* de l'organisme à l'environnement. Ainsi, le milieu et l'organisme sont indissociables puisque ce dernier vit par le moyen de son environnement. Cette théorie implique que toute modification du milieu provenant de l'extérieur de l'organisme est reçue comme un *stimulus* conduisant à une réponse qui se traduit par une action visant à rétablir un état d'équilibre vital. Symétriquement,

³ Nous verrons plus loin comment Mead approfondit cette question.

toute intervention de l'organisme sur le milieu produit nécessairement une transformation de celui-ci, ce qui engendre un nouveau cycle de *stimuli-réponses*. Il faut par ailleurs remarquer que « *ce qui dans le monde est indifférent à l'organisme ne fait pas partie de son environnement, si ce n'est qu'en puissance* » (Logique, p. 83). Cette conception de la relation stimulus-réponse à ceci d'original qu'elle est cumulative et perpétuelle. Ainsi :

Parce que le comportement est en fait une fonction de l'état total de l'organisme en relation avec l'environnement, les stimuli sont fonctionnellement constants en dépit des changements de leur contenu spécifique. De ce fait, le comportement est séquentiel, un acte sortant d'un autre acte et conduisant par accumulation à un nouvel acte jusqu'à l'activité finale pleinement intégrée. (Logique, p. 89)

Si l'on décompose cette chaîne sérielle, on remarque qu'à chaque moment une transformation du milieu se produit, soit par l'action extérieure de l'organisme, soit par « *un changement dans les structures organiques qui conditionnent le comportement extérieur* » (Logique, p. 90). Cette transformation continue, résultant d'un ajustement de l'organisme (ou du sujet) en *conséquence* de l'action passée et en *prévision* d'actions futures développent l'*habitude*, soit l'acquis des expériences antécédentes, qui est le fondement de l'apprentissage organique (et le principe dynamique du concept statique de *relation intégrée*). L'*enquête* conserve et développe la structure de ce schème des activités vitales, mais mobilise l'*intelligence* dans le changement (plus ou moins contrôlé) des conditions de l'environnement. L'*enquête* implique la « modification délibérée des conditions antérieures » (Logique, p. 93) au moyen de l'expérimentation.

Par conséquent, la conception de la *rationalité* développée par Dewey se détache radicalement d'une conception aprioriste faisant de la *raison* une pure aptitude mentale tendue vers la vérité à travers des formes logiques abstraites apte à dévoiler les principes premiers de la réalité. Celle-ci se réduit plutôt une habitude langagière désignant conceptuellement une affaire de relation entre *moyens* et *conséquences*. Autrement dit :

La raisonabilité ou rationalité est, selon nous, une affaire de relation entre moyens et conséquences. En formant des fins visées, il n'est pas raisonnable de mettre en avant celles qui n'ont aucun lien avec les moyens dont on dispose et ne tiennent pas compte des obstacles qui empêche de les atteindre. Il est raisonnable de rechercher et de choisir les moyens qui, avec le maximum de probabilité, conduisent aux conséquences projetées [...]
La rationalité en tant que conception abstraite est précisément l'idée généralisée de la relation moyen-conséquence (Logique, p. 66).

Dewey rejette ainsi le principe de raison au profit du concept d'*intelligence* : « *des suggestions concrètes tirées des expériences passées, développées [...] à la lumière des besoins et des lacunes du*

présent » (REP, p. 95). Ainsi, la connaissance n'est rien d'autre que le processus vital qui se construit par l'enquête comprise comme un *continuum expérimental* existentiel qui associe perpétuellement les moyens aux fins en vue d'agir sur un milieu, lui-même instigateur de l'action. Le concept d'enquête ne se réduit donc pas à l'enquête scientifique, mais correspond à une modalité logique fondamentale, conforme au postulat pragmatiste selon lequel les faits et non les idées constituent la connaissance. Dewey donne ainsi de l'enquête, en tant que modalité logique, la définition suivante :

L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié (Logique, p. 169).

Cette définition introduit la notion de *situation* qui représente la dimension synchronique du *continuum expérimental*. Dans la mesure où le sujet est indissociable de son environnement, et que son action est *interaction*, l'objet de l'interaction est aussi envisagé comme un tout contextuel : une *situation*. Autrement dit, « *dans l'expérience réelle, il n'existe pas de ces objets ou événements singuliers et isolés ; un objet ou événement est toujours une portion, une phase ou un aspect particulier d'un monde environnant expérimenté - d'une situation* » (Logique, p. 128). Ainsi, l'enquête émerge de la *situation*, laquelle est alors indéterminée puisqu'elle représente le stimulus déclencheur, le changement, et devient *expérience* lorsqu'une forme intelligible en est dégagée. Par conséquent, la question, l'enquête, la connaissance, l'apprentissage et la signification sont toutes des abstractions analytiques d'un même procès existentiel continu. Cette conception de la connaissance érige donc l'*habitude* en un principe: « *chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte - que nous le voulions ou non - la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant* » (E&E, p. 79). Cette continuité de l'expérience permet à Dewey d'affirmer que la logique elle-même est progressive.

L'enquête en tant que processus expérimental de base implique qu'il existe un lien fondamental entre l'enquête de sens commun et l'enquête scientifique: *[d]joining and knowing are both involved in common sense and science - involved so intimately as to be necessary conditions of their existence*. (Common Sense, p. 205) La différence déterminante se situe plutôt au niveau de leur objet, ou plus précisément de la conception de leur objet. Une situation traitée par l'enquête de sens commun sera résolue en cherchant à repérer des éléments constitutifs signifiants, lesquels sont porteurs de modalités d'actions déterminées (la coutume, les usages, etc.). La signification du langage commun - la culture conçue comme un accord dans l'action - « *détermine ce que les individus du groupe peuvent et ne peuvent pas faire en relation avec les objets physiques et en relation les uns avec les autres. Ils règlent ce qui peut faire l'objet d'utilisation et de jouissance et la manière dont se produisent l'utilisation et la jouissance* » (Logique, p. 180). L'expérience

scientifique vise à déployer une méthode afin de déconnecter momentanément l'objet matériel de sa signification usuelle, de son contenu culturel afin de reformuler la structure de ces éléments constitutifs de façon à pouvoir l'éprouver. Dans l'enquête de sens commun, c'est l'efficacité d'usage - l'expérience passée ou la signification établie - qui détermine l'action, alors que dans l'enquête scientifique, l'action, l'expérience, est prévue afin d'éprouver une signification élaborée *et* les modalités de construction de cette signification.

Ainsi, l'enquête *transforme* une situation existentielle indéterminée en situation déterminée dès la formulation du problème. En constatant qu'une situation problématique existe, nous cernons d'emblée des critères de détermination de la situation. En effet, nous captions l'écart entre une situation envisageable et son actualité. Cette différence réfère à un contenu expérientiel antérieur qui cadre l'orientation générale de l'action transformatrice à venir. La recherche des éléments constitutifs du problème conduit à la construction d'une *idée*, qui, autant qu'elle décrit et rend intelligible la situation, définit les solutions possibles sur le plan logique. La détermination de l'objet de la logique est donc *opérationnelle*, puisqu'il se construit à l'intérieur d'une situation structurée par l'action. En effet, pour être applicables aux conditions existentielles, les structures conceptuelles se doivent d'être pratiques ; « *les conceptions employées doivent être considérées comme directement opérationnelles, tandis que le matériel existentiel [...] est déterminé par des opérations et en vue d'opérations encore à exécuter* » (Logique, p. 73). Dewey définit analytiquement deux types de moyens. Les *moyens matériels* « *qui concernent les conjonctions spatio-temporelles* » et les *moyens procéduraux* « *qui concernent les significations et leurs relations* » (Logique, p. 205). On postule donc qu'il y a « parfaite corrélativité entre le contenu existentiel et le contenu idéal » (Logique, p. 196). C'est pourquoi Dewey affirme :

La condition – et la seule condition qui doit être satisfaite pour qu'il puisse y avoir substantialité est que certaines qualifications soient réunies comme signe assuré que certaines conséquences suivront quand certaines interactions auront lieu (Logique, p. 193).

On retrouve ici une relecture de la double propriété des faits de Peirce dans le procès de raisonnement. Cette posture, ni ontologique, ni épistémologique, est peut-être ce qui explique le mieux le vocable *pragmatique*.

Pragmatique comme la fonction des conséquences servant d'épreuve nécessaire de la validité des propositions, pourvu que ces conséquences soient produites opérationnellement et soient telles qu'elles résolvent le problème spécifique qui provoque les opérations... (Logique, p. 52).

Ainsi, la *logique est une discipline progressive*: « [d]ans la mesure où les méthodes scientifiques progressent, il se produit des changements correspondant en logique » (Logique, p. 71). La *logique est une théorie naturaliste*, puisqu'elle prolonge les activités organiques et matérielles, il y a donc continuité entre le naturel et le social. La *détermination de l'objet de la logique est opérationnelle*, puisqu'il se construit à l'intérieur d'une situation indéterminée qui engendre l'action. *Les formes logiques sont des postulats*, ce sont des propositions (des croyances) qui qualifient des phénomènes existentiels. Ceux-ci transforment une situation indéterminée en un ensemble d'associations propositionnelles qui construisent une signification, une forme intelligible qui *stipule* les conséquences possibles (ou vrai). Ainsi, la *logique est autonome*, puisque la pragmatique signifie la vérification des prévisions par les conséquences des opérations élaborées en accord avec les postulats engendrés *dans* une situation. La connaissance est strictement instrumentale et relative. Dewey affirme alors :

Notre position implique le caractère ultime de l'enquête en dans la détermination des conditions formelles de l'enquête. La logique en tant qu'enquête sur l'enquête est, si l'on veut, un processus circulaire ; elle ne s'appuie sur rien qui soit extérieur à l'enquête. [...] La connaissance doit être définie en fonction de l'enquête, et non vice versa, d'une manière particulière et universelle (Logique, p. 78-79).

Finalement, la *logique est une discipline sociale*. En effet, le postulat du naturalisme culturel implique que toute enquête est une activité conditionnée par le milieu culturel.

Le mot « naturaliste » est ambigu parce qu'on peut l'interpréter comme impliquant que l'on réduit les comportements aux comportements des singes, des amibes, ou des électrons et des protons. Mais l'homme est naturellement un être qui vit en association avec d'autres êtres dans une communauté possédant un langage, et par conséquent une culture transmise. L'enquête est un mode d'activité conditionné socialement et ayant des conséquences culturelles (Logique, p. 77).

Ainsi, même l'objet des sciences naturelles est déterminé par la culture puisque l'environnement ne s'actualise qu'en relation avec l'existence. Par ailleurs, les contenus idéels des sciences naturelles se manifestent par des productions technologiques qui affectent directement cette culture.

Cette logique naturaliste et instrumentale de la connaissance implique la co-construction du sujet et de l'objet de l'enquête. Ceci à une conséquence logique fondamentale en cela qu'elle interdit toute séparation entre les moyens et les causes, la signification émergeant d'une interaction en situation. Cette posture interactionniste et situationnelle a pour effet d'abolir les

dualismes substantiels qui opposent d'une part la conscience individuelle et subjective à une réalité extérieure et objective (sans pour autant faire intervenir l'esprit ou la volonté collective).

Même si la « conscience » était une affaire aussi personnelle que le veut la tradition philosophique et psychologique, il n'en serait pas moins vrai que la conscience est conscience de quelque chose, non d'elle-même. L'association au sens de connexion est une « loi » de tout ce que l'on sait exister (P&P, p. 67-68).

Ce que nous venons de voir a deux implications déterminantes pour une épistémologie des sciences sociales. D'abord cette posture récuse l'opposition entre la connaissance théorique et la connaissance pratique. En effet, l'expérience émerge du procès vital d'adaptation à une situation pratique saisie à la lumière de contenus signifiants provenant des expériences antérieures incorporées individuellement et/ou culturellement. Par conséquent, une problématique sociale, et par extension la science qui aspire à y répondre, constitue le moyen pratique résultant de l'état des connaissances, c'est-à-dire des habitudes instituées, dans un contexte sociohistorique donné. En second lieu, et c'est la conséquence de l'affirmation précédente, « *il n'y a aucun sens à se demander comment les individus en viennent à être associés. Ils existent et fonctionnent en association. [...] Les individus sont toujours ceux qui pensent, qui désirent et qui se donnent des buts, mais ce qu'ils pensent est la conséquence de leur comportement sur celui des autres et de celui des autres sur eux-mêmes* » (P&P, p. 68-69).

La perspective sur le « social » de Dewey est donc médiane. D'un point de vue épistémologique, la question du « social » en elle-même est dépourvue de sens puisqu'elle relève d'un niveau de généralité trop grand : « *[s]'il y a un mystère [à propos de la raison de l'association des humains], c'est celui qui concerne le fait que l'univers est le genre d'univers qu'il est* » (P&P, p. 68). En même temps, le milieu de l'humain est, comme nous l'avons vu, culturel et donc fondamentalement social.

The base concept of association is a wholly formal category. It acquires content only by considering the different forms of association which constitute the material experience. Thus while it is admitted that society, in the human sense, is a form of association that is restricted in its space-time manifestation, it cannot be placed in contrast with association in general (The Social, ITMW, p. 1061).

La notion du social apparaît comme une abstraction portant sur la forme empirique du tout expérimenté. C'est une notion très générale, qui, pour être intelligible, nécessite un cadrage spatiotemporel la reliant à une réalité pratique. Dewey va donc s'intéresser à la société comme « *synonyme d'association, de rencontre interactive tournée vers l'action* » (REP, p. 168) et par

conséquent aux moyens et aux procès d'association. Pour marquer cette interprétation restreinte du social, Dewey utilise le terme de *public* qui correspond à une forme d'organisation visant à régler les conséquences collectives d'actions individuelles.

Avant de développer plus avant le concept de *public*, qui constitue une sorte de synthèse programmatique intégrant la science, la démocratie, l'expérience, l'éthique et la convention, nous allons voir de quelle façon sont abordées ces différentes composantes. Nous compléterons d'abord sa théorie de la connaissance par sa conception de la science comme enquête visant l'accord dans l'action, à partir de la perspective de Dewey sur l'*enquête sociale*. Ensuite, nous nous intéresserons à sa définition de la démocratie et sa conséquence pour la pédagogie. Finalement, nous reviendrons brièvement sur le concept de *public* que nous laissons pour l'instant en suspens.

4. LA SOCIÉTÉ COMME EXPÉRIENCE

4.1 L'enquête sociale

À l'instar de Peirce, Dewey accorde une valeur particulière à la méthode scientifique. Celle-ci intègre consciemment la logique de l'enquête au fondement de toute connaissance, constituant ainsi l'instrument de connaissance le plus élaboré. En effet, la méthode de la science moderne repose sur la construction strictement corrélatrice des faits et des idées au moyen de propositions (essentiellement mathématiques) assurant le passage du concret à l'abstrait, lesquelles sont éprouvées expérimentalement. De plus, le caractère social de la connaissance est intégré à la méthode par un critère de reproductibilité. Cette dimension pragmatique de l'expérience scientifique a pour conséquence que les sciences naturelles sont devenues le principal facteur de transformation sociale.

Les développements technologiques sont le résultat direct de l'application de la science physique. Ces applications technologiques ont des conséquences profondes et étendues sur les relations humaines. Le changement des méthodes de production, de distribution et de communication est la condition principale déterminante des relations sociales et, dans une grande mesure, des valeurs culturelles réelles... (Logique, p. 591).

Ces transformations prennent cependant forme à l'intérieur d'institutions sociales développées à des époques pré-scientifiques (Dewey relève principalement l'État-nation, le droit de propriété, la hiérarchie au travail, la guerre, l'école et la concurrence). Par conséquent, les *idéations (ideals)* qui donnent sens à ces institutions ne sont pas rigoureusement confrontées aux conséquences concrètes des pratiques qu'elles soutiennent. Autrement dit, les propositions qui les décrivent ne correspondent pas systématiquement aux conséquences de leur opérationnalisation dans les pratiques, sans que cela les disqualifie pour autant. Ainsi, des puissances transformatrices inouïes sont libérées par les découvertes scientifiques sans que leurs finalités sociales ne soient elles-mêmes élaborées selon une méthodologie scientifique. Cette problématique comporte donc deux dimensions interreliées. La première concerne la socialisation de la méthode scientifique par la diffusion d'une méthode d'intelligence collectivisée permettant, d'une part, la distribution du contrôle sur la réalité et, d'autre part, de capter et diffuser l'innovation d'origine subjective. Cette dimension correspond plus ou moins exactement à l'articulation de la démocratie et de l'éducation, ce que nous traiterons ultérieurement. La seconde dimension, qui nous intéressera dès maintenant, porte sur les modalités de l'enquête sociale en tant que science.

Alors que l'idée prévaut à l'effet que la recherche en sciences sociales « *n'est authentiquement scientifique que si elle s'abstient délibérément et systématiquement de tout ce qui concerne la pratique sociale [...] la logique de la méthode de l'enquête [...] implique la nécessité d'opérations qui modifient existentiellement les conditions réelles* » (Logique, p. 595). En effet, l'enquête sociale n'a d'objet logique qu'à la condition expresse de provenir d'une situation concrète qui la fait exister et ne peut être contrôlée qu'à travers des opérations, des procédures, dont les conséquences fournissent le contenu de la connaissance, ou plutôt sa signification. Par conséquent, l'objet de l'enquête sociale ne doit pas émerger d'un principe conceptuel fixe et universel (tels la conception naturaliste de l'économie politique, l'égoïsme de la nature humaine ou la lutte des classes). Celles-ci possédant des vérités/faussetés intrinsèques qui interdisent la résolution de toute controverse par un débat sur des procédures expérimentales explicites. Ainsi :

On peut trouver un [...] exemple des exigences de la méthode logique dans les théories courantes concernant les phénomènes sociaux, telle que la question supposée de l'« individualisme » opposé au « collectivisme » ou au socialisme, ou la théorie selon laquelle tous les phénomènes sociaux doivent être envisagés en fonction de la lutte des classes de la bourgeoisie et du prolétariat. Du point de vue de la méthode, ces généralisations conceptuelles [...] préjugent les traits caractéristiques et les genres de phénomènes réels que les plans d'action proposés doivent traiter. Par suite, l'œuvre des observations analytiques grâce auxquelles les phénomènes réels seront réduits aux termes des problèmes définis qui peuvent être traités, au moyen d'opérations spécifiques déterminées, est intrinsèquement compromise au départ. Les « généralisations » [...] ne délimitent pas le champ de façon à déterminer les problèmes qui peuvent être attaqués un par un, mais sont d'une nature telle que du point de vue de la théorie, une théorie doit être acceptée et l'autre rejetée in toto (Logique, p. 610).

En procédant ainsi, les sciences sociales opèrent selon ce que Peirce qualifiait de méthode *a priori*. Dewey parle quant à lui d'une méthode absolutiste à la recherche de certitudes absolues. Celle-ci implique, par effet de symétrie, une posture spectatorielle devant la connaissance, qui s'oppose à la posture instrumentale défendue par Dewey. Ainsi :

L'enquête sociale, pour remplir les conditions de la méthode scientifique, doit juger certaines conséquences objectives comme étant la fin qui vaut la peine d'être atteinte dans les conditions données. Mais encore une fois, cette affirmation ne signifie pas qu'on peut assumer les fins et les valeurs en dehors de l'enquête scientifique, de sorte que cette dernière en est alors réduite à déterminer les moyens les mieux calculés pour arriver à la réalisation de ces valeurs. Tout au contraire, elle signifie que les fins dans leur capacité de valeurs ne peuvent être validement déterminées que sur la base des tensions, des obstacles et des potentialités positives dont on découvre par observation contrôlée, qu'elles existent dans la situation réelle (Logique, p. 606).

Dewey énumère donc trois conditions de l'enquête qui porte sur un objet social : « (a) [n]aître de tension ou de besoins sociaux réels », c'est-à-dire issus d'une situation expérientielle manifeste. « (b) Avoir leur objet déterminé par des conditions qui sont les moyens matériels de produire une situation unifiée. (c) Être en relation avec quelque hypothèse, qui soit un plan, une ligne de conduite pour la résolution existentielle de la situation sociale conflictuelle » (Logique, p. 602).

Ces trois conditions impliquent que l'opérationnalisation procède par l'identification des conditions de réalisation de l'épreuve des conséquences anticipées de l'action. Ce que Dewey nomme les *obstacles-ressources*. En effet, puisque les conditions proviennent du problème lui-même, ces causes indiquent les moyens pour transformer la situation et pour évaluer les résultats. Autrement dit, il s'agit de *moyens* matériels et/ou procéduraux qui qualifient la situation et qui délimitent le domaine de l'action et son sens.

Dewey indique ainsi que la méthode expérimentale implique l'*adoption* d'une des nombreuses conceptions de la situation et l'*exécution* des opérations qui y sont associées afin de pouvoir juger des conséquences. Cet engagement soulève la question de la neutralité de façon particulièrement aiguë et plus encore suivant la conception qu'il donne des problèmes sociaux. En effet, ceux-ci impliquent nécessairement un conflit (*struggle*) entre des formes institutionnelles établies et d'autres formes émergentes.

Il décompose donc ces problèmes en trois dimensions : « (1) Le conflit entre une classe dominante et une classe émergente. (2) Le conflit entre de nouveaux modes d'association et d'organisation et les anciens. (3) Le conflit entre les résultats obtenus par l'action volontaire sur une base individuelle et ceux nécessitant la mobilisation d'institutions publiques » (*Intelligence in Social Action*, ITMW, p. 440).

La position de Dewey est implicite, si la connaissance est la virtualité du pouvoir contenu dans la capacité d'action, ou plus précisément, que la connaissance constitue l'aptitude à contrôler les conséquences d'actions, ce que l'on qualifie de « neutralité » correspond au consensus conduisant à l'accord dans l'action. Ainsi, la science en action intègre une posture éthique implicite et une dimension politique avouée.

L'extension des qualités qui composent l'attitude scientifique est une chose tout autre que la dissémination des résultats de la physique [etc.], pour aussi précieux que ces résultats puissent être. La différence est la raison pour laquelle le problème est un problème moral. La question de savoir si la science est capable d'influencer les désirs mêmes pour lesquels des hommes luttent ou si elle se borne à accroître le pouvoir de réaliser les fins qui se forment indépendamment de la science revient à la question de

savoir si la science à une potentialité morale intrinsèque. [...] Si le contrôle de la conduite morale se réduit à un conflit des désirs sans aucune possibilité de déterminer le désir et le but par des croyances scientifiquement garanties, alors l'alternative pratique est la compétition entre des forces intelligentes pour le contrôle du désir (L&C, p. 167- 168).

Par conséquent, la science, en tant que pratique expérimentale, n'est pas neutre, mais offre un exemple concret d'intelligence distribuée. «*The scientific attitude is experimental as well as intrinsically communicative [...] The scientific attitude demands faithfulness to whatever is discovered and steadfastness in adhering to new truth*» (*Intelligence in Social Action*, ITMW, p. 460).

Toutefois, au-delà d'assertions programmatiques concernant la pratique des sciences sociales, la philosophie de Dewey n'offre que peu d'emprise concrète sur celle-ci. Ceci s'explique par l'importance attribuée par sa philosophie à l'éducation comme moyen de transformation sociale. Dewey associe en effet le concept d'éducation avec le concept de progrès à partir d'un principe de contrôle de l'adaptation à l'environnement :

La capacité de croître dépend de la malléabilité et du besoin que l'on a des autres [...] La malléabilité ou la capacité d'apprendre par expérience permet l'acquisition des habitudes. Les habitudes permettent de maîtriser l'environnement, de l'utiliser à des fins humaines. [...] Puisque la croissance est la caractéristique de la vie, l'éducation ne fait qu'un avec la croissance, elle n'a pas de fin en dehors d'elle-même. C'est dans la mesure où l'éducation [...] crée un désir de croissance continue et fournit les moyens permettant à ce désir de se réaliser effectivement que l'on juge de sa valeur (D&E, p. 76).

Dewey attribue donc à l'éducation une double fonction dérivée de son origine vitale. L'éducation à d'abord une fonction de transmission des habitudes sous la forme de coutumes, de techniques ou de maximes.

La deuxième fonction est corolaire de la première, compte tenu de la teneur pratique de la connaissance comprise comme moyen de diriger l'action. L'éducation détermine le statut de la connaissance (absolutiste ou expérimentale) en constituant dans l'expérience éducative, la méthode privilégiée d'apprentissage (ou d'acquisition du savoir) ainsi que les statuts sociaux de ses « détenteurs ». L'éducation cristallise ainsi les rapports sociaux en constituant la forme et la valeur des interactions dans l'environnement naturel et social.

L'éducation apparaît donc comme problématique sociale parce qu'elle exprime et reproduit l'état des modes d'interaction sociaux et naturels en général. Dewey y perçoit le facteur de la reproduction d'un modèle spectral et absolutiste de la connaissance issue d'un postulat

d'opposition entre la théorie et la pratique, lui-même facteur de reproduction des inégalités sociales. À l'origine se trouve le postulat d'opposition entre l'empirique, du domaine du particulier, face au rationnel, qui lui rejoint l'universel. Ce postulat implique la subordination des activités pratiques aux activités théoriques.

On suppose [ainsi] que la connaissance rationnelle touche la réalité d'une façon intellectuelle et ultime, qu'elle doit être recherchée pour elle-même et doit déboucher sur une intuition purement théorique qu'aucune application à la conduite ne vient altérer. Socialement parlant, cette distinction correspond à celle de l'intelligence utilisée par la classe ouvrière et celle utilisée par la classe savante qui n'a pas à se préoccuper de ses moyens d'existence (D&E, p. 396).

Une seconde antithèse est constituée par l'opposition entre objectivité et subjectivité. Ainsi, le savoir objectif « *est quelque chose d'extérieur, une accumulation de connaissance comme on pourrait stocker des biens matériels dans un entrepôt. La vérité existe toute faite quelque part. L'étude est donc le processus par lequel un individu puise dans les stocks* » (D&E, p. 396-397). Alors que simultanément, cette action de puiser dans les stocks de connaissance objective implique que le fait de connaître est une activité purement subjective. « *Il y a d'un côté un corps de vérité constitué et de l'autre un esprit constitué, équipé de la faculté de connaître. [...] Socialement parlant, cette distinction porte sur la portion de la vie qui dépend de l'autorité et celle où les individus sont libres de progresser* » (D&E, p. 397).

Une troisième opposition correspond à la séparation entre l'activité de laboratoire ou d'atelier et la passivité de la théorie. Cette opposition reflète « *la division des hommes entre ceux qui sont contrôlés par leurs intérêts immédiats pour les choses et ceux qui sont libres de se cultiver* » (D&E, p. 397).

Finalement, une quatrième opposition concerne l'intellect face aux sentiments. Cette opposition à pour conséquence la « *dépréciation systématique de l'intérêt* » (D&E, p. 398). L'application d'une philosophie instrumentale de la connaissance – moniste et continuiste -conduirait, selon Dewey, à une transformation radicale de la société en dotant chaque individu des moyens et de la volonté de contrôler son rapport à l'environnement; une société épistémologiquement démocratique.

4.2 La démocratie

L'idéal d'autonomie porté par la philosophie de l'éducation de Dewey nous permet de comprendre l'importance de la démocratie dans sa philosophie. Conformément à la logique de l'enquête, la démocratie se présente comme une *méthode* rendant intelligible un mode d'association qui se traduit en actes et en significations cohérentes. Cette méthode s'incorpore dans un ensemble signifiant d'obstacles-ressources qui qualifient une situation en puissance.

Dewey utilise l'idéal de la démocratie pour articuler sa pensée autour de l'objet d'un « problème social ». La démocratie apparaît comme un mode d'appréhension, et d'opérationnalisation des moyens procéduraux et matériels, dans le but de résoudre des problèmes portant sur les conflits de classes, des conflits de formes d'organisation et des conflits liés à la répartition des responsabilités publiques et individuelles. Évidemment, la démocratie n'est pas un concept purement idéal, elle doit s'attacher à des formes de gouvernement constituées et à des actions passées, c'est à dire à des habitudes instituées.

Dewey traite de la démocratie de deux façons interconnectées. D'une part, il en fait une conséquence historique de l'avènement de la société industrielle, et, d'autre part, un instrument de transformation et de reconstruction sociales. En simplifiant à l'extrême l'explication historique de Dewey – laquelle s'appuie fermement sur l'histoire de la constitution américaine – nous pouvons résumer l'avènement de la démocratie comme modèle de reconstruction social émergent d'un conflit entre une classe émergente, la bourgeoisie industrielle et les institutions politico-économiques de la classe aristocratique établie. Ce conflit s'est manifesté dans un sentiment (justifié) de restriction des capacités individuelles et a conduit à une conception de la nature humaine engendrant un libéralisme émancipateur en opposition au fixisme contraignant de la société traditionnelle. Toutefois, l'application absolutiste du modèle libéral aux États-Unis a démontré l'insuffisance de l'individualisme et du *laisser-faire* conduisant à la reproduction des inégalités par la perpétuation d'institutions inadéquates à l'éthique démocratique.

Nous ne nous attarderons pas plus longtemps à son analyse historique, souvent pittoresque. Ce qui nous intéresse principalement réside plutôt dans le fait que celle-ci transpose la critique sociohistorique de l'éducation dans une théorie du politique. La question du statut de la connaissance passe alors de l'épistémologique à l'éthique à travers ses implications sociales. L'idéal démocratique est donc d'abord une éthique du vivre ensemble :

Pour l'individu, elle consiste donc dans le fait de prendre part de manière responsable, en fonction de ses capacités, à la formation et à la direction des activités du groupe auquel il appartient, et à participer en fonction de ses besoins aux valeurs que le groupe défend.

Pour les groupes, elle exige la libération des potentialités des membres d'un groupe en harmonie avec les intérêts et les biens communs. Puisque chaque individu est membre de nombreux groupes, cette prescription ne peut être exécutée que quand divers groupes interagissent souplement et pleinement en connexion avec d'autres groupes (P&P, p. 155).

La démocratie implique donc la distribution du pouvoir de contrôler les activités du groupe et par conséquent une répartition du pouvoir de décider et surtout de juger. Ce jugement se doit donc d'être éclairé et l'enjeu crucial apparaît comme celui de développer des moyens d'organiser collectivement l'intelligence. En effet, «*democracy is so often and so naturally associated [...] with freedom of action, forgetting the importance of freed intelligence which is necessary to direct and to warrant freedom of action*» (*The Democratic Form*, ITMW, p. 404).

On vise donc la participation inclusive à la formulation des problèmes sociaux ainsi qu'à la mise en œuvre des moyens d'y répondre : «*The individual of the submerged mass may not be very wise. But there is one thing they are wiser about than anybody else can be [: what is] the trouble they suffer from*» (*The Democratic Form*, ITMW, p. 401). Cette distribution du pouvoir implique, d'abord, des modalités de répartition des moyens matériels. Les inégalités économiques sont, en effet, *de facto* des moyens de coercition : «*It is foolish to regard the political state as the only agency now endowed with coercitive power. Its exercise of power is pale in contrast with that exercised by concentrated and organized property interest*» (*Intelligence in Social Action*, ITMW, p. 448). Ensuite, elle demande une répartition des moyens procéduraux, ce qui implique l'acquisition d'une compétence d'apprentissage, c'est à dire d'autocontrôle de l'expérience.

Selon la logique de Dewey, la liberté de pensée équivaut à la liberté d'action. Cette liberté s'acquiert à l'intérieur de l'ensemble des connexions qui forme le contexte existentiel. Ainsi, la liberté relève autant de la capacité à comprendre que de la capacité à intervenir. Cette capacité débute donc par le développement des moyens de contrôler l'évolution de l'*habitude* puisque celle-ci détermine les prévisions. Cette capacité, cette liberté, constitue « un pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquels on poursuit les fins qu'on s'est assignées » (E&E, p. 111). Ainsi, « *la seule liberté qui soit d'une importance durable est la liberté de l'intelligence, c'est-à-dire la liberté d'observation et de jugement qui s'exerce au profit de buts intrinsèquement valables* » (E&E, p. 114).

Chaque expérience doit permettre d'améliorer la croissance ultérieure. Dewey critique vivement les écoles traditionnelles qui visent à former les élèves à assumer *dans l'avenir* des responsabilités sociales préconçues, plutôt que de renforcer dès maintenant les moyens d'autocontrôle de l'expérience. Ainsi, Dewey considère le domaine de la pédagogie non comme

celui de la transmission de connaissances, mais comme celui de l'assistance dans l'acquisition des capacités d'apprentissage. Rappelons-nous que l'expérience est nécessairement liée au milieu. Par conséquent, pour qu'un éducateur puisse accompagner un apprenant, il doit avoir identifié le milieu d'origine de celui-ci - donc les modalités d'intelligence déjà acquises - et surtout organiser le milieu d'apprentissage lui-même. En effet, l'expérience est l'interaction entre les conditions objectives extérieures, matérielles et conventionnelles, et les états subjectifs déterminés par l'habitude. Cette organisation équivaut à une formulation préalable de la situation.

Dewey utilise l'exemple du jeu dans lequel « *le contrôle des actions individuelles se trouve effectué par la situation tout entière, situation à laquelle les individus participent et dont ils sont solidaires* » (E&E, p. 102). Comment cette formulation prend-elle forme dans le jeu pour que la situation apparaisse de façon aussi transparente ? Dewey répond que c'est par la nécessité des règles, des *conventions*. Ces conventions sont ainsi au cœur de l'organisation sociale : « *[l]a forme particulière d'une convention n'a rien de fixe ni d'absolu ; mais l'existence de convention n'est pas conventionnelle. Toutes les relations sociales s'accompagnent, sous une forme ou l'autre, de conventions* » (E&E, p. 109). La (pré)organisation des conventions implique alors l'élaboration d'un *programme* qui tient lieu d'idéal spécifiquement destiné à la tâche d'éducation. Ainsi, sa théorie de la pédagogie apparaît comme une opérationnalisation (programme, convention, milieu d'apprentissage, etc.) face à un problème social lié à la distribution de l'intelligence selon l'éthique démocratique. Celui-ci nous permet - à la lumière du fonctionnement du jeu où les conflits se résolvent par l'accord sur les règles, et de l'attitude scientifique où toute la communauté est prête à adopter le changement - de mieux comprendre la formulation suivante portant sur la « méthode » de la démocratie comprise comme moyen collectif de résolution de problèmes sociaux :

The method of democracy – in so far as it is that of organized intelligence – is to bring these conflicts out into the open where their special claims can be seen and appraised, where they can be discussed and judged in the light of more inclusive interests than are represented by either of them separately (Intelligence in Social Action, ITMW, p. 444).

La méthode démocratique se confond ainsi avec la logique de l'enquête et l'attitude scientifique, toutes deux motivées par le changement. Par ailleurs, la démocratie assume pleinement l'interdépendance de l'individu et de son environnement social. La forme objectivée de cette interdépendance située constitue le concept de public qui nous intéressera désormais.

4.3 Le Public

L'interdépendance fonctionnelle entre savoir et action à l'intérieur d'une réalité simultanément naturelle et culturelle constitue une philosophie de la connaissance *de facto* politique. Ainsi, Dewey conçoit simultanément la démocratie et la méthode scientifique comme des modalités interconnectées de contrôle de l'action collective.

Cette collectivité, à la fois méthode, sujet et objet de l'action, demeure toutefois nébuleuse. Comme nous l'avons vu, Dewey considère la notion de social à la fois trop abstraite et nécessaire pour la qualifier. L'exigence méthodologique demande plutôt de se concentrer sur les modalités pratiques d'association des humains entre eux. Le concept d'État, objet fondateur de la philosophie politique, pourrait sembler adéquat, mais celui-ci « *est à la fois trop rigide et trop lié à des controverses pour être d'utilité immédiate* » (P&P, p. 58). Le concept de *public* sert donc de substitut à ceux de social et d'État, pour représenter l'*association*, lequel est un concept abstrait qui touche l'ensemble du réel. Le public se présente donc comme un espace de médiation émergeant en conséquence du résultat d'actions individuelles sur la vie en collectivité. Ainsi, « *quand une connexion [un rapport d'interaction entre volontés particulières] [...] se conduit de telle sorte qu'il affecte un grand nombre de gens extérieurs, ceux qui sont affectés forment un public qui cherche à agir à travers des structures convenables, et donc à s'organiser pour prévoir et contrôler* » (P&P, p. 72). Cette apparition spontanée du *public* s'explique par la nécessité conventionnelle du vivre ensemble illustrée par l'exemple du jeu et impliquée par le postulat du *naturalisme culturel* médiatisé par la signification. En effet :

Personne ne peut prendre en compte toutes les conséquences des actes qu'il accomplit [...] même celui dont l'attitude est la plus généreuse doit se fixer quelque part une limite à ne pas dépasser, et il doit la fixer là où l'intérêt de ceux qui lui sont étroitement associés est en jeu. En l'absence de règlements objectifs [...] il ne peut être sûr des effets sur ces proches (P&P, p 89).

Puisque « *l'action collective est un trait universel des choses* » (P&P, p. 76) au sens où toute signification dépend d'une structure logique qui associe interactions et conséquences, les actions individuelles constituent, *de facto*, des liens entre les humains. Autrement dit, certains des résultats de l'action sont perçus, c'est-à-dire qu'ils sont remarqués d'une manière telle qu'il en est tenu compte. Il en naît des buts, des moyens et des mesures pour ajuster les conséquences dans l'intérêt commun des individus suffisamment affectés ; c'est la fonction de ce que Dewey nomme le *public*. La notion de *public* permet de saisir l'idée démocratique à l'intérieur de toutes les formes d'action collective.

L'idée ou l'idéal d'une communauté pointe [...] vers des phases réelles de la vie en association [...]. Lorsque les conséquences d'une activité conjointe sont jugées bonnes par toutes les personnes singulières qui y prennent part, et lorsque la réalisation du bien est telle qu'elle provoque un désir et un effort pour le conserver uniquement parce qu'il s'agit d'un bien partagé par tous [...] la conscience claire de la vie commune, dans toutes ses implications, constitue l'idée de démocratie (P&P, p. 157).

Par conséquent, « *considérée comme une idée, la démocratie n'est pas une alternative à d'autres principes de vie en association. Elle est l'idée de la communauté elle-même* » (P&P, p. 156). C'est dans cette mesure que la science, ou l'attitude scientifique, apparaît comme la forme la plus achevée de démocratie. En effet, elle repose sur l'expérience et le consensus et dépend de l'aptitude de la collectivité pour lui donner sa valeur. De plus, elle est tournée vers la transformation et l'évolution.

Le *public* apparaît comme un concept à valeur heuristique et programmatique qui permet à Dewey de structurer sa théorie autour d'une interaction communicationnelle. Partant du postulat de l'association et donc de la relativité des choses et de leur nécessité pratique existentielle, Dewey définit la connaissance comme une conséquence de l'existence du sujet en *relation intégrée* avec son environnement, lequel est un monde matériel signifié par un langage. Ce langage est porté par une culture qui en stabilise les possibles. C'est-à-dire que « *la connaissance est une fonction de l'association et de la communication ; elle dépend de la tradition, d'outils et de méthodes transmises, socialement développés et consacrés. Les facultés d'observation effectives, la réflexion et le désir sont des habitudes acquises par l'influence de la culture et des institutions de la société, non des pouvoirs inhérents et donnés* » (P&P, p. 163).

L'individu et la collectivité sont interreliés dans un rapport interactif perpétuel, l'action individuelle ayant nécessairement un effet sur la collectivité. Par conséquent, des conventions doivent être établies pour permettre la gestion de chaque action individuelle, lesquelles comportent trop d'effets potentiels pour être intelligibles. Un *public* est donc nécessaire pour permettre la prévision des conséquences sociales d'actions individuelles. L'idée qui structure et oriente l'action possible, selon une modalité d'égalité à déterminer le public est la *démocratie*. Pour être efficace, la démocratie doit permettre un libre jugement sur les situations indéterminées, les problèmes sociaux qui surgissent dans un public. Un libre jugement implique la capacité à saisir le réel de façon à pouvoir le transformer. C'est ce que Dewey nomme *l'enquête*, soit la connaissance en procès :

Observation des détails, de la configuration de ce qui est obscur, analyse de ses différentes composantes, clarification de ce qui est obscur, mise de côté des traits les plus récurrents ou les plus évidents, projections des conséquences des différents modes d'action qui

apparaissent, adoption d'une décision qui servira d'hypothèse provisoire jusqu'à ce que les conséquences que l'on attendait et pour lesquelles elle avait été choisie soient comparées avec les conséquences réelles (REP, p. 140).

La science applique rigoureusement cette méthode expérimentale et soumet les jugements à l'évaluation collective par les pairs. La communauté scientifique produit donc un *public* structuré à l'intérieur d'un idéal démocratique. Pour qu'il soit effectif, cet idéal dépend de la répartition égale des *moyens* de soulever un problème et d'y trouver une solution. Cette répartition dépend de la transmission continuelle des compétences d'*autocontrôle de l'expérience*.

5. UNE THÉORIE DE LA CONNAISSANCE PAR L'ACTE PAR G. H. MEAD

5.1 En soutien au postulat naturaliste de la connaissance

La proximité intellectuelle de Mead et de Dewey est évidente. Nous nous servirons donc de la philosophie de ce dernier afin de saisir celle de Mead⁴. Ainsi, la théorie de la connaissance élaborée par Mead se conforme généralement à la logique de l'enquête de Dewey. Cependant, alors que Dewey réduit la *conscience* et l'*esprit (mind)* à deux formes structurantes de l'action : l'attention (*focus*) et la pensée (*thinking*) ; Mead s'attaque de front à la question du sujet connaissant en réhabilitant - à l'intérieur de son concept phare : le soi (*self*) - des notions auxquelles son collègue refusait tout potentiel heuristique.

Comme nous l'avons vu, Dewey restreint la notion de *conscience* à l'attention portée à un objet à l'intérieur d'une situation. De plus, Dewey rejette toute substantialité de l'*esprit*. Pourtant, Dewey affirme la parfaite corrélativité entre l'idéal et l'existentiel dans le procès de pensée. Le milieu humain, espace de toute situation, est à la fois naturel et conventionnel. Il est stabilisé par l'*habitude* à l'échelle expérientielle (la relation nature-individu) et par la culture au niveau conventionnel, principalement par le langage. Ainsi, bien qu'il condamne explicitement l'*idéalisme*, qui accorde la primauté de l'idée sur l'action, force est de reconnaître que la teneur de ce naturalisme culturel peu sembler bien idéal, voir essentialisante. En effet, l'émergence spontanée de la convention, soutenue par le langage, peut laisser perplexe. Si l'on rejette explicitement l'*esprit*, sur quoi repose cette convention afin de se maintenir au-delà de la vie du sujet individuel.

Cette zone d'ambiguïté de la théorie de Dewey nous sert ainsi d'amorce pour aborder la contribution de Mead à une théorie pragmatiste de la connaissance. Avec Mead, l'individu devient le support ou le médium de ce que Dewey qualifie de *naturalisme culturel*. Ainsi, c'est l'individu qui actualise le langage. Néanmoins, le langage implique la communication et l'interaction. Par conséquent, le philosophe soutient que l'individu émerge en contexte social ; il n'existe que relativement à la société.

Mais comment maintenir la cohérence logique de ce raisonnement ? Comment l'individu peut-il actualiser la convention (et/ou le langage), si celle-ci émerge d'un contexte social logiquement

⁴ Cette démarche heuristique comporte le risque d'exagérer la continuité entre les deux théories et accorde arbitrairement la primauté théorique à Dewey. Néanmoins l'influence réciproque de ces deux philosophes est indubitable. Le lecteur est invité à consulter les annexes bibliographiques pour plus d'information.

antécédent ? La solution de Mead est de radicaliser le raisonnement processuel impliqué par la théorie de l'évolution.

What lies back of this conception is the idea of a process, a life-process, that may take now one, and now another form. The thing of importance is that there is a distinction made between this life-process and the form that it takes. This was not true of earlier conception. In it, the life-process was thought of as expressed in the form; the form had to be there in order that there might be life. [...] [I]t is [now] possible to conceive of the form of the plant or the animal as arising in the existence of the life process itself (MSS, p. 12).

Mead invoque donc (comme Dewey) la posture évolutionniste de Darwin en tant que fondation épistémologique. L'importance réside ici dans le principe de l'*actualisation*, qui replie sur lui-même l'antécédent et le futur ; plutôt que dans la notion de développement ou de progrès que le terme « évolution » tend à induire. L'actualisation c'est l'action, l'*acte*, la rupture avec le *continuum expérimental*. C'est l'*acte* qui détermine l'avant et l'après. Mead poursuit alors jusqu'au bout le raisonnement évolutionniste et conclut que :

If one accepts a Darwinian explanation he says that only those forms survive whose conduct has a certain relationship to a specific future such as belongs to the environment of the specific form. The form whose conduct does insure the future will naturally survive. In such a statement, indirectly at least, one is making the future determine the conduct of the form though the structure of things as they now exist as a result of past happening (p. 119).

Ainsi, la connaissance acquise (l'*habitude* selon Dewey) équivaut à la reconstruction du passé selon sa destinée future (déjà) advenue. Par conséquent, le passé est intelligible en relation avec le futur. Le point de friction entre ces deux temporalités réside dans l'*acte* qui vient rompre la continuité de l'existence. Autrement dit, la posture épistémologique pragmatiste implique la construction simultanée du futur et du passé autour de l'*acte* puisque celui-ci actualise l'expérience en précipitant l'*habitude* dans l'idée, laquelle projette le résultat de l'*acte* en cours. C'est pourquoi Mead affirme : «*[t]he unit of existence is the act, not the moment.*» (PA, p. 65)

Pour que cet *acte* advienne, il faut qu'un individu agisse. Et cet individu ne se réduit pas à un concept. Il est bel et bien un être vivant et c'est d'ailleurs par l'*acte* qu'il se maintient en vie. Mead conçoit donc l'*acte* en deux niveaux relativement autonomes bien qu'interreliés.

Il y a d'abord l'*acte en soi*, soit l'*acte* dans sa forme fondamentale, naturelle ou vitale. Il y a ensuite celui de l'*acte* qui opère dans un milieu social humain : l'*acte social*. L'*acte social* ne peut exister

qu'à la condition que la mémoire de l'acte repose dans une *conscience* individuelle qui prend connaissance de l'expérience collective. Pour être consciente d'elle-même, la *conscience* individuelle doit apercevoir qu'un autre partage aussi la conscience de l'évènement. Ce phénomène d'inter-intelligibilité est opéré par ce que Mead qualifie d'*esprit* individuel (*mind*). Cet esprit se développe donc à l'intérieur du phénomène communicationnel, à partir d'une situation sociale (d'*inter-action*). Mead identifie alors l'individu conscient de lui-même et de ses gestes par le concept de « soi » (*self*). Les sois individuels deviennent alors les médiateurs actifs d'un milieu social qu'ils renouvellent perpétuellement. Autrement dit, en se maintenant en vie par la société, l'organisme fait vivre la société.

5.2 Une théorie de l'acte

Nous allons désormais aborder ces deux théories de l'acte puisqu'elles s'insèrent l'une dans l'autre. Nous survolerons l'acte en soi pour son importance épistémologique - en effet, la forme de l'acte en soi correspond à la structure de toute réalité manifeste selon le pragmatisme de Mead. Nous nous intéresserons ensuite plus longuement à l'acte social qui est le cœur de la théorie de la psychologie sociale de Mead.

5.2.1 L'acte en soi

Il faut d'abord situer l'acte dans la posture générale adoptée par Mead, celle d'une psychologie behavioriste qui débouche sur ce qu'il qualifie de point de vue du behaviorisme social (MSS, p. 1).

Behaviorism in this wider sense is simply an approach of the study of the experience of the individual from the point of view of his conduct, particularly, but not exclusively, the conduct as it is observable by others (MSS, p. 2).

Cette posture, à la fois philosophique, psychologique et sociologique, emprunte au vocabulaire behavioriste les notions de *stimulus* et de *réponse* et les applique à tous ces domaines simultanément. L'*acte* devient alors le lieu de la médiation du stimulus et de la réponse à chaque niveau (philosophique, psychologique et sociologique). En effet, sur le plan philosophique l'*acte* détermine le champ de l'empirie. Comme nous venons de le voir, ce qui *existe* gravite autour de l'*acte*. Ainsi :

[T]he act stretches beyond the stimulus to the response. While most of our acts stretch into the world that does not exist, they inevitably include immediate steps which lie

within the existent world, and the synchronizing, with recorded elements in some uniform process of change (PA, p. 65).

Nous nous intéresserons donc maintenant au niveau psychologique-cognitif de l'acte, avant de poursuivre, dans la prochaine section, avec le niveau psychologique-social de cet acte médiateur.

Mead décompose l'*acte* en quatre étapes :

1. L'*impulsion* (*impulse*) : il s'agit du déclencheur de l'acte. L'impulsion provient d'une rupture avec la continuité de l'existence et permet l'émergence d'une *situation*. L'impulsion peut provenir d'une altération du milieu physique de l'individu, mais aussi de l'intérieur de l'organisme, par la réminiscence de quelque chose, qui engendre une reconfiguration de l'expérience.
2. La *perception* : l'individu construit la situation en sélectionnant dans l'ensemble des signaux sensoriels et émotionnels qui l'animent, ceux qui vont constituer la totalité existentielle vécue, l'*objet* de l'expérience (qui constitue à la fois objectivement la situation problématique). «*Perception focus [the] whole in the object*» (PA, p. 13). Ainsi, «*[t]he perceptual object is primarily the organization of the immediate environment with reference to the organism*» (PA, p 16).
3. La *manipulation* : il s'agit du stade du geste lui-même. À ce moment l'acte est déterminé dans sa forme et sa finalité par la *perception*. La *perception* structure la conduite, laquelle synchronise immédiatement, par la *manipulation*, le perçu et l'advenu. La méthode d'appréhension détermine alors l'objet de connaissance.
4. La *consommation* : ce dernier stade correspond au contact avec l'objet totalisé et totalisant. À ce moment l'objet est qualifié et enregistré comme tel par l'organisme; il est intégré au *continuum existentiel* et participera désormais à la construction des situations problématiques à venir.

Every act is moving on from its physical objects to some consummation. Within the field of consummation all the adjectives of value obtain immediately. These objects are possessed, are good, bad and indifferent, beautiful or ugly, and lovable or noxious. In the physical thing these characters are only mediately present (PA. p. 25).

Nous constatons ici à quel point la théorie de l'acte de Mead rejoint la logique instrumentale de l'enquête chez Dewey. En effet, la pensée s'ajuste au procès par l'adaptation de l'idéal au factuel. Cependant, et la nuance est déterminante, pour que ce procès se construise sur une base

cognitive (et non seulement instinctive), elle doit se référer à l'organisme agissant en tant qu'individu, en tant que conscience de soi dans l'action. C'est cette conscience de soi opérant à l'intérieur de l'acte en soi, qui permet la connaissance, soit la conscience de diriger l'acte : la pensée (*thinking*). Et pour Mead, cette faculté de penser - qu'il qualifie d'*esprit (mind)* - a une origine sociale. En effet, comme nous le verrons dans la section suivante, l'*acte de penser* procède par la *manipulation* de significations (*significant symbols*) au cours d'un dialogue intérieur qui reconstruit virtuellement l'expérience. Ainsi, ce dialogue intérieur de la pensée sous-entend la reproduction en soi-même d'un procès communicationnel ou *inter-actif*, et donc éminemment social.

Ainsi, l'acte n'implique pas nécessairement la pensée. Tout acte qui s'effectue sans rupture avec le continuum existentiel, tout acte qui n'est pas stabilisé par la conscience comme un « objet », n'implique pas la pensée. Pour qu'il y ait pensé, il doit y avoir *conscience*, «*the receptacle of the immediate perception*» (PA, p. 17). Dès lors, Mead accorde une importance renouvelée à la *conscience* ; qu'il divise la *conscience* en deux dimensions.

La première rejoint parfaitement la définition qu'en fait Dewey, soit celle de l'attention : une *conscience de l'évènement*. Mais cette conscience de l'évènement acquiert une nouvelle dimension lorsqu'elle implique la conscience d'être participant de l'évènement, une conscience qui invoque l'acteur dans la situation : un « je » ("I"). Cette faculté de l'humain à s'objectiver lui-même détermine la capacité de penser et correspond à ce que les philosophes ont traditionnellement qualifié d'*esprit*. Pour Mead, cet *esprit* ne réside pas dans une substance métaphysique ou un fantôme, ni même dans le cerveau. Il s'agit plutôt d'une catégorie conceptuelle permettant de qualifier la capacité du système nerveux central à suspendre momentanément l'acte pour traiter la relation environnement-acteur. L'*esprit* réside donc dans cette capacité d'opérer une relation environnement-acteur qui débouche sur l'objectivation du sujet lui-même par une méta-relation du sujet à lui-même. Autrement dit : *[t]rough self-consciousness the individual organism enters in some sense into its own environmental feild; its own body becomes part of the set of environmental stimuli to which it responds or reacts* (MSS, p. 172). Mead réunit donc la *conscience* et l'*esprit*, ces deux pôles du procès de penser dans un concept clé : le soi (*self*).

L'acte est donc l'unité de l'existence, mais il est opéré par la conscience, laquelle parvient à stabiliser et situer le cumul d'expériences par le développement d'une conscience de soi : le soi. L'individu parvient ainsi à engendrer, en lui-même, un procès d'acte virtuel : penser. Cette pensée procède par un dialogue qui reproduit la séquence de l'acte en soi. Ce dialogue est produit par la division du soi en deux interlocuteurs le « je » et le « moi » ; occupant séquentiellement les phases d'impulsion et de consommation de l'acte. «*I talk to myself, and I*

remember what I said and perhaps the emotional content that went with it. The "I" of this moment is present in the "me" of the next moment» (MSS, p. 174).

On comprend donc comment l'acte est la forme fondamentale de l'expérience et, par conséquent, la forme (et la finalité) de la connaissance. Cependant, il faut maintenant revenir sur le fait que la conscience de soi opère selon un processus communicationnel - entre le « je » et le « moi » - dont le mécanisme discursif présuppose une origine sociale.

5.2.2 L'acte social

Comme nous venons de le voir, la posture behavioriste permet à Mead d'aborder la psychologie humaine sous l'angle de l'action, de l'*acte*. Cet acte opère comme médiateur d'une réalité en constante transformation. Ce raisonnement processuel à une conséquence (anti)épistémologique et (anti)ontologique typique du pragmatisme: celle de saisir la connaissance comme un moyen d'action. Les contenus idéels et existentiels qui qualifient l'objet de connaissance, adviennent synchroniquement au cours de l'acte qu'ils dirigent.

Cette conception de la connaissance en procès permet à Mead de saisir indifféremment et simultanément l'objet matériel et l'objet conceptuel. Ainsi : *[p]hysical things are means, and means for ends which often have to be discovered. They have existence which is indifferent, therefore to ends, and constitute the field of mechanism (PA, p. 25)*. La connaissance ne se présente alors pas sous la forme d'un savoir accumulé qui structure ce qui est perçu, mais sous la forme d'une *attitude* projetée sur la réalité au cours de l'action. Ainsi :

If one approaches a distant object he approaches it with reference to what he is going to do when he arrives there [...] The later stages of the act are present in the early stages - not simply in the sense that they are ready to go off, but in the sense that they serve to control the process itself. [...] The act as a whole can be there determining the process. We can recognize in such a general attitude toward an object an attitude that represents alternative responses, such as are involved when we talk about ideas of an object (MSS, p. 11).

Le concept d'*attitude* permet ainsi le passage d'une conception de la connaissance tel un reflet plus ou moins exact de la réalité à l'intérieur d'une conscience individuelle, à une conception de la connaissance en tant que construction *interactive* dynamique et continue. L'objet de connaissance - à la fois fait, signification et valeur - est alors construit dans l'interaction de l'individu avec son milieu. Le milieu de l'humain est constitué de relations sociales impliquant la

présence d'autrui. La lecture naturaliste de l'acte en soi implique que «[the] *organic processes or responses in a sense constitute the objects to which they are response*» (MSS, p. 77). Mead illustre cette idée par l'exemple d'un objet qualifié de « comestible », lequel nécessite un système digestif pour exister. De la même façon, la sociabilité de l'humain nécessite et construit l'objet social. La construction sociale des objets de connaissance apparaît ainsi comme la conséquence du grégarisme de l'organisme humain.

L'acte social émerge alors de l'interaction d'attitudes subjectives d'individus à l'intérieur d'une même situation convergeant vers une résolution commune. Autrement dit, l'*attitude* constitue la projection, par un individu, d'une configuration de l'acte en cours. Cette configuration est porteuse d'une signification (*meaning*), puisqu'elle détermine le procès, le mécanisme, de la complétion d'une fin anticipée. La connaissance (ou l'habitude ou la croyance) n'est toutefois établie qu'au moment de la complétion de l'acte, au stade de la consommation. Par conséquent, dans une situation où plusieurs individus sont impliqués dans l'acte, un coajustement de cette configuration est nécessaire pour parvenir au stade de la consommation où la réalité acquiert son sens, sa valeur. Il n'existe alors pas de vérité déterminante *a priori* à laquelle l'acte doit nécessairement se conformer, mais plutôt plusieurs attitudes dans une même situation, agissant sur un même objet, construisant simultanément la réalité.

Mead qualifie cette négociation du sens de *conversation*. Cette conversation constitue un procès communicationnel qui opère selon une structure triadique (*triadic structure of communication*) propre à toute interaction. Les trois éléments de cette structure sont les suivants :

1. L'initiation d'un *geste* (*gesture*) par un individu. Le *geste* est le début d'un acte.
2. Une réponse à ce *geste* par un autre *geste* de la part du second individu. Ce dernier ayant perçu une *attitude* derrière le premier geste initiateur d'un acte.
3. Le premier individu répond à ce *geste*. Le véritable *sens* de l'acte est établi.

Ainsi, «*the meaning of a gesture by one organism [...] is found in the response of another organism to what would be the completion of the act of the first [...] which that gesture initiates and indicates*» (MSS, p. 146).

Mead distingue alors deux niveaux de *conversation*. D'abord, la simple *conversation de gestes* où les gestes s'enchaînent instinctivement sans intervention consciente de la pensée. Ensuite, la *conversation de gestes signifiants*, laquelle est médiatisée par des signes constituant un langage.

Mead explique ces deux niveaux de langage à partir de sa posture behavioriste et naturaliste :

Objects are constituted in terms of meanings within the social process of experience and behavior through the mutual adjustment to one another of the responses or actions of the various individual organisms involved [...] an adjustment made possible by means of a communication which takes the form of a conversation of gestures in the earlier evolutionary stages of that process, and of language in its later stages (MSS, p. 77).

La différence entre les deux types de conversation repose sur la conscience de participer à l'activité communicationnelle. Toutefois, *[t]he mechanism of meaning is [...] present in the social act before the emergence of consciousness or awareness of meaning occurs (MSS, p. 77)*. La structure triadique de la communication est ainsi au fondement de l'acte social. Elle opère la relation individu-environnement selon la forme fondamentale de l'acte, mais permet au sujet d'en prendre conscience par l'intermédiaire de la participation d'autrui à sa propre expérience de l'acte. C'est-à-dire que la participation d'autrui à l'acte constitue un reflet de l'acte produisant un effet d'objectivation du procès. L'individu est alors éventuellement témoin de la présence objective d'un sens partagé au cours de l'interaction. Dès ce moment, l'apparition du langage devient possible. L'individu impliqué dans l'acte social déploie un geste consciemment destiné à être interprété par son interlocuteur : un geste signifiant (*significant gesture*). Ainsi, le sens attribué à une *attitude* (potentiellement) partagée peut être déposé sur un geste vocal, qui devient ainsi un symbole signifiant lui aussi (potentiellement) partagé. Mead précise :

We are especially through the use of the vocal gestures, continually arousing in ourselves these responses which we call out in other persons, so that we are taking the attitudes of the other persons into our own conduct. The critical importance of language in the development of human experience lies in the fact that the stimulus is one that can react upon the speaking individual as it react upon the other (MSS, p. 71, c'est nous qui soulignons).

Le langage, porteur de sens collectivement partagés, permet de prévoir la réaction d'autrui en interaction. Cette prévision se fait à travers un procès de *jeu de rôle (role taking)*. C'est-à-dire que l'individu se projette dans le rôle de l'autre et imagine sa réaction dans la structure triadique de l'acte. Cet individu peut ainsi diriger sa conduite, à partir de ses prévisions, lesquelles sont fondées sur des symboles signifiants partagés socialement et porteurs d'une *attitude* prédéterminée. Mead affirme que c'est de ce procès continu de jeu de rôle que naît le *soi* : l'identité sociale de l'individu. Cette identité devient alors la médiatrice de l'ensemble des actes d'un individu, lesquels interviennent nécessairement en milieu social.

5.3 La construction du *soi* et de la société

Le *soi* constitue une structure sociale dans laquelle opère la pensée du sujet afin d'organiser la relation individu-environnement en contexte social. La construction du sujet - de sa *conscience* et de son *esprit* - provient par conséquent de l'actualisation de la vie en société par l'acte social. Ainsi :

The individual experience himself as such, not directly, but only indirectly, from the particular standpoint of other individual members of the same social group, or of the generalized standpoint of the group as a whole to which he belongs. For he enters his own experience as a self or individual, not directly or immediately, not by becoming a subject to himself, but only in so far as he first becomes an object to himself just as other individuals are objects to him or his experience; and he becomes an object to himself only by taking the attitudes of other individuals toward himself within a social environment or context of experience and behavior in which and they are involved (MSS, p. 138).

Bien qu'on puisse qualifier l'*esprit* et le *soi* de « structures », il ne s'agit pas d'entités fixes. Tous deux sont des procès, ou des mécanismes, opérés par l'organisme humain socialisé : l'individu. L'*esprit* constitue ainsi la faculté de s'approprier les significations collectives pour agir en société. Ces significations collectives se cristallisent par l'objectivation de l'organisme-acteur en un *soi* stabilisé. Ce *soi* est construit en interaction avec une autre objectivation : celle de la société saisie comme un tout, constituant ainsi l'*autrui généralisé* (*the generalized other*). L'*autrui généralisé* correspond à la synthèse en un tout unifié des *attitudes* de la communauté face à l'individu. De la même façon, l'ensemble des « *sois élémentaires* », qui correspondent à chaque moment où un jeu de rôle est mis en œuvre pour construire virtuellement des interactions possibles, se trouve stabilisé en un *soi* unifié. Ce *soi* constitue, lui aussi, un procès qui se construit dans l'acte social. Le *soi* comporte donc une dimension stabilisée et une dimension active. La dimension stabilisée est constituée par l'intégration de l'*autrui généralisé* à la définition d'une situation de laquelle l'organisme est partie prenante ; ce qui constitue le *moi*. La dimension active est celle qui réagit à cette relation *moi-autrui généralisé* et constitue ce que Mead nomme le *je*. Ainsi :

The "I" is the response of the organism to the attitudes of the others, the "me" is the organized set of attitudes of others which one himself assumes. The attitude of the other constitutes the organized "me", and then one reacts toward that as an "I" (MSS, p.175).

Le *soi* se décompose en deux pôles qui sont la véritable articulation de la *conscience*. L'un est celui de la conscience de soi. C'est le pôle du *moi* autour duquel gravite l'ensemble des expériences vécues de l'organisme (en effet toute expérience réfère au *moi* lorsqu'elle est

mobilisée pour l'action). Le second pôle, est celui de l'attention, de la *perception* active de la situation : le *je*. Le *je* actif dans l'acte viendra éventuellement intégré le *moi*, une fois l'acte complété.

Les deux concepts fondamentaux de Dewey, que sont l'*habitude* et le *naturalisme culturel*, semblent donc décomposés et anthropologisés par Mead. L'*habitude*, socle de la connaissance en procès, repose alors simultanément dans l'organisme et dans la collectivité. Cette collectivité émergeant d'un acte social interactif : communicationnel. Le concept d'*habitude* devient ainsi structuré par le procès de construction du *soi*. Le principe du *naturalisme culturel* est expliqué par l'articulation de l'acte en soi avec l'acte social à travers la médiation du langage. Le langage, qui permet le dialogue interne, est essentiel à l'objectivation du *soi*. Simultanément, le langage détient une fonction particulière dans le procès de l'acte social puisque son sens, en déterminant l'*attitude* du sujet, détermine simultanément l'*attitude* de la société face à l'objet qu'il définit. Ainsi, le symbole signifiant constitue un «*stimulus whose response is given in advance*» (MSS, p. 181) pour quiconque partage cette signification unifiée. Le langage apparaît ainsi comme un type de conversation consciente dont l'origine provient du milieu communautaire de l'humain. Ce milieu étant lui-même fondé «*naturellement*» sur un système de conversation de gestes instinctifs.

Mead nous a permis de développer et de détailler des conceptualisations demeurées trop idéales dans la théorie de la connaissance de Dewey. Nous poursuivrons donc de la même façon en approfondissant la théorie de l'éducation de Dewey par la lecture anthropologique de Mead et revisiterons la dimension conventionnelle envisagée par le concept de *public* auquel la théorie du jeu de rôle de Mead donne un nouvel éclairage.

6. LA SOCIÉTÉ COMME ESPACE COMMUNICATIONNEL

6.1 Le jeu, la convention et l'autrui généralisé

Comme nous venons de le voir, l'individu conscient de lui-même, le *soi*, est le résultat de l'intégration des structures sociales qui constituent son milieu social. Cette intégration résulte d'un procès dynamique de jeu de rôles, sans cesse renouvelé, permettant la conduite dirigée de l'organisme et la production (et reproduction) d'une réalité sociale à laquelle l'individu participe. Cette réalité sociale devient ainsi intelligible. Elle possède une signification à laquelle l'individu réagit pour orienter sa conduite. Cette réalité intelligible et structurée sous-entend une certaine objectivité de la société. Elle constitue une limite au relativisme arbitraire de la construction interactive de la réalité. Cependant, comme nous l'avons vu, cette limite ne se trouve pas dans la nature des objets en eux-mêmes, il ne s'agit donc pas d'une limite ontologique. Cette limite découle logiquement du postulat naturaliste qui fait de l'adaptation à son environnement, la logique absolue de tout acte, de toute signification et de tout savoir. Ce principe a pour conséquence de saisir le langage, non comme un assemblage arbitraire conventionnel décrivant abstraitement une réalité empirique (la posture positiviste), mais comme un moyen participant à la construction de la réalité. Cette réalité correspondant justement (et exclusivement) à la relation organisme-environnement. Autrement dit :

Language does not simply symbolize the situation or object which is already there in advance; it makes possible the existence or the appearance of the situation or object. For it is a part of the mechanism whereby that situation or object is created (MSS, p. 78).

Ceci à une conséquence radicale sur le statut de l'objectivité puisque celle-ci, se confond avec la signification : épistémologie et ontologie fusionnant dans l'expérience. En effet, Mead affirme :

Meaning is thus not to be conceived, fundamentally, as a state of consciousness, or as a set of organized relations existing or subsisting mentally outside of the field of experience into which they enter, on the contrary, it should be conceived objectively, as having it entirely within this field itself (MSS, p. 78).

Ainsi, la convention linguistique, le langage, participe activement à constituer la réalité objective à laquelle réagissent les organismes, parce qu'elle extériorise ou objective la relation organisme-environnement qui tient lieu d'ontologie dans l'expérience subjective. En effet, le symbole signifiant stimule la même réaction chez celui qui l'exprime que chez celui qui l'interprète. Par conséquent, *[t]his universe of discourse is constituted by a group of individuals carrying and*

participating in a social process of experience (MSS, p. 89). Dès lors, cet univers de symboles signifiants, médiateurs de l'acte de penser et de l'acte social, constitue la substance même du milieu social de l'individu. L'objectivité du milieu constitue le reflet symétrique de l'identité subjective de l'individu. Ainsi :

The very universality and impersonality of thought and reason is from the behavioristic standpoint the result of the given individual taking the attitudes of others toward himself, and is finally crystalizing all this particular attitudes into a single attitude or standpoint which may be called the "generalized other" (MSS, p. 90).

Mead postule une relation *naturelle* entre la faculté de l'organisme humain à produire des gestes vocaux et l'existence de la société humaine. Celle-ci permet l'émergence de communications signifiantes, lesquelles contribuent à la séparation du sujet de son environnement : la conscience de soi. Dès lors, l'humain développe un espace collectif organisé et interactif : une communauté.

C'est donc à l'intérieur même de ce mécanisme naturel de la communication que Mead parvient à expliquer l'émergence de la convention sociale - ce que Dewey appelle un *public* - selon deux hypothèses stimulantes. La première affirme que le jeu est l'expérience primordiale de la société et que les mécanismes de la vie en collectivité s'y développent (au cours de l'enfance). La seconde est que l'éducation est le reflet de la façon de penser d'une communauté et que, par symétrie, la forme de l'éducation détermine la forme de la pensée d'une société.

6.2 Le jeu comme laboratoire de la société

Pour Mead, jouer (*play*) apparaît comme une première manifestation du procès de jeu de rôle. La première forme de jeu (*play*) de l'enfant étant celle d'incarner un personnage associé à un rôle social auquel il donne alors une forme synthétique, une esthétique rudimentaire préfigurant en quelque sorte l'*autrui généralisé*. Ainsi l'enfant «*takes [a] group of responses and organizes them into a certain whole. Such is the simplest form of being another to one's self*» (MSS, p. 151). Jouer (*play*) opère une première construction des modalités d'interaction. Graduellement, le jeu évolue en sophistication pour devenir le jeu organisé (*game*). À ce moment, l'espace interprétatif du jeu se diversifie et l'activité subjective de jouer se socialise et se stabilise. En effet, le jeu de groupe implique que le joueur «*must know what everyone is going to do in order to carry out his own play. He has to take all this roles*» (MSS, p. 151). Il se développe ici une forme unifiée de la collectivité qui nous rapproche beaucoup du concept de *public*. En effet, l'identité des joueurs est déterminée par l'organisation du jeu, par des règles. «*The attitude of other players which the participant assumes organize into a sort of unit, and it is that organization which controls the response of the*

individual» (MSS, p. 154). Le jeu organisé apparaît comme un laboratoire du *soi*, lequel constitue la structure sociale de base. En effet :

The game has a logic, so that such an organization of the self is rendered possible: there's a definite aim to be obtained, the actions of the different individuals are all related to each other with reference to that end so that they do not conflict [...] [all possible actions] are interrelated in a unitary organic fashion⁵ (MSS, p. 158-159).

En plus de sa pertinence heuristique, l'analyse du jeu développée par Mead révèle une conception politique de la société :

The game is then an illustration of the situation out of which an organized personality arises. In so far as the child does take the attitude of the other and allow that attitude of the other to determine the thing he is going to do with reference to a common end, he is becoming an organic member of the society, he is taking over the morale of that society and he is becoming an essential member of it. (MSS, p. 159).

L'adaptation de l'individu à une société organisée en vue d'une finalité collective semble donc constituer la forme naturelle du social dans la théorie de Mead. Cette conception n'est pas sans rappeler l'idéal démocratique au cœur de la philosophie de l'éducation de Dewey et c'est pourquoi nous nous intéresserons désormais à la lecture anthropologique de l'éducation selon Mead.

6.3 L'éducation comme expérience de la société

Mead développe une hypothèse anthropologique qui provient d'une association entre les objectifs de reproduction sociale de l'éducation et les modalités de transmission des savoirs et structures sociales par le culte et le rituel dans les sociétés traditionnelles. Mead interprète ces deux phénomènes comme deux techniques visant à transmettre certaines formes instituées de la relation organisme-nature, reproduisant ainsi une culture donnée. Les méthodes de transmission sont ainsi médiatisées par des moyens matériels donnés, lesquels déterminent le contenu de ce qui est transmis. Mead affirme :

[T]he attitude of a primitive people toward its ideas, as embodied in myths which we know are without question affected by the method of transmitting them. We recognize that a process of construction for purpose of presentation has largely affected the ideas

5 Cette structure est précisément celle de l'*autrui généralisé* sur lequel se reflète le *moi*.

involved in the material itself. This is true of initiation ceremonies, the material of which have been largely determined by the very process of handing them down. So we will view education, not only as a method of giving body of facts to the rising generation, but we should also consider the effect which the process of handing down has had on the material itself, as handed down from generation to generation (Education, p. 22).

Par conséquent, le processus de transmission du « savoir » – compris comme une structure interprétative globale de la relation organisme-nature socialisée – est incorporé dans les institutions qui médiatisent l'apprentissage. Ainsi, la technique traditionnelle du culte ou de l'initiation comporte une manifestation esthétique totalisée de cette relation. Par exemple, l'épreuve d'endurance (de chasse, d'isolement, etc.) de l'initiation n'est pas exclusivement un test d'endurance physique qualifiant le candidat au statut d'adulte, mais plutôt un moyen d'acquérir l'expérience vécue de l'identité individuelle en relation vitale à la communauté. Par exemple, le jeune chasseur livré à lui-même découvre la valeur de la société en étant momentanément privé de sa protection ; tout en réalisant que son devoir de ramener une proie constitue sa propre valeur individuelle en tant que membre de celle-ci.

L'école, dont l'enseignement vise à transmettre une connaissance envisagée comme purement intellectuelle, sous forme d'idée ou de concept, court le risque d'échouer autant sur le plan de la transmission que celui de la connaissance. D'un point de vue pragmatiste, la connaissance se construit en situation. Pourtant, la situation ou le contexte de l'apprentissage scolaire est souvent conçu comme une préparation à la vie en société. L'expérience ainsi acquise n'a pas un sens pouvant être efficacement transféré dans les situations sociales ; le lien entre les deux n'étant pas construit expérimentalement. D'une part, le contexte scolaire n'est pas inséré de plain-pied dans la communauté et son enseignement en est par conséquent éloigné sinon détaché. D'autre part, le rôle de la connaissance acquise par l'étudiant s'y trouve construit en association avec l'institution et ses modalités sociales. C'est-à-dire que le savoir est associé à un rôle de détachement et de surplomb analogue à la fragmentation des cours en matières autonomes et à l'autorité (et au pouvoir) de l'enseignant sur l'étudiant.

La réforme scientifique de la société

À l'instar de Dewey, Mead s'est lui aussi penché sur la méthode scientifique appliquée aux sciences sociales. Dans un très court article intitulé *The Working Hypothesis in Social Reform* (1899), Mead décrit en six pages l'attitude, ou la posture, gouvernant un projet de réforme sociale empreint de scientificité. Cet article se présente, d'une part, comme une critique de la méthode *a priori* (que Dewey qualifie d'absolutiste) et, d'autre part, comme un programme méthodologique rudimentaire.

La dimension critique de Mead vise principalement la posture idéaliste ou absolutiste des réformistes socialistes et libéraux, lesquels croient pouvoir déduire de lois sociales ou économiques antécédentes, des formes de gouvernances idéales. Conformément à sa conception de l'acte en tant que fondement de la réalité humaine, Mead affirme que cette compréhension de la réforme s'expose à l'échec, puisque l'objet sur lequel se posent les sciences sociales est interactif. En effet, l'acteur intègre et modifie son comportement en intégrant le regard scientifique porté sur lui. Ainsi, «*[i]n society we are the forces that are being investigated, and if we advance beyond the mere description of the phenomena of the social world to the attempt at reform, we seem to involve the possibility of changing what at the same time we assume to be necessarily fixed*»(p. 371).

Par conséquent une méthode véritablement scientifique de transformation sociale n'opère pas à partir de la formulation d'un idéal social à réaliser, puisque celui-ci ne peut être que la conséquence de l'état actuel d'une société au moment où cet idéal a été formulé. Intégrant une conception continuiste de l'expérience et de la connaissance, Mead propose plutôt une attitude d'adaptation et d'ouverture au changement :

A conception of a different world comes to us always as the result of some specific problem which involves readjustment of the world as it is, not to meet a detailed ideal of a perfect universe, but to obviate the present difficulty; and the test of the effort lies in the possibility of this readjustment fitting into the world as it is. Reflective consciousness does not then carry us on to the world that is to be, but puts our own thought and endeavor into the very process of evolution, and evolution within consciousness that has become reflective has the advantage over other evolution in that the form does not tend to perpetuate himself as he is, but identifies himself with the process of development (p. 371).

On retrouve ici la conception pragmatiste fondamentale selon laquelle la logique de la science implique l'épreuve expérimentale des moyens d'interpréter le réel. *A contrario*, postuler une forme naturelle idéale de la société et la mettre en œuvre équivaut logiquement à appliquer la méthode d'autorité décriée par Peirce. Mead affirme par conséquent :

It is impossible to so forecast any future condition that depends upon the evolution of society as to be able to govern our conduct by such a forecast. It is always the unexpected that happens, for we have to recognize, not only the immediate change that is to take place, but also the reaction back upon this of the whole world within which the change takes place, and no human foresight is equal to this. In the social world we must recognize the working hypothesis as the form into which all theories must be cast as completely as in the natural sciences. The highest criterion that we can present is that

the hypothesis shall work in the complex of forces into which we introduce it. We can never set up a detailed statement of the conditions that are to be ultimately attained. What we have is a method and a control in application, not an ideal to work toward (p. 369).

Cette méthode de contrôle demeure cependant un projet. Aucune information sur la véritable mise en œuvre d'une hypothèse expérimentale ne nous est donnée.

7. PISTES DE RÉPONSES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET ÉTHIQUES

7.1 Mead et Dewey et la question des sciences sociales

Le postulat naturaliste culturel de Dewey, auquel fait écho l'anthropologie behavioriste du langage chez Mead, sous-tend une conception coopérative de la société. En effet, lorsque Dewey conçoit la société comme modalité d'adaptation de l'espèce à son environnement naturel, il présuppose une nécessaire unité au corps social. Dewey attribue d'ailleurs à la société une essence existentielle équivalente à la vie individuelle :

Nous employons le mot « expérience » en lui donnant [...] un sens extrêmement riche. Le principe de continuité par renouvellement s'applique à l'expérience autant qu'à la vie au pur sens physiologique. Le renouvellement de l'existence physique s'accompagne, dans le cas des êtres humains, de la re-crédation des croyances, des idéaux, des espoirs, des bonheurs, des malheurs et des habitudes. La continuité de toute expérience grâce au renouvellement du groupe social est un fait. L'éducation au sens large est le moyen de cette continuité sociale de la vie. Chacun des éléments constitutifs d'un groupe social [...] naît dénué de tout [...] Chaque individu, chaque unité qui détient l'expérience vitale du groupe, finit par disparaître. Pourtant la vie du groupe continue (D&E, p. 16-17).

Le postulat évolutionniste de la lutte pour l'existence, prend ainsi une tournure coopérative qui la distingue d'une lecture du darwinisme social qui s'appuierait sur la concurrence. Ce postulat ne constitue alors rien d'autre que l'affirmation du procès vital continue d'adaptation aux situations problématiques provenant de l'environnement. Dewey affirme justement : «*I do not see that the struggle for existence is anything more than living existence itself. Life tends to maintain itself because it is life*» (Evolution, p. 42). Par conséquent, la notion de sélection naturelle, lorsqu'elle se rapporte au contexte humain et social relève principalement de l'éthique et des règles collectives d'actions permettant l'adaptation et la reproduction du corps social. Dewey précise :

The belief that natural selection has ceased to operate rests upon the assumption that there is only one form of such selection: that where improvement is indirectly effected by the failure of species of a certain type to continue to reproduce; carrying with it as its correlative that certain variations continue to multiply, and finally come to possess the land. This ordeal by death is an extremely important phase of natural selection, so-called. That it has been the chief form in pre-human life will be here admitted without discussion [...] However, to identify this procedure absolutely with selection, seems to me

to indicate a somewhat gross and narrow vision. Not only is one form of life as a whole selected at the expense of other forms, but one mode of action in the same individual is constantly selected at the expense of others. There is not only the trial by death, but there is the trial by the success or failure of special acts—the counterpart, I suppose, of physiological selection so-called. We do not need to go here into the vexed question of the inheritance of acquired characters. We know that through what we call public opinion and education certain forms of action are constantly stimulated and encouraged, while other types are as constantly objected to, repressed, and punished. What difference in principle exists between this mediation of the acts of the individual by society and what is ordinarily called natural selection, I am unable to see. In each case there is the reaction of the conditions of life back into the agents in such a way as to modify the function of living (Evolution, p. 49-50).

C'est pourquoi, selon une perspective évolutionniste naturaliste culturelle, l'objet des sciences sociales n'est pas de découvrir les lois qui gouvernent le social, mais bien au contraire de fournir les outils pour contrôler le procès continu d'autorenouvellement par l'action sur l'environnement au centre de toute existence. À l'opposé d'une sociologie durkheimienne, la société n'y est pas réifiée « comme une chose », mais bien plutôt saisie comme une pratique conventionnelle ayant pour fonction d'assurer la reproduction de la vie humaine. La société devient un instrument - qui se réduit à ce qu'on en fait - à l'intérieur d'un procès vital universel et transcendant. L'approche des sciences sociales orientée vers l'éducation et la politique apparaît dès lors parfaitement cohérente, puisque « [p]our former une communauté ou une société, [les hommes] doivent avoir en commun les objectifs, les croyances, les aspirations, la connaissance – une compréhension commune – une orientation d'esprit semblable comme disent les sociologues » (D&E, p. 19).

7.2 Rupture épistémologique et engagement

La lecture moniste instrumentaliste de la connaissance, qui unit théorie et pratique, implique une responsabilité *de facto* du philosophe ou du chercheur. En effet, celui-ci y devient un acteur confronté à une situation problématique à laquelle il prend part et à partir de laquelle il construit l'objet de l'enquête. La connaissance n'y est d'ailleurs pas une entité purement intellectuelle, puisqu'elle mobilise des « faits ». Conformément à la théorie peircienne de la connaissance, ces « faits » engagent dans le procès de transformation expérimental, tout ce qui participe, de près ou de loin, à la conception du problème. Autrement dit, expérimenter, c'est engager la réalité dans un procès de transformation. Par conséquent, expérimenter socialement, c'est transformer la vie des gens.

Cette logique est indifférente aux enjeux de distanciation et de neutralité, au cœur du problème de l'engagement du chercheur dans sa compréhension traditionnelle. L'inévitable implication du chercheur et du milieu social soulève plutôt un problème de distribution des moyens d'action, c'est-à-dire des moyens de prendre part au changement. L'enjeu subséquent devient celui de la responsabilité devant les conséquences du changement.

Les enjeux pratiques concernant la mise en œuvre de cet engagement demeurent néanmoins nébuleux. Le postulat de l'expérimentation sociale par la transformation sociale peut sembler se produire « naturellement » et sans heurt à l'intérieur de la conception collectiviste et évolutionniste du social soutenue par Dewey. L'enquête sociale suppose toutefois la mobilisation volontaire et responsable de la collectivité entière dans une action concertée et contrôlée de transformation de l'environnement. Mais qu'y a-t-il derrière cet accord dans l'action ? Où s'arrête l'*a priori* de l'adaptation nécessaire et où commence l'autorité ? La question demeure latente en contexte éducatif, puisque le tuteur guide nécessairement l'apprenant.

Dans une logique démocratique, les choses se compliquent. L'individu peut-il être totalement subordonné à la collectivité ? Cette dernière peut-elle soutenir l'ensemble des aspirations subjectives ? La réponse mélioriste de Dewey frôle le dogmatisme : « [q]ue l'évolution sociale soit allée, soit du collectivisme à l'individualisme, soit le contraire est pure superstition. Cette évolution a consisté en une redistribution continue, d'un côté, des intégrations sociales, et de l'autre, des capacités et des énergies individuelles » (P&P, p. 188). Une piste de réponse s'en dégage toutefois : considérer l'absolu (ou l'*a priori*) comme une superstition. La posture moniste implique alors qu'il ne peut y avoir de « rupture épistémologique », puisque le domaine des vérités positives se confond avec celui des contenus normatifs dans l'expérience. Le chercheur occupe alors une position purement contingente, *en situation*. L'action située apparaît donc « neutre » en contexte, et non absolument. Autrement dit, l'action concertée est neutre parce que momentanément non problématique. Dès lors la question bascule vers la réduction de la vérité à la réalité des acteurs, puisque le chercheur ne peut s'extraire de la situation.

La posture pragmatiste propose alors une perspective épistémologique prometteuse. Celle-ci reconnaît l'expérience, quelle qu'elle soit, comme modalité universelle du savoir, mais maintient une distinction méthodologique entre le savoir acquis et le procès d'acquisition du savoir. Autrement dit, une distinction entre l'habitude ou la croyance qui entre dans la construction du problème et le résultat de l'expérience contrôlée dans l'enquête. Dès lors, la reconnaissance de la valeur ou de la « vérité » de l'interprétation des acteurs non scientifiques n'implique pas la subordination de l'ensemble du réel à celle-ci. Par ailleurs, toutes les approches sociologiques reconnaissent la capacité des individus (sujets de la recherche) à produire des significations particulières. Ce « fait » constitue même un obstacle-ressource pour la construction des

questionnaires ou entrevues. En effet, qu'il s'agisse de prévenir la prolifération du sens dans un questionnaire ou d'interpréter adéquatement le discours dans un entretien, l'irréductibilité des significations est une réalité inévitable de la pratique des sciences sociales. Le problème ne réside ainsi pas dans la « réalité des acteurs », mais dans la capacité de la science à découvrir autre chose.

À partir de cette perspective, la posture engagée dans la transformation soutenue par le pragmatisme apparaît tout à fait tenable. Toutefois, la teneur de l'engagement lui-même se doit de demeurer un engagement ouvert au changement ; soit d'être conforme à la méthode scientifique de l'hypothèse de travail. En effet, Mead nous a déjà prévenus qu'un engagement en vue d'un idéal social préconçu correspond au fond, à l'application d'une méthode *a priori*, voir d'autorité. Cette ambiguïté est au cœur de la philosophie pragmatiste que nous avons étudiée et découle de l'indistinction pratique entre l'éthique et l'ontologie dans la réalité vécue. Dewey discrédite ainsi l'application d'une méthode d'actualisation pratique d'une préconception éthique comme moyen de connaissance, puisque sa mise en œuvre juge à l'avance de la valeur de ses conséquences plutôt qu'elle ne les met à l'épreuve :

[N]ot even pragmatism can prove an existence from desirable consequences which themselves exist only when and if that other existence is there. On the other hand, if the method is not applied simply to tell the value of a belief or controversy, but to fix the meaning, intellectual as well as practical, of the terms; and hence the pragmatic method would simply abolish the meaning of an antecedent power which will perpetuate eternally some existence. For that consequence flows not from the belief or idea, but from the existence, the power. It is not pragmatic at all (Practical, p. 315).

On peut donc conclure que la posture anti-épistémologique du pragmatisme- au sens purement philosophique - offre une assise suffisante à l'élaboration d'une épistémologie des sciences sociales - au sens méthodologique. Celle-ci ne se présenterait cependant plus comme une question purement théorique, mais comme une controverse sociologique engageant directement les institutions du savoir.

CONCLUSION

Ce que nous avons identifié comme trois piliers du pragmatisme : (1) l'expérience comme fondement de la connaissance, (2) le fondement sociale de la connaissance et (3) le faillibilisme de l'enquête permettent un nouvel éclairage sur la démarche partenariale de l'IUPE. En effet, le postulat de la nature expérientielle de toute connaissance constitue un principe qui permet la reconnaissance de la valeur de tout savoir d'expérience. Cette reconnaissance légitime d'emblée un projet de croisement des savoirs *et* des pratiques. C'est en effet par la pratique conjointe qu'un savoir expérientiel collectif peut se constituer. C'est au fond, l'idée même d'une démarche de co-construction de la connaissance qui se trouve au cœur de la notion de fondement social de la connaissance. La notion de production collective de connaissances par l'expérience commune renvoi aussi à la relation intrinsèque entre les formes d'organisation et les formes de la connaissance. L'enquête destinée à la transformation sociale implique donc la mise en interaction, non seulement d'individus, mais aussi d'organisations et d'institutions, puisque celles-ci reproduisent les rapports sociaux (Mead et Dewey illustrent cette idée à travers l'expérience de l'école). Finalement le faillibilisme de l'enquête rappelle l'importance de l'ouverture au changement de la méthode expérimentale de l'enquête. Celle-ci constitue une posture éthique qui exige que chaque partie prenante remette en question ses savoirs préalables (ou ses *croyances* ou ses *habitudes*) pour constituer un projet sous la forme d'une hypothèse de travail. Cette posture éthique engage aussi les parties prenantes à reconnaître les résultats de l'enquête, lesquels peuvent s'opposer à des croyances fortes. La théorie de l'enquête permet donc de schématiser la démarche de l'IUPE :

1. D'abord, un doute constitue le moteur de la démarche : l'exclusion n'est pas inéluctable. Ce doute pousse à l'action : à l'*expérience*.
2. La formulation de la notion d'exclusion constitue le savoir préalable (ou l'habitude) qui permet d'identifier les *obstacles-ressources* qui permettent de définir la situation. Ces obstacles-ressources définissent à la fois l'objet de la démarche d'action transformatrice et les moyens, c'est-à-dire les conditions de l'expérience.
3. Ces obstacles-ressources, constituent des « faits » déterminés par l'exclusion : par exemple le chômage, la précarité, la pauvreté ou l'isolement.
4. Ces faits ciblent un ensemble d'acteurs (individus, organisations et institutions) constituant un *public*. C'est-à-dire que leurs actions individuelles ont un impact sur les autres ; ils sont en situation d'interaction.

5. Les habitudes qui déterminent les perspectives des interacteurs (parties prenantes) sont potentiellement contradictoires, voir conflictuelles. Le croisement des savoirs doit conduire à une montée en conscience de la situation. Autrement dit, la situation se définit et permet la production d'hypothèses expérimentales. C'est-à-dire l'identification de changements qui doivent transformer une situation d'exclusion.
6. L'application de ces changements permet d'évaluer la validité de l'hypothèse et modifie durablement la nature de la relation savoir-pouvoir au sein du *public*.
7. La connaissance produite par cette expérience collective constitue la base (l'habitude) pour la prochaine enquête...

Les objectifs de cette recherche visaient aussi à développer une perspective épistémologique sociologique adaptée à la recherche-action orientée vers la co-construction des connaissances par le croisement des savoirs et des pratiques. Cette perspective étant profilée par le besoin de répondre au double devoir de l'IUPE, d'une légitimité méthodologique scientifique dans la coproduction de nouvelles connaissances, ainsi que de projeter celles-ci hors de l'enceinte universitaire vers la réalité sociale active et problématique elle-même. Nous tenterons de dégager des philosophies de Dewey et Mead six postulats théoriques généraux, potentiellement porteurs sur les plans épistémologique, éthique et méthodologique.

- 1) Le *postulat associationniste* engendre une posture relativiste (*c.-à-d.* associationniste) rejetant tout autant les postulats empiriste et nominaliste, que purement rationaliste. Ainsi, le problème de la réduction du réel aux représentations subjectives des acteurs est attaqué de front. Ces représentations sont alors saisies comme une réalité actualisée (ni purement idéal, ni purement matérielle). Simultanément le postulat de la réalité objective est admis dans les limites d'une logique interactive de la transaction. Celle-ci implique que le pouvoir d'action, le pouvoir d'objectivation, est également distribué entre l'acteur et son environnement. Comme le formule habilement Joëlle Zask en préface de l'édition française de P&P : « [q]ue tel pouvoir d'un être particulier ne soit ni une simple conformation au milieu, ni le fruit du développement de potentialités inhérentes, voilà qui est essentiel à considérer... » (p. 18)
- 2) Le *postulat naturaliste culturel* oblige à rejeter l'explication « sociale » ou « culturelle », tout comme l'explication naturelle, puisqu'elles deviennent tautologiques. Toutefois, l'adéquation des trois éléments en tant qu'entité conceptuelle unifiée permet de diriger l'action sur des problématiques contingentes sans abandonner l'idéal scientifique de s'élever en généralité. En effet, ce postulat suppose un rapport de continuité entre les composantes « naturelles » (matérielles) et « culturelles » (conventionnelles) d'une

situation. Le principe de généralité ne réfère donc plus à un idéal nomothétique, mais à la prolifération potentiellement infinie des liens.

- 3) Le *postulat médiateur de l'action* qui implique l'abandon de toute métaphysique (ou ontologie) et de toute épistémologie formelle (abandon de l'idée de vérité). La conformité à la réalité dépend des opérations constitutives de l'acte. Seule la conséquence permet de juger de l'adéquation des moyens aux fins.
- 4) Le *postulat de la primauté de l'intelligence* dans l'acte. L'acte - modalité existentielle universelle - a pour fonction et pour conséquence de révéler le réel par la modification de l'environnement. L'acte individuel dans l'environnement social témoigne ainsi de la teneur conventionnelle puisqu'intelligible du vivre ensemble.
- 5) Le *postulat pratique des choses*. Les médiations conventionnelles se cristallisent dans des objets (matériels ou idéels) porteurs d'une *attitude* déterminant le sens de l'action. Par conséquent, la durabilité des « choses » fait que leur pouvoir déborde de l'action contingente. Leur pouvoir structurant s'étend dans le temps (ex. le mot maintient sa signification, l'outil dirige l'acte à chaque usage, etc.).
- 6) Le *postulat éthique*. L'abandon du principe de vérité au profit d'une réalité réalisée par l'acte, charge toute action d'une teneur éthique intrinsèque. Puisque tout jugement scientifique nécessite l'expérimentation, celui-ci porte *de facto* sur la valeur d'une chose actualisée par l'action. La scientificité est ainsi une posture éthique et politique.

Ces six postulats réduisent la notion de connaissance à celle de savoir-faire. Par conséquent, le mandat d'accompagnement interroge la compétence pratique de l'universitaire. Quels actes l'université et l'universitaire peuvent-ils engendrer ? Comment parviennent-ils à intervenir dans l'*impulsion*, la *perception*, la *manipulation* et surtout la *consommation* de l'acte ? La *consommation* de l'acte académique parvient-elle à s'extraire du dualisme théorie-pratique ? Ces interrogations ouvrent alors la problématique de la co-construction des savoirs vers celle de la co-construction des pratiques. Malheureusement, l'œuvre théorique de Mead et Dewey ne nous donne pas d'illustration nette des moyens de co-construction des pratiques. Il en ressort néanmoins clairement que l'enjeu fondateur est celui de la distribution des moyens d'action, des moyens de participer au changement. Certaines pistes exploratoires peuvent cependant être dégagées. D'abord la notion *Public* suppose qu'un groupe se constitue autour d'un ensemble conventionnel qui structure l'interaction. Cette perspective soulève la question du contrôle des actions collectives. Cette notion de contrôle peut être illustrée par le principe du jeu de groupe (*game*) de Mead. Dans le jeu de groupe, le collectif est constitué en référence à des objectifs, et les modalités d'interactions (humaines et matérielles) sont entièrement structurées par ces objectifs. Le

modèle du jeu de groupe organisé apparaît ainsi comme un archétype d'action collective contrôlée, où l'ensemble n'est intelligible que par ses relations, le pouvoir d'action est pleinement distribué et l'action déterminée par la règle, laquelle est médiatisée par un support matériel unifié.

APPENDICES

APPENDICE 1 : NOTICE BIOGRAPHIQUE SUR JOHN DEWEY

John Dewey est né le 20 octobre 1859 à Burlington dans l'état du Vermont⁶. C'est dans cette ville du nord-est des États-Unis qu'il complète sa formation universitaire de premier cycle. L'enseignement philosophique à l'University of Vermont est alors fortement influencé par le courant réaliste écossais (que Dewey rejettera très tôt), qui conçoit un accès direct de l'esprit aux choses et s'oppose à la notion représentationnelle de l'empirisme. Après sa graduation, en 1879, Dewey se consacre à l'enseignement secondaire pendant deux ans, avant de reprendre des études avancées à la John Hopkins University de Baltimore. Deux professeurs ont alors une influence notable sur la philosophie de John Dewey. D'abord, le philosophe hégélien George Sylvester Morris initie Dewey au modèle idéaliste de l'unité organique de la nature : en réaction à laquelle sera fondée la théorie deweyenne de la connaissance, comme nous le verrons dans la prochaine section. Ensuite, le psychologue expérimental G. Stanley Hall lui fait découvrir le potentiel de la méthodologie scientifique appliquée aux sciences humaines. Il étudia aussi la logique sous l'enseignement de nul autre que Charles Sanders Peirce (Campbell, 1995, p. 7).

Suite à l'obtention de son doctorat, en 1884, Dewey accepte un poste d'enseignement à l'University of Michigan. À l'exception d'une année passée à l'University of Minnesota en 1888, Dewey occupera ce poste pendant dix ans. Les premières publications de Dewey, produites pendant cette période, relèvent toujours d'une conception hégélienne de la connaissance.

En 1894, Dewey quitte le Michigan pour l'University of Chicago, répondant à l'appel de son collègue et ami James H. Tufts. C'est à ce moment que le philosophe abandonne l'idéalisme pour développer une nouvelle théorie de la connaissance s'inscrivant dans un mouvement naissant duquel il deviendra une figure emblématique : le pragmatisme. En 1903, Dewey publie quatre essais, mieux connus sous le titre «*Tought and its Subject-Matter*», qui composent les premiers chapitres de l'ouvrage collectif *Studies in Logical Theory*⁷. Pendant son séjour à l'University of Chicago, Dewey fonde une école laboratoire lui permettant de mettre en pratique ses théories et méthodes pédagogiques. C'est suite à ces expérimentations que Dewey publie en 1899 l'ouvrage *The School and Society*.

6 Les informations biographiques sont principalement tirées de l'article de Richard Feild consacré à John Dewey dans *The Internet Encyclopedia of Philosophy* En ligne : <http://www.iep.utm.edu/dewey/>

7 Dans les parties suivantes de la présente recherche, nous ferons référence aux versions révisées de ces articles parus en 1916 et dont les titres ont été légèrement modifiés. Elles seront donc identifiées individuellement.

Dewey quitte son poste à Chicago en 1904 pour rejoindre le Département de Philosophie de la Columbia University, où il poursuivra le reste de sa carrière universitaire. Au cours de la première décennie d'activités à New York, Dewey publie évidemment beaucoup dans le domaine philosophique, mais il poursuit aussi son travail en éducation, consacrant une partie de son temps à la Teachers College de l'université. Deux ouvrages importants sont issus de cette démarche. D'abord, *How we Think* (publié en 1910 et révisé en 1933) qui s'avère être une version vulgarisée de sa théorie de la connaissance : utile autant à l'enseignement philosophique qu'à l'élaboration de principes éducatifs. En 1916, il publie son ouvrage le plus influent dans le domaine de la théorie pédagogique : *Democracy and Education*. Au cours de la seconde décennie, à Columbia, la notoriété du philosophe s'étend hors du réseau académique et Dewey assume un rôle d'intellectuel public. Ainsi, en plus de sa participation à des périodiques populaires, Dewey appuie différentes causes politiques, telles le vote des femmes et la syndicalisation des enseignants. Plusieurs de ses publications d'importance produites pendant cette période sont issues de conférences universitaires ou relativement grand public.

Dewey prend sa retraite de l'enseignement en 1930, mais poursuit néanmoins sa carrière intellectuelle. C'est d'ailleurs huit ans plus tard, qu'il publie la formulation finale de sa théorie de la connaissance : *Logic: The Theory of Inquiry*. Richard Feild mentionne, dans son article encyclopédique consacré à John Dewey, la participation de ce dernier à la Commission internationale d'enquête sur le procès de Léon Trotsky (1938) ainsi que sa défense, en 1940, du philosophe Bertrand Russell, lequel était menacé de se faire retirer sa chaire au College of the city of New York. Dewey s'éteint le 2 juin 1952 à l'âge de 92 ans.

APPENDICE 2 : NOTICE BIOGRAPHIQUE SUR GEORGE HERBERT MEAD

G. H. Mead est né le 27 février 1863 dans la municipalité de South Hadley au Massachusetts. Son père Hiram Mead, pasteur congrégationaliste, est responsable de la paroisse. Sa mère se nomme Elizabeth Storrs Billings et George à une sœur de quatre ans son aîné dont le prénom est Alice. En 1870, la famille Mead quitte le Massachusetts pour Oberlin en Ohio où Hiram Mead devient professeur d'homélie au Oberlin College. Hiram Mead décède en 1881. La même année Elizabeth Storrs Billings obtient un poste d'enseignante au Oberlin College. Elle occupera ce poste jusqu'en 1890 où elle devient directrice du Mount Holyoke College de South Hadley jusqu'en 1900. C'est aussi au Oberlin College que Mead obtient, en 1883, son baccalauréat suite auquel il entreprend lui aussi une carrière dans l'enseignement. Celle-ci est brusquement interrompue par un congédiement que l'on justifie par la méthode disciplinaire de Mead, jugée inadéquate. Il aurait simplement renvoyé les étudiants turbulents chez eux. À l'été 1887, Mead reprend ses études à Harvard où il reçoit l'enseignement de Josiah Royce qui lui transmet un héritage romantique et idéaliste déterminant. Fait intéressant, pendant ses études de maîtrise, Mead sera précepteur pour les enfants du philosophe pragmatiste William James, sans toutefois que ce dernier lui enseigne à l'université.

En 1888, Mead quitte les États-Unis pour l'université de Leipzig en Allemagne, où il entreprend un doctorat de philosophie et psychologie. À l'époque, les deux disciplines ne sont pas clairement divisées et il est intéressant de noter que Mead étudie auprès de Wilhelm Wundt et G. Stanley Hall, deux fondateurs de la psychologie expérimentale. L'influence behavioriste de Wundt est d'ailleurs déterminante. À celle-ci s'ajoute celle de la théorie darwinienne de l'évolution des espèces avec laquelle il se familiarisera aussi pendant sa scolarité à Leipzig. Après un transfert à l'université de Berlin, Mead reçoit l'enseignement du philosophe vitaliste Wilhelm Dilthey.

Mead ne termine pas son doctorat. Au printemps 1891, il accepte un poste d'enseignement à l'Université du Michigan afin de combler le départ du philosophe James Hayden Tufts. De 1891 à 1894, Mead enseigne la psychologie et la philosophie et prend alors connaissance des travaux de ses collègues Charles Horton Cooley et Alfred Lloyd, respectivement sociologue et psychologue. C'est aussi à cette époque que Mead fait la connaissance de Dewey avec qui il développe une puissante complicité intellectuelle et affective. Ainsi, lorsque Tufts recommande Dewey pour la chaire de philosophie de l'Université de Chicago, ce dernier accepte le poste à la condition que Mead y obtienne un poste de professeur assistant. Mead s'installe alors définitivement à l'Université de Chicago où il demeure jusqu'à son décès en avril 1931. Pendant cette période, il publie plusieurs articles en philosophie et psychologie sociale (approche dont il est un fondateur). Mead ne publie cependant aucun livre qui systématiserait sa pensée et ce n'est qu'après sa mort que quatre ouvrages seront édités à partir de notes personnelles, de notes

d'étudiants ainsi que des notes sténographiques de ses cours : *The philosophy of the Present* (1932), *Mind, self, and society* (1934), *Movement of Thought in the Nineteenth Century* (1936) et *The Philosophy of the Act* (1938).

BIBLIOGRAPHIE

Campbell, James (1995). *Understanding John Dewey, Nature and Cooperative Intelligence*, Chicago, Open Court, p. 310.

Cronk, George, « George Herbert Mead (1863-1931) ». *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, En ligne : <http://www.iep.utm.edu/mead/> (consulté le 16/08/2010).

Dewey, John (1972). [1898], « Evolution and Ethics », (Evolution), *The Early Works of John Dewey 1882 - 1898*, vol. 5 (1895-1898), Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp. 34-54.

---- (1909). *The influence of Darwinism on Philosophy*, (Darwin), En ligne : <http://www.cspeirce.com/menu/library/aboutcsp/dewey/darwin.htm> (consulté le 20/05/2010).

---- «The Relationship of Thought and Its Subject-Matter» (RTSM), pp. 75-102, «The Antecedents and Stimuli of Thinking», (Antecedent), pp. 103-135, «Data and Meanings», (Data), pp. 136-156, «The Object of Thought», (Object), pp. 157-182, «What Pragmatism Means by Practical», (Practical), 303-334, dans 1916, *Essays in Experimental Logic*, New-York, Dover Publications, p. 444.

---- (1965). [1910], *The Influence of Darwin on Philosophy*, Bloomington, Indiana University Press, p. 304.

---- (1975). [1916], *Démocratie et éducation*, (D&E) Paris, Armand Colin, p. 426.

---- (2003). [1920], *Reconstruction en philosophie*, (REP), Pau, Publication de l'Université de Pau, p. 173.

---- (2003). [1926-27], *Le public et ses problèmes*, (P&P), Pau, Publication de l'Université de Pau, p. 207.

---- (1935). *Liberalism and Social Action*, (Liberalism), New York, Capricorn Books, p. 94.

---- (1968). [1938], *Expérience et éducation*, (E&E), Paris, A. Colin, 1968, p. 157.

---- (1967). [1938], *Logique: la théorie de l'enquête*, (Logique), Paris, PUF, p. 693.

---- (1955). [1939], *Liberté et Culture*, (L&C), Paris, Aubier-Montaigne, p. 191.

---- « The Democratic Form », pp. 400, «Intelligence in Social Action», pp. 435-455, «The Social», pp. 1059-1070, dans 1939, *Intelligence in the Modern World (ITMW)*, New-York, Random House, p. 1077.

---- (1948). «Common Sense and science. Their Respective Frames of Reference», (Common Sense), The Journal of Philosophy, vol. 45, n° 8, pp. 197-208.

Feild, Richard, « John Dewey (1859-1952) ». The Internet Encyclopedia of Philosophy, En ligne : <http://www.iep.utm.edu/dewey/> (consulté le 20/05/2010)

Kulp, Cristopher B. (1992). The End of Epistemology. Dewey and His Current Allies on the Spectator Theory of Knowledge, Wesport, Greenwood Press, p. 216.

Mead, George Herbert (1934). Mind, self, and society, (MSS), Chicago, The University of Chicago Press, p. 401.

---- (1938). The Philosophy of the Act, (PA), Chicago, The University of Chicago Press, p. 698.

---- (1965). On Social Psychology. Selected Papers, Chicago, The University of Chicago Press, p. 358.

---- (2008). The Philosophy of Education, (Education), Boulder, Paradigm Publishers, p. 196.

Peirce, Charles S. (1868). «Some Consequences of Four Incapacities», dans Journal of Speculative Philosophy, vol. 2, pp. 140-157.

---- (1878). «La logique de la science. Comment se fixe la croyance», dans La revue philosophique de la France et de l'étranger, tome VI, pp. 553-569.

---- (1879). «La logique de la science. Comment rendre nos idées claires», dans La revue philosophique de la France et de l'étranger, tome VII, pp. 39-57.