

Classe, race et genre : est-il utile de lire John Dewey aujourd'hui pour lutter contre ces dominations ?

CHRISTOPHE POINT, *Université Laval et Université de Lorraine*

RÉSUMÉ : Le problème de cette contribution est le suivant : les thèses progressistes de John Dewey lui permettent-elles d'être considéré comme un allié des luttes intersectionnelles actuelles ? Nous concentrerons ici notre propos, d'une part sur la dimension pédagogique de son œuvre, et d'autre part autour des dominations ayant trait aux questions de classe, de race et de genre. À l'aide des ressources biographiques, de ses écrits et des interprétations faites par la littérature scientifique de ces derniers, nous étudierons une à une les dominations mentionnées. L'objectif de ce travail est donc de mesurer ce qui sépare ou réunit la philosophie de l'éducation de John Dewey et les analyses intersectionnelles actuelles.

Introduction

John Dewey est un homme blanc, hétérosexuel, cisgenre, aisé, éduqué, valide... Autrement dit, il est doté de tous les privilèges qu'une analyse intersectionnelle pourrait nommer. Parmi eux, le privilège d'être aveugle malgré lui à ses privilèges¹, ce qui en fait ainsi une référence inusitée dans le cadre d'une recherche sur les luttes intersectionnelles. Celle-ci peut être définie en suivant les traces de Davis², Spelman³, Andersen, Collins⁴ et Crenshaw⁵, qui ne comprennent pas l'oppression comme unilatérale ou comme le résultat d'une simple addition, mais qui sont au contraire sensibles aux différences des oppressions et à leurs croisements souterrains, leurs transversalités structurelles et renforcements simultanés. Pourtant, ce philosophe s'engage à son époque en faveur des ouvriers en grève, mais aussi dans la lutte pour le droit de vote des femmes, et s'indigne du racisme toute sa vie. Sa contribution importante aux théories américaines politiques et éducatives des années 1890

à 1950 fait ainsi de lui un penseur de premier ordre pour critiquer le capitalisme, l'autoritarisme, l'individualisme forcené ou encore le fascisme. Cependant, force est de constater que si son œuvre de philosophe et de pédagogue s'insurge contre les dominations de classe, de race et de genre, on peut se demander si elle pense également leurs « enchevêtrements ».

C'est pourquoi il nous semble impératif de revoir et de rendre pertinente la pensée de John Dewey dans le cadre de l'actuel paradigme intersectionnel. Aussi, si dans ce travail nous nous concentrons sur seulement trois dimensions de l'intersectionnalité, à savoir les oppressions de classe, de race et de genre, il ne s'agit évidemment pas d'oublier le cissexisme, le validisme, le nationalisme, l'âgisme, ou encore le carnisme. De même, il ne s'agit pas non plus de penser que ces trois formes de domination ne peuvent exister de façon séparée. Au contraire, nous espérons par cette présentation tripartite dirigée par l'exigence intersectionnelle faire ressortir ce qui est commun à ces diverses formes de domination et montrer les problèmes qui se croisent au sein de la philosophie de l'éducation de John Dewey. Notre proposition cherche donc à résoudre le problème suivant : *John Dewey, s'il peut être considéré comme un démocrate, progressiste antiraciste et allié des luttes féministes de la première vague (des années 1890 à 1930), peut-il être utile pour les luttes contre les dominations actuelles ?*

Pour répondre le plus exhaustivement à ce problème, nous proposons d'exposer les arguments et contre-arguments les plus significatifs que les différentes études intersectionnelles ont déployés à partir de l'étude de la vie et de l'œuvre philosophique de John Dewey, plus particulièrement celles concernant les questions des discriminations de classe, de race et de genre. Nous devons à cet égard poser les questions suivantes : John Dewey, qui peut légitimement appartenir à la première vague féministe du début du XX^e siècle, ne serait-il pas victime de son ignorance épistémologique des discriminations révélées par les récentes études intersectionnelles ? Cette ignorance doit-elle nous interdire de le considérer aujourd'hui comme un philosophe véritablement « conscient » des dominations ? En somme, l'« ignorance blanche⁶ »

de John Dewey doit-elle invalider ses analyses progressistes, ou alors ces dernières sont-elles susceptibles d'offrir des outils utiles aux luttes contre les dominations actuelles ?

En étudiant successivement la façon dont Dewey traite des questions de classe, de race et de genre au sein de sa philosophie de l'éducation, nous tenterons de tenir ensemble sa vision des luttes contre les dominations et leur lecture intersectionnelle actuelle. Enfin, pour prévenir un dernier malentendu, nous précisons qu'il s'agit d'un travail d'histoire des idées qui ne remplit ni les conditions de scientificité d'un travail historique ni les prétentions d'un réquisitoire moral. Loin de tout cela, l'étude des faits biographiques et historiques pour ces questions philosophiques sera justifiée tout au long de ce travail à la fois par l'importance du concept de « savoirs situés⁷ » de Donna Haraway⁸, et par la nécessité de penser la continuité des pratiques et des théories propres à John Dewey.

1. Une philosophie de l'éducation méprisant les classes populaires ?

John Dewey eut-il durant sa vie conscience des dominations de classe et a-t-il contribué à lutter contre celles-ci ? À ces questions, la biographie de John Dewey semble répondre positivement.

Bien que John Dewey ou ses proches soient assez éloignés du milieu ouvrier ou des classes populaires, les relations qu'il noue en fréquentant la Hull House (administrée par Jane Addams), lui ont permis d'être en contact avec des personnes se sentant déclassées ou luttant contre les dominations de classe. Il y rencontrait en effet des travailleuses sociales (Florence Molthrop Kelley, Ellen Gates Starr), des ouvrières en grève (le Jane club de 1891 à 1894) et des féministes (Frances Perkins, Mary H. Wilmarth). On peut lire un exemple de sa sensibilité à cette question dans les dernières pages de *Liberalism and Social Action*⁹, où il affirme clairement que le capitalisme est une organisation sociale générale qui enferme une partie de la population dans la misère, sans qu'aucune responsabilité ne puisse être rejetée sur ces personnes. De plus, en théorie comme en pratique, le conflit de classe, compris comme l'opposition violente de deux parties antagonistes, occupe l'esprit du jeune Dewey de façon insistante. Notons cependant que, bien que sensible aux théories anarchistes¹⁰,

il n'a jamais conclu que ce conflit de classe devait nécessairement se résoudre dans la violence. Au contraire, notre auteur voit dans l'antagonisme entre le patronat aisé et les ouvriers pauvres un échec de la démocratie qui vient détruire socialement et politiquement les efforts menés par ses amis libéraux modérés, notamment ceux de la Hull House¹¹.

Pendant, ces éléments ne suffisent pas à nous assurer que la philosophie de l'éducation de John Dewey échappe à toute domination de classe. En effet, on pourrait objecter que l'orientation culturelle que ce dernier donne à sa philosophie de l'éducation favorise sociologiquement les enfants de classe moyenne et aisée au détriment des enfants de classe populaire. Étudions cette objection de Sébastien-Akira Alix¹², puis deux contre-arguments reposant sur la perspective émancipatrice de son époque.

D'abord, on pourrait affirmer qu'en tant que réformiste progressif et démocrate américain, John Dewey a involontairement contribué au phénomène de « cultural bifurcation¹³ » qui a scindé en deux la culture américaine, opposant une culture légitime élitiste fabriquée par les écoles progressistes et une culture populaire délégitimée par l'école dont les progressistes cherchaient à se démarquer. La classe moyenne prospère, en quête d'une meilleure situation sociale (matérielle et symbolique), aurait abandonné les établissements traditionnels (de plus en plus occupés par les classes populaires), voyant dans les écoles progressistes un moyen d'ascension sociale pour ses enfants. Ainsi, notre auteur aurait construit une philosophie de l'éducation sur mesure pour les enfants de sa propre classe sociale. Selon Sébastien-Akira Alix, cette idée transparait dans des propos de Dewey tels que : « Ce que le meilleur et le plus sage des parents veut pour son propre enfant, c'est ce que la communauté doit vouloir pour tous ses enfants¹⁴ ». On pourrait aussi le lire lorsqu'il déclare « qu'il est possible pour les enfants de mener la même vie naturelle à l'école que dans les bons foyers en dehors des heures de classe¹⁵ ». Selon Sébastien-Akira Alix, il faut ici entendre par « bons foyers » ceux des familles bourgeoises aisées, par distinction de ceux des familles pauvres de Chicago. Ainsi, John Dewey aurait privilégié les enfants

de moyenne et bonne famille par sa philosophie de l'éducation et la culture qu'elle prône, en méprisant la culture des classes populaires.

Toutefois, cet argument d'origine sociologique semble incompatible avec les intentions politiques de John Dewey sur les finalités démocratiques de sa philosophie de l'éducation. Premièrement, pour lui, la division d'une société en classes, qu'il s'agisse d'une division économique, sociale, culturelle ou politique, est un obstacle à l'idéal démocratique¹⁶. À aucun moment on ne trouve chez lui une valorisation d'un intérêt lié à une seule classe sociale, que ce soit pour mener une enquête¹⁷ ou pour répondre aux défis sociaux de demain¹⁸. Deuxièmement, en 1935, lors d'un discours prononcé à une émission de radio new-yorkaise, John Dewey s'en prend violemment aux classes dirigeantes du pays qui auraient empêché l'éducation de produire un idéal politique commun pour une pluralité d'élèves dont la démocratie a besoin¹⁹.

À partir de ce constat, le rôle que Dewey attribue à l'école défend et promeut le pluralisme que ni les frais de scolarité, ni la culture académique ne devraient empêcher. Pour ce faire, les enseignants doivent également, selon lui, adopter une posture de combat face aux classes dirigeantes qui nuisent à ce pluralisme : « S'allier avec leurs amis contre leur ennemi commun, la classe privilégiée, et dans l'alliance développer le caractère, les compétences et l'intelligence nécessaires pour faire d'un ordre social démocratique un fait²⁰ ».

Ainsi, on comprendra que deux contre-arguments répondent à l'accusation de classisme dirigée vers Dewey. Le premier rappelle l'intention démocratique de Dewey, qui lui interdit toute préférence de classe²¹. Le second affirme qu'il n'ignorait pas l'existence des classes sociales ni des mécanismes de reproduction culturelle de celles-ci, en tant qu'il construit sa philosophie de l'éducation de manière à limiter, voire éradiquer, la portée de ces « class bias » :

Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement : c'est avant tout un mode de vie associé, une expérience commune communiquée. L'extension dans l'espace du nombre d'individus qui participent à un intérêt, de sorte que chacun doive se référer à son action et à celle des autres, tout en considérant l'action des autres pour donner un sens et

une direction aux siens, est équivalente au déracinement des obstacles de classe, race et territoire national qui empêche les hommes de comprendre le plein intérêt de leurs activités²².

Par conséquent, si la critique sociologique avancée par Alix peut effectivement nous inciter à être plus attentifs à nos pratiques pédagogiques et à leurs potentiels effets sociologiques discriminants, elle ne peut invalider l'intention égalitaire de la philosophie de l'éducation de John Dewey.

2. Une philosophie de l'éducation blanche et raciste ?

Certains historiens reprochent à John Dewey d'avoir fait preuve d'aveuglement face au racisme qui sévissait dans son pays. Par exemple, Paul Taylor avance que Dewey aurait été victime de « color-blindness », c'est-à-dire que son appartenance à la race blanche l'aurait empêché de prendre conscience des effets sociaux de la race et des injustices qui en découlent dans les discussions et gestes quotidiens²³. Frank Margonis, quant à lui, reproche à John Dewey d'omettre, lors de sa critique de Théodore Roosevelt, la mention de son racisme avéré²⁴. Pour Margonis, de telles négligences concernant les injustices que ce président commet envers les populations afro-américaines sont des « silences structurés caractéristiques de l'épistémologie de l'ignorance²⁵ ». En d'autres mots, John Dewey aurait, plus ou moins volontairement et consciemment, passé sous silence la question raciale, considérant qu'il s'agissait d'une solution satisfaisante à ce problème. Un autre exemple de cet effet de « color-blindness » que révèle l'épistémologie de l'ignorance²⁶ est la lecture de la conquête de l'Ouest que notre auteur fait, en 1937, dans son écrit *Freedom*. À aucun moment les Européens n'y apparaissent comme des conquérants : ils sont toujours perçus comme des explorateurs chargés de la promesse du rêve américain²⁷. Ce rêve est pour John Dewey une idée qui « a laissé son empreinte durable dans l'idée typiquement américaine de la liberté d'opportunité pour tous, sans être gênée par des différences de statut, de naissance et d'antécédents familiaux, et au final, de race et de sexe²⁸ ». En lisant une telle déclaration optimiste, il est difficile ici de ne pas s'étonner de l'absence, dans ce récit de la conquête de

l'Ouest, des massacres et sévices causés aux populations autochtones de l'époque par les Européens.

Une première réponse à ces deux critiques peut se développer en deux points. Premièrement, l'idéal démocratique de John Dewey ne peut faire l'économie de la critique des préjugés racistes. Cela est explicitement exprimé dans sa fameuse adresse « Creative Democracy – The Task Before Us » de 1939 :

La démocratie est un mode de vie qui repose sur une foi active dans les possibilités de la nature humaine. La conviction en l'homme ordinaire est un article familier du credo démocratique. Cette conviction est sans fondement et sans signification, si elle n'implique pas que la foi dans les potentialités de la nature humaine se manifeste en tout être humain, sans distinction de race, de couleur, de sexe, de naissance et de famille, de richesse matérielle ou culturelle. [...] Dénoncer le nazisme pour intolérance, cruauté et incitation à la haine revient à favoriser l'insincérité si, dans nos relations personnelles avec autrui, nous sommes en présence de préjugés racistes, de couleur ou de classe.²⁹

À partir de cette citation, on peut comprendre que, pour John Dewey, son projet politique démocratique ne peut se réaliser si l'on distingue les êtres humains à partir de critères racistes, car, dans un tel cas, cela revient à nier ce qui est au cœur même du « credo démocratique », c'est-à-dire l'égalité épistémique et morale de tous les individus les uns par rapport aux autres.

Deuxièmement, John Dewey n'a jamais nié le fait que les dominations ne sont pas identiques à tous les groupes dominés ni que l'oppression raciste constitue une violence bien spécifique. C'est ce qu'on peut lire dans son « Address to the National Association for the Advancement of Colored People », écrit en 1932³⁰. Nous reconnaissons cependant qu'une confusion reste possible, car pour John Dewey, la cause de ces oppressions est la même et justifie l'idée et la nécessité d'une lutte commune motivée par « la communauté d'intérêts entre les groupes défavorisés³¹ ». Cette cause unique est économique : « Fondamentalement, les désavantages, ou les inégalités – civiles, politiques et culturelles – du groupe des

gens de couleur, de chaque groupe défavorisé de ce pays, existent parce que nous vivons dans un ordre concurrentiel qui, en tant qu'il est concurrentiel, chercher à monter l'homme contre l'homme, le frère contre le frère, le groupe contre le groupe³² ». Ainsi, si cette unique cause économique rend souhaitable pour tous l'avènement d'un nouvel « ordre économique et social coopératif » au sein d'un État tolérant, libre et ouvert à tous³³, elle ne signifie pas que cette domination soit vécue de la même manière par tous.

Pendant, pour aller plus loin dans notre étude, il nous faut recentrer notre propos sur la philosophie de l'éducation de Dewey et exposer un nouvel argument de Frank Margonis, selon lequel cette conception de l'éducation n'implique, de façon consciente ou inconsciente, que des enfants blancs³⁴. En effet, on trouvera dans l'ouvrage qu'il coécrit en 1915 avec sa fille Evelyn Dewey, *The Schools of To-Morrow*, deux jugements plutôt troublants. D'abord, les deux auteurs ne semblent pas prendre en compte les interdictions de certaines écoles aux enfants de couleur, ce qui relativise leurs déclarations sur la bienvenue de tous les enfants³⁵. Ensuite, lorsque Dewey fait preuve d'enthousiasme devant une école fréquentée par des enfants afro-américains, c'est dans la mesure où l'enseignement y est résolument axé vers la pratique manuelle et professionnelle :

L'école de M. Valentine est située dans le quartier pauvre et surpeuplé de la ville et ne compte que des élèves de couleur. Il ne s'agit pas d'une tentative de résoudre la « question raciale » ni d'une expérience qui ne convient qu'aux personnes de couleur. Il n'y a rien dans l'école qui ne soit pas tout à fait pratique dans aucun district où les enfants viennent de foyers avec des ressources limitées et un environnement pauvre. Un visiteur qui quitte cette école ne peut manquer de souhaiter que de telles entreprises puissent être lancées dans toutes nos grandes villes, en fait dans toute communauté où les gens ont besoin d'être sensibilisés à leurs besoins, y compris le fait que s'ils veulent contribuer aux intérêts de la communauté, ils doivent apprendre comment gagner leur vie et comment utiliser leurs ressources pour eux-mêmes et leurs voisins pendant les loisirs et pendant le travail³⁶.

Ici, John Dewey semble nous dire que les élèves de couleur, de par leur condition raciale et sociale, doivent s'orienter rapidement durant leur scolarité vers des métiers manuels. On peut interpréter ce passage comme l'énonciation d'une restriction de leur éducation à son strict aspect professionnel et utilitaire, ce qui semble contraire à la conception générale de l'éducation de notre auteur³⁷, égalitaire, humaniste et toujours orientée en faveur d'une étroite continuité entre l'aspect manuel et l'aspect intellectuel d'un apprentissage.

Toutefois, on est en droit de se demander si ces remarques relèvent réellement d'un racisme inhérent à sa philosophie de l'éducation, ou si elles découlent d'une déclinaison de son réalisme pédagogique, qui voit en l'éducation le meilleur moyen culturel de la démocratie pour déconstruire les catégories raciales³⁸. Tout d'abord, dans ses écrits sur Darwin ou sur l'intelligence des aborigènes d'Australie³⁹, contrairement à Spencer⁴⁰, John Dewey ne propose jamais l'existence d'une infériorité biologique de l'esprit des membres des divers groupes ethniques. De plus, il s'accorde avec William James pour critiquer les tests psychométriques. Ce dernier affirme qu'il est absurde de chercher à mesurer une intelligence individuelle « hors contexte », étant donné que « l'intelligence opère dans une continuité bien trop complexe avec les émotions et les valeurs morales⁴¹ ». De plus, les psychologues comme Lewis M. Terman se servaient de ces tests pour valider des thèses racistes sur le bas niveau d'intelligence des « Indiens-Espagnols », « des enfants de familles mexicaines » ou encore des « nègres ». John Dewey publiera deux articles pour dénoncer les préjugés racistes qui dirigent l'usage de ces tests en 1922⁴².

Ainsi, non seulement il est clair qu'un véritable pluralisme démocratique est pour Dewey incompatible avec un nationalisme proposant une « nature » américaine essentialisée⁴³, mais en plus il est impossible que l'éducation, en tant qu'outil au service de cet idéal démocratique, puisse conserver le moindre préjugé raciste. Toute sa philosophie de l'éducation s'oppose à une différenciation naturelle ou sociale fondée sur une généralité plutôt que sur l'intérêt de la personne, tout en restant attentive aux inégalités que vivent les individus pour leur donner la possibilité de lutter contre elles.

3. Une pédagogie favorable à la domination de genre ?

Le fait biographique le plus marquant de la vie de John Dewey au regard de cette question est certainement le cas de la progressive éviction de Julia Bukley, une de ses collègues au sein du département des sciences de l'éducation de l'Université de Chicago de 1895 à 1900. L'historienne Kathleen Cruikshank étudie la biographie de cette chercheuse en pédagogie allemande depuis son entrée à l'Université de Chicago en tant que « professeure adjointe en pédagogie » en 1892⁴⁴, soit deux ans avant que la direction de ce département ne soit offerte à Dewey, en 1894. C'est à partir de février 1895 que débutent les désaccords entre cette pédagogue et le pragmatiste. Tous deux sont en voyage à l'étranger, et si Kathleen Cruikshank avoue ne pas avoir de preuve évidente à partir de leurs correspondances avec le président William Rainer Harper⁴⁵, tout porte à croire que ce dernier a favorisé John Dewey au détriment de sa collègue dans le choix des cours offerts par le département. Leurs relations professionnelles se dégradent encore davantage au printemps 1896, alors que Dewey fait embaucher par l'université un doctorant en pédagogie allemande comme assistant pour « remplacer » sa collègue⁴⁶. Quelle est la part dans cette affaire de l'animosité de John Dewey envers la personne même de Julia Bukley ? Mépris patriarcal, maladresse diplomatique et administrative, méfiance envers la pédagogie allemande, carriérisme universitaire ? Pour Kathleen Cruikshank et Kathleen Weiler⁴⁷ il est clair que l'« l'intersection de la dynamique des genres et de l'institution⁴⁸ » de cette histoire montre un écart entre le comportement professionnel de Dewey et ses déclarations en faveur des droits des femmes.

En effet, une telle anecdote contraste drastiquement avec le fait que John Dewey fut en public un homme engagé pour la cause féministe. Il intègre par exemple la *Men's League for Women's Suffrage* en 1909, militant pour le droit de votes des femmes⁴⁹. De plus, au quotidien, il s'entoure de femmes aux caractères, aux idées et aux engagements forts : sa femme Alice Chipman, militante pour l'accès aux étudiantes de la bibliothèque de l'Université du Michigan⁵⁰, Jane Addams, fondatrice du métier de travailleur social⁵¹, Ella Flagg Young, première présidente de la *National Education Association*,

Emma Goldman, militante anarchiste plusieurs fois incarcérée pour son incitation publique au pacifisme... Cette proximité des milieux progressistes qui furent parmi les premiers à être sensibles à la cause des femmes n'a ainsi pas pu être sans incidence sur la vie et les sensibilités de notre auteur, comme le déclare la philosophe Charlene Haddock Siegfried :

Dewey pensait qu'à mesure que les femmes entreraient progressivement dans la sphère publique, elles auraient une contribution particulière à apporter à la critique intellectuelle de la pensée cloisonnée et à l'exploration approfondie de la dimension sociale de l'intelligence qui a été si souvent négligée en philosophie. En 1930, il prédit avec confiance que « la liberté croissante des femmes ne peut guère avoir d'autre résultat que celui de la production d'une morale plus réaliste et plus humaine »⁵².

Cependant, en nous rappelant son attitude face à Julia Buckley, nous pourrions vouloir faire preuve de prudence devant les déclarations de Dewey, et nous demander si sa philosophie de l'éducation n'est pas sujette à des biais sexistes, invisibles à ses yeux. Sur ce point, c'est au sein de ces textes sur l'éducation des filles que des discordances naissent. Examinons le texte le plus problématique de l'ensemble de son œuvre : son article « Is Co-Education Injurious to Girls? » de 1911, publié dans le journal *Ladies Home*⁵³.

En apparence, on ne trouvera ici qu'une défense de la mixité qui apporte mutuellement aux enfants des deux genres une meilleure éducation morale, intellectuelle, sociale et démocratique⁵⁴. Toutefois, certaines phrases semblent rétrospectivement ambiguës. Par exemple, lorsqu'il déclare à propos des femmes que « leur étroitesse de jugement, qui dépend de l'étrécissement de vue imposée, est surmontée ; leurs faiblesses ultra-féminines sont atténuées⁵⁵ », on pourrait s'attendre à ce qu'il élargisse les « implications » de cette éducation aux domaines professionnels et politiques habituellement réservés aux hommes. Or, cet article se conclut en recommandant « que [les] filles soient préparées scientifiquement aux responsabilités parentales et à la gestion du ménage⁵⁶ ». Ainsi, pour Dewey, le futur

des jeunes filles semble se limiter à « la carrière [de] femmes en tant qu'épouses, mères et chefs de famille⁵⁷ ». Est-ce là « la faille fatale de sa théorie⁵⁸ » de l'éducation qui permet une différenciation genrée des scolarités⁵⁹ ?

On pourrait adopter ce point de vue si d'autres éléments internes à la philosophie de l'éducation de John Dewey corroboraient ces déclarations pour en faire un élément cohérent de son projet politico-éducatif. Or, dans l'ensemble de son œuvre, Dewey rejette explicitement tout postulat d'une infériorité mentale « naturelle » du sexe féminin⁶⁰. De plus, l'apprentissage des activités domestiques et manuelles reste toujours limité dans son programme scolaire, en tant qu'expériences primaires dont l'intérêt est surtout de permettre d'autres expériences plus élevées. Enfin, en ce qui concerne les activités domestiques, elles sont appelées à être pratiquées autant par les filles que les garçons, qu'il s'agisse de travail manuel, de cuisine ou de couture. Ce serait sous-estimer l'importance que John Dewey porte à la continuité de l'expérience éducative en vue du développement de l'intelligence du sujet que de penser que coudre ou travailler le bois⁶¹ puissent être des activités réservées à un seul genre. Il faut par conséquent comprendre cette attribution de la carrière domestique aux femmes non comme un réel objectif pédagogique de sa part, mais comme un constat de la réalité de son époque, qu'il espère d'ailleurs voir évoluer grâce à la progression de la scolarisation des femmes. Ainsi, il semble cohérent de penser que pour lui les attributions « genrées » familiales et éducatives sont des produits d'une culture ancienne, et non d'une « nature » essentialisée, vouée à disparaître au profit d'une nouvelle culture où le genre ne sera plus une « ségrégation⁶² ».

C'est pourquoi, s'il semble faux de dire que sa pédagogie favorise consciemment et volontairement une domination de genre, on ne peut nier que Dewey ne possédait pas tous les outils théoriques nécessaires pour identifier les biais sexistes que la pratique pédagogique de son époque véhiculait en son nom. En effet, on ne peut qu'être d'accord avec Frances Maher lorsqu'elle déclare que « l'absence d'attention au genre comme forme spécifique d'oppression et d'inégalité dans le travail de John Dewey a conduit à des insuffisances dans les

applications contemporaines des pédagogies progressistes⁶³ ». Les écrits de John Dewey insistent en effet peu sur les multiples facteurs d'inégalité au sein du milieu éducatif : l'accessibilité des études aux femmes, l'absence de parité parmi les universitaires, le quasi-monopole masculin de la recherche en sciences de l'éducation, etc. On peut supposer que sa focalisation sur la dimension économique de l'oppression l'a conduit à négliger la présence de ces biais sexistes.

4. Conclusion

Pour conclure, il semble que l'on peut généraliser le propos de notre dernier paragraphe à l'ensemble des biais identifiés par les actuelles études intersectionnelles. Il semblerait que John Dewey ne croise pas les différentes perspectives des oppressions, qu'il dénonce par ailleurs. On peut donc en conclure que les thèses progressistes de John Dewey ne répondent pas à l'exigence du geste même de l'intersectionnalité. Ainsi, il est important de rappeler que John Dewey s'est effectivement engagé à son époque contre les dominations de classe, race et de sexe et que sa philosophie de l'éducation exprime clairement ses intentions progressistes de lutter contre ces inégalités. Cependant, bien que ses analyses sur les causes de ces dominations ou sur les manières de les combattre esquissent déjà les théories intersectionnelles du féminisme politique, elles semblent, un demi-siècle plus tard, ne pas aller assez loin en ne prenant pas en compte leurs enchevêtrements. Le constat de cette « distance » peut alors susciter chez nous deux attitudes. D'abord, on peut choisir de ranger les écrits de John Dewey parmi ceux des humanistes du socialisme égalitaire du XIX^e siècle, des proabolitionnistes américains blancs et des intellectuelles féministes dites « de la première vague », dont les thèses sont jugées plutôt obsolètes aujourd'hui. D'une tout autre manière, on peut se saisir des outils théoriques que nous apporte sa philosophie de l'éducation pour améliorer ses études grâce aux études intersectionnelles et développer un pragmatisme « critique » et efficient pour les luttes à venir.

Comment choisir entre ces deux attitudes, sinon en évaluant leurs gains théoriques ? Il nous semble que la première option ne nous fait gagner que la certitude que le concept épistémologique

de « l'ignorance blanche », développé, entre autres, par Charles W. Mills⁶⁴, est ici efficace pour expliquer la présence de certains biais classistes, racistes et sexistes au sein des pratiques pédagogiques prônées par Dewey. On peut alors les expliquer par le fait qu'il a lui-même été éduqué dans une certaine ignorance des effets oppressants de sa propre culture américaine, que l'on peut aisément qualifier de classiste, raciste et patriarcale. Ainsi, il ne pouvait être aussi sensible que nous le sommes aujourd'hui aux effets croisés des diverses dominations. En ce sens, nous aurions à affirmer que, bien que ce soit par ignorance, Dewey participe, en tant qu'individu, aux oppressions de classe, de race et de genre de son époque. Ce gain, on le comprendra, nous semble maigre.

Cependant, la deuxième option, qui ne rejette pas le constat de la première option, permet de la dépasser et nous donne la possibilité de penser une participation du pragmatisme aux théories intersectionnelles. Nous pouvons ainsi imaginer pour ces dernières un autre horizon que ceux du matérialisme ou du post-modernisme. On pourra alors suivre de nombreux chercheurs et chercheuses⁶⁵ qui empruntent au pragmatisme ses outils théoriques afin de penser les problèmes croisés de classes, de races et de genres de notre époque. Si on juge alors le gain de l'apport du pragmatisme aux luttes intersectionnelles, il faut l'évaluer au regard de ses conséquences pratiques. Par exemple, si la philosophie de l'éducation peut justifier, aux yeux des philosophes et des pédagogues, la pratique pédagogique inventée par Matthew Lipman qu'est la philosophie pour enfant, c'est en tant que cette pratique peut concrètement lutter contre la reproduction des préjugés classistes, racistes et sexistes, et est pour cela intéressante à étudier. Aussi, si la philosophie de l'éducation de John Dewey apporte une hypothèse supplémentaire à la recherche de la résolution des problèmes de dominations, on se doit de ne pas l'écarter *a priori*, mais d'abord de l'expérimenter.

-
1. Peggy McIntosh, « White Privilege : Unpacking the Invisible Knapsack » dans *Peace and Freedom Magazine*, ed. Women's International League for Peace and Freedom, July-August 1989, p. 10-12 ; Elsa Dorlin, « De l'usage épistémologique et politique des catégories de "sexe" et de

- “race” dans les études sur le genre » dans *Cahiers du Genre*, vol. 39, n° 2 (2005), p. 92.
2. Angela Y. Davis, *Women, Race & Class*, New York, Vintage Books, 1983.
 3. Elizabeth V. Spelman, *Inessential Woman*, Boston, Beacon Press, 1990.
 4. Margaret L. Andersen and Patricia Hill Collins, *Race, Class, & Gender : An Anthology*, 8e édition, Belmont, Wadsworth, 2012. *Class, & Gender : An Anthology*}, 8 edition (Belmont, CA : Wadsworth Publishing, 2012
 5. Kimberlé Williams Crenshaw, « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l’identité et violences contre les femmes de couleur » dans *Cahiers du Genre*, vol. 39, n° 2 (2005), p. 51–82.
 6. L’expression « ignorance blanche » désigne une forme de racialisation où les acteurs nient le fait que leur couleur de peau leur confère un privilège épistémique. Cette ignorance est donc le produit d’une activité sociale où les dominants affirment ne pas remarquer le privilège que leur couleur de peau entraîne dans leur prétention à la rationalité. Sedgwick Eve Kosofsky, *Epistemology of the Closet*, Berkeley, University of California Press, 1990.
 7. L’expression de « savoirs situés » désigne l’ensemble des connaissances qu’un agent peut avoir à partir et grâce à son expérience particulière de la réalité. Cependant, ce perspectivisme épistémologique ne se réduit pas à un relativisme. En effet, les savoirs situés constituent pour Donna Haraway le point de départ d’une réflexion, car ils sont les moins « susceptibles d’autoriser le déni du noyau critique et interprétatif de tout savoir » mais il ne s’agit pas de s’en tenir là et il faut au contraire croiser et partager ces savoirs entre eux. Donna J. Haraway, *Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes*, eds. Laurence Allard, Delphine Gardey et Nathalie Magnan, Paris, Éditions Exils, 2007, p. 119.
 8. Donna Haraway, « Situated Knowledges : The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective » dans *Feminist Studies*, vol. 14, n° 3 (1988), p. 575–99.
 9. John Dewey, « Liberalism and Social Action » dans *The Later Works of John Dewey*, vol. 11, Virginie, Southern Illinois University Press, 1935, p. 56–65.
 10. Nikos Maroupas, « L’action anarchiste, une notion pragmatiste » dans *Philosophie de l’anarchie : théories libertaires, pratiques quotidiennes et ontologie ; actes du colloque de Lyon, mai 2011*, Lyon, Atelier de Création Libertaire, 2012, p. 227-238.

11. Christophe Point, « What's the Use of Conflict in Dewey? Toward a Pedagogy of Compromise » dans *Education and Culture*, vol. 34, no. 2 (2018), p. 70.
12. Sébastien-Akira Alix, « L'éducation progressiste aux États-Unis : histoire, philosophie et pratiques (1876-1919) », Grenoble, PUG (coll. Enseignement et réforme), 2017, p. 209-210.
13. Le phénomène de la bifurcation culturelle consiste en un processus de scission d'une population en plusieurs groupes sociaux se reconnaissant comme différents au moyen de multiples marqueurs culturels. Lawrence W Levine, *Culture d'en haut, culture d'en bas : l'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis*, Paris, La Découverte, 2010, p. 95.
14. John Dewey, « The School and Society » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 1, Virginie, Southern Illinois University Press, 1899, p. 5.
15. John Dewey et Evelyn Dewey, « Schools of To-Morrow » dans *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 8, Virginie, Southern Illinois University Press, 1915, p. 235.
16. John Dewey, « Democracy and Education » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 9, Virginie, Southern Illinois University Press, 1916, p. 143, 275 et 322.
17. *Id.*, « Creative Democracy – The Task Before Us » dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 14 : Essays, Virginie, Southern Illinois University Press, 1939, p. 167 ; *id.*, « The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry » dans *The Later Works of John Dewey*, vol. 2, Virginie, Southern Illinois University Press, 1927, p. 364.
18. *Id.*, « Ethical Principles Underlying Education » dans *The Early Works of John Dewey*, vol. 5, Virginie, Southern Illinois University Press, 1897, p. 72-73.
19. *Id.*, « The Teacher and the Public » dans *The Later Works of John Dewey*, vol. 11, Virginie, Southern Illinois University Press, 1935, p. 159-160.
20. *Ibid.* p. 161.
21. James Livingston, *Pragmatism, Feminism, and Democracy : Rethinking the Politics of American History*, New York, Routledge, 2001, p. 113-14.
22. John Dewey, « Democracy and Education », *loc. cit.* p. 93 [Nous traduisons].
23. Paul Taylor, « Silence and Sympathy : Dewey's Whiteness » dans *What White Looks like : African-American Philosophers on the Whiteness Question*, ed. George Yancy, New York, Routledge, 2004, p. 227-43.
24. Shannon Sullivan et Nancy Tuana, *Race and Epistemologies of Ignorance*, Albany, State University of New York Press (coll. Suny Series), 2007, p. 174.
25. *Ibid.*, p. 174.

26. L'épistémologie de l'ignorance propose une conceptualisation de l'ignorance comme un processus social complexe où se distinguent l'ignorance « classique » de celui qui ignore son ignorance et l'ignorance « savante » de celui qui se sait ignorer. Cette dernière est le fruit d'une production culturelle dont l'étude est l'agnotologie. Shannon Sullivan et Nancy Tuana, *op. cit.*
27. John Dewey, « Freedom » dans *The Later Works of John Dewey*, vol. 11, *op. cit.*, p. 249-251 ; *id.*, « The School as a Means of Developing a Social Consciousness and Social Ideals in Children » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 15, Virginie, Southern Illinois University Press, 1923, p. 151-55 ; Cornel West, *The American Evasion of Philosophy : A Genealogy of Pragmatism*, Madison, University of Wisconsin Press, 1989, p. 92-93.
28. John Dewey, « Freedom », *loc. cit.* p. 249.
29. *Id.*, « Creative Democracy – The Task Before Us », *loc. cit.* p. 227 [Nous traduisons].
30. *Id.*, « Address to the National Association for the Advancement of Colored People » dans *The Later Works of John Dewey*, vol. 6, Virginie, Southern Illinois University Press, 1932, p. 225.
31. *Ibid.*, p. 225.
32. *Ibid.*, p. 229.
33. John Dewey, « An Empirical Survey of Empiricisms » dans *The Later Works of John Dewey*, vol. 11, *op. cit.*, p. 71-72.
34. Frank Margonis, « John Dewey's Racialized Visions of the Student and Classroom Community », *Educational Theory*, vol. 59, n° 1 (2009), p. 19.
35. John Dewey et Evelyn Dewey, « Schools of To-Morrow », *loc. cit.*, p. 225.
36. *Ibid.*, p. 340 [Nous traduisons].
37. John Dewey, « Confidential Report of Conditions Among the Poles in the United States » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 11, *op. cit.*, p. 324 ; Clarence J. Karier, « Liberalism and the Quest for Orderly Change » dans *History of Education Quarterly*, Crambrige, Cambridge University Press, 1972, p. 64.
38. Gregory Pappas, « Dewey's Philosophical Approach to Racial Prejudice » dans *Philosophers on Race : Critical Essays*, eds. Julie K Ward et Tommy Lee Lott, Oxford, Malden, Blackwell, 2002, p. 285-97.
39. John Dewey, « Interpretation of Savage Mind » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 2, *op. cit.*
40. *Ibid.*, p. 39.

41. William James, *Aux étudiants, aux enseignants*, Paris, Payot & Rivages, 2000, p. 110-11.
42. John Dewey, « Mediocrity and Individuality » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 11, *op. cit.*, 1922; *id.*, « Individuality, Equality and Superiority » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 11, *ibid.*
43. *Id.*, « America in the World » dans *The Middle Works of John Dewey*, Volume 11, *ibid.*, p. 71; *id.*, « Nationalizing Education », *loc. cit.*, p. 205-209.
44. Kathleen Cruikshank, « In Dewey's Shadow : Julia Bulkley and the University of Chicago Department of Pedagogy, 1895-1900 » dans *History of Education Quarterly*, vol. 38, n° 4 (1998), p. 376.
45. *Ibid.*, p. 388.
46. *Ibid.*, p. 392.
47. Kathleen Weiler, « The Historiography of Gender and Progressive Education in the United States » dans *Paedagogica Historica : International Journal of the History of Education*, vol. 42 (2006), p. 161-76.
48. Kathleen Cruikshank, « In Dewey's Shadow », *loc. cit.*, p. 405.
49. John Dewey a donc battu le pavé lors des manifestations new-yorkaises et a reçu comme d'autres « suffragents » des insultes homophobes pour cet engagement. Néanmoins, il faut noter que cet engagement de la part de John Dewey peut avoir des motivations aussi complexes que notre affaire précédente. Brooke Kroeger, *The Suffragents : How Women Used Men to Get the Vote*, Albany, Excelsior Editions, 2017, p. 29.
50. Jay Martin, *The Education of John Dewey*, New York, Columbia University Press, 2002, p. 91-98.
51. Louise W. Knight, *Citizen : Jane Addams and the Struggle for Democracy*, Chicago, University of Chicago Press, 2006, p. 179-99.
52. John Dewey, « What I Believe. Living Philosophies » dans *The Later Works of John Dewey*, vol. 5, *op. cit.*, p. 276, cité par Charlene Haddock Seigfried (ed.), *Feminist Interpretations of John Dewey*, University Park, Pennsylvania State University Press (coll. Re-Reading the Canon), 2002, p. 100.
53. John Dewey, « Is Co-Education Injurious to Girls? » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 6, *op. cit.*
54. *Ibid.*, p. 162.
55. *Ibid.*, p.157.
56. *Ibid.*, p. 164.
57. *Ibid.*, p. 163.

58. Jane Roland Martin, « Becoming Educated : A Journey of Alienation or Integration? Becoming Educated : A Journey of Alienation or Integration? » dans *Journal of Education*, vol. 167, n° 3 (1985), p. 11.
59. Susan Laird, « Women and Gender in John Dewey's Philosophy of Education » dans *Educational Theory*, vol. 38, n° 1 (1988), p. 111-29.
60. John Dewey, « Psychology and Social Practice » dans *The Middle Works of John Dewey*, vol. 1, *op. cit.*, p. 324-325.
61. John Dewey and Evelyn Dewey, « Schools of To-Morrow », vol. 8, *op. cit.*, p. 342.
62. John Dewey, « Is Co-Education Injurious to Girls? », *loc. cit.*, p. 156.
63. Kathleen Weiler, *Feminist Engagements : Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists* dans *Education and Cultural Studies*, New York, Routledge, 2001, p. 16.
64. Maxime Cervulle, « La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation » dans *Cahiers du Genre*, vol. 53, n° 2 (2012), p. 46.
65. Cf. Clara Fischer, *Gendered Readings of Change : A Feminist-Pragmatist Approach*, New York, Palgrave Macmillan, 2014; Shannon Sullivan and Nancy Tuana (eds.), *Race and Epistemologies of Ignorance*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2016; Naomi Zack, *Applicative Justice : A Pragmatic Empirical Approach to Racial Injustice*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2016; Maurice Hamington et Celia Bardwell-Jones (eds.), *Contemporary Feminist Pragmatism*, dans *Routledge Studies in Contemporary Philosophy*, vol. 37, New York, Routledge, 2012; Cynthia Willett, *The Soul of Justice : Social Bonds and Racial Hubris*, Ithaca, Cornell University Press, 2001; Scott L. Pratt, *Native Pragmatism : Rethinking the Roots of American Philosophy*, Bloomington, Indiana University Press, 2002; Ann Garry (ed.), *The Routledge Companion to Feminist Philosophy*, Routledge Philosophy Companions, New York–London, Routledge, 2017; Erin C. Tarver et Shannon Sullivan (eds.), *Feminist Interpretations of William James*, University Park, The Pennsylvania State University Press (coll. Re-Reading the Canon), 2015; Marianne Janack (ed.), *Feminist Interpretations of Richard Rorty*, University Park, The Pennsylvania State University Press (coll. Re-Reading the Canon), 2010; Lisa Pace Vetter, *The Political Thought of America's Founding Feminists*, New York, New York University Press, 2017; etc.