

Université de Montréal

Démocratie expérimentale et philosophie pour enfants

Par

Antoine Néron

Département de philosophie, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en philosophie option Philosophie
en Recherche

Août 2019

© Antoine Néron, 2019

Université de Montréal

Département de philosophie, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

Démocratie expérimentale et philosophie pour enfants

Présenté par

Antoine Néron

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Louis-André Dorion
Président-rapporteur

Marc-Antoine Dilhac
Directeur de recherche

Natalie Fletcher
Membre du jury

Résumé

Actuellement au Québec, une majorité d'électeurs ont exprimé leur mécontentement vis-à-vis du système politique actuel. Les citoyens déclarent être privés de contrôle et ressentir un manque de choix réel dans le processus politique. À l'ère du populisme croissant, cela représente une préoccupation urgente pour assurer la vitalité de notre démocratie.

L'objectif de ce mémoire est d'aborder la question de l'engagement civique et de la transformation sociale et politique à partir d'une évaluation critique de la Philosophie pour enfants (PPE). La question de la recherche peut être formulée ainsi : « Comment la Philosophie pour enfants peut-elle aider à répondre aux aspirations non satisfaites qu'une majorité de citoyens ressentent à l'égard du système politique actuel ? »

Afin de répondre à cette question, nous évaluons la valeur et le potentiel démocratique de la PPE à travers une théorie sociale et politique radicale. Nous nous éloignons des philosophies politiques plus « traditionnelles » pour nous intéresser au programme politique de « démocratie expérimentale » développé par Roberto Unger pour montrer comment il peut offrir un moyen d'envisager la PPE comme un moyen de perturber la simple reproduction de la structure sociale et de la rapprocher d'une activité qui le transforme à travers l'expérimentation et l'engagement collectif.

Pour ce faire, nous argumentons que les pratiques et les fondements théoriques de la PPE peuvent être considérés comme compatibles avec une telle vision démocratique. Nous soutenons néanmoins que son potentiel démocratique est limité par le manque de l'aspect pratique ainsi que par l'absence de soutien institutionnel capable de permettre l'expérimentation et la collaboration collective.

Mots-clés : Philosophie Politique, Démocratie Expérimentale, Philosophie pour enfant, Philosophie de l'éducation, Pragmatisme, Autonomisation, Roberto Unger, Matthew Lipman.

Abstract

Recently in Quebec, a majority of eligible voters have expressed their discontent with the current political system. Citizens say they experience disempowerment and feel a lack of real choice in the political process. In the age of rising populism, this represents a pressing concern to ensure the vitality of our democracy.

The purpose of this thesis is to engage with the issue of civic engagement and social reform from the standpoint of Philosophy for children (P4C). The research question can be formulated as such: “How can P4C contribute to an effective response towards the unsatisfied aspirations that a majority of citizens feel toward the current political system?”

In order to answer this question, we assess P4C’s democratic value and democratic potential through a radical social and political theory. We depart from more “traditional” political philosophies and direct our attention to Democratic Experimentalism developed by Roberto Unger to show how it can offer a way to envisage P4C as a means to disrupt the mere reproduction of the structure of society and bring it closer to an activity that transforms it through experimentation and collective engagement. To do so, we examine how P4C’s practices and theoretical underpinnings can be said to be compatible with such a vision of democratic life and how nonetheless its democratic potential is limited by the lack of practicality and the absence of institutional support capable of enabling experimentation and collective engagement.

Keywords : Political Philosophy, Experimental Democracy, Philosophy for children, P4C, Philosophy of education, Pragmatism, Empowerment, Roberto Unger, Matthew Lipman.

Table des matières

Résumé	5
Abstract	7
Table des matières	9
Liste des sigles et abréviations	15
Remerciements	19
Introduction	21
Chapitre 1 - Démocratie expérimentale	27
Forme gouvernementale	29
Idéal normatif	34
Justification de l'idéal	36
Empowerment (autonomisation)	38
1. Le thème de la distinction entre le contexte formateur et les routines formées.	44
2. Le thème de la relativité du contraste entre les routines qui préservent le contexte formateur et les conflits qui le transforment.	48
3. Le thème de la variabilité du retranchement	51
4. Le thème d'un mouvement possible loin du retranchement	55
5. Le thème de la remplaçabilité pièce par pièce des contextes formateurs.	58
Conclusion de chapitre	60
Chapitre 2 - Première vague en philosophie pour enfants	62
Présentation générale et historique	64
Étapes d'une séance de PPE	67
L'éducation par la recherche et la formation de l'autonomie	72
L'éducation en communauté de recherche	77

Les trois 'C'	82
Le rôle de l'autorité en CRP.....	86
Critique externe de la PPE	90
Chapitre 3 - Seconde vague en philosophie pour enfants	100
Jennifer Bleazby et l'apprentissage par le service communautaire.....	102
L'aspect pratique dans la philosophie de l'éducation deweyenne	103
L'école Laboratoire de Dewey	105
Les deux approches principales à l'apprentissage par le service communautaire	110
Approche traditionnelle.....	112
Approche critique à l'apprentissage par le service communautaire.....	114
Problèmes avec l'approche critique	122
Réponse au scepticisme.....	127
Transition	129
L'apprentissage par l'expérimentation pédagogique	131
Le manque de l'aspect institutionnel.....	133
Conclusion de chapitre	134
Conclusion.....	135
Bibliographie.....	139
Documents électroniques	141

Liste des sigles et abréviations

PPE : Philosophie pour enfants

ASC : Apprentissage par le service communautaire

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier Marc-Antoine Dilhac pour sa direction. C'est un professeur modèle tant dans sa maîtrise de la philosophie politique et éthique que dans sa fonction de pédagogue. Bien que nous ayons des points de vue divergents, le choc d'idée qu'il m'a inspiré a été très fructueux dans mes réflexions, et pour cela je lui en suis reconnaissant.

Je me dois de remercier tous mes ami.es avec qui j'ai eu le plaisir de philosopher. J'aimerais spécialement remercier Alex Gagnon sur lequel j'ai pu compter pour débattre, ainsi que Justin Corbin pour sa curiosité inébranlable.

Enfin, je tiens à remercier mes parents. Sans leur support et leur encouragement, ce mémoire n'aurait pas vu le jour. Je leur suis éternellement redevable de m'avoir permis de poursuivre ma passion pour la philosophie.

Introduction

Depuis les années 1930, bien que le taux de participation aux élections québécoises ne se situe pas à un niveau alarmant (se situant en moyenne à 70%), on enregistre depuis quelques années une baisse de la confiance citoyenne vis-à-vis des institutions démocratiques. Selon certaines données de 2011, « Plus de la moitié des Québécois (59 %) trouvent qu'ils n'ont pas leur mot à dire dans les actions posées par le gouvernement. » De plus, « malgré la multiplication des partis politiques, les deux tiers des Québécois (64 %) considèrent que les partis politiques se ressemblent au Québec et qu'il n'y a pas vraiment de choix. » (Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires, 2011, p.7-8). Alors que la première donnée fait lumière sur le sentiment d'aliénation et d'impuissance qu'une majorité de Québécois et Québécoise ressent par rapport au fonctionnement actuel de la politique représentative, la seconde fait lumière sur l'insuffisance de la politique de parti à satisfaire les aspirations démocratiques des citoyens et citoyennes. Le taux relativement élevé de la participation aux élections suggère que l'insatisfaction est causée par la structure politique même, plutôt que par l'indifférence ou la complaisance. Au vu de la récente montée des mouvements populistes à travers le monde, cette position est intenable. Le problème perdure en raison de la manière dont la démocratie est généralement conçue dans le discours public et académique. L'idée de démocratie est généralement réduite (à tort) aux arrangements institutionnels existants et à l'exercice du vote, ce qui réduit ce que la démocratie peut devenir.

Actuellement, aucun projet sociétal comportant une vision de l'avenir de la démocratie au Québec n'est proposé. Les propositions des partis politiques pour modifier les institutions politiques constituent des efforts pour raffiner les opérations d'un modèle déjà existant, plutôt que des efforts pour ajuster le modèle lui-même. Ce présent projet intègre une vision plus extensive de la

démocratie et insiste pour rejeter cette vue réductrice de la démocratie en faveur d'un modèle alternatif nommé démocratie expérimentale.

Bien que sa première formulation contemporaine apparaisse dans le travail de Roberto Unger (1987) qui fut raffiné plus tard par Dorf et Sabel (1998), la démocratie expérimentale tire son origine de l'œuvre du philosophe pragmatique John Dewey. Cette conception politique permet de concevoir des institutions publiques capables d'intégrer la contribution des citoyens ordinaires dans la prise de décision, et permet de réduire la dépendance du changement sur le besoin de crise. Les citoyens ont ainsi davantage de contrôle sur une structure capable de mieux s'adapter aux changements. Ce projet politique n'implique pas la substitution d'un système politique pour un autre. Plutôt, au sein de la démocratie expérimentale le changement institutionnel est conçu comme une série d'expérimentations se produisant à différentes échelles et où l'apport des citoyens est généralement désiré. Étant un projet sociétal, la démocratie expérimentale peut être développée sous différents axes : économique, politique, juridique, éducatif. Ce présent travail se concentre sur l'axe éducatif. Le domaine de l'éducation civique doit jouer un rôle primordial dans le réaménagement de la démocratie, dans la mesure où elle s'occupe de développer les capacités des citoyens¹ et permet la socialisation politique. L'éducation à la citoyenneté et à la démocratie a traditionnellement donné l'espoir de hausser la participation et l'engagement civique au sein des sphères sociales, économiques et politiques. Toutefois au cours de sa longue histoire, son rôle fut davantage celui de préserver les formes d'organisations politiques, plutôt que celui de repenser la démocratie. Or, si c'est précisément le système politique dans sa forme actuelle qui sape les aspirations démocratiques des citoyens québécois et québécoises, alors cette nouvelle éducation à

¹ Les termes tels que "citoyen", "étudiant" et "enseignant" devraient être compris pour le reste de ce travail comme abréviation pour citoyen et citoyenne, étudiant et étudiante, et ainsi de suite.

la citoyenneté et à la démocratie ne peut pas se reposer simplement sur les mêmes conceptions politiques et philosophiques qui ont contribué à sa formation. Cette nouvelle éducation ne peut pas non plus réduire la démocratie à l'exercice du vote, pour ensuite se donner l'objectif d'augmenter le taux de participation, puisque cela ne ferait rien pour combler les aspirations démocratiques des citoyens et citoyennes. Au contraire, ce modèle devrait promouvoir l'autonomisation politique du citoyen moyen au travers de multiples canaux d'accès comme l'engagement communautaire et l'expérimentation sociale et démocratique. Ainsi, l'un des objectifs de ce travail consiste à concevoir une éducation à la citoyenneté et à la démocratie capable de produire les conditions nécessaires à l'émergence de nouvelles formes d'engagements « politiques » alternatives au système électoral. Cette solution ne saurait se baser sur une conception du citoyen dont le rôle se réduit à l'exercice du vote. De plus, elle ne saurait se reposer sur une image de l'élève comme récipiendaire passif du savoir établi, mais plutôt s'établir sur une conception de l'élève comme agent de transformation rassembleur, c'est-à-dire comme participant engagé dans le façonnement et la création de la démocratie, et comme acteur social impliqué dans de multiples communautés. Sous cette conception, la démocratie est une manière de vivre et les citoyens sont les auteurs de la société qu'ils habitent.

On peut faire valeur que le programme de la Philosophie pour enfants (PPE) incarne déjà dans une certaine mesure ces conceptions au sein de ses méthodologies et son corpus théorique. La démocratie y est vécue non seulement à travers la pratique du dialogue et l'acquisition d'habiletés de pensées, mais aussi, à travers la formation de la Communauté de recherche philosophique (CRP). La thèse soutenue dans ce mémoire affirme que la PPE constitue une forme d'organisation sociale profondément démocratique d'après la théorie sociale et politique de Roberto Unger. La PPE favorise le développement de l'autonomie en équipant les individus avec les capacités

sociales, cognitives et émotionnelles pour devenir des agents de changement. Elle a le potentiel de constituer une activité inclusive capable de réduire la distance qui sépare les actions qui reproduisent la structure sociale et les actions qui la transforment. Elle constitue une forme d'organisation sociale incarnant un taux de retranchement relativement bas par rapport à ce que nous retrouvons usuellement dans les pays nord-atlantiques. Enfin, elle permet de créer des espaces de réflexion capable de stimuler l'émergence de l'engagement civique dans la réimagination et la reconstruction pièce par pièce de la structure sociale. Nous argumentons cependant que son potentiel démocratique est compromis par le manque d'action expérimentale et collective reliée à l'enquête philosophique et se voit limité par le peu de support institutionnel capable d'habiliter une telle démocratie expérimentale au niveau scolaire.

Nous avons recours aux théories pragmatiques (et néo-pragmatiques) en philosophie politique puisqu'elles nous permettent de penser au-delà de la manière dont nous concevons généralement la démocratie dans le discours public et académique, Actuellement, le libéralisme représente la théorie dominante du domaine. Elle est très influente dans la conception des institutions et idéologies établies. Étant donné le statu quo, la proposition de formes d'organisations politiques alternatives représente la tâche la plus pressante pour satisfaire les attentes démocratiques des citoyens et renverser l'élan populiste. En ce sens, l'approche méthodologique préconisée dans ce travail met davantage l'accent sur les implications pratiques d'un engagement envers le pragmatisme (une tradition théorique sous-représentée) que sur l'analyse comparée entre le libéralisme et le pragmatisme. Même si plusieurs distinctions entre les deux traditions théoriques sont marquées, cette tâche est gardée à un minimum pour raison de brièveté. Notons tout de même que le plus clair avantage que possède l'approche pragmatique par rapport au libéralisme se rapporte à son insistance sur le besoin d'intégrer l'élaboration de solutions concrètes (tel que

l'inclusion effective des gens ordinaires dans la reconstruction de leur contexte socioculturel) à la réflexion plus théorique concernant idéaux normatifs et principes directeurs.

Au Chapitre 1, nous nous penchons sur la tradition pragmatique en philosophie politique afin de nous doter d'un cadre conceptuel et normatif nous permettant d'articuler une vision politique alternative. Cette étape est nécessaire afin de se doter d'une vision globale dans notre recherche d'un projet sociétal d'éducation démocratique. Nous abordons une forme relativement nouvelle d'organisation politique, à savoir la démocratie expérimentale développée par Roberto Unger. Au sein de ce cadre conceptuel et normatif alternatif, la démocratie y est conçue comme une expérimentation toujours en mouvement qui est inclusive et pluraliste. Sous ce cadre normatif, l'idéal de liberté profonde renvoie à la dialectique entre d'une part l'autonomisation (l'empowerment) et l'élaboration d'institutions ouvertes à la critique et à leur propre transformation au service de ce même processus d'autonomisation.

Au Chapitre 2, nous argumentons que la philosophie pour enfants conçue d'après la première vague représente une option pertinente à l'élaboration d'un tel projet éducatif à l'aune du cadre théorique exposé au chapitre 1 étant donné qu'il s'agit d'une approche éducative misant sur le développement de l'empowerment. Nous argumentons toutefois que la PPE tel qu'élaboré selon la première vague échoue en partie à incarner l'idéal de liberté profonde, car elle possède certaines lacunes et certains aspects sous-développés qui limitent son potentiel démocratique.

Au chapitre 3, nous soutenons que la seconde vague de la PPE non seulement se rapproche davantage de l'idéal de liberté profonde en palliant les faiblesses de la première vague, mais incarne davantage les visées et les objectifs de son héritage pragmatique. Nous abordons les critiques faites par certains représentants de la seconde vague à l'encontre de la première vague. Ensuite, nous nous penchons sur les aspects essentiels de la nouvelle direction proposée par le travail de Jennifer

Bleazby issu de la seconde vague. Nous examinons un type d'apprentissage orienté vers la reconstruction du milieu socioculturel par les jeunes. Enfin, nous proposons notre propre approche s'inspirant de cette seconde vague orientée vers l'expérimentation pédagogique.

Chapitre 1 - Démocratie expérimentale

Dans ce chapitre, nous présentons la conception politique de la démocratie expérimentale, ses principes, et ses idéaux telle qu'élaborée par Roberto Unger, puisqu'elle propose un mode de gouvernance requérant l'apport des citoyens pour réformer la structure sociale. Penseur et homme d'État brésilien, Roberto Unger est mieux connu pour ses travaux au sein des *Critical Legal Studies*. Nous nous intéressons ici à son travail en philosophie politique qualifiée de Démocratie expérimentale ainsi que sa théorie sociale qui l'accompagne. Celles-ci sont pertinentes au regard de l'enjeu de la satisfaction des aspirations démocratiques citoyennes puisqu'ensemble elles offrent un cadre conceptuel et normatif capable de penser le développement et la canalisation de l'engagement civique vers la réforme progressive de la société. Ce cadre philosophique pragmatique est pertinent dans la mesure où la démocratie ne se réduit pas à l'exercice du vote, puisque la transformation de la démocratie est envisagée à travers un processus expérimental qui cherche à inclure activement l'apport des citoyens. La démocratie expérimentale se justifie de plus par son adaptabilité accrue qui promet une meilleure réceptivité par rapport aux intérêts des citoyens. Le modèle politique proposé par Unger représente une forme de gouvernance démocratique qui ne remplacerait pas la politique représentative, mais viendrait plutôt constituer un nouveau canal à l'action politique interconnecté aux anciens d'où les citoyens peuvent avoir un impact significatif sur l'organisation de la société au travers d'un processus « autonomisant. »

Avant d'entrer dans le détail de ce cadre théorique, il est pertinent de se pencher d'abord sur les grandes lignes de la conception de la démocratie expérimentale. Nous pouvons retrouver son origine dans les écrits du philosophe américain John Dewey pour qui la démocratie est un engagement éthique et non pas seulement politique. Il considère la participation, et non la

représentation, comme l'essence de la démocratie. Le philosophe américain insiste sur l'harmonie entre la démocratie et la méthode scientifique. Ceci se réalise au travers de communautés d'enquêtes autocritiques toujours en expansion, opérant d'après des principes pragmatiques et révisant constamment leurs croyances à l'aune de nouvelles connaissances² (voir, Westbrook, 1992). Cette insistance sur l'harmonie entre démocratie et méthode scientifique est aussi explorée par le philosophe Karl Popper. Bien que le travail de Popper soit généralement catégorisé sous la rubrique du rationalisme critique, son œuvre peut être dite étroitement liée à la thèse pragmatique selon laquelle l'application de l'enquête (*inquiry*) est universelle, et inclut non seulement l'entreprise scientifique, mais aussi la résolution de problèmes quotidiens. Son apport est novateur non pas parce qu'il développe un nouveau système politique, mais parce qu'il fournit au modèle libéral un nouvel angle sur lequel le défendre et le développer. Il soutient que toutes les connaissances, y compris la connaissance du monde social, sont conjecturales, et que la liberté et le progrès social dépendent en définitive de la méthode scientifique, qui n'est qu'un processus raffiné et institutionnalisé d'essais et d'erreurs. Selon Popper, les démocraties libérales en un sens incarnent et favorisent cette compréhension du savoir et de la science, contrairement aux régimes autoritaires qui instaurent un climat inapte à l'erreur et à l'autocritique. Ces deux auteurs n'ont cependant pas laissé d'ébauche d'institution basée sur l'enquête d'un point de vue pragmatique.

² Je paraphrase, Westbrook, Robert B. (1992) *John Dewey and American Democracy*, *The American Historical Review*. 97 (3): 919–20.

Forme gouvernementale

Ce n'est pas avant la fin des années 1980 qu'une telle ébauche est développée par Roberto Unger dans son ouvrage *Politics* (1987) scindé en trois volumes. Il propose alors un modèle fonctionnant grâce à l'apport des acteurs locaux pouvant être généralisé à un niveau institutionnel plus élevé :

« Paving the way was Roberto Unger, although he approached the matter from a different direction than had the pragmatists who preceded him. His driving concern was to find a way to give ordinary people more control over their lives. Pragmatism provided him with a proto-theory of human action, although he did not fully incorporate the actions of the average citizen into his plans for democratic reform. The governmental structure he proposed relies on grassroots experiments to inform future reforms: localities would generate and apply new ideas, then share their results with one another and with the central institution. »
(VanWynsberghe and Herman, *Adaptive Education*, 2016, p.39)

Nous avons ici les principes généraux guidant la démocratie expérimentale, à savoir l'institutionnalisation de canaux de réforme privilégiant la contribution des communautés locales, plutôt que l'imposition de solutions provenant du gouvernement central. L'objectif consiste à donner aux gens ordinaires plus de contrôle sur les dynamiques macros qui structurent leur quotidien. L'accent mis sur l'inclusion démocratique dans la résolution des problèmes structurels représente un thème récurrent de ce travail, et comme nous le verrons dans les prochains chapitres, il joue un rôle important dans l'approche en philosophie pour enfants, bien qu'à plus petite échelle. À ce titre, la philosophie pour enfants est en mesure de suppléer au manque de détail dans la théorie néo-pragmatique d'Unger concernant le détail de l'implication citoyenne dans la réforme démocratique. Dans les prochaines sections, nous nous penchons spécifiquement sur le Volume 1 nommé *False Necessity* et sur le Volume 2 intitulé *Social Theory*. Unger passe la moitié de *False Necessity* à développer son projet politique d'*Empowered Democracy*. Cette conception politique

se présente comme une alternative aux démocraties contemporaines qu'Unger qualifie de démocraties institutionnellement conservatrices.

Sa critique des démocraties contemporaines (ainsi que son alternative) se base sur trois critères de santé d'une démocratie. Tout d'abord, une démocratie en santé ne dépend pas de crises (économiques ou militaires) pour changer. Ensuite, elle comporte un haut taux d'engagement civique. Enfin, ses citoyens maîtrisent la structure sociale (ils ne sont pas ses marionnettes). Bref, une démocratie en santé est un organisme capable de s'adapter aux problèmes qui émergent grâce à l'implication civique à multiples niveaux d'organisation. En ce sens, il s'agit d'un ordre politique inclusif et « autonomisant » dans la mesure où les conditions à l'action (individuelles et collectives) sont à la portée de la critique et de la transformation des citoyens ordinaires. Les experts ne sont pas seuls en charge de la transformation de la société. La capacité de la société à s'autocorriger est conçue de manière résolument inclusive, puisque l'apport des gens ordinaires est sollicité. Dans une société radicalement démocratique, la structure sociale est déterminée par l'emploi de procédures de délibérations ouvertes, plutôt qu'octroyées d'en haut par des juges ou d'autres fonctionnaires de l'État, qui tout en se faisant passer comme politiquement neutre, manipule en fait inévitablement les complexités de la loi (voir, Belliotti, 1989). Le projet d'*Empowered Democracy* représente ainsi l'élaboration d'une adaptabilité institutionnelle. Cela est acquis à travers la flexibilité dans l'application et la création de solutions, ainsi que par la mise en place de l'expérimentation continue. La flexibilité concerne par exemple la capacité pour une localité à dévier de la solution nationale, alors que l'expérimentation est conçue comme pratique sociale et institutionnelle courante :

« He (Unger) suggested that policies, and their structures, need not apply everywhere and for all time, recognizing that human creations are bound by their historical context. At the same

time, politics has been crippled by the inability to establish consensus. Since there is no absolute foundation for truth—a recognition that in Unger’s opinion sets off the modern era—there will always be disagreement about how best to proceed. We need to foster an environment in which people feel free to disagree and are willing to accept the application of opposing policies. To support such an environment, Unger argued, governments need to generate multiple lines of inquiry in order to respond to diverse situations and satisfy irremediable disputes. Unger also recognized that a permanent state of change is not viable. Institutions need to be capable of reform and practices adjusted, but moments of stability are also needed, if only to allow improved routines and habits to develop. » (Ibid, p. 39-40)

L’expérimentation possède l’avantage de résorber les conflits en considérant multiples pistes de solution simultanément puisque les acteurs sociaux peuvent ensuite évaluer l’efficacité de leur idéologie à résoudre des problèmes sociaux. La bifurcation des programmes expérimentaux permet en plus de moduler la méthode de recherche à un contexte spécifique. En ce sens, Unger défend la démocratie principalement sur des arguments pragmatiques, épistémiques, et moraux. Il ne la défend pas sur une conception « essentialiste » selon laquelle la démocratie est par *définition* le règne du peuple ou sur la vue qu’il existe une valeur intrinsèque à propos de la participation démocratique.

Comme nous l’avons dit, l’*Empowered Democracy* se catégorise sous une forme relativement nouvelle de gouvernement, à savoir la démocratie expérimentale. Au sein d’une telle forme de gouvernement :

« power is decentralized to enable citizens and other actors to utilize their local knowledge to fit solutions to their individual circumstances, but in which regional and national coordinating bodies require actors to share their knowledge with others facing similar problems. This information pooling, informed by the example of novel kinds of coordination within and among private firms, both increases the efficiency of public administration by encouraging mutual learning among its parts and heightens its accountability through participation of citizens in the decisions that affect them. In democratic experimentalism, subnational units of

government are broadly free to set goals and to choose the means to attain them. Regulatory agencies set and ensure compliance with national objectives by means of best-practice performance standards based on information that regulated entities provide in return for the freedom to experiment with solutions they prefer. » (Dorf, Michael C. and Sabel, Charles F., *A Constitution of Democratic Experimentalism*, p. 267)

Remarquons que le pouvoir est décentralisé dans le but de servir l'agentivité des acteurs locaux au lieu de les aliéner avec des directives qu'ils doivent suivre à la lettre. Sous ce modèle gouvernemental, la décentralisation n'implique pas que tout le pouvoir soit octroyé aux instances locales. Plutôt, il s'agit de coordonner entre les acteurs régionaux et nationaux la dissémination du savoir pertinent aux enjeux qui confrontent certains acteurs sociaux. Les instances nationales y font davantage figure de médiateur que de figure autoritaire. Ceci est préférable pour deux raisons. D'abord, puisque les acteurs locaux ont accès à certaines connaissances qui échappent aux intervenants externes, il est plus efficace de leur reléguer une part de la responsabilité. Ensuite, pour des raisons de transparence et d'imputabilité publique, il est pertinent d'intégrer les acteurs locaux dans le processus de gouvernance. Les avis divergent au sein de la recherche sur la question de savoir où doit commencer et arrêter l'implication des acteurs locaux au travers des différentes étapes de l'expérimentation : le diagnostic du problème, la conception de la solution, l'application d'une solution aux circonstances locales particulières, et l'évaluation des résultats. Puisque notre propos se situe dans le cadre éducatif, la position adoptée ici soutient que l'intégration des acteurs locaux (notamment les élèves, mais aussi les enseignants) devrait être conçue comme un processus d'apprentissage progressif. L'étendue de l'implication des acteurs locaux dépendra de leurs habiletés au dialogue, de leur compétence en résolution de problème, de leur capacité de pensée critique, créative, attentive, et de leur compréhension de problèmes sociaux et de processus politiques. Nous abordons dans les chapitres subséquents, deux types d'enseignements démocratiques basés sur la PPE qui sont compatibles avec les assises théoriques défendues dans ce

chapitre : l'apprentissage par la reconstruction sociale, et l'apprentissage par l'expérimentation pédagogique. Chacun octroie un degré de responsabilité plus grand aux élèves qu'à l'habitude, ce qui se reflète dans leur implication au sein des étapes du processus d'enquête et d'expérimentation concernant les problèmes de leur environnement local. Il est argumenté que la philosophie pour enfants fournit un apprentissage de base à la recherche en amenant les élèves à discuter d'enjeux et de problèmes qu'ils relèvent dans leur communauté afin d'apprendre à les identifier et y réfléchir de manière constructive en groupe. L'introduction de la PPE dans le système scolaire serait grandement améliorée par l'implantation d'innovations institutionnelles d'inspiration néo-pragmatique. Ensemble, ces deux projets comportent un potentiel encore plus conséquent à la satisfaction des aspirations démocratiques des citoyens.

Idéal normatif

Tournons maintenant notre attention vers l'idéal normatif qui anime cette vision démocratique. Au sein de l'*Empowered Democracy* se trouve l'idéal de *Liberté Profonde (Deep Freedom)*. Ce dernier est dépeint comme l'atteinte d'une forme de vie plus grande en intensité et en possibilité pour les gens ordinaires. Dans les termes de Roberto Unger, l'idéal combine un dévouement au développement du pouvoir d'agir de tous (*empowerment*) avec la volonté de remodeler les arrangements institutionnels de la société au service d'un tel « empowerment » (Unger, 1987). L'idéal de liberté profonde s'atteint ainsi par la mise en place d'une dialectique, c'est-à-dire un cercle vertueux entre d'une part le développement du pouvoir d'agir, et d'autre part la transformation collective de la structure sociale au service de ce pouvoir d'agir. Les deux éléments se renforcent mutuellement au sens où le développement des capacités des individus est renforcé par la conception d'institutions ouvertes à leur propre révision à travers l'expérimentation démocratique. L'idéal de *Liberté Profonde*, dans son sens le plus complet, consiste en la dialectique entre le développement du pouvoir d'agir des gens ordinaires et les innovations institutionnelles cumulatives qui rendent cette conception réelle. Il s'atteint notamment par la maîtrise démocratique des mécanismes de pouvoirs qui structurent la vie quotidienne. D'après Unger, nous devenons plus libres lorsque les conditions structurelles à l'action nous permettent d'agir sur celles-ci, et ainsi permettent de ne pas rester prisonnier des institutions et idées dominantes. En ce sens, l'idéal de liberté profonde peut être compris comme la liberté de réviser son contexte. Plus précisément, l'idéal consiste en la capacité à agir à l'intérieur, au-delà, et même contre le contexte institutionnel et imaginaire où se situe l'individu. La liberté profonde est atteinte par la combinaison de deux conditions structurelles : 1) les institutions et les pratiques discursives doivent être ouvertes à la critique et à la révision, et 2) la structure des relations sociales doit permettre l'autonomisation à travers l'acceptation de la vulnérabilité et le rehaussement de nos connexions.

Sous cette conception, la liberté humaine fleurit au travers des connexions qui développent nos capacités et notre agentivité. Ces connexions sont rendues possibles grâce à la suppression progressive des divisions sociales et hiérarchiques arbitraires. Il doit être spécifié que les capacités sociales développées dans l'optique de la liberté profonde permettent aux acteurs non pas d'échapper ou de transcender les relations de pouvoir et des institutions pour de bon, mais de participer efficacement dans la réforme des relations de pouvoir et les institutions qui définissent les pratiques et idéologies gouvernant les actions pour tous (Clarissa, Hayward, *De-Facing Power*, 2000, p.31). Ainsi, pour le formuler autrement, l'idéal défendu ici promeut l'enseignement de la capacité à participer à la transformation des conditions de fonds qui définissent ce qui est socialement possible (Roberto Unger, *Politics*, p. 39).

Justification de l'idéal

L'idéal de liberté profonde est en partie justifié par le fait qu'elle promet de raffermir l'amour de la démocratie : « By giving the ordinary person a stake in the social order and a chance for greater mastery over his immediate circumstance, we give greater practical effect to the demophilia motivating democracy. » (Unger, *Politics*, Lxxxiii). La récompense que nous pouvons espérer tirer de l'implantation d'une alternative capable d'incarner l'idéal de liberté profonde sera d'avoir tenu l'une des plus grandes promesses du projet démocratique dans laquelle le monde occidental s'est embarqué depuis les Lumières, à savoir de donner le pouvoir au citoyen ordinaire de changer les circonstances dans lesquelles il se retrouve malgré lui. Ceci est nécessaire selon Unger, car cela revient à reconnaître la plus grande aspiration de l'humanité, à savoir la revendication qu'il existe plus en chacun de nous, individuellement et collectivement, qu'il n'en existe dans tout ordre social et culturel que nous construisons et habitons (Unger, *Politics*, cxviii). Autrement dit, nous pouvons toujours transcender momentanément les structures sociales dans lesquelles nous nous trouvons à l'aide de l'imagination. Nous pouvons non seulement changer les structures, mais aussi changer notre perception d'eux comme étant seulement là.

Comme Unger le reconnaît, ce programme de reconstruction sociale n'est pas complètement divorcé des idéologies d'émancipation telles qu'élaborées dans le libéralisme, le socialisme, et le communisme. Elles aussi mettent l'accent sur le lien entre l'empowerment individuelle ou collective et la dissolution des divisions sociales et hiérarchiques par l'entremise de transformations institutionnelles. Or, l'apport radicalement novateur provient de sa vision bien plus inclusive de la reconstruction des institutions. Celle-ci se base sur les conditions et les conséquences de notre habileté à changer le caractère fondamental de notre relation avec notre cadre établi (Ibid, p. 348).

Comme nous le verrons, l'idéal sociopolitique défendu ici relève non pas simplement d'un processus décisionnel, mais aussi, et surtout, d'un état d'esprit, d'une manière de vivre, et d'une culture démocratique. Les Grecs nomment cela l'*éthos*. Sous les présents arrangements scolaires, l'enfant est un non-citoyen. Il n'a pas de voix à toute fin pratique. L'*éthos* d'école est incarné par une combinaison d'individualisme et d'autoritarisme. Qui plus est, la structure de l'école contemporaine limite grandement l'enseignant dans sa recherche de ce qu'est l'éducation. Par conséquent, il en résulte un décalage entre ce qui est et ce que l'enseignant aspire à transmettre, non pas simplement comme information, mais comme culture. L'objectif de ce travail ne se résume pas à démocratiser l'éducation. Le système scolaire est pensé comme une plateforme d'où lancer un renouveau démocratique plus global. Comme l'explique Unger, une révolution implique une révolution dans les institutions et dans les esprits. C'est pourquoi nous prenons la décision méthodologique de mettre l'accent explicatif et normatif autant sur l'individu que sur la structure sociale. Nous présentons tour à tour chacun des deux termes de la dialectique en débutant par l'empowerment.

Empowerment (autonomisation)

Comme nous l'avons mentionné, l'idéal de liberté profonde proposé par Unger comporte deux composantes formant ensemble un cercle vertueux. Dans cette section, nous abordons l'empowerment. Chez Unger, la signification du terme « empowerment » est problématisée de manière similaire à l'approche des capacités et l'approche féministe sur le pouvoir. Le concept renvoie aux mêmes idées de croissance, d'épanouissement humain et d'habilitation. L'empowerment peut être traduite par les termes suivant : autodétermination, autonomisation ou encore habilitation. Ces termes renvoient tous aux démarches censées augmenter le degré d'autonomie et d'autodétermination des individus et des communautés afin qu'ils puissent représenter leurs intérêts d'une manière responsable. L'empowerment est abordée par Unger sous trois facettes :

« The empowerment this program is meant to offer is in part the development of our practical productive capabilities. But it is also the freedom resulting from what we most prize even in current versions of democracy and community : the promise of forms of social engagement that save us from having to choose between isolation from other people and surrender to them and that describe modes of attachment that are also exercises in self-assertion. Finally, it is the empowerment that consists of conscious mastery over the institutional and imaginative contexts of our activities. » (Unger, *Politics*, Volume 1, 1987, p.9)

La première facette renvoie aux capacités d'agir qui varient, et incluent les capacités cognitives, sociales, émotives, et productives nécessaires à l'atteinte des buts et intérêts d'un individu. Le développement de ces capacités est requis afin que le citoyen ordinaire soit en mesure de réaliser ses aspirations personnelles et collectives. Par exemple, l'agentivité consiste dans le pouvoir d'initiative ; une capacité cruciale sans laquelle le pouvoir d'agir demeure une simple potentialité. La seconde facette concerne les modes d'attachement qui mènent à l'affirmation de soi. Elle fait référence au dilemme existentiel exploré plus tôt. Ce dilemme ne peut être abordé sérieusement

qu'à l'aide de formes d'organisations sociales et modalités d'attachements intersubjectives qui sont en eux-mêmes des processus de libération. En un sens, il s'agit de créer les conditions institutionnelles favorisant l'émergence de nouvelles possibilités socioculturelles. Aujourd'hui, l'obstacle principal à la réalisation de cette autonomisation relationnelle provient de l'emprise dominante des catégories collectives telles que la classe, la race, et le genre qui prédéterminent l'expérience individuelle (voir, Unger, 1987, p.22). La troisième facette de l'empowerment renvoie à la maîtrise délibérée du contexte formateur par les gens ordinaires. Cette troisième facette n'implique pas le contrôle d'un groupe sur les ressources, mais plutôt une décentralisation des pouvoirs, une ouverture à la révision et une volonté d'expérimenter :

« The forms of governmental and economic organization proposed and defended in this book emphasize the development of practices and institutions that prevent factions, classes, or any other specially placed groups from gaining control over key resources of a society (wealth, power, and knowledge). These same institutions and practices diminish the gap between routine conflicts within a framework of social life and revolutionary struggles about that framework. » (Unger, *Politics*, Volume 1, p.10)

La maîtrise consciente et inclusive du contexte institutionnel et idéologique n'implique pas une distribution du contrôle des ressources, mais plutôt une distribution de l'accès aux mécanismes de pouvoir qui qualifient et contraignent le champ de possibilité des parties prenantes. Sans aucun doute, l'importance octroyée à la maîtrise du contexte formateur représente l'apport novateur d'Unger dans la recherche sur l'empowerment. L'approche des capacités de Martha Nussbaum et d'Amartya Sen est très similaire à la conception ungerienne de l'empowerment. Sans entrer trop dans les détails, il est pertinent de mentionner que les premiers développements de l'approche des capacités proviennent d'une critique faite à l'approche rawlsienne de la justice. Puisque la théorie d'Unger ne développe pas en détail sa conception du développement des capacités, nous nous tournons vers les deux penseurs à l'origine de cette approche en philosophie politique. Les deux

auteurs de l'approche des capacités s'entendent en grande partie sur ce que signifie l'empowerment. Elle se définit comme (1) l'extension des capacités d'une personne, et (2), et comme la cultivation de l'agentivité. Débutons par l'extension des capacités.

L'approche des capacités provient (entre autres) d'un différend entre l'approche de Rawls et celle d'Amartya Sen concernant la question de savoir quelle information retenir lorsque nous évaluons la justice d'une société. La question est de savoir quelles conditions permettent à un individu de réaliser ce qu'il valorise. Toute l'information requise pour répondre à cette question ne peut pas être également pertinente. Une sélection doit être faite. La théorie de Rawls met l'accent sur l'importance de ce que l'individu ne soit pas contraint dans son choix, et priorise qu'il lui soit présenté un large éventail de choix. Pour ce faire, l'État doit garantir les droits et libertés de bases ainsi qu'un revenu ou un niveau de ressources minimales. Pour sa part, Sen soutient que les comparaisons interpersonnelles qui doivent constituer un élément crucial de la base informationnelle de tous jugements concernant la justice ne peuvent pas être fournies simplement par des comparaisons de possession de ressources, de revenus et de droits et libertés (voir Sen, 1990, p.112). Deux individus possédant une même quantité de biens matériels et immatériels peuvent tout de même différer dans leur habileté à atteindre un même objectif qu'ils se sont respectivement donné s'il existe une sévère asymétrie dans leurs propensions à tirer un bien de l'exercice de leur capacité. Par exemple, deux individus possédants chacun un vélo ne tireront pas la même performance si leur capacité physique ou mentale diffère. La liberté de mouvement, la liberté de rassemblement, et le droit à la propriété privée sont trois exemples d'avoir immatériel. Les avoirs matériels et immatériels diffèrent de la présence effective d'opportunités à réussir, et du développement des capacités favorisant la réussite. D'un point de vue normatif, Sen signale qu'il importe de diriger notre regard sur le développement du potentiel des citoyens à réussir et à agir

effectivement afin de rééquilibrer les injustices plutôt que de se concentrer simplement sur leurs avoirs matériels et immatériels. Lorsque nous enseignons la musique ou les mathématiques à quelqu'un par exemple, nous élargissons le répertoire d'expériences dont il peut tirer un bien ; il peut en tirer un bien-être émotionnel, social, et même en faire une profession. Un autre individu situé socialement de telle manière à être exclu de l'opportunité de développer de telles compétences capables d'enrichir sa vie serait injustement désavantagé même si ses droits et libertés fondamentales étaient respectés et que son revenu se situait au-dessus du seuil de pauvreté. Toutes choses étant égales par ailleurs, deux personnes peuvent ne pas retirer la même quantité de bien d'une capacité en raison d'inégalités socio-économiques. Bref, l'approche de Sen considère que l'information pertinente à considérer dans un jugement sur la justice doit inclure l'accès au développement des capacités et non plus seulement l'enchâssement constitutionnel de droits et libertés de base. Ainsi, l'autonomie ne signifie pas simplement la liberté en droit de choisir de manière éclairée et sans contrainte, mais renvoie à la juste présence d'opportunités au développement et au déploiement des capacités de l'individu.

En ce qui concerne l'agentivité, elle est définie comme la liberté de choisir et de provoquer les accomplissements qu'une personne valorise. C'est la force ou l'élan volitionnel dont les individus se servent pour atteindre leurs fins. Ces fins peuvent être déterminées par des critères provenant soit de l'individu lui-même ou d'un ensemble idéologique plus grand. Martya Sen distingue deux aspects de la liberté agentielle. Le premier est relié à l'opportunité (*opportunity aspect freedom*) et il est « préoccupé principalement par notre capacité à réussir ». Avoir plus de liberté d'opportunité signifie « more opportunity to achieve those things that we value, and have reason to value » (Sen, *Rationality and Freedom*, 2002, p.585). Si un individu ou groupe social possède peu d'opportunités à exercer leur liberté de choix, alors la liberté d'opportunité en est affectée. Le second est l'aspect

processuel de la liberté. Il se préoccupe essentiellement des « processus par lesquels cette réalisation se produit » (idem). Par exemple, l'opportunité de choisir parmi un large éventail de choix n'est pas nécessairement un indicateur de liberté. Si ces choix sont tous prédéterminés et qu'il n'est pas possible de modifier la sélection, alors ce processus n'est généralement pas propice au développement de l'agentivité étant donné la maigre qualité du processus par lequel ce choix est accompli. La liberté d'opportunité processuelle peut consister, entre autres, en la possibilité pour un groupe ou un individu donné de créer une opportunité ou un choix qui n'était pas précédemment disponible. Bref, le terme d'agentivité désigne aussi bien la capacité à saisir l'opportunité que la modalité du déploiement effectif des capacités. Dans le cas qui nous importe, à savoir celui des citoyens québécois et de leurs aspirations démocratiques, nous pourrions dire que la liberté d'opportunité processuelle des citoyens est brimée en raison du fait que le déploiement effectif de leur agentivité dans le processus politique est limité par le système électoral lui-même.

Mentionnons pour conclure cette section que les deux composantes de l'empowerment (développement des capacités et agentivité) sont des conditions insuffisantes, mais nécessaires à sa réalisation. Si l'une d'entre elles est négligée, alors le développement de l'empowerment est sérieusement compromis. Sans opportunités de choisir et de provoquer les accomplissements que l'individu valorise à travers la transformation du contexte formateur, le développement de ses capacités cognitives et productives représente une tâche sisyphéenne. À l'encontre, la négligence du développement des capacités laisse l'individu sans moyen pour atteindre ses fins, même si les opportunités d'accomplissement abondent. C'est en ce sens que ces deux composantes doivent travailler ensemble. Bien entendu, il se peut que l'on obtienne certains bénéfices ressemblant à l'empowerment si l'on néglige par exemple la maîtrise du contexte formateur. Mais nous ne devrions pas confondre ces maigres bénéfices avec ceux émergeant d'un cercle vertueux établi

avec l'établissement d'institutions réduisant l'écart entre les pratiques routinières et leur transformation. À ce titre, il est important d'établir des formes d'organisations sociales où les agents pourront faire l'expérience de modes d'attachements permettant une vulnérabilité accrue afin d'expérimenter avec différentes formes d'apprentissages qui ne sont pas toutes réglées d'avance. Le développement de l'empowerment ne peut être provoqué de force. Tout ce qui est en notre pouvoir est de créer les conditions sociales et pédagogiques qui ensemble peuvent faciliter son émergence. Par exemple, en donnant l'opportunité aux élèves d'avoir un certain contrôle sur leur processus d'apprentissage scolaire, l'élan volitionnel peut alors prendre son origine non plus d'une autorité externe, comme la tradition, l'attente des récompenses ou la peur des punitions, mais prend source à même la vision du monde de l'individu qu'il peut faire venir au monde.

Maintenant que nous avons présenté le premier terme de la dialectique de la liberté profonde, nous pouvons aborder le détail du second terme, à savoir la transformation collective de la structure sociale au service du développement de l'empowerment. Nous présentons les cinq thèmes centraux de la théorie sociale élaborée par Unger qui définissent la manière d'opérer le changement institutionnel.

1. Le thème de la distinction entre le contexte formateur et les routines formées.

Le thème de la distinction entre le contexte formateur et les routines formées est central à la théorie sociale d'Unger. Elle marque la différence qui existe entre les arrangements institutionnels et préconceptions idéologiques et les conflits routiniers qu'ils structurent :

« In every social and historical situation we can identify a contrast between formative contexts and formed routine. An institutional or imaginative framework of social life arises through the containment and interruption of conflict. Defeated or exhausted, people stop fighting. They accept arrangements and preconceptions that define the terms of their practical and passionate relations to one another. » (Unger, 1987, p.151)

Le contexte formateur existe en tant que cadre institutionnel et idéologique. Un contexte est « formateur » dans le sens qu'il forme les limites sociales, imaginatives, émotives et autres à travers lesquelles les actions et paroles des gens sont interprétées et normées. L'expression « contexte formateur » renvoie ainsi aux présupposés et aux arrangements institutionnels qui forment le cadre des pratiques et réflexions quotidiennes. Les termes « routines » ou « conflits du quotidien » font référence aux modèles de sociabilités reproduits par les institutions et présupposés dominants d'une société donnée, c'est-à-dire aux manières d'être et de penser auxquelles les personnes peuvent s'attendre à travers différents domaines de la vie sociale. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer la multitude d'études portant sur la construction socioculturelle des émotions et du rapport interpersonnel. L'émergence du romantisme, un mouvement artistique et culturel de la fin du 18^e siècle, a contribué à diffuser la primauté de l'individu et de sa subjectivité qui coïncida avec un déclin dans la rigidité de la hiérarchie sociale. Le contexte formateur informe l'organisation particulière de la structure de la société. La structure de la société est composée du cadre idéologique (les croyances et présupposés d'une époque) ainsi que du cadre institutionnel. Le droit

est une institution dictant qui peut se marier et comment officialiser cette union. Pour sa part, la culture et la famille représentent d'autres forces qui dictent dans une communauté donnée ce qui est acceptable, possible, impossible, etc. Dans toutes communautés les routines, les habitudes sont le résultat de la configuration du contexte formateur, qui est lui-même le produit de conflits passés. Les conditions de la vie sociale représentent un schème d'association humaine robuste se fondant sur une panoplie de justifications. Par exemple, le refus du droit au mariage gai est souvent opéré à travers une justification basée sur ce qui constitue la « nature » humaine ou encore basée sur ce qui représente une famille « normale ». Inversement, le droit à l'accès aux soins de santé se constitue souvent sur l'idée de dignité humaine. Ceci étant dit, la stabilisation des termes de la structure sociale est plus qu'un simple impératif de justification. C'est un aspect de ce que cela veut dire que de s'installer dans un monde social et d'en faire son foyer (voir, Unger, *Politics*, Volume 2, 1987, p.151) Cela permet aux gens de partager des présupposés communs et ainsi réduire l'imprévisibilité et l'instabilité qui causent de la méfiance et ultimement de la violence. Un contexte formateur stable structure les conflits routiniers concernant l'accès aux ressources qui permettent aux occupants de positions sociales de fixer les termes des activités des occupants d'autres positions sociales. Ces ressources incluent les ressources monétaires, politiques et l'expertise technique.

« Once in place, a formative institutional and imaginative context regenerates a system of social division and hierarchy, of roles and ranks. It also gives life to cycle of reform and retrenchment in governmental politics and to business cycles in the economy. » (Unger, *Politics*, Volume 2, 1987, p.152)

Pour le dire autrement, l'implantation d'un contexte formateur a pour conséquence la reproduction d'une organisation sociale spécifique à travers de multiples pratiques et institutions supportées par des justifications, qu'elles soient justes ou injustes.

Unger offre deux critères permettant de déterminer si un arrangement institutionnel particulier ou une croyance à propos des formes possible et désirable d'association humaine mérite d'être inclus sous l'ombrelle du contexte formateur d'une société :

« First, the belief or arrangement must be taken for granted by the strategies with which people pursue their recognized individual or group interest. Second, its substitution must change the form and outcome of conflicts over the key resources of society making. (A complication in the use of this second standard is that some substitutions may be functional equivalents.) »
(Ibid, p.152)

Ainsi, le contexte formateur réside dans les présupposés subtilement disséminés en amont de chaque échange, parole et relation et joue un rôle clé dans la mise en scène des conflits routiniers.

Unger donne quelques exemples d'institutions qui satisfont ces deux critères :

« In contemporary North Atlantic countries the institutions that satisfy these two criteria include a style of government that combines an eighteenth-century commitment to the fragmentation of governmental power with a nineteenth-century mode of partisan rivalry incongruously related to the persistent class and communal divisions of society » (Ibid, p.152).

L'auteur donne aussi l'exemple de l'association privée des familles comme un présupposé partagé et publiquement reconnu. Ontologiquement parlant, le contexte formateur est une entité qui n'existe pas de la même manière qu'un objet physique. Il échappe à la simple observation externe puisqu'il forme ce qui peut et ne peut pas être observé. C'est ainsi que le contexte formateur peut aisément garantir sa continuité en atteignant une immunité, c'est-à-dire se prémunir contre la contestation et la révision. L'élément crucial à retenir est que le contexte formateur n'implique pas le déterminisme puisque les êtres humains peuvent toujours imaginer des manières d'être et de penser qui transcendent le contexte formateur qui structure leur vie. Ceci requiert un processus de dénaturalisation qui peut prendre la forme de réflexions communes par les citoyens sur le caractère artificiel des institutions et récits prédominants qui structurent leur quotidien.

2. Le thème de la relativité du contraste entre les routines qui préservent le contexte formateur et les conflits qui le transforment.

1. « Formative context must be reproduced in the banal activities of daily life such as the forms of economic exchange, the habits of party-political competition, and the discourse of moral and legal controversy. These activities generate an endless series of petty conflicts (...). Yet the context preserving disputes can always escalate into context-transforming struggles. For no ultimate difference divides them other than their relative scope and intensity. Some circumstances encourage escalation while others discourage it. But neither the actual occurrence of this escalation nor its outcome is governed by higher-order laws. » (Ibid, p.153)

La différence qui sépare le contexte formateur du contexte routinier en est une de degré et non de nature. Nous avons vu que le contexte formateur produit les limites à l'intérieur desquelles les conflits routiniers se produisent. Or, les conflits routiniers peuvent s'intensifier de sorte à déboucher sur la transformation du contexte formateur.

Un conflit ayant une portée importante implique des changements à travers plusieurs domaines sociaux, alors qu'un conflit d'une grande intensité porte un message qui résonne avec une portion substantielle de la population. Un conflit qui menace de changer le contexte formateur en est généralement un de haute intensité et de grande portée. Il importe de donner un exemple pour éclaircir ce point. Avant que l'expression « harcèlement sexuel » ne soit inventée par un groupe de féministes durant les années soixante, les femmes n'avaient pas accès à une terminologie leur permettant de faire sens de leur expérience et de dénoncer ces situations inacceptables au sein de leur travail, leur famille ou ailleurs. En fait, ce manque de mots permettait la reproduction d'un ordre social injuste. Les conflits suivaient tous un similaire motif ne bouleversant pas les conditions

sociales permettant la continuation du harcèlement sexuel comme pratique courante aux États-Unis et ailleurs. La grande majorité des gens (hommes comme femmes) négligeait le sérieux de ces situations en arguant que le problème se situe au niveau de la femme ; elle ne comprend pas qu'il s'agit seulement d'un flirt, elle s'habille de telle manière qu'elle signale et consent aux avances non sollicitées, ou encore elle exagère ce qui s'est réellement passé, etc. La situation a finalement changé lorsque les conflits se sont intensifiés en portée et en intensité par l'entremise du mouvement des droits civils. Une partie du contexte formateur fut ensuite remplacé à travers la mise en place de nouveaux dispositifs légaux et de nouvelles pratiques sociales. Cet exemple illustre comment le contexte formateur peut rester inchangé pendant une longue période de temps, et comment il peut changer de manière radicale sans toutefois changer complètement. Si l'inertie complète du contexte formateur représente un cas limite sur le spectre de la relativité du contraste entre les routines qui préservent le contexte formateur et les conflits qui le transforment, le remplacement d'un contexte formateur par un autre se situe à l'autre extrémité du spectre. Au milieu de ce même spectre du changement structurel se situe le remplacement pièce par pièce du contexte formateur. La caractérisation du spectre du changement structurel sert à déterminer la manière optimale d'opérer un changement dans le contexte formateur. Les deux extrêmes du spectre sont à éviter selon Unger : « The more radically a formative context is disrupted, the more people find themselves thrown into a twofold circumstance of insecurity and openness. » (Ibid, p.153) Dans cette citation, le terme d'insécurité renvoie à la lutte pour l'avancement matériel qui émerge hors du vide créé par un changement radical de l'ordre social. Le terme « openness » renvoie au phénomène particulier où les parties d'opinions d'une société ne représentent plus les intérêts et idéaux que leurs membres reconnaissaient lors du moment de stabilité antérieur (voir, idem). Ceci crée de nouvelles possibilités dans l'organisation de la société, car les parties d'opinions se réorganisent. Dans cet état, les présupposés précédemment utilisés pour décrire et

prédire l'issue des conflits d'intérêts et de vision se révèlent inadéquats. De cette manière, le futur devient ouvert dans le sens où le système de division social est ouvert à la révision. Ceci peut résulter par un accroissement ou une diminution des possibilités d'avancement social en général. Une thèse cruciale de la théorie sociale d'Unger avance qu'il est possible et préférable qu'une société soit capable de transformer radicalement un contexte formateur si et lorsque cela est requis sans pour autant induire un état d'insécurité. Nous explorons les détails de cette thèse dans les trois prochains thèmes de sa théorie sociale.

3. Le thème de la variabilité du retranchement

Comme nous venons de le voir, un contexte formateur peut être changé par rapport à son contenu. Le contenu renvoie aux préconceptions, aux arrangements institutionnels, et aux termes de sociabilités qui structurent les pratiques. Or, les contextes formateurs diffèrent également par leur force, c'est-à-dire par leur immunité relative aux mises en question et à leur encouragement envers des structures de division sociale et de hiérarchie (Ibid, p.16). Ainsi, un contexte formateur peut être plus ou moins immunisé contre les conflits qui viendraient le subvertir. C'est ce que Roberto Unger entend par la variabilité du retranchement d'un contexte formateur. Il utilise aussi le terme de naturalisation de la structure sociale, ce qui réfère à la réification des termes de la vie sociale. Un contexte formateur est naturalisé dans la mesure où ses pratiques qui le constituent et les justifications qui les légitiment arborent une apparence de nécessité ou de naturel, et résistent au changement qui viendrait perturber la division sociale et hiérarchique reproduite au travers du contexte formateur. Comme nous l'avons mentionné, le retranchement n'est pas un standard absolu. Il s'agit d'un qualificatif variant le long d'un spectre :

«At one point of the spectrum the contrast between the routine reproduction and the revolutionary transformation of an institutional framework reaches its point of maximum force; there is a minimum of opportunity to challenge and revise the arrangements that make up an institutional structure. At the other pole of the spectrum the contrast between routine and transformation weaken to the vanishing point; to every aspect of formative order there then corresponds an ordinarily available activity that brings it into questions and opens it up for revision.» (Unger, *Politics*, Volume 1, p.125)

Ainsi, d'un côté du spectre se situe l'impossibilité de réviser les termes de la vie sociale. De l'autre côté, la distinction entre contextes formateurs et les routines formées se dissolvent. Cet aspect de la théorie sociale anti-naturaliste est peut-être celui dont les implications pratiques pour

l'organisation de la société sont les plus importantes. Il permet de voir comment façonner des structures sociales adaptatives, c'est-à-dire capables de s'autocorriger. Ceci est accompli grâce à l'implantation d'activités routinières dont le rôle consiste à fournir l'opportunité pour tous de critiquer et possiblement réviser le contexte formateur. Autrement dit, la structure sociale peut être dénaturalisée si la révision du contexte routinier est partie intégrale de la routine. Nous pourrions qualifier une société telle que Sparte qui n'a produit aucune réforme légale durant son existence comme ayant un haut niveau de retranchement. La Corée du Nord par exemple ou toute société basée sur un système de caste entrerait également dans la définition d'une société avec un haut niveau de retranchement. Au milieu de ce spectre se trouvent les pays nord-atlantiques dotés d'un système de démocratie sociale où les partis politiques à la fois représentent et ne représentent pas les classes et les communautés particulières (voir, Unger, *Politics*, Volume 2, p.155). À l'autre bout du spectre se trouvent les sociétés qui ont diminué le niveau de retranchement et qui diminuent le contraste entre les routines qui préservent le contexte formateur et les conflits qui le transforment. Ces sociétés seraient divisées en partis d'opinions librement formés dont l'appartenance n'a aucun rapport avec une structure antécédente de division sociale et hiérarchique (Ibid, p.155). Ces sociétés demeurent à être inventées.

Le retranchement, ou pour le dire autrement, l'immunisation du contexte formateur est un processus qui opère au travers de l'idéologie, de pratiques et d'institutions. Par exemple, la tradition peut déterminer absolument nos vies, de manière modérée, ou encore très peu. Ensuite, les gens peuvent être plus ou moins nombreux à manifester des attitudes épistémiques autoritaires. Enfin, les statuts sociaux octroyant du pouvoir sur les gens peuvent conférer une immunité contre l'examen minutieux de leur conduite, ou peuvent être régis par des exigences de transparences et d'ouverture à la critique. Il est important de noter qu'il est possible pour un contexte formateur de

présenter un degré de retranchement relativement élevé en ce qui concerne par exemple la force de la tradition, mais présenter un niveau de retranchement bas en ce qui concerne les pratiques et institutions si les décisions des individus en position d'autorité sont justiciables et que des attitudes épistémiques liées à la pensée critique sont promulguées. Ainsi pour donner un exemple concret, un système d'éducation peut très bien promouvoir des attitudes épistémiques non autoritaires et enseigner aux élèves à exercer leur jugement critique sans toutefois qu'ils aient leur mot à dire sur la tradition ou du moins une partie de celle-ci.

Or, pourquoi la dénaturalisation devrait-elle nous importer d'un point de vue normatif? Unger identifie quatre intérêts pratiques à la dénaturalisation. Elle ouvre plus amplement les relations sociales à la recombinaison et à l'expérimentation, donnant à plus de personnes l'accès aux opportunités de développer l'autonomisation. Le degré de retranchement d'une société influence le degré de l'engagement collectif *bottom-up* et des initiatives réformistes *top-Down* (Ibid, p.159). Également, elle réduit la force des rôles et des hiérarchies, et permet ainsi d'atténuer le poids du dilemme existentiel. De plus, elle permet aux individus de devenir les architectes et les critiques du milieu social qu'ils habitent au lieu d'en être prisonniers. Finalement, elle réduit l'autorité des fausses nécessités qui structurent le contexte imaginaire de telle manière à réduire le nombre d'alternatives disponible. Afin de résoudre les problèmes qui ne peuvent être abordés et solutionner à l'intérieur des arrangements imaginatifs et institutionnels actuellement établis, il est nécessaire que la structure même de la société soit capable de s'adapter aux changements de circonstances.

L'argument central de ce mémoire affirme que la communauté de recherche philosophique telle que développée en philosophie pour enfants constitue une forme d'organisation sociale incarnant un taux de retranchement plus bas que ce que nous retrouvons usuellement dans les pays nord-atlantiques. Même si ses théoriciens ne le formulent pas en ces termes, l'atténuation de la

distinction entre le contexte formateur et les routines formées est une composante importante du fonctionnement d'une communauté de recherche philosophique. En ce sens, la démocratie québécoise serait grandement bonifiée par l'introduction de la philosophie pour enfants dans son système scolaire.

4. Le thème d'un mouvement possible loin du retranchement

Comme nous l'avons vu, nous pouvons changer non seulement le contenu, mais aussi la force de nos contextes formateurs. Cependant, quelles sont les conditions de possibilités permettant la dénaturalisation ? Unger identifie plusieurs conditions. Comme nous venons de le voir, le contexte formateur possède de multiples facettes existant de manière relativement interdépendante. Certaines le sont plus que d'autres, ce qui rend possible le mouvement loin du retranchement. Qui plus est, un avancement dans le processus de dénaturalisation dans un secteur d'activité sociale a le potentiel de se propager dans d'autres secteurs compte tenu de la compétition entre pratiques et idéologies concurrentes pour notre adhésion. Certains facteurs peuvent aider le mouvement loin du retranchement tel que les avantages octroyés par les diverses formes d'autonomisation qu'elles octroient. Mais ce mouvement est tout sauf certain et historiquement inévitable. Certes, il n'existe aucune séquence prédéterminée historiquement comme l'entend Marx, ce qui implique de rejeter la tentation de reposer nos espoirs envers des modèles prédéterminés tels que le *capitalisme* ou le *socialisme* puisque ces solutions sont aveugles au caractère fragmenté et poreux de la structure sociale. Cependant, la structure sociale est un système complexe difficile à maîtriser entre autres en raison de la quantité de volonté politique exigée.

Une condition facilitant la dénaturalisation identifiée par Unger se rapporte à l'ouverture de la gamme de possibilités institutionnelles qu'elle accorde. Un contexte formateur au temps 1 ne détermine pas absolument son successeur au temps 2. Bien plus tôt, cette influence varie selon le niveau de retranchement du contexte formateur : «when formative contexts become more disentranced, their influence over their own sequels also diminishes.» (Ibid, p.157) Le déterminisme social devient moins une réalité lorsque le contexte formateur est dénaturalisé. À ce

titre, Unger argumente que les changements institutionnels favorisant l'autonomisation fonctionnent comme un entonnoir, c'est-à-dire qu'ils représentent initialement une contrainte en ce qui concerne le type d'alternatives institutionnelles possibles. Ces alternatives institutionnelles permettent ensuite d'augmenter la gamme de possibilités institutionnelles futures des sociétés ayant adopté une telle vue, et ce, en raison du fait que la structure de la société est plus flexible et réagit mieux aux intérêts de ses citoyens. Lorsqu'un contexte formateur réduit le déterminisme sur ses itérations futures, cela implique que les citoyens ont effectivement accès aux capacités et aux dispositifs institutionnels leur permettant de transformer les circonstances qui influencent leur vie.

Comme nous l'avons vu, le statut ontologique du contexte formateur diffère de celui des objets physiques en cela qu'il opère comme une théorie ou cadre heuristique qui dirige l'observation vers certains phénomènes plus que d'autres. Ceci étant dit, une question demeure : comment est-il possible de prendre distance par rapport aux conflits et routines du quotidien et acquérir une vision critique du contexte formateur s'il échappe à la simple observation externe en tant qu'il forme ce qui peut et ne peut pas être observé? L'analyse du contexte formateur est essentielle au mouvement loin du retranchement. Cette analyse est possible non pas en raison du fait que nous pouvons transcender absolument et complètement notre contexte formateur. Afin de prendre distance par rapport au contexte formateur, nous pouvons seulement compter sur les matières premières fournies par nos contextes :

« In our efforts to build more revisable and hierarchy-subverting frameworks we work with the materials of the institutional and imaginative contexts that we are in or of past or remote sequences of context making that we study and remember. Even our boldest and most original inventions represent penumbral extensions of these legacies. » (Ibid, p.157)

Ce passage exprime l'impossibilité de toute imagination ou créativité *ex nihilo*. Or, si cela est le cas, comment pouvons-nous espérer acquérir une vision critique du contexte formateur ? Unger ne

donne pas de réponse à cette question. Ou plus exactement, la réponse à cette question se trouve dans la démarche même de l'auteur à travers son œuvre. J'identifie quatre pratiques permettant à l'individu d'envisager un mouvement loin du retranchement tout en étant situé à l'intérieur de son contexte formateur :

1. La découverte ou la redécouverte d'un événement ou période historique perdu ;
2. La revalorisation ou la réactualisation d'un contre-courant idéologique et institutionnel historiquement mis de côté ;
3. La réinterprétation de situations ou de faits au travers d'une nouvelle conception, approche, ou théorie ;
4. L'appropriation de pratiques, croyances, ou arrangements institutionnels provenant d'autres parties du monde.

Si Unger ne catégorise pas ces pratiques, il les utilise toutes sans exception. Ces pratiques nous servent à reconstruire les termes des grands débats idéologiques, ce qui permet d'imaginer et d'instituer de nouvelles manières d'opérer le changement de contexte formateur. Il est pertinent de mentionner que les sociétés qui empêchent la plupart de ces activités (tel que la Corée du Nord ou l'Érythrée) plongent leur population dans l'incapacité presque totale à imaginer un monde différent. C'est pourquoi, entre autres choses, il est important de miser sur l'apprentissage de la pensée créative chez les citoyens afin d'assurer la réussite du processus de dénaturalisation.

5. Le thème de la remplaçabilité pièce par pièce des contextes formateurs.

L'approche du changement structurel soutenue par Unger ne considère pas la structure sociale comme un ensemble indivisible :

« Once we define a formative context with enough detail to show how it shapes routines of social conflict, we see that its components do not in fact develop simultaneously nor come together in a single moment of closure. » (Unger, *Politics*, Volume 2, p. 157)

La théorie sociale exposée jusqu'ici signale une manière particulière de comprendre le changement structurel, et par ce fait, fournit un nouveau type de justification aux arguments normatifs concernant le changement structurel. L'analyse de la structure sociale ungerrienne rejette l'idée de traiter les types abstraits de gouvernements et d'organisations économiques comme si elles étaient dotées d'un contenu institutionnel qui lui serait essentiel ou préordonnées. Bien des penseurs académiques selon Unger tiennent pour acquise l'équivalence entre l'idée abstraite de la démocratie représentative et la combinaison particulière du constitutionnalisme libéral issu du 18^e siècle avec la politique de parti issue du 19^e siècle (Ibid, p. 160). En effet, puisque le contenu de nos idées à propos des types abstraits d'organisations politiques est inévitablement influencé par nos arrangements institutionnels actuels, alors les gens tendent à naturaliser le concept de libre marché ou encore de démocratie. Or, nos arrangements institutionnels sont issus de la contingence historique. Unger affirme que les libéraux et les radicaux partagent ce préjugé avec les conservateurs. D'une part, les libéraux échouent à confronter les contraintes des formes institutionnelles dont nous avons hérité afin de réaliser leurs idéaux. D'autre part, les radicaux cherchent des alternatives aux économies de marché en rejetant entièrement les principes du marché et de la production de masse. Ils attaquent souvent la démocratie bourgeoise dans une quête

futile pour la démocratie directe et l'engagement civique permanent (Ibid, p.160). Ce diagnostic du discours idéologique dominant mène Unger à proposer un nouveau mode de transformation structurelle qui s'oppose autant à la réforme non critique du contexte formateur qu'à la révolution tout-en-un du contexte formateur. Son alternative se nomme la réforme révolutionnaire. Il la définit comme suit : « the substitution of any one of the loosely and unevenly connected arrangements and beliefs that go into the making of a formative context. » (Ibid, p.163) Bien entendu, cette conception normative du changement structurel est aussi pertinente à l'engagement collectif *bottom-up* qu'aux initiatives réformistes *top-Down*. L'idée étant qu'un progrès révolutionnaire et pourtant cumulatif est possible. La méthode d'Unger consiste à allier une vision du long terme aux étapes immédiates capables de nous en rapprocher. Et, Unger argumente, la vision doit être corrigée au fur et à mesure de la progression cumulative vers l'idéal normatif.

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons argumenté en faveur du programme politique de reconstruction sociale nommé Démocratie expérimentale et de la théorie sociale de Roberto Unger qui l'accompagne en raison du fait qu'elle offre un cadre conceptuel et normatif ayant comme objectif principal de développer et canaliser l'engagement civique vers la réforme progressive de la société. Ce cadre philosophique est pertinent dans la mesure où la démocratie ne se réduit pas à l'exercice du vote, puisque la transformation de la démocratie est envisagée à travers un processus expérimental qui cherche à inclure activement l'apport des citoyens. L'expérimentalisme démocratique se justifie de plus par son adaptabilité accrue qui promet une meilleure réceptivité par rapport aux intérêts des citoyens.

L'argument central des chapitres subséquents consiste à faire valoir que la pratique de la philosophie pour enfants en communauté de recherche facilite le développement des capacités cognitives, sociales et émotives requises pour le développement de l'empowerment. La philosophie pour enfants représente une activité permettant aux personnes initiées d'être en mesure de transcender leur contexte formateur parce qu'elle permet aux jeunes d'analyser, de critiquer et dans une certaine mesure façonner une partie de leur contexte formateur dans un environnement ouvert au rehaussement de la vulnérabilité. Le modèle d'apprentissage de la philosophie pour enfants représente une pratique sociale capable de réduire la distance entre les routines qui préservent le contexte formateur et les conflits qui le transforment. Ce faisant, la philosophie pour enfants consiste en une activité permettant un mouvement loin du retranchement du contexte formateur. En effet, elle peut aider à combler l'écart entre les activités routinières qui reproduisent le contexte formateur et celles qui interrompent le cours normal de la vie quotidienne en permettant aux élèves de s'interroger de manière critique sur leur environnement, ce qui est le meilleur antidote au

processus de naturalisation des arrangements institutionnels et des structures idéologiques. Ceci est acquis avec la formation d'attitudes épistémiques reliées à la pensée critique nécessaire à sa révision. De plus, son cadre épistémologique est compatible avec la démocratie expérimentale puisque les détenteurs du pouvoir sont justiciables de l'opinion de tous les membres de la communauté de recherche. En ce sens, les prochains chapitres défendent l'implantation de la philosophie pour enfants comme étant en mesure d'incarner les conditions éducatives à la mise sur pied d'une démocratie expérimentale et à l'actualisation de son idéal de liberté profonde. Malgré tout, la philosophie pour enfants possède certaines lacunes qui inhibent sa capacité à transformer de manière conséquente le contexte formateur. Il est argumenté que la philosophie pour enfants néglige le développement des capacités productives, ce qui inhibe le développement de l'agentivité des élèves. Ceci l'empêche d'incarner pleinement une activité qui réduit l'écart entre le contexte formateur et le contexte routinier. Elle est limitée aussi par l'absence d'institutions adaptées à l'incorporation de l'apport des individus évoluant en son sein. Nous examinons au chapitre 3 une nouvelle direction dans le domaine de la philosophie pour enfants axé sur l'apprentissage dirigé vers l'action capable de pallier les limitations de son potentiel démocratique.

Chapitre 2 - Première vague en philosophie pour enfants

Dans ce second chapitre, nous argumentons que la philosophie pour enfants est capable en partie de satisfaire les aspirations démocratiques des citoyens puisqu'elle instancie certaines pratiques sociales constituant les conditions à l'atteinte de la liberté profonde. D'une part, l'enseignement de la pensée créative, critique et attentive permet un apprentissage des capacités cognitives, sociales et émotives conduisant au développement de l'empowerment. Ensuite, la PPE promet des formes d'engagement social qui encouragent l'affirmation de soi et le rehaussement de la vulnérabilité. En effet, la pratique de la PPE permet l'émergence d'un type de collectivité qui ne demande pas en retour de son adhésion une acceptation aveugle de son mode opératoire de la part de ses participants. Au contraire, les jeunes déterminent en groupe des règles de la communauté de recherche, ce qui constitue une pratique de transformation du contexte formateur. En ce sens, nous considérons que la PPE représente une pratique grandement propice à la maîtrise consciente des contextes imaginatifs et institutionnels qui structurent leurs activités, puisqu'elle porte à réfléchir profondément sur la place que nous habitons dans le monde. Enfin, la PPE est probablement l'approche pédagogique qui présente le plus grand potentiel pour fournir un cadre pédagogique capable de jeter les bases à l'émergence de nouvelles manières de vivre démocratique dans la mesure où elle facilite l'apprentissage du dialogue raisonné. Or ceci étant dit, nous soutenons tout de même que le potentiel démocratique de la PPE est limité dans sa formulation initiale associée à la première vague en PPE. En suivant la subdivision de l'histoire du mouvement de la PPE en une première et seconde vague tel que décrite par Ronald Reed et Tony Johnson (1999), nous argumentons que la PPE comme élaborée par la première vague passe très près d'instancier l'idéal de liberté profonde, mais échoue en raison du fait qu'un des deux termes de la dialectique est négligé, à savoir la transformation collective de la structure sociale censée alimenter le

développement de l'empowerment. Dans le prochain chapitre, nous examinons le détail de ces limitations et explorons certains développements de la PPE issue de la seconde vague capable de pallier les faiblesses et aspects sous-développés de la première vague et ainsi poser les bases pédagogiques d'une démocratie expérimentale où les aspirations politiques des citoyens seront satisfaites.

Poursuivons avec quelques considérations méthodologiques concernant la PPE avant de débiter. Comme nous le verrons, si l'histoire de la PPE débute comme un programme unifié sous l'impulsion de Matthew Lipman et Margaret Sharp, une seconde vague l'a vue se déployer en de multiples directions. Nous nous concentrons ici sur cette première vague. Mentionnons également que le domaine de la PPE est en constante évolution. Les fins, les méthodes, les activités et les fondements théoriques présentés dans cette section sont presque tous plus ou moins débattus, et ce à différents degrés. Aussi, la PPE n'est pas une approche pédagogique homogène. D'autres modèles similaires ont vu le jour après la création de la méthode Lipman, tel que la méthode de la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) mise au point par le philosophe français Michel Tozzi. Or, étant donné la popularité en Amérique du Nord et au Québec de la méthode Lipman, nous nous concentrons sur cette dernière. Nous commençons par une présentation générale de la PPE et de son historique avant d'y apporter nos critiques.

Présentation générale et historique

La philosophie pour enfants est un mouvement pédagogique et philosophique issu des États-Unis dans les années 70 développé par Matthew Lipman et Anne Margaret Sharp. Parler de mouvement c'est dire que ce n'est pas qu'une simple manière d'enseigner. En son sein, il s'y est développé un nombre de pratiques et points de vue sur la société, sur la philosophie, sur l'éducation et sur le développement humain, pour n'en mentionner que quelques-uns. C'est à la fin des années 60 que Matthew Lipman, alors professeur de logique à l'Université de Columbia, commence à se questionner sur la pertinence de son enseignement auprès de l'efficacité et la pertinence de son enseignement et sa progression. Il constate que ses étudiants ne semblent pas sortir de ses cours plus raisonnables et rationnelles. Son expertise lui permit aussi de constater un manque flagrant de rationalité du discours public entourant la guerre du Vietnam. Il en vient à la conclusion que les habitudes cognitives et linguistiques de ses étudiants sont trop profondément ancrées lorsqu'ils arrivent à l'université, ce qui rend toute instruction sur le raisonnement, même pratique, grandement inefficace. Il lui vient alors l'idée que nous devrions, en tant que société, commencer l'éducation au raisonnement bien plus tôt dans le processus d'apprentissage. Ce faisant, Lipman rejette de multiples préconceptions de son temps. Notamment, il met en question l'idée issue des travaux de Piaget selon laquelle les enfants ne sont pas capables d'effectuer des raisonnements abstraits. Il se met au travail et met sur pied un enseignement adapté pour les enfants du primaire visant à les faire bien penser, c'est-à-dire penser de manière logique et autonome. Lipman désirait que cette rationalité soit internalisée par les enfants jusqu'à en devenir une manière de vivre (*a way of life*) et qu'elle ne soit pas simplement isolée aux feuilles d'examens. Cette manière de vivre serait incarnée à travers la communauté de recherche philosophique (CRP). Une CRP consiste en un groupe d'enfants et d'adultes assis en cercle, se réunissant ponctuellement afin de dialoguer sur des enjeux philosophiques. Ces dialogues prennent vie avec la mise en contact d'un stimulus doté

d'un potentiel philosophique. L'adulte sert de modèle à la communauté. C'est une responsabilité morale, mais aussi épistémique. Le rôle des adultes est d'initier graduellement le jeune à l'appréciation de la teneur philosophique de leurs activités quotidiennes. En ce sens, le stimulus est un support initial nécessaire seulement en début de parcours. Les enjeux qui font l'objet d'investigation philosophique sont plutôt standard : l'identité personnelle, le bien et le mal, la réalité et le rêve, la beauté, la justice, Dieu, l'amour, l'amitié, la pensée, etc.

Il est important de mentionner que la philosophie pour enfants ne vise pas l'acquisition de connaissances concernant l'histoire de la philosophie. Ce n'est pas une dilution ou une simplification de la philosophie académique. Il n'est pas question d'enseigner Descartes, Kant ou Hegel à des enfants puisque la grande majorité serait probablement rebuté par la philosophie (à juste titre). Plutôt, l'accent est mis sur l'acquisition de compétences logiques, sociales, émotives, conceptuelles et métacognitives nécessaire au dialogue constructif, c'est-à-dire le dialogue où la quête de sens et de vérité accompagne le développement individuel de chaque participant. Ce faisant, il ne s'agit pas d'une simple discussion amicale ou d'un échange d'idées, mais un processus itératif de co-construction des idées, des capacités des individus et de leur caractère. L'objectif des séances ne se résume pas à échanger son opinion, mais à s'engager dans l'activité d'identifier et d'examiner nos présupposés philosophiques de sorte à dépasser notre compréhension initiale du monde. Le dialogue est ancré dans les connexions entre les idées, dans la collaboration, dans l'autocorrection, dans l'interaction constructive, et dans la production en commun de sens existentiel en lien avec une question à teneur philosophique. Si les exemples vécus sont les bienvenus, ils doivent servir à s'attaquer au problème ou au dilemme en question. Ainsi, il ne s'agit pas d'une thérapie de groupe.

Le dialogue en groupe permet l'acquisition d'habiletés de penser et d'outils conceptuels au travers d'investigations. Les jeunes apprennent comment identifier et utiliser de manière explicite des outils cognitifs tels que l'implication logique, l'explicitation des présupposés, l'introduction d'exemples et de contre-exemples, le travail à partir d'hypothèses, etc. afin d'être mieux à même de progresser au travers de l'investigation philosophique. Bien entendu, cet exercice implique des conséquences sur le développement intellectuel qui s'étendent bien au-delà de l'habileté à la recherche philosophique puisqu'elle ne représente en fait qu'une recherche dont la portée est bien plus grande que tout autre domaine tel que l'histoire, la littérature, la chimie ou les mathématiques. Par portée, j'entends la couverture de terrain pouvant servir de point de départ pour une enquête donnée. Une enquête philosophique peut nous mener sur le terrain de différentes disciplines usuellement contenues en silo par le système d'éducation. Par ce fait, la PPE permet aux jeunes d'acquérir une vision holistique de la connaissance. Ceci est nécessaire si nous souhaitons produire des individus capables d'innover, étant donné que certaines des plus grandes inventions sont interdisciplinaires en nature. Ce travail de recherche s'affaire à concevoir en quelque sorte une machine à produire des esprits brillants. Enfin, mentionnons que la PPE n'est pas un débat. Il s'agit avant tout d'une recherche commune de notre place dans l'univers, et l'atmosphère compétitive et agressive décourage la quête de sens. Examinons maintenant les différentes étapes d'une séance.

Étapes d'une séance de PPE

Une séance débute habituellement à partir d'une histoire, une mise en situation, ou tout autre stimulus à teneur philosophique. Elle prend ensuite son envol à l'aide de la formulation d'une question ou d'un dilemme qui pique l'intérêt des participants. Pour un temps, le stimulus priorisé fut le « roman philosophique ». Lipman en écrira en tout sept, tous destinés à des enfants d'âge différents concernant diverses thématiques. Son premier roman intitulé *La découverte de Harry Stottlemeier* suit la trace d'un jeune garçon qui découvre (avec l'aide d'adultes) les principes de la logique. Beaucoup de praticiens de la PPE se sont tourné vers d'autres médiums tels que la littérature jeunesse, des pièces de théâtre, des expos, des films, des chansons, etc. (Vansielegem et Kennedy, 2011, p.177-178).

Utilisé dans le premier moment d'une séance, le stimulus joue le rôle de susciter l'étonnement et le questionnement chez les enfants. Après sa présentation, l'animateur recueille les questions ayant un potentiel philosophique en lien avec le stimulus. Voici quelques exemples de questions : comment pouvons-nous distinguer le rêve de la réalité ? Le plaisir et le bonheur sont-ils différents ? À quoi ressemblerait un monde sans mots ? Une question philosophique est généralement ouverte, c'est-à-dire qu'elle ne suppose pas une réponse simplement factuelle. Ajoutons qu'une question philosophique, selon Gadamer, est définie comme étant pertinente pour la vie (*life-relevant*) ou possédant le potentiel de changer une ou des croyances (*belief-changing*) (Weber et Wolf, 2016, p.77). Pour un groupe inexpérimenté en PPE, l'animateur choisit habituellement la question afin d'assurer son potentiel philosophique. Sinon, le choix est laissé aux élèves et peut se faire par vote ou autrement. Ensuite, il est généralement temps de contester la question, c'est-à-dire examiner ses présupposés. Après quoi, le dialogue peut commencer :

« La discussion commence par l'établissement ou le rappel des règles. Elle se déroule sous la conduite de l'animateur (...), et se termine par une synthèse, proposée par l'animateur ou construite avec l'aide des participants, valorisant la délibération comme processus de recherche ayant produit une réflexion structurée sur quelques points essentiels. » (Philocité, 2017, p.6)

Les règles sont généralement construites en partenariat avec les jeunes et l'animateur. Elles concernent la prise de parole, le rôle des participants dans le dialogue et leur comportement plus général. Cette co-construction est un aspect essentiel des assises pragmatiques et facilite un esprit démocratique et expérimental. Les règles deviennent une expression de l'autonomie collective, et ainsi ne sont pas perçues comme des limites à l'action imposées de l'extérieur. Lorsque les jeunes expérimentent avec la co-construction des règles, cela leur permet d'assumer les conséquences de celles-ci, de les changer si besoin, et de ressentir un sentiment d'appartenance. Le dialogue se termine avec la synthèse des points et arguments ayant ponctué l'enquête. Cette étape est cruciale en ce qu'elle permet de former une image plus complète de l'exercice dialogique pouvant être difficile et éclectique. L'animateur n'assume pas l'entièreté de la tâche de mener à bien le dialogue.

Le rôle de l'animateur est celui de facilitateur. Il doit faciliter le dialogue, c'est-à-dire intervenir seulement dans le but de faire progresser l'enquête et de s'assurer que le dialogue reste inclusif. Il guide les élèves à expliciter leurs intuitions et à encourager les attitudes épistémiques promouvant le dialogue et l'argumentation raisonnée. Il doit être capable d'identifier et d'explicitier les aspects philosophiques et logiques du dialogue des enfants. Il a la responsabilité de faciliter une réflexion plus profonde et la formulation de jugements plus raisonnables. Ultiment, l'objectif de l'animateur est de devenir progressivement un co-chercheur et un facilitateur. À ce titre, il est encouragé à postuler des hypothèses à la problématique de sorte à servir de modèle aux jeunes. De

ce fait, le principal outil du facilitateur n'est pas la réponse factuelle, mais la question. Aussi, un bon facilitateur propose par exemple des hypothèses qu'il sait fausses avec l'espoir que ses élèves détectent les erreurs et auront de meilleures solutions à proposer (Lipman, 2006).

Le dialogue est le moment le plus long d'un atelier, le plus important et le plus éprouvant pour l'enfant. C'est pourquoi il est important de faire un retour à la fin sur les moments clés de l'enquête et de valoriser la délibération comme outil de réflexion efficace et parfois difficile. Le dialogue suit la méthode Lipman qui peut être subdivisée en quatre étapes clés :

« 1° production d'une hypothèse pour répondre à la question du débat, 2° production d'une argumentation pour soutenir l'hypothèse (pas nécessairement par la personne qui la soutient initialement – il s'agit d'un travail collectif), 3° recherche collective d'objections aux arguments produits et de contre-exemples, 4° synthèse de ces éléments de preuve et des éléments qui la mettent à mal de façon à voir si nous devons corriger, nuancer l'hypothèse, l'abandonner ou trouver d'autres arguments pour la soutenir. » (Philocité, 2017, p.4)

De prime abord, remarquons que cette méthode de recherche est très similaire à la méthode scientifique. Ceci n'est pas anodin puisque la science et la philosophie sont historiquement une seule et même discipline. Et cette méthode de recherche est intimement liée au processus démocratique. En démocratie comme en science, nous permettons à l'autre de parler aussi longtemps qu'il nous donne des raisons valables pour soutenir son argumentaire. Méthodologiquement parlant, deux éléments distinguent la pratique du dialogue philosophique de l'enquête scientifique. Tout d'abord, le contenu du dialogue est inspiré par les thématiques inhérentes à la tradition philosophique mobilisée dans les romans philosophiques et autres supports. Or, comme nous l'avons vu, la philosophie n'est pas qu'un contenu, c'est aussi une manière de

penser à propos de ce que c'est que penser. La PPE met l'accent sur le développement des capacités de réflexions :

« La spécificité de la méthode de Lipman, c'est le travail sur les habiletés de pensée : argumenter, définir, donner un exemple, chercher un contre-exemple, contextualiser, comparer, distinguer, relever les conséquences ou les conditions, identifier un présupposé, faire une objection, classer ou catégoriser, analyser, synthétiser, reformuler, faire une analogie, etc. » (Ibid, p.4)

Il n'est pas suffisant d'exiger des enfants qu'ils utilisent ces habiletés de penser. Il est aussi nécessaire qu'ils soient capables de les identifier et de les nommer lorsqu'ils ou l'un de leurs camarades de classe en fait l'usage. Ceci représente la dimension métacognitive de la méthode Lipman. C'est précisément ce que la réflexion signifie, à savoir le mouvement de l'esprit opérant un retour sur sa propre conduite afin d'explicitier son fonctionnement et ses habitudes. À ce sujet, la métacognition n'est pas réservée aux habiletés de pensée. Elle peut être utilisée pour enseigner la logique informelle (Cloutier, 2016) ou encore la démarche de recherche elle-même. C'est pourquoi il est important de réserver un moment à la fin des séances afin de réfléchir ensemble sur la manière dont la séance s'est passée et comment la démarche d'enquête pourrait être améliorée. Cette boucle de rétroaction permet un progrès soutenu qui émerge hors du travail de réflexion des jeunes. Le développement des habiletés de pensées n'est pas la seule mesure de progrès cependant. Pour que la pratique de la PPE fonctionne, les enfants doivent avoir le sentiment d'aller quelque part. Plusieurs marqueurs de progrès épistémiques existent. Une conception socratique nous dirait qu'un progrès épistémique s'atteint par la recherche de conceptions vraies, même si elles sont impartiales ou incomplètes, selon un marqueur de falsification, nous faisons du progrès épistémique lorsque nous rejetons une fausseté. D'après le marqueur pragmatique, nous faisons du

progrès lorsque nous développons une conception justifiée ou pertinente qui fonctionne mieux pour nos besoins. Finalement, le progrès épistémique selon le dialogue herméneutique est atteint en tentant de construire une compréhension commune, sans nécessairement que tous soient d'accord. Le but étant d'en arriver à une compréhension des différentes conceptions du dialogue de nos partenaires (Golding, 2016, p. 67). Bien que chaque conception du progrès épistémique soit différente et comporte ses propres avantages, rien n'empêche de les employer en conjonction les unes avec les autres.

Vient finalement le moment (facultatif) du projet. Cette étape s'inscrit après le dialogue et consiste en une exploration de la question par un projet individuel ou collectif. On peut y travailler les habiletés de pensées qui sont mobilisées moins souvent lors des discussions. Il est aussi possible d'aider les élèves à transcrire par l'écrit leurs pensées à l'issue de la discussion, ou encore les amener à travailler sur un projet d'art plastique en lien avec la thématique abordée lors de la séance. Dans cette étape, on tient à ce que l'élève incarne la réflexion dans un support physique ou dans une activité autre que le dialogue (tel que la danse ou le théâtre, par exemple). Ceci se fait dans l'espoir d'une plus grande appropriation des idées ou du processus d'enquête par les élèves. Finalement, même si la PPE est dotée d'une méthode, sa force provient de sa flexibilité. Les enfants dictent en grande partie la trajectoire des séances, et choisissent les thématiques et questions philosophiques traitées. En ce sens, un dialogue philosophique ne saurait être télégraphié d'avance. Alors que cela peut causer de l'incertitude pour l'enseignant ou l'animateur, l'espoir est que l'accentuation de la responsabilité des élèves combinée à l'échange d'arguments raisonnables et rationnels produira un sentiment d'autonomie chez les jeunes.

L'éducation par la recherche et la formation de l'autonomie

Le développement du domaine s'est constitué entre autres sur le domaine de la pensée critique en éducation. Lipman fait remonter les nombreuses inspirations du mouvement aussi loin que le pragmatiste John Dewey (1859-1952) et Benjamin Bloom (1913-1999) qui ont contribué à l'émergence de la tradition de la pensée critique.

Au cœur de la pédagogie lipmanienne se trouve l'idée (d'origine pragmatique) d'éducation en tant que recherche. Le concept de « recherche » renvoie à une pratique autocritique et autocorrective. C'est une pratique « préscientifique » au sens qu'elle fonctionne comme stratégie cognitive polyvalente. En ce sens, elle ne se réduit pas à l'entreprise scientifique. La science représente plutôt une expression hautement spécialisée et normalisée de la pratique investigatrice de base. Pour bien comprendre l'éducation par la recherche, situons-la d'abord à l'intérieur d'un cadre pédagogique plus général.

L'éducation par la recherche s'inscrit dans un modèle éducatif qu'on nomme *réflexif*. Il est doté d'une méthode critique, qui s'oppose au modèle *standard*, doté pour sa part d'une méthode classique. Le modèle réflexif met l'accent sur la recherche comme méthode d'acquisition du savoir au lieu de la mémorisation par cœur : « L'accent n'est pas mis sur l'acquisition d'informations. On veut plutôt faire saisir les relations qui existent entre les matières qui font l'objet de la recherche. » (Lipman, 2006, p.32) La PPE priorise la pensée multidisciplinaire, qui consiste à tisser des liens conceptuels et informationnels entre les différents sujets d'étude et leur méthode. Ainsi, l'approche de Lipman et Sharp mobilise la pensée multidisciplinaire en plus de la pensée multidimensionnelle. En ce sens, nous pourrions dire que la philosophie promue en PPE est dotée d'une vision épistémologique holistique. Le progrès dans la connaissance est stimulé, entre autres, par la capacité de l'individu à creuser un sujet en profondeur, et relier ses trouvailles au contexte plus

large du savoir humain. Bref, l'apprentissage par cœur est relégué au second plan au profit d'un apprentissage d'habiletés de pensées et de connaissances conceptuelles. Conjointement, la relation entre le savoir et les élèves est bien spécifique : « Les élèves sont amenés à réfléchir sur ce monde que nous ne pouvons connaître que de manière ambiguë, incertaine et toujours incomplète. » (Ibid, p.31) Cette position par rapport à la relation entre élève et enseignant s'oppose à celle qui ne reconnaît pas (ou pas suffisamment) la nature équivoque et incomplète du savoir humain. L'objectif de la méthode Lipman étant d'insuffler à l'élève le sentiment que notre connaissance du monde évolue, autant au plan individuel que collectif. Conséquemment, l'enseignant doit démontrer une ouverture à la révision de ses propres opinions et connaissances afin de servir de modèle épistémique à la CRP : « Le professeur offre plus l'image de quelqu'un de faillible (donc de quelqu'un qui est toujours prêt à reconnaître ses erreurs) que de quelqu'un qui détient la vérité. » (Ibid, p.31) De ce fait, le cours magistral n'est pas le modèle d'enseignement priorisé, même s'il demeure tout de même pertinent pour certaines phases de l'enseignement par la recherche telle que l'approfondissement d'un sujet de recherche. L'apprentissage par la recherche est très convivial en PPE et n'implique pas nécessairement que toutes les disciplines calquent la méthode de l'apprentissage par la recherche. Plutôt, une séance de PPE par semaine peut servir à catalyser les questions que les élèves pourraient avoir concernant les assomptions philosophiques des différents domaines d'études comme l'histoire, les mathématiques et la littérature. Lorsque l'on parle d'enseignement par la recherche, on ne s'attend pas à ce que les jeunes produisent de véritables découvertes ou percées dans ces domaines. S'ils peuvent découvrir quelque chose qui a déjà été découvert, alors cela est tant mieux. Mais ceci ne constitue pas le critère principal de réussite. Lorsque nous éduquons par la recherche, l'accent est davantage mis sur la capacité à formuler des questions, des hypothèses, des arguments et des exemples comme moyen pour se rendre plus loin dans le cheminement de l'enquête d'une problématique. Pendant l'enquête, les pratiques

argumentatives ainsi que la démarche plus générale de l'enquête doivent être rendues explicites dans l'esprit des jeunes.

L'objectif central de la pratique du dialogue philosophique est de doter les enfants d'un esprit autonome : « On attend des élèves qu'ils soient attentifs et réfléchis et qu'ils deviennent de plus en plus raisonnables et mieux aptes à juger. » (Ibid, p. 131) Le concept d'autonomie a plusieurs sens, mais nous pouvons les résumer en la formule suivante : l'autonomie est la capacité à penser *par et pour soi-même*. Ceci est nécessaire au bon développement intellectuel de l'individu. Cet objectif est atteint par la formation du jugement. Le jugement peut être compris à la fois comme un acte d'évaluation et comme une capacité d'évaluation. Il existe des critères pour évaluer le seuil à partir duquel quelqu'un peut être dit doté d'une bonne capacité de jugement. Pour Lipman, il est nécessaire que le processus de formation de jugements soit « sensible au contexte, repose sur des critères, et capable d'autocorrection. » (Ibid, p. 29) L'enfant doit être en mesure de repérer les erreurs de jugement qu'il a commises ou que d'autres commettent. Il doit également se demander dans quelle mesure ce qu'il dit s'applique aux situations réelles. Ensuite, il a la responsabilité de reconnaître ses erreurs et de les corriger. Le facilitateur et les autres jeunes ont la tâche de s'aider dans cette entreprise. En ce sens, la pensée autonome est consciente de ses propres mouvements discursifs. Penser *par soi-même* réfère à la capacité à se faire un avis sur une question tout en écoutant ce que les autres ont à dire sans perdre son sentiment de soi. Ceci n'est possible seulement si l'individu est sûr qu'il dispose des habiletés analytiques requises pour devenir un agent épistémique compétent. Penser *par soi-même* ne forme qu'une partie de la pensée autonome.

Comme nous l'avons dit, nous pouvons distinguer deux parties à la pensée autonome, à savoir la capacité de penser *par et pour soi-même*. Un individu pense *pour soi* dans la mesure où il possède en lui le moteur de sa propre motivation. Autrement dit, lorsque la curiosité d'un enfant est

stimulée, l'apprentissage devient une chose qu'il valorise. Il n'est alors plus nécessaire d'user de motivations externes par le biais de récompenses et de punitions. Ceci est atteint lorsque le jeune se met à réfléchir à la manière d'un chercheur dans l'espoir de stimuler son intérêt pour la quête du savoir, espérons-le, à long terme. Alors, le savoir n'est plus perçu comme quelque chose qui est transmis d'en haut par des plus savants que soi. Ce n'est plus quelque chose à mémoriser, réciter, ou recopier. Le savoir devient la destination d'un processus ponctué de rebondissements ; un processus n'ayant aucune limite prédéterminée. L'enfant pense *pour lui-même* aussi en ce sens, lorsqu'il est en mesure de déterminer quels sont pour lui les enjeux et questions de son temps qui sont importants.

En soi, l'éducation par la recherche n'est pas une idée totalement révolutionnaire. Déjà dans *l'Émile* (1762), Rousseau invoque l'importance d'un enseignement qui donne lieu à la découverte de savoirs déjà découverts. Selon lui, c'est dans le processus inventif que l'enfant s'épanouit et apprend à penser réellement, et non pas en recevant formules et résultats à mémoriser : « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. » (Rousseau, 1762, Page 125)

L'enseignement par la recherche s'oppose à ce que l'on force sur l'enfant un apprentissage essentiellement encyclopédique. De plus, elle s'oppose à la relation de soumission souvent établie entre l'élève et le savoir. L'enseignement par la recherche soulève le même espoir de susciter l'intérêt pour la quête du savoir, car l'enfant fait l'expérience à la première personne de sa poursuite. C'est par ce moyen que l'enfant en vient à internaliser une perspective dirigée vers le questionnement continu. Toutefois, l'approche de Rousseau est résolument individuelle. Celle de

Lipman se distancie radicalement de ses prédécesseurs, incluant Rousseau, par l'introduction de la communauté dans l'éducation par la recherche.

L'éducation en communauté de recherche

La spécificité et la force de l'approche de Matthew Lipman résident dans la communauté de recherche philosophique. Ce modèle d'apprentissage est inspiré du concept de communauté de recherche scientifique ; un concept issu du philosophe pragmatique Charles Sanders Peirce. Le concept n'était utilisé à l'origine que pour parler de groupe de scientifiques. Toutefois le sens du concept a été élargi pour inclure n'importe quel type d'enquête, qu'elle soit scientifique, philosophique, artistique, ou autre. Bien que la communauté de recherche scientifique représente un modèle d'inspiration, l'élément essentiel retiré par Lipman consiste en l'idée toute simple que l'art de penser s'acquiert en groupe. Lipman relève lui-même que cela peut sembler contre-intuitif et même paradoxal : « Thus, there is something paradoxical, something faintly startling, about the notion of a community of inquiry; it unites two concepts that are not ordinarily found together or juxtaposed. » (Lipman, 2003, p. 83) Habituellement, l'autonomie intellectuelle est associée à la capacité de se protéger des influences indésirables de l'opinion publique et des autorités dogmatiques et non fiables. Nous pouvons d'ailleurs retrouver cette conception de l'autonomie intellectuelle conçue comme autarcie intellectuelle tout au long de l'histoire de la philosophie, depuis Platon jusqu'à Rousseau, en passant par Descartes. La conception collective de l'autonomie vient subvertir cette association en proposant une manière de développer la pensée critique à travers le renforcement des liens d'interdépendances entre les individus. Autrement dit, l'individu acquiert son autonomie intellectuelle en apprenant comment coopérer avec d'autres individus dans l'atteinte d'un objectif déterminé collectivement. Cette approche se fonde sur une compréhension particulière du développement intellectuel. À cet égard, le philosophe cite son compatriote George Herbert Mead : « the child does not become social by learning. He must be social in order to learn. » (Mead, 1910, cité dans Lipman, 2003, p. 84) Pour Mead, la rationalité individuelle émerge lorsque nous assistons et participons à la communication, qui est elle-même basée sur la capacité cognitive

de se mettre dans la perspective de l'autre. Au lieu de concevoir les processus sociaux en tant que des instances externes de la pensée subjective, Dewey caractérise la pensée comme l'internalisation de processus sociaux externes. Autrement dit, le sens ne préexiste pas au dialogue. Par conséquent, il est nécessaire de faire partie d'une communauté afin de développer sa pensée autonome. Toutefois, n'importe quel type de communauté ne fera pas l'affaire. D'après Dewey, seule une communauté ouverte, pluraliste et interrogatrice peut provoquer la formation d'une pensée autonome chez des individus qui reconnaissent aussi leur interdépendance et leur interconnectivité avec les autres (Bleazby, 2013, p. 31). Par contraste, la conception individualiste de l'autonomie encore très vivante aujourd'hui suppose qu'un individu est autonome lorsqu'il est en mesure de se protéger contre l'intrusion d'influences externes indésirables dans la formation de ses opinions. Ainsi, l'un des aspects novateurs de la philosophie de Dewey et Lipman en tant que pratique pédagogique est de construire le développement de l'autonomie en même temps que de construire une communauté inclusive tournée vers l'investigation. C'est sur cette idée toute simple que Lipman développe le concept de communauté de recherche philosophique.

Le rôle social de la CRP est bien spécifique. La CRP est conçue comme un lieu de problématisation et de reconstruction de la tradition plutôt que de reproduction (Kennedy, 1999). La reconstruction sociale s'opère aussi au sein de la CRP lorsque les animateurs incitent les élèves à reconstituer les raisons établies qui justifient les règles et les valeurs entourant les procédures de la CRP et de leur environnement scolaire et extrascolaire. Si cette dernière étape réussit à convaincre les participants de la CRP qu'il existe bel et bien un problème dans la tradition, alors l'attention est portée vers la transformation d'une partie de la tradition. Le terme « tradition » est compris comme l'ensemble des règles et valeurs établies qui structurent un contexte donné.

En pratique, un groupe de personnes ne devient pas une communauté de recherche philosophique par le simple acte de se réunir en cercle et de se mettre à discuter. Il est nécessaire de créer les conditions à la formation d'une telle coopération dans l'investigation. En communauté de recherche, l'appropriation du savoir est intimement liée à la capacité des individus de débattre raisonnablement d'idées importantes et parfois complexes afin d'en arriver à des conclusions toujours temporaires. Concrètement, l'objectif de l'enquête collective n'est pas simplement de déposer nos idées dans la tête des autres, ni même d'en arriver au consensus. Plutôt, c'est un processus créatif au sein duquel nos idées interagissent avec celles des autres afin qu'elles puissent être transformées en quelque chose de nouveau, mais commun et inclusif de chacune des perspectives individuelles (voir, Bleazby, 2013, p. 41). En ce sens, la présence d'une variété de points de vue est indicative d'une « bonne » recherche. L'absence de moralisation, la manifestation de questionnement, et la mobilisation d'habiletés de pensées sont tous des indicateurs d'une « bonne » recherche. Le but des séances n'est pas nécessairement l'atteinte d'un accord commun. Minimalement, les jeunes doivent être capables de se soutenir mutuellement dans la recherche des questions philosophiques : « students listen to one another with respect, build on one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions. » (Lipman, 2003, p. 83) Le modèle de la CRP implique l'emploi d'un savoir-faire social concernant la meilleure manière d'interagir avec d'autres individus participant à une recherche d'un enjeu philosophique, autant que l'emploi d'un savoir informationnel concernant ce qu'est un présupposé, une inférence, une justification, ou un contre-exemple. Notons que nous avons décrit jusqu'ici une CRP idéale et qu'elle ne décrit pas toute CRP existante. En pratique, la CRP constitue l'aboutissement d'un apprentissage :

« Il y a quelques années, en parfaite harmonie avec la teneur du programme de Lipman, le dialogue philosophique dans le cadre de la CRP a été opérationnalisé pratiquement grâce à une étude menée auprès d'élèves de trois cultures (Québec, Mexique, Australie). Les résultats de cette étude empirique ont fait ressortir qu'à l'intérieur d'une praxis régulière de la CRP, les échanges entre élèves n'étaient pas spontanément dialogiques, ni naturellement philosophiques. La notion de processus s'est alors imposée en observant que les élèves doivent graduellement apprendre, guidés par l'enseignant, à se décentrer du moi et du particulier (perspective égocentrique) pour rejoindre l'autre dans ses intérêts (perspective relativiste) et pour finalement intégrer les principes et les buts communs à la communauté (perspective reliée à l'intersubjectivité) (Daniel, 2005 ; Daniel et al., 2005). À ce stade le dialogue est réellement devenu philosophique en entendant par là qu'il embrasse des perspectives en lien avec l'intersubjectivité. » (Usclat et Daniel, 2012, § 12)

Si le passage de la simple addition des points de vue vers la coopération dans l'investigation commune constitue l'aboutissement d'un apprentissage, il marque également le début de quelque chose de nouveau. L'atteinte de la perspective intersubjective permet de canaliser le potentiel de plusieurs individus et de le magnifier à travers la coopération. Elle permet l'émergence de possibilités sociales insoupçonnées dans la mesure où ses participants maîtrisent maintenant le contexte formateur de la CRP, et sont capables de se doter collectivement d'objectifs et de moyens pour les atteindre. Bien que Lipman n'est pas en dialogue avec Unger, il compare la CRP à un microcosme d'une société démocratique au sein duquel les jeunes sont inclus dans sa réimagination :

« De fait, la praxis philosophique (hebdomadaire, régulière et continue) autorise la classe à passer graduellement de la simple agrégation d'élèves à une micro-société puis à une CRP. Et, durant ce processus de socialisation, les jeunes apprennent à conscientiser d'abord leurs droits en tant qu'élèves et personnes, puis leurs responsabilités envers les pairs et envers la communauté, ce qui est le terrain le plus fertile qui soit pour l'intersubjectivité. » (Ibid, § 14)

Politiquement parlant, l'enseignement par la recherche communautaire promet d'actualiser l'idéal d'une démocratie comme manière de vivre. La CRP fournit un cadre social où le jeune est en mesure d'apporter une contribution à son contexte formateur. Comme nous l'avons soutenu au chapitre précédent, ceci est la marque d'une activité autonomisante.

Les trois ‘C’

L'autonomie est atteinte par le développement des trois axes fondamentaux de la pensée : la pensée critique ou réflexive, la pensée créative, et la pensée *attentive* (en anglais, *critical*, *creative* et *caring*). Notons que la conceptualisation de ces trois pensées est encore en construction et que l'utilisation des termes en lien avec elles est non uniforme. Enfin, un esprit dépourvu d'une de ces trois axes serait sérieusement entravé, peu importe l'étendue de la maîtrise des deux autres.

Une pensée critique est capable de donner et d'évaluer des raisons. Elle est enseignée de cette manière :

« L'animateur incite les participants à s'engager dans des actes métacognitifs conscients, en nommant lui-même les habiletés de pensée et en encourageant les participants à faire de même (“Je voudrais contredire l'idée de ___» ; ‘Je voudrais donner un exemple qui illustre l'idée de ___’, etc.), permettant ainsi de clarifier la procédure de la recherche et les outils de la pensée à disposition pour affiner son jugement et mener l'enquête. Ces questions “méta” portent donc sur le processus, non sur le contenu : elles invitent à pratiquer certaines opérations de recherche jugées opportunes, comme interroger les conséquences, soulever un présupposé, chercher un exemple qui confirme l'hypothèse ou un contre-exemple qui l'infirme. » (Philocité, 2017, p. 7)

Un esprit critique est donc celui qui s'enquiert de sa propre démarche, de ses propres réflexes, mais aussi ceux des autres. La pensée critique seule n'est pas suffisante comme nous venons de le souligner. Pour ne pas tomber non plus dans la soumission intellectuelle, la pensée créative est nécessaire afin que l'esprit puisse transcender les modes de pensées et d'actions dominants. La pensée créative est définie comme suit :

« C'est en encourageant les enfants à imaginer d'autres mondes possibles qu'une communauté de recherche peut se projeter dans la construction d'un monde meilleur. La pensée imaginative permet aussi d'affiner un jugement moral qui serait probablement un peu sec s'il n'était fondé que sur une capacité critique. Lipman donne une série de caractéristiques du penseur créatif :

original (idée nouvelle) ; productif (trouve une solution à un problème) ; indépendant (pense par lui-même) ; guidé par des hypothèses (plutôt que par des règles) ; préoccupé d'une vision globale (et pas que de l'analyse des parties) ; expressif (de ce qu'il pense, mais aussi de sa personnalité) ; autotranscendant (aller au-delà du niveau qu'il a déjà atteint) ; stimulant (entraîne les autres à devenir créatifs) ; amplificateur (il se sert plus de l'induction que de la déduction et fera appel à des métaphores et à des analogies). » (Philocité, 2017, p. 7)

Lipman soulève l'importance du rôle de l'imagination dans l'acte crucial de se projeter dans un monde gouverné par un ordre social alternatif. Ceci permet de réduire l'influence du phénomène de naturalisation. L'émergence de la pensée créative est facilitée par l'environnement qui ne réifie pas les règles, valeurs et normes sociales. En les considérant comme des artéfacts, la pensée créative laisse libre cours à son imagination. La pensée critique et attentive se charge d'en faire des rêvasseries constructives. Tout comme la pensée attentive, la pensée créative doit accompagner la pensée critique afin de former un agent complet doté d'une vision holistique de la pensée humaine. À ce sujet, Lipman écrit : « On peut dire que celui qui n'est que critique est conservateur dans le sens où il n'est pas satisfait avant d'avoir trouvé une croyance qui le dispense de réfléchir. Celui qui réfléchit de manière créative, par contre, est fondamentalement sceptique et radical. » (Lipman, 2006, p. 242) Autrement dit, la combinaison de la pensée critique et de la pensée créative est sceptique des formules prédéterminées, même si elle ne les rejette pas en bloc. Sur les questions de recherche (qu'elles soient scientifiques, philosophiques, artistiques, ou autre), l'attention de l'esprit critique et créatif est axée sur la capacité autant à choisir qu'à se défaire des schèmes de pensées établis et présupposés sans chercher à se fixer une fois pour toutes. En ce sens, un esprit ouvert à la critique n'est pas seulement disposé à choisir parmi une sélection de formules préétablie. Il est stimulé autant par la question de savoir quand opérer un changement de perspective et dans quelle direction, que par l'acquisition d'un ensemble de croyances, valeurs et informations. Cela mène

l'individu doté d'une telle pensée multidimensionnelle vers des chemins moins souvent empruntés, car étant rarement satisfaits du statu quo.

La pensée attentive se définit comme suit :

« Il encourage les participants à situer leur pensée en lien avec celle des autres. Cette mise en relation favorise l'échange et la co-construction des idées, et permet au groupe de faire davantage communauté. Il peut le faire en montrant l'exemple, en formulant des commentaires ou en posant des questions. Ex : « Auriez-vous des commentaires ou des questions sur l'idée avancée par ___ ? », « Ton idée semble rejoindre celle de ___. Pouvez-vous nous dire en quoi vous pensez de la même manière ? », « Avez-vous des questions à poser à ___ ? », « Qui est d'accord/pas d'accord avec l'idée avancée par ___ ? » (Philocité, 2017, p. 6)

Une pensée attentive est avant tout respectueuse. Elle s'enquiert de construire des ponts entre les idées des différents participants, plutôt que de les critiquer dans le but d'obtenir le dessus. L'élève affiche une attitude bienveillante lorsqu'il offre son aide à ceux qui présentent une difficulté à comprendre, à s'exprimer, ou à construire un argument. L'élève apprend aussi l'importance d'être bienveillant et sensible lorsqu'il critique, produit des contre-exemples, et transforme les idées d'un autre (Lipman, 2003, p.97). Enfin, la pensée attentive sait sentir quand son propos est hors sujet. En ce sens, c'est une pensée qui se soucie de créer l'atmosphère nécessaire au progrès de la CRP. Les règles et standards de la CRP sont là pour promouvoir l'empathie dans les cas où celle-ci serait absente. Inversement, l'empathie et l'attention aux autres peuvent aider à reconnaître les droits des autres et façonner ou revoir certaines règles afin de respecter les droits, intérêts et désirs de tous. La pensée attentive peut également encourager les jeunes à situer leur pensée avec les autres à travers le langage non verbal (voir Fletcher, 2014).

Initialement la pensée attentive n'était pas incluse dans le corpus de la PPE. Ses praticiens et théoriciens ont cependant remarqué que sans une attention particulière portée à la dimension affective et empathique, les élèves étaient en mesure de défendre par argumentation logique

n'importe quelle position philosophique sans orientation sociale et éthique explicite. Ainsi, il est crucial de développer la pensée attentive, car cela revient à cultiver l'empathie et une responsabilité envers autrui, ce qui aide à éviter la dérive vers le relativisme, le dogmatisme et le nihilisme. La pensée attentive permet aussi de rehausser le niveau de vulnérabilité que les différents individus sont prêts à entretenir. Le prix que nous payons pour une société (ou une école) où les gens ne sont pas disposés à se mettre en situation de vulnérabilité est la reproduction d'une structure incitative socioémotionnelle qui diminue considérablement l'attrait de tous efforts créatifs, empathiques ou critiques impliquant un possible échec public ou rejet social. Dans ce type de monde, la créativité, l'entraide et la pensée divergente sont étouffées par les normes et attentes sociales délimitant l'expérience intersubjective dite « normale ». Cet état de fait est irréconciliable avec l'atteinte de l'idéal de liberté profonde. Or, la pratique de la PPE favorise la créativité, l'empathie et la pensée critique ; ceci représente une manière par laquelle la PPE est en mesure d'incarner les conditions éducatives à la mise sur pied d'une éducation capable de redonner un souffle à l'approfondissement de la démocratie.

Le rôle de l'autorité en CRP

Ceci nous mène à identifier l'une des caractéristiques principales du modèle pédagogique de la PPE, à savoir qu'elle est centrée sur l'enfant. Contrairement aux pratiques de la classe traditionnelle, 80 % du temps de parole lors des séances de PPE est réservé aux élèves. Comme nous l'avons vu, ce sont les jeunes qui déterminent la ou les questions orientant la recherche et participent à la synthèse du dialogue. Qui plus est, les jeunes aident à élaborer les règles de conduite pour la communauté de recherche. Ce faisant, le paradigme au sein duquel l'autorité des adultes représente une source prioritaire du savoir est rejeté. Il s'oppose à celui qui impose à l'enfant un apprentissage strictement encyclopédique ou encore marqué par l'autoritarisme et l'individualisme, un paradigme qui mène au conformisme puisque personne ne tient à se mettre en situation de vulnérabilité. Ce changement de paradigme concernant la place de l'autorité suppose du point de vue épistémologique qu'il n'existe pas de réponse absolue et sans appel. Le savoir est conçu comme étant en constante évolution et la connaissance comme dépourvue de fondement absolu.

Certains praticiens et théoriciens en PPE ont une vue plus nuancée du modèle d'autorité au sein de la PPE. Dans l'article *Authority, democracy and philosophy: the nature and role of authority in a community of philosophical inquiry* (Michaud et Väitalo, 2016) les auteurs proposent une typologie des modèles d'autorité. Ils contrastent le modèle traditionnel centré sur l'enseignant associé aux œuvres de Platon et Arendt au modèle anarchiste centré sur l'enfant issu de la philosophie de Rousseau. Ce dernier modèle a été utilisé à l'école Summerhill. Le troisième modèle, celui utilisé par les praticiens de la PPE, est un modèle où l'autorité est partagée. L'autorité n'est ni abandonnée ni imposée. Pour être bien précis, le but n'est pas une distribution égale de

l'autorité pour chaque participant, jeune et adulte. L'autorité est plutôt coconstruite dans un processus itératif incluant les élèves comme les enseignants :

« This is made possible by making the authority and moral order that structure the classroom stem from the activity in which its members are engaged. In this model, the teacher is not occupying a position above the students that authorizes him to shape them and their educational experience, but rather has to enter into relationships with them to create the project that would structure the classroom and in which all individuals are engaged. The distance between the teacher and the students then diminishes. Hence, one of the main functions of the teacher is to create spaces in which students can make decisions, express their opinions, follow their interests and engage in discussions. » (Michaud et Väitalo, 2016, p. 29)

Le partage de l'autorité émerge de l'activité de la recherche philosophique. Cela découle du fait que la conception de la philosophie propre à la PPE valorise l'incertitude et la faillibilité :

« The prerequisite of CPI is that the subject of discussion is open to inquiry. Neither teacher nor student can ever claim to have the 'ultimate' or 'complete' answer and therefore neither can hold authority in such a way. jConsequently, the procedural authority of the teacher is not only bound to the format of the community of inquiry, but also to its content (philosophy), which must not be closed authoritatively. » (Ibid, p. 30-31).

En d'autres mots, l'enseignant ne peut s'arroger un statut autoritaire sans aussi répudier l'épistémologie faillibiliste et pragmatique qui définit la pratique de la PPE. Sous cette conception, le processus de développement de la connaissance est optimisé au travers d'une éthique de la recherche qui est collective, inclusive et expérimentale. De plus, tout « type » de savoir (qu'il s'agisse de règles, normes, assertions politiques, économiques, mathématiques ou autre) est conçu comme étant toujours provisoire. Conséquemment, ce sont les attitudes épistémiques d'ouverture à la critique et à la révision de son propre point de vue qui est requis des enseignants et des élèves. Ceci est atteint par l'enseignement de la capacité à recevoir une critique, mais aussi, et surtout, à construire une critique qui est constructive et qui n'est pas conçue dans le but d'attaquer une

personne ou un groupe. Cet objectif est également atteint en inculquant le réflexe de chercher à infirmer ses propres croyances. Qui plus est, l'enseignant ne peut se prévaloir d'un statut autoritaire parce que le contenu de l'enseignement philosophique est intrinsèquement contestable. Cette manière de concevoir notre rapport au savoir est transmise grâce au facilitateur qui modèle les attitudes épistémiques. Il montre par l'exemple qu'il est possible et souhaitable de devenir confortable avec le sentiment d'inconfort attaché au fait de ne pas savoir, de ne pas être certain de ce que l'on sait, et de savoir que l'on ne possède pas toutes les réponses. Les enfants doivent être encouragés à sentir qu'ils peuvent questionner et être en désaccord avec les enseignants, les textes et les procédures qu'ils ont choisis. En ce sens, le facilitateur adopte une attitude faillibiliste. Comme nous l'avons vu, le développement de la pensée créative est une partie essentielle de la PPE, et cela ne pourrait se faire sans que les jeunes apprennent à s'attarder dans l'inconnu.

Compte tenu de ce portrait épistémologique, le rôle de l'enseignant consiste à manœuvrer la mince ligne qui sépare l'acte de mener la recherche philosophique et celle d'inviter les élèves à la conduire. Comme Margareth Sharp le dit si bien, « le but de l'autorité de l'enseignant est sa disparition graduelle » (Sharp, 1993, cité dans Michaud et Väitalo, 2016, p. 31). Ceci implique d'ailleurs que les élèves doivent avoir l'espace requis pour expérimenter avec un certain degré d'autonomie, même si l'échec est prévisible. Le facilitateur doit laisser la CRP faire l'expérience des choix qui y sont faits par rapport aux procédures (telle que le refus de ne pas s'écouter les uns les autres) (Bleaby, 2013, P.47-48). Sans aucun doute, le modèle d'autorité partagé se distingue par rapport aux deux autres modèles en ce qui concerne l'importance qu'il accorde à l'évolution de la distribution de l'autorité. Il ne s'agit pas d'atteindre une forme d'autorité anarchique de manière progressive. Plutôt, il est question de développer la capacité des participants à façonner les conditions de leurs existences collectives (Hayward, 2000). Au vu de l'idéal de liberté profonde,

le modèle d'autorité partagé est très certainement pertinent puisqu'il facilite le développement de l'agentivité dans la mesure où l'initiative des jeunes représente une partie importante de l'apprentissage. Qui plus est, le modèle de l'autorité partagé concorde avec la maîtrise démocratique des mécanismes de pouvoirs comme moyen pour atteindre l'idéal de liberté profonde.

Critique externe de la PPE

À la lumière de la théorie sociale de Roberto Unger et de son projet d'*Empowered Democracy*, pouvons-nous affirmer que la PPE constitue un projet pédagogique capable de répondre aux aspirations démocratiques des citoyens et contrer la désillusion et le désengagement politique ? Ceci représente la question du potentiel démocratique de la PPE que nous scindons en deux sous-questions. Premièrement, l'implantation de la PPE permettra-t-elle de favoriser le développement de l'idéal de liberté profonde ? Deuxièmement, la PPE peut-elle contribuer à l'émergence de nouvelles formes d'engagements politiques alternatives au système électoral ? Nous débutons par la première question.

La PPE est en mesure de faire éclore l'idéal de liberté profonde, mais seulement en partie. Comme » élaboré lors de la première vague, la PPE néglige la transformation collective de la structure sociale censé alimenter le développement de l'empowerment. Souvenons-nous qu'Unger conceptualise l'empowerment à travers trois différentes facettes : le développement des capacités, les modes d'attachement qui mènent à l'affirmation de soi, et la maîtrise délibérée du contexte formateur par les gens ordinaires. Nous avons vu que la PPE place une grande importance sur les deux premières facettes de l'empowerment. L'objectif des séances de PPE est largement axé sur le développement de capacités de pensées comme manière de faciliter la formation du jugement et de l'autonomie. L'autonomie est définie comme l'habileté de penser par et pour soi-même, et est acquise dans une communauté inclusive et investigatrice. En plus d'être un moyen essentiel pour l'acquisition d'une pensée critique, créative, et attentive nécessaire à la formation d'un esprit autonome, l'apprentissage par le dialogue est lui-même un processus social menant à l'affirmation de soi dans la mesure où les jeunes peuvent réfléchir sur des sujets et problématiques qui leur importent et même éventuellement diriger la recherche. Or, si la co-construction des règles de la CRP constitue

un exemple de maîtrise délibérée du contexte formateur, cet exercice représente davantage une simulation qu'un réel exercice de transformation démocratique.

Deuxièmement, la PPE peut-elle contribuer à l'émergence de nouvelles formes d'engagements politiques alternatives au système électoral ? À première vue, l'enseignement du modèle de la CRP a le potentiel de contribuer à l'organisation d'une citoyenneté engagée. Cependant, il n'est pas clair à quel degré la PPE de la première vague pourrait relever ce défi. Vue d'un certain angle, la première vague s'est constituée en réponse à l'enjeu de former une citoyenneté adaptée aux démocraties représentatives. D'un autre angle, nous devons concéder que dès son insémination la PPE s'est fondée sur une conception démocratique excédant les bornes de la démocratie représentative.

Conçue d'après le premier de ses angles, la PPE peut être vue comme une manière d'améliorer la démocratie représentative en améliorant la qualité de la délibération publique. En ce sens, la PPE s'accorde avec de multiples impératifs relevant de théories politiques actuellement dominantes, telle que la démocratie délibérative issue des travaux de Jürgen Habermas. Selon cette dernière, l'espace public doit constituer une « situation de discours idéal, » à savoir un espace libre où chaque individu se voit garantir une chance égale de faire valoir son argument (Vansieleghem et Kennedy, 2011). Ensuite, les citoyens démocratiques doivent être capables de produire des jugements de manière rationnelle et raisonnable sur des enjeux politiques. Ceci implique la possibilité de délibérer dans l'espace public sans recourir à la violence de sorte que la force du meilleur argument l'emporte. Ainsi, un certain degré de tolérance envers la différence socioculturelle est requis. Pour ce faire, les citoyens doivent être en mesure de dialoguer avec d'autres provenant d'horizons différents et possédant une vision du monde parfois conflictuelle. À ce titre, l'enseignement au dialogue philosophique donne les outils pour interagir de manière pacifique dans un contexte de

pluralisme axiologique (voir Hamel-Lapointe, 2018). Ces impératifs politiques légitiment l'implémentation de la PPE puisqu'elle permet de préparer les jeunes au rôle d'électeurs qu'ils auront à jouer en tant que futurs citoyens d'une démocratie représentative. Or, si l'enjeu est de canaliser l'engagement civique au travers de nouvelles plateformes qui se distinguent du système électoral, alors ces impératifs politiques ne sont tout simplement pas en mesure d'inspirer des solutions capables d'assouvir les aspirations démocratiques des citoyens. En ce sens, l'objectif de l'enseignement démocratique ne peut pas être celui de produire des citoyens adaptés au contexte politique dominant, et dont les fondements et présuppositions sont acceptés sans esprit critique.

En soi, faire en sorte que les citoyens soient capables de naviguer le système politique actuel n'est pas une idée farfelue ou néfaste puisque c'est bien le seul système que nous avons. Cependant, si nous nous référons à l'idéal de maîtrise des contextes formateurs exposés au chapitre précédent, il devient évident que là ne peut s'arrêter la finalité de l'éducation à caractère démocratique. Les citoyens doivent être outillés à façonner leur contexte formateur en plus d'avoir accès aux opportunités favorisant le développement de capacités. L'éducation doit permettre aux citoyens d'aller au-delà des circonstances dans lesquelles ils se retrouvent en facilitant la reconstruction des structures sociales qu'ils habitent. Si tel est le cas, le discours des droits et libertés en situation de délibération démocratique doit être alimenté par un discours sur les façons de créer de nouvelles manières démocratiques de vivre. Ceci passe par la mise en place des conditions cognitives et institutionnelles nécessaires à ce que les citoyens aient le pouvoir de s'engager dans la reconstruction du contexte formateur de leur environnement local et global. À ce titre, la valeur politique de la PPE ne devrait pas être réduite à sa capacité de produire des électeurs plus compétents. Elle ne devrait pas non plus se contenter de préserver les différences culturelles et ethniques des sociétés multiculturelles en favorisant le dialogue pacifique. Elle devrait surtout être

conçue comme le moyen d'imaginer et de construire de nouveaux modes d'associations démocratiques qui représentent un exercice d'affirmation de soi.

Ces deux visions de la justification politique de la PPE ne sont pas mutuellement exclusives, puisque la création d'associations démocratiques nécessite une citoyenneté versée dans le dialogue et la délibération pacifique. Or, en négligeant de justifier l'implémentation de la PPE d'après un paradigme politique plus large, nous sommes menés vers une PPE détenant certes le potentiel de produire une citoyenneté plus tolérante, un électorat plus raisonnable et rationnel, mais ce faisant, nous aurons négligé de canaliser le potentiel transformateur d'un engagement civique radicalement démocratique, c'est-à-dire maître de la structure sociale. Ce faisant, nous aurons abandonné les citoyens et leurs aspirations politiques profondes.

Ainsi, nous soutenons que la vision pragmatique contenue dans l'héritage théorique de la PPE ne doit pas être négligée ou cooptée par une vision délibérative, si, et lorsqu'elle est implantée à travers le système d'éducation. En ce sens, le but derrière l'implantation de la PPE ne devrait pas tout bonnement être celui d'adapter les jeunes au contexte sociopolitique déjà existant, dont les valeurs, institutions et présupposés sur lesquels ils reposent sont laissés largement intacts. Plutôt, le but de la PPE consiste à ce que les élèves en viennent à être capables de jouer un rôle à part entière dans le façonnement de la démocratie. Pour illustrer ce point, nous pouvons nous rapporter à la distinction faite par Gilbert Burgh entre ce qu'il appelle *l'éducation pour la démocratie* de *l'éducation démocratique* ;

« While the primary goal of democratic education also is the achievement of an educated citizenry its emphasis is not on promoting the competencies considered to be necessary for flourishing in a pre-existing model of democracy. Democratic education recognizes that students also have an integral role to play in shaping democracy, and that democracy is an

educational process rather than a political and social system to educate toward. » (Burgh, 2010, p. 64)

La seconde vague de la PPE radicalise l'idée de démocratie comme mode de vie ; l'éducation démocratique est comprise comme un processus éducatif plutôt qu'un mode de prise de décision ou simple système politique. La démocratie n'est pas une fin, mais un processus qui s'enseigne. Enfin, la démocratie est conçue comme un projet toujours en construction ouvert à tous, plutôt qu'une destination que les pays occidentaux ont atteint suite à la modernité qu'il nous faut simplement protéger contre la perturbation interne ou externe. Avec la seconde vague de PPE, la question du potentiel démocratique de la PPE s'est vue attribuer un rôle d'avant plan, en plus de s'être orientée davantage vers le changement social :

« One of the central questions P4C must address today is the degree to which it is relevant and can serve as a source of influence—primarily with respect to social change amongst both children and adults. In other words, to what degree does philosophical engagement in the philosophical laboratory/community of inquiry impact children—or more precisely, their belief in their ability to be a force for change in their broader environment while still in school and then as what we frequently call “significant adults”? » (Kizel, 2016, p. 501)

La seconde vague de la PPE n'est pas non plus un mouvement unifié et regroupent multiples directions. Nous pouvons néanmoins affirmer que son orientation de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie s'est donné l'objectif de mettre en place les conditions permettant aux élèves de devenir agents du changement. Nous verrons plus en détail ce que cela signifie, mais mentionnons tout de même que cela implique une posture sociale plus active dépassant le simple dialogue. La seconde vague de la PPE met l'accent sur l'idée d'origine deweyienne de reconstruction sociale. Ceci veut dire que la question du potentiel du modèle de la PPE à instiguer le changement social est intimement liée à sa capacité à produire une citoyenneté en mesure de définir et analyser des problèmes, et offrir des solutions pertinentes. Ainsi, l'obstacle principal devant l'implantation

d'une telle vision se trouve être le manque de l'aspect pratique (practicality) dans la méthode créée par Lipman. Le problème est que trop souvent une séance de PPE se termine après que des positions éthiques soient analysées, critiquées et défendues sans qu'aucune action ne soit entreprise. Selon le théoricien et praticien australien de PPE Gilbert Burgh, la recherche dans le domaine de la PPE peut être dite vague sur l'incorporation de l'aspect pratique dans le processus d'investigation. À notre sens, la négligence de l'aspect pratique mène à une conception intellectualiste de la PPE et inhibe son plein potentiel démocratique. Ceci représente une limitation majeure au développement de l'aspect civique et démocratique de la PPE.

Rappelons que la CRP est décrite par Lipman comme un microcosme démocratique. Il s'agit en somme d'un modèle d'espace démocratique fonctionnant en théorie sur la base du dialogue, de l'investigation collective et de l'expérimentation. C'est aussi une structure sociale qui s'offre à sa propre révision puisque ses règles sont coconstruites par ses participants. Cette co-construction est menée par l'argumentation raisonnable et rationnelle. Les participants sont conscients que leurs critiques constructives peuvent mener à la transformation des termes qui régulent l'action pour tous au sein de la CRP. C'est également un endroit où les participants sont encouragés à réfléchir de manière critique à l'environnement externe de la classe. Toutefois, là s'arrête le développement du pouvoir d'agir des jeunes. Ils peuvent en théorie réfléchir de manière critique sur l'entièreté du contexte idéologique à la portée de leur imagination. Ils peuvent ensuite investiguer sur le vivre-ensemble et expérimenter sur les règles de leur CRP, mais leur portée transformatrice va rarement plus loin. Ceci consiste en une limite au sein de la première vague de la PPE concernant l'éducation par la recherche selon Unger dans la mesure où elle est dirigée vers la reconstruction du contexte imaginaire et n'est pas explicitement tournée vers l'action dans le monde. Cette critique est externe dans la mesure où elle se base sur des critères qui sont extérieurs au domaine de la PPE. Les

praticiens et théoriciens de la première vague ne se sont pas donné un tel objectif. Néanmoins, il est plausible d'affirmer que la reconstruction du contexte formateur pourrait aider au développement de l'autonomie dans le cadre de la PPE. Étant donné que le développement de l'autonomie est un objectif central de la PPE, le développement de l'autonomie par la reconstruction du contexte formateur peut représenter une avenue intéressante pour ceux cherchant à pousser plus avant le potentiel pédagogique et démocratique de la PPE.

En outre, si la première vague reconnaît et valorise pleinement le rôle de l'enquête communautaire dans le développement de l'autonomie, cela n'est pas le cas de l'action collective. La réflexion de groupe conçu en PPE n'inclut pas l'action dans le monde par ce même groupe. De prime abord, il semble que l'autonomie collective est essentielle au bon fonctionnement d'une société démocratique. Pourrions-nous affirmer qu'un citoyen est pleinement autonome s'il n'est pas en mesure de coopérer avec ses concitoyens afin de changer une situation problématique ? Un groupe de citoyens qui ne serait en mesure de travailler efficacement ensemble pour surpasser un obstacle ne saurait être pleinement autonome même si les membres individuels de ce groupe possèdent les capacités individuelles nécessaires à la formation de jugement raisonnable et rationnel. En ce sens, l'apprentissage par le dialogue et la formation du jugement semble insuffisant à l'acquisition de l'autonomie. Si cela s'avère, alors l'investigation en groupe devrait pouvoir se métamorphoser en action collective afin de réunir les conditions propices à la formation de citoyens équipés pour l'engagement civique.

Nous concédons que ces limites au pouvoir d'agir des jeunes proviennent en partie des limites inhérentes institutionnalisées par le système scolaire. Le pouvoir discrétionnaire accordé aux élèves, le crédit épistémique qui leur est attribué, et la mesure dans laquelle le contexte formateur est retenu hors de la portée critique des étudiants sont tous des contraintes enchâssées dans le

système d'éducation à l'enseignement par la reconstruction sociale. Ceci engendre des pratiques et présupposés qui restreignent le développement de l'autonomie. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, afin que le développement de l'autonomie individuel et collectif soit poussé le plus loin possible, il est nécessaire d'établir une dialectique entre le développement du pouvoir d'agir des gens ordinaires et les innovations institutionnelles qui cumulativement rendent cette conception réelle. Les citoyens doivent être outillés à façonner leur contexte formateur autant à travers le développement de leurs capacités individuelles, qu'à travers la possibilité de transformer leur contexte formateur. Ce faisant, une partie de la solution au problème intellectualiste serait la mise sur pied d'institutions ouvertes à la critique et à leur propre révision. L'idée avancée ici se résume à dire que la capacité des agents sociaux au sein du système scolaire à transformer leur contexte formateur est limitée par le retranchement du contexte formateur scolaire plus large. En ce sens, toute éducation dont l'objectif consiste à satisfaire les aspirations démocratiques des citoyens se doit de surmonter non seulement les limites individuelles (c'est-à-dire relié à la formation de capacités cognitives et productives), mais aussi les limites institutionnalisées au développement de l'autonomie.

Pour raison de brièveté, nous choisissons de ne pas nous attarder trop longtemps sur la question de savoir quelle innovation institutionnelle pourrait le mieux servir le rôle d'alimenter le développement de l'autonomie des individus évoluant au sein du système scolaire. Cependant, mentionnons rapidement que cette institution devrait être expérimentale, inclusive, et capable de mettre sur pied les conditions à l'établissement du changement social. Actuellement, peu de projets de la sorte ont été élaborés, mais l'exemple le plus prometteur pourrait très bien être la proposition audacieuse pour réformer le système d'éducation *Adaptive Education* par Robert VanWynsberghe et Andrew C. Herman. Suivant l'esprit de la démocratie expérimental d'Unger, le système adaptatif

octroi aux localités (les écoles) le droit d'établir les objectifs et les moyens pour atteindre les standards nationaux, facilitant ainsi la divergence par rapport aux solutions dominantes grâce à l'expérimentation pédagogique, elle-même soutenue par un arrangement institutionnel national (*the Epistemic Division*) dédié, entre autre, à la collecte et à l'analyse des données empiriques, et à la normalisation des meilleures pratiques. (VanWynberghe et Herman, 2016, p. 82)

Nous jugeons que la PPE et le système d'éducation adaptatif seraient mutuellement bénéficiaires. Ils peuvent ensemble établir la dialectique nécessaire à l'établissement de l'idéal de liberté de révision de contexte puisque des mesures pédagogiques centré sur le développement de l'autonomie seraient combinées à une institution dont l'objectif est d'assurer que le système scolaire soit ouvert à la critique et à la révision par les membres qui le compose. En effet, le changement et l'innovation n'est pas réservée aux experts (même s'ils font partis du processus d'expérimentation continu), mais demeure ouverte à la communauté plus large. Ce mariage pourrait permettre aux deux projets éducatifs d'accomplir plus que ce que chacun pourrait accomplir individuellement. D'une part, cela donnerait un exutoire aux CRP capable de participer à la critique (espérons constructive) et à la ré-imagination de son contexte formateur, ce qui inclus le système scolaire. Ceci pourrait permettre aux CRP de produire des esprits plus attentifs aux processus reproduisant des phénomènes sociaux indésirables et capable de mettre sur pied des initiatives afin de les corriger. D'autre part, le modèle institutionnel proposé par les auteurs a été élaboré avec en tête les enseignants, experts académiques et politiciens comme agent de changement principal (Ibid, voir pp. 3-19). L'intégration de la PPE dans un tel système éducatif viendrait inclure davantage les jeunes en les outillant de sorte qu'ils puissent participer efficacement et de manière significative à l'expérimentation continue non seulement de leur système scolaire, mais aussi de leur démocratie plus tard en tant qu'adulte.

Comme nous l'avons soutenu plus haut, une partie importante des limites au pouvoir d'agir des jeunes soit institutionnalisée dans la structure du système actuel (un fait décrit par nombre de théoriciens en PPE).

Nous pouvons dire que la première vague en PPE n'est pas conçue dans l'intention de développer l'un des trois aspects de l'autonomie chez Unger, à savoir la maîtrise et la transformation de la structure sociale par les individus qui l'habitent. De manière assez intéressante, multiples théoriciens issus de la seconde vague en PPE se sont penchés sur la manière dont la PPE peut faciliter l'émergence d'agents de changements sociaux. Dans le prochain chapitre, nous examinons le travail de la théoricienne et praticienne australienne Jennifer Bleazby qui s'est penchée sur la pertinence pour la PPE de se tourner vers une éducation centrée sur le changement social, et sur la manière dont ce tournant peut s'opérer. Cette étape de notre recherche est importante dans la mesure où cela nous mène plus proche d'un approfondissement de la dimension démocratique en PPE et d'une solution pédagogique capable d'incarner l'idéal de liberté profonde.

Chapitre 3 - Seconde vague en philosophie pour enfants

Dans ce chapitre, nous soutenons l'idée que la PPE possède certaines lacunes et certains aspects sous-développés qui limitent son potentiel démocratique. Le « potentiel démocratique » se mesure par (1) la capacité d'une éducation à incarner l'idéal de liberté profonde, et par (2) sa capacité à produire de nouvelles formes d'engagement démocratique.

Critique interne de la PPE

L'une des grandes forces de la PPE repose sur sa capacité à introduire très tôt les jeunes à la pensée abstraite, à la métacognition, au travail conceptuel et à la logique comme moyen d'aiguiser la pensée autonome. Or, nous pouvons nous demander si une telle insistance sur l'apprentissage de ces habiletés de pensée mène réellement à la formation d'un sujet autonome. Karel Van der Leeuw exprime une inquiétude similaire lorsqu'elle écrit à propos du matériel pédagogique de Lipman : « In the novels, but especially in the accompanying manuals, stress on analytical skills, reasoning, categorizing, ordering, and so on, is pervasive. It is not immediately apparent, however, how improvement of analytical skills is conducive to the discovery of meaning. » (Van der Leeuw, 2009, p. 111) Comme nous l'avons vu, l'autonomie renvoie aussi à la capacité de déterminer quels enjeux et questions sont spécialement importants pour l'individu. Il est alors surprenant qu'aucune procédure dans la méthode Lipman n'existe pour faciliter l'exploration de ces préoccupations à travers une action de la part des CRP.

Ceci est problématique pour de multiples raisons. Au chapitre précédent, nous avons examiné diverses justifications externes au domaine de la PPE quant à savoir pourquoi il est pertinent d'y incorporer l'aspect pratique. Ces justifications dérivent leur légitimité de leur capacité à répondre à la problématique initiale à l'aune du cadre théorique et normatif élaboré au chapitre 1. Avant de

nous tourner vers des considérations normatives concernant la manière d'incorporer l'aspect pratique en PPE, nous examinons diverses justifications internes afin de légitimer cette critique externe.

Cette critique interne s'appuie sur le virage déjà initié par certains théoriciens du domaine. Les diverses positions des auteurs présentés dans cette section pointent toutes vers une possible direction, un nouveau projet de recherche pour le mouvement de la PPE. Cette nouvelle voie vise à incorporer l'aspect pratique afin de faciliter des apprentissages pouvant mener à la reconstruction sociale, et où la citoyenneté est conçue comme un processus d'apprentissage actif de changement social et de transformation politique. Sous ce nouveau virage au sein du courant de la PPE, les élèves appliquent leurs compétences d'enquête dans des situations concrètes à travers la participation dans le développement de projets communautaires et autres activités sociales et politiques. Notre objectif pour les prochaines sections consiste à identifier les aspects essentiels de cette nouvelle direction, après quoi nous proposons notre propre approche s'inspirant de cette seconde vague.

Jennifer Bleazby et l'apprentissage par le service communautaire

La chercheuse et praticienne de PPE Jennifer Bleazby propose d'introduire le service communautaire à la méthode Lipman afin d'y incorporer l'aspect pratique. Le service communautaire est un type d'apprentissage largement répandu. « Il facilite un sens de la responsabilité civique, la compassion et les compétences de résolution de problèmes, tout en contribuant positivement à la communauté qui reçoit les services » (je traduis, Bleazby, 2013, p. 161). En opérant un retour aux sources pragmatistes, l'auteure montre pourquoi l'absence de l'aspect pratique en PPE est incohérente avec son fondement pragmatiste et comment il mène à plusieurs problèmes pédagogiques et philosophiques. De plus, à l'aune de la philosophie pragmatique, l'auteure entreprend une analyse critique de l'apprentissage par le service communautaire afin de proposer une solution aux problèmes des deux traditions pédagogiques.

L'aspect pratique dans la philosophie de l'éducation deweyenne

Bleazby récupère des racines pragmatistes la mesure de la valeur de l'aspect pratique en éducation. Elle débute son retour aux sources pragmatiste en se penchant sur le concept d'investigation (inquiry). Comme nous l'avons vu, au sein de la tradition pragmatiste le dialogue est d'abord une affaire collective. Les schèmes mentaux qui permettent d'analyser nos émotions, intentions, et réflexions personnelles se structurent en réponse à l'interaction sociale avec nos pairs à travers un processus d'internalisation. C'est pourquoi chez Dewey l'investigation n'est pas premièrement comprise en termes individuels. Par conséquent, l'investigation communautaire représente le mode d'investigation supérieur ; supérieur dans la mesure où le niveau d'analyse central représente la communauté qui se rassemble pour réfléchir, collaborer et agir de concert afin de transformer leur environnement. C'est en ce sens que l'investigation communautaire devient synonyme de reconstruction sociale chez Dewey (Ibid). Les deux concepts renvoient sensiblement au même mouvement à la fois discursif et pratique de problématisation d'une partie de la structure sociale, parfois suivie de sa révision. D'un point de vue analytique, Dewey met l'accent sur l'investigation communautaire parce que du point de vue normatif l'investigation permet de développer la pensée individuelle mieux qu'une pédagogie basée sur l'apprentissage individualiste. Enfin, le développement d'une pensée mue par la quête du savoir est grandement favorisé si le jeune éprouve des expériences vécues en groupe incarnant une teneur transformatrice.

Le concept d'investigation chez Dewey se manifeste tout de même dans la subjectivité de l'individu. Ce faisant, il renvoie à l'interaction intelligente de l'individu avec son environnement socioculturel. En ce sens, l'investigation même individuelle constitue une activité qui ne se réduit pas à l'activité cognitive (Ibid, p. 155). Comme nous l'avons vu, Dewey adopte la maxime pragmatique selon laquelle la signification d'une idée est déterminée par les conséquences qui en

résultent lorsqu'appliqué à la situation problématique pour laquelle elle fut conçue. En son sens le plus complet, l'investigation est action réflexive. L'action réflexive survient lorsque la pratique est traversée par la réflexion critique, créative, et attentive avant, pendant et après son accomplissement. Ainsi, Dewey rejette la dichotomie entre action et réflexion.

L'école Laboratoire de Dewey

Pour récapituler, Dewey assoit sa pédagogie sur une conception collective et autocorrective d'investigation. C'est à l'aide de cette conception qu'il s'est engagé à surmonter le dualisme entre la pratique et la théorie à travers son École Laboratoire à l'université de Chicago. Dans son école, les élèves apprennent au travers d'activités pratiques comme la couture, la construction, le jardinage, etc. (Ibid, p. 154). Il est important de noter que l'enseignement pratique ne se justifie pas par l'amour du concret. Plutôt, la théorie et la connaissance sont intégrées aux activités pratiques. Les enseignants identifient d'abord les concepts, les informations et les compétences qu'ils veulent enseigner aux élèves, pour ensuite identifier les expériences et activités qui requièrent des élèves d'acquérir ces concepts, informations et compétences (je traduis, Ibid, p. 47). Les matières de base comme l'histoire, les mathématiques, l'art, la géographie et l'anglais étaient enseignés en les appliquant aux problèmes sociaux concrets desquelles ils émergent (Ibid, p. 156). Par exemple, les élèves étaient amenés à étudier le progrès de l'industrie du textile depuis les sociétés primitives jusqu'à leur société moderne industrialisée en se familiarisant avec le travail impliqué par une telle production :

« Students carried out the different tasks and activities associated with textile manufacturing during different stages of history. This enabled them to develop practical skills, such as weaving and sewing, farming and even how to build a spindle and loom. However, students also acquired important historical and geographical knowledge, such as understanding how people moved from farms and into towns and eventually big cities as the development of machines meant that textile manufacturing moved out of the private, domestic sphere into village spinning mills and eventually into big city factories. They also learnt about economics and industry, such as how society has moved from individuals producing whole garments to the division of labour that characterises factory work, as well as the transition from homemade garments to localised industry and then international trade. Tasks like building, sewing and weaving, and buying and selling textiles also required students to learn various mathematical skills and knowledge, such as measurement and arithmetic. Through designing garments,

students also developed various artistic and design skills and knowledge. The preparation of raw materials (e.g., dyeing and steaming) enabled students to acquire scientific knowledge, such as knowledge of various chemical processes. Learning about and using various textile technologies, students also learnt about the physics involved in the machinery of production. One of the benefits of this type of curriculum is that it inevitably leads to a synthesising of the academic disciplines because real world problems and experiences require individuals to draw on knowledge and methods from diverse fields (Tanner 1997, 50, 82). » (Ibid, p. 48-49)

Ce genre d'apprentissage engage activement l'élève dans une recherche à la fois pratique et théorique couvrant de multiples disciplines. En recréant une partie de l'histoire, ils deviennent investis d'une certaine connexion avec le passé. Par conséquent, la connaissance acquise ne revêt plus cette aura d'abstraction dénuée de sens souvent associé à l'apprentissage encyclopédique. De plus, les élèves de l'École Laboratoire venaient à acquérir de nouvelles compétences et connaissances parce qu'ils en avaient besoin pour résoudre des problèmes concernant le monde réel et interagir physiquement avec leur environnement (je traduis, Ibid, p. 49). Finalement, ce type d'apprentissage présente le savoir de manière holistique ; le savoir est conçu comme un tissu comportant diverses parties plus ou moins connectées et non pas comme différents silos contenant différents types de connaissances n'ayant pas ou peu de rapport les uns avec les autres. Cette conception épistémologique est plus propice à produire des esprits adaptés à la multidisciplinarité, une qualité nécessaire afin d'organiser et d'intégrer les vastes quantités de connaissances produites aujourd'hui.

Pour Dewey, il ne s'agit pas de dire qu'il faut mener les élèves à appliquer leur connaissance déjà acquise afin de renforcer l'apprentissage. Plutôt, savoir quelque chose signifie l'avoir essayé et testé au travers d'expériences concrètes : « without the ability to physically alter the environment and control one's behaviour, one cannot be said to have knowledge at all. » (Ibid, p. 47) L'auteure définit la maîtrise de l'environnement et du comportement comme une condition nécessaire à

l'acquisition du savoir. Concrètement, cela veut dire qu'un individu doit tester une croyance comme s'il s'agissait d'une théorie, soit à travers ses actions et ses perceptions, soit en en faisant part à ses pairs afin qu'ils en examinent la pertinence et la validité. Dewey ne pense pas simplement que les résultats de la réflexion devraient être appliqués à des situations concrètes. La quête du sens n'est pas qu'une affaire de théorisation, mais ressemble davantage au processus expérimental et à la possession de réels pouvoirs et responsabilités. Il existe une relation étroite entre le développement de l'autonomie et le développement de la connaissance. En ce sens, Dewey serait d'accord pour dire que les conditions éducatives offertes aux jeunes doivent permettre d'exercer leur empowerment par l'entremise d'un contexte formateur ouvert à sa propre révision sans quoi le savoir ne saurait éclore.

Toutefois, Bleazby soutient que le type d'enseignement prodigué à l'École Laboratoire fonctionne en réalité plus comme une simulation de la véritable reconstruction sociale :

« this curriculum didn't go far enough because students were not required to take action that would actually contribute to the reconstruction of current social problems. As such, the students were not fully participating in collaborative inquiry as a form of social reconstruction. In particular, while Dewey's 'embryonic' community life may be sufficient for primary students, I think it is inadequate for older students who need an opportunity to reconstruct more complex and authentic social problems » (Ibid, p. 156)

Une éducation démocratique saine ajuste le niveau de difficulté et d'artificialité aux besoins des jeunes. Nous pourrions concevoir l'implantation d'une période préparatoire servant de préambule à une seconde période débloquent l'opportunité de reconstruire des enjeux plus complexes qui ne relève pas de facto de la simulation. L'auteure précise que l'opportunité de reconstruire des enjeux plus complexes et authentiques devrait se produire à un moment avancé du parcours scolaire des élèves.

En théorie, Lipman serait en accord avec ce développement de la PPE puisqu'il accepte lui aussi la maxime pragmatiste concernant l'origine expérimentale du sens. Et, tout comme Dewey, Lipman adopte une similaire compréhension de l'investigation comme action réflexive. Toutefois, contrairement à l'École Laboratoire de Dewey, la PPE n'incorpore aucunement l'aspect pratique, sans mentionner la participation des élèves dans la véritable transformation active de leur environnement. À l'aune de cette incohérence, Bleazby argumente que le manque de l'aspect pratique est inconsistant avec le pragmatisme animant la PPE, et que cela est pédagogiquement problématique.

Bleazby soutient que le dialogue, aussi important soit-il, ne constitue pas une action transformatrice, une application d'idée ou un changement de comportement. Pire, il peut mener à un divorce entre réflexion et action dans la mesure où les élèves en viennent à considérer la philosophie comme étant pertinente uniquement dans la classe ou dénuée complètement de sens. Par contraste, tester et expérimenter des idées en tout genre constitue une action transformatrice. Bleazby donne l'exemple des jeunes qui après avoir réfléchi sur la justice appliquent leur notion nouvellement acquise dans leurs expériences quotidiennes afin de mieux décoder les phénomènes sociaux. Cela est bien entendu souhaitable, mais ne constitue en rien une reconstruction sociale. Il n'est pas attendu des élèves qu'ils utilisent une telle notion de justice pour aborder et solutionner un problème concret dans leur école ou dans la communauté plus large tels que l'intimidation ou l'obésité (Ibid, p. 157). Bref, une éducation démocratique favorisant l'action réflexive dirigée vers la résolution de problème constitue une forme d'enseignement basé sur la reconstruction sociale.

Aucune disposition favorisant un comportement de la sorte n'existe dans la méthode Lipman. À notre sens, cela représente une opportunité à ne pas manquer puisque les conditions nécessaires à l'enseignement par la reconstruction sociale existent déjà dans la PPE. Et, comme Bleazby le

soutient, ceci constitue une incohérence au plan théorique entre d'une part l'héritage pragmatique de la PPE et sa méthode. Dans les sections qui suivent, il est question de présenter et développer le cadre théorique et méthodologique soutenant de telles actions collectives transformatrices sur la base de la méthode Lipman. Ce cadre est bâti à partir d'une critique des deux approches principales à l'apprentissage par le service communautaire.

Les deux approches principales à l'apprentissage par le service communautaire

L'apprentissage par le service implique une variété d'activités, mais elles ont toutes en commun le fait que les élèves sortent dans une communauté pour réaliser un type de service communautaire.

L'auteure dresse une liste non exhaustive de ces activités :

« Common types of action that students perform include creating or maintaining recreational spaces like playgrounds, skate parks or community gardens; organizing or assisting with community events like fetes, festivals, dances, music performances, art exhibitions, film festivals, markets, public forums, community meetings, conferences, sporting events and theatre productions; creating or delivering services like those offered by libraries, youth groups, tutoring services, childcare, soup kitchens and homeless shelters; and creating media productions, such as pamphlets, newspapers, films, radio programs, booklets, instructional material and websites. There are also more controversial activities that involve political activism or participation, including writing letters to members of government, constructing petitions, organizing and attending protests, participating in local government meetings and so on. » (Ibid, p. 161)

L'auteure dénote la grande variabilité dans la nature et la qualité des apprentissages par le service. Elle l'attribue à la diversité d'objectifs et de méthodes utilisées, qui s'explique par l'absence de base théorique commune. Ceux qui utilisent le service communautaire ne font pas tous appel à une conception théorique. Ceux inspirés d'une conception commune la comprennent et l'appliquent souvent de manière contradictoire (Ibid p. 162). Qu'à cela ne tienne l'auteure remarque que les chercheurs du domaine distinguent deux approches principales à l'apprentissage par le service communautaire. La première nommée « service d'apprentissage traditionnel » est politiquement conservatrice et priorise les besoins des élèves sur les besoins de la communauté. La seconde est dite « critique ». Elle est aussi connue sous le nom « d'apprentissage par la justice sociale ». L'auteure argumente que la seconde approche est plus compatible avec la PPE, car elle partage les

mêmes buts sociaux, les mêmes racines pédagogiques, et le même curriculum pragmatique nommé « reconstructionnisme social ».

Approche traditionnelle

Au sein de l'approche traditionnelle, la réflexion critique n'est pas sollicitée puisque le plus souvent des tâches et activités prédéterminées sont attribués aux élèves (Ibid, p. 167). Par conséquent, les causes structurelles qui imprègnent les situations dans lesquels bien des gens dans le besoin se trouvent ne sont pas abordées. Ceci conduit à la création d'une dynamique sociale particulière : « Volunteers in a charitable operation do not seek to alter stratification systems that produce inequality, only to temporarily reallocate surplus assets that they control. (Marullo and Edwards, 2000, 900) » (Ibid, p. 164)

L'approche traditionnelle souffre du défaut suivant : très souvent, elle aide à soulager les symptômes, plutôt que les causes des maux sociétaux. Afin d'expliquer cette situation, nous pouvons prendre l'exemple de jeunes qui organisent une levée de fond afin de distribuer les profits aux personnes sans-abris. Même si cet acte de générosité permet de soulager temporairement la situation de certains individus dans le besoin, les causes profondes qui déterminent l'ampleur du phénomène de l'itinérance d'une localité donnée demeurent sans réponses. Ici, le concept d'injustice systémique permet de prendre la mesure de la pertinence et de l'efficacité des stratégies de redistribution. La solution aux problèmes d'injustices systémiques réside dans la transformation des dynamiques socioéconomiques qui prédistribuent les biens et capitaux de manière sévèrement asymétrique. Sans une compréhension des dynamiques complexes entourant la production et la perpétuation d'injustices systémiques (tel que l'isolement social, l'obésité, la dégradation de l'environnement, le sexisme, etc.), l'apprentissage par le service communautaire traditionnel court le risque de confondre des solutions temporaires et imparfaites pour de réelles solutions. Ceci est problématique si les élèves adoptent une vision méritocratique du monde, puisque les individus auxquels ils viennent en aide seront perçus comme méritant leur sort (Ibid, p. 166).

Un autre problème de l'approche traditionnelle provient de la relation hiérarchique inégale qui s'établit entre le fournisseur et le récipient du service d'apprentissage. Ce n'est pas une relation de réciprocité, mais d'inégalité qui s'instaure, ce qui rend peu probable l'émergence d'une citoyenneté active et critique (Ibid, p. 166). Cette relation s'établit à travers le langage utilisé pour décrire l'activité communautaire. Qu'il s'agisse d'aider les individus ou de transformer la société fait une grosse différence. Qui plus est, les élèves peuvent développer du ressentiment envers le service qu'ils performant en raison du fait que leur agentivité est étouffée. Ces sentiments peuvent être exacerbés s'ils sentent que leur effort n'est pas apprécié par les récipients du service, ce qui est parfois le cas (je traduis, Ibid, p. 168). Enfin, les élèves n'ont souvent pas l'opportunité de critiquer l'activité communautaire, ce qui renforce leur perception du service communautaire comme étant une punition ou un travail forcé (je traduis, Ibid, p. 168).

Approche critique à l'apprentissage par le service communautaire

Si l'approche traditionnelle de l'apprentissage par le service communautaire est la plus répandue, l'approche critique est la plus populaire chez les théoriciens (Ibid, p. 168). Sa caractéristique distinctive consiste en son engagement envers le changement social. Contrairement à l'approche traditionnelle, l'approche critique ou (l'approche dite centrée sur la justice) met autant d'effort à résoudre les problèmes de la communauté qu'à enseigner de précieuses leçons aux élèves. L'une de ces leçons consiste en l'apprentissage d'une disposition critique face au statu quo, ce qui inclut les pratiques et présupposés du service communautaire lui-même. Ceci implique de réfléchir de manière critique à propos de la relation hiérarchique que l'approche traditionnelle établit entre le récipient et le pourvoyeur. Qui plus est, cette approche détient une compréhension bien spécifique du changement social et de ce qu'elle considère être une résolution efficace d'un problème communautaire :

« One of the oft-quoted adages about service is taken from the biblical wisdom about feeding the hungry: give people a fish and you feed them for a day, but teach them to fish and you feed them for a lifetime. Charity work tends to stop at feeding the hungry a meal or after presenting a fishing workshop. Justice work, by contrast, sees education as part of an empowerment process, which, to extend this analogy, would include securing access to productive fishing grounds, an equitable food distribution system, and the political resources needed to advocate for their continuation. Justice work is empowering in that the poor or those in need are treated as equal partners in the determination of what services and resources are needed and how they can be attained. The goal of the justice advocate should always be that those in need will no longer face such needs—colloquially referred to as 'working oneself out of a job.' (Marulo et Edwards, 2000, 901) » (Ibid, p. 168)

Sous cette vision, le changement social s'opère lorsque certains mécanismes de pouvoirs sociaux économiques participant à la création et au maintien d'injustices systémiques sont identifiés et remplacés. L'injustice systémique peut être définie comme une injustice qui traverse différents

niveaux de la société, qu'il s'agisse du droit, des forces policières, des médias, des banques, ou encore du système de santé ou d'éducation. Les injustices systémiques sont bien souvent maintenues non pas par des individus mal intentionnés, mais par des structures incitatives, des biais implicites, et des règles ou lois qui défavorisent involontairement et injustement un groupe d'individus dans leur accès à l'opportunité et à certains biens et services. Ainsi, la valeur d'un changement social est liée à sa durabilité et sa capacité à traiter les causes profondes, pas seulement les symptômes du mal social. Bien entendu, les enjeux abordés par les CRP peuvent concerner des événements idiosyncrasiques comme des enjeux systémiques. Il sera de la responsabilité de la CRP d'identifier la cause profonde menant à la racine du problème et d'identifier une solution correspondante.

Ensuite, l'approche critique se pose comme un processus d'apprentissage autonomisant. Un rapport de réciprocité est établi entre les différents acteurs sociaux, ce qui implique que l'agentivité et les compétences des différents partis sont mis à profit. Les intérêts et perspectives des différents acteurs sont intégrés afin de garantir le succès de l'entreprise. Bleazby note qu'un élément important du succès à long terme de projets communautaires consiste à faire en sorte de progressivement réduire la dépendance des membres de la communauté aux services et biens provenant de l'extérieur (Ibid, p. 169). Ce point souligne le caractère réciproque de l'approche critique :

« The aim isn't to just use community knowledge and skills but to develop and enrich community knowledge and skills because students and teachers also introduce new skills, knowledge and perspectives to the community. This is a reciprocal relationship where all students, teachers and community members are expected to learn, grow and be transformed. Thus, as Flower (2002) argues, the critical approach necessitates students, teachers and community members engaging in intercultural, collaborative inquiry. As such, a focus on dialogue is another distinguishing feature of the critical approach. » (Ibid, p. 169)

Conformément aux tenants et avenants de la démocratie expérimentale, l'apport des acteurs locaux est valorisé dans l'approche critique. Cet apport n'est pas simplement perçu comme une matière première que des experts ou professionnels peuvent exploiter, puisque le projet communautaire est conçu comme un processus d'apprentissage pour tous les partis impliqués. Cette réciprocité concerne autant la connaissance informationnelle, que le savoir-faire. Ce processus favorise autant la résolution de problèmes sociaux que le progrès social.

De manière assez intéressante, tout comme la démocratie expérimentale, l'apprentissage par le service communautaire critique implique le dialogue intercommunautaire servant à incorporer la connaissance et les compétences des différentes communautés dans le processus de résolution de problème. À ce titre, la PPE et l'apprentissage par le service communautaire critique peuvent bonifier la démocratie expérimentale étant donné qu'elles facilitent le développement des habiletés de communication démocratiques à travers le dialogue rationnel et raisonnable. Une condition nécessaire à la mise sur pied d'une démocratie expérimentale est la dispersion des capacités au dialogue au sein de la population, où le dialogue est conçu non pas comme un échange d'idées, mais comme une pratique sociale visant la résolution de problèmes guidée par la raison du meilleur argument, et par la création de sens intersubjectif.

En plus du fait qu'il existe une concordance d'idées et de pratiques entre la PPE et le service communautaire critique, ce dernier offre plusieurs bénéfices rejoignant les préoccupations du néo pragmatisme en philosophie politique :

« It should be evident that the critical approach is better positioned to foster active citizenship, critical and creative thinking, problem-solving skills, caring thinking, cultural awareness and an improved understanding of social problems and political processes. (...) This is a much more student-centred pedagogy, in the sense that teachers and community service workers act as facilitators and participants, rather than merely as experts, disseminating knowledge and

handing out action plans. This is not to deny the fact that teachers and members of the community will often have more sophisticated problem-solving skills and relevant knowledge that they should teach to students. The difference is that with the critical approach, students play a central role in identifying problems, suggesting possible action, critically examining and comparing the suggested actions, and formulating a judgment about which action to take, all the while critically reflecting on the process and the effectiveness of the action they decide to take. (...) Thus, it is not surprising that research by Wang and Rodgers (2006) found that critical approaches to service learning resulted in the development of more complex thinking skills than did traditional service learning. » (Ibid, p. 170)

Le service communautaire critique partage avec la démocratie expérimentale l'attention portée à la décentralisation du pouvoir permettant aux citoyens et aux autres acteurs d'utiliser leurs connaissances locales pour trouver des solutions adaptées à leur situation personnelle (voir Bleazby, 2013, Chapitre 1). Ceci encourage l'apprentissage mutuel de différentes communautés (ethniques, académiques, politiques, religieuses), en plus de favoriser l'implication citoyenne dans la création de la démocratie (en tant que manière de vivre) ; deux éléments clés à tous projets visant à répondre aux aspirations démocratiques inassouvies des citoyens. L'idée n'est pas tant de protéger droits et libertés inaliénables de l'individu contre l'ingérence externe, mais plutôt d'autonomiser les gens ordinaires afin qu'ils puissent se réaliser de manière significative au sein de différentes communautés ; communautés auxquelles il peut appartenir en tant qu'agent de changement. Évidemment, cela suppose qu'il existe réellement chez les citoyens ce désir pour une vie plus grande.

L'autre similarité concerne l'idée du rehaussement de l'efficacité administrative publique en encourageant l'apprentissage mutuel parmi différents partis, tout en augmentant la transparence du processus politique. Les problèmes sociaux peuvent être en partie résolus par l'expérimentation (dans ce cas sous forme d'apprentissage par enquête philosophique, suivi du projet intercommunautaire).

Il existe également une filiation de principe entre cette approche pédagogique, l'idéal de liberté profonde et la PPE dans l'attention portée au développement des capacités productives. En ce qui concerne notre problématique de départ, l'avènement d'une forme d'organisation politique capable de rencontrer les aspirations citoyennes n'est possible seulement s'il existe un écosystème au sein duquel il est possible pour les individus de participer à la transformation de leur démocratie (ou d'une partie de celle-ci). Afin de rencontrer cet objectif, cet écosystème doit inclure l'opportunité non seulement de développer la capacité à la réflexion critique du contexte imaginaire et la capacité au dialogue pacifique, mais aussi les capacités d'agir dans le monde sur la base de ces délibérations raisonnables et rationnelles. Le développement des capacités productives est essentiel à l'émergence d'un *Éthos* démocratique socialement engagé. Mais comme le montre Bleazby, l'implication communautaire propice au changement social prend appui sur un processus de recherche dont la trajectoire n'est pas préétablie absolument par les adultes responsables. Du point de vue pédagogique, cela est essentiel afin d'intégrer le développement de l'agentivité, sans lequel les aspirations démocratiques des citoyens ne seront pas assouvies. C'est pourquoi il est pertinent que l'apprentissage par le service communautaire critique adopte le paradigme de l'autorité partagée, où le but est d'atteindre un transfert progressif de responsabilité sociale et civique.

Bleazby note que l'apprentissage par le service communautaire critique est peu commun dans les écoles, mais qu'il existe néanmoins des exemples de cas réels. L'auteure se penche brièvement sur celui du praticien Bland (2012). Nous abordons cet exemple afin de soutenir l'idée que la philosophie politique mise de l'avant au chapitre 1 concorde fortement avec le mariage entre la PPE et l'apprentissage par le service communautaire :

« Bland describes a project involving Year 10 students (15–16 year olds) from low socio-economic backgrounds who worked collaboratively with teachers and university staff to research barriers to tertiary education within their own school community in Queensland,

Australia. The problem was directly related to students' own interests because student participants were from 'schools with historically low progression to tertiary education' (2012, 80). (...) One research group collected and analysed data about the understandings and attitudes that their peers had in regards to tertiary education. Discovering that their peers had many misconceptions about tertiary education, the group created a DVD, which could be used by schools, universities and other relevant organisations to better inform young people. The DVD won two awards, and students have presented their research at several conferences. According to Bland, '[T]he DVD has had a profound impact on the school, encouraging other students to investigate tertiary options, and, as the reputation of the DVD grew, new respect has been generated for its creators among school staff, with relationships between the teachers and the students improving greatly' (2012, 84). » (Ibid, p. 171)

Cet exemple illustre les différents éléments centraux à l'apprentissage par le projet communautaire critique. Les causes profondes sont abordées, des actions transformatrices sont prises, l'agentivité des élèves est prise en compte, une relation réciproque entre les différents acteurs concernés est établie, le projet est orienté vers la justice sociale, et la solution au problème est faite sur mesure, plutôt qu'imposée par des experts. Enfin, Bleazby note que les élèves ne sont pas censés résoudre complètement le problème, seulement un aspect (voir, Bleazby, 2013, p. 171). En ce sens, ce type d'apprentissage n'est pas trop complexe, coûteux, ou long.

Bien que l'exemple suggéré par Bleazby montre une CRP ayant utilisé l'université comme canal pour diffuser leur connaissance, dans un monde où la PPE est pratiquée à plus grande échelle et où de tels changements sociaux sont plus courants, il est possible qu'une innovation institutionnelle soit requise afin d'accommoder les besoins de diffusion et de partage de connaissance d'une telle expérimentation continue. Ce point peut sembler quelque peu spéculatif, mais le fait est que si nous sommes engagés envers la construction d'une société plus libre, alors la PPE doit non seulement intégrer l'aspect pratique, mais aussi le dévouement de remodeler les arrangements institutionnels de la société au service de ses fins et principes. Les progressistes, la gauche, et les libéraux doivent

s'unir dans un projet démocratique commun s'ils veulent avoir une chance de répondre aux aspirations démocratiques des citoyens et ainsi contrer la montée du populisme. L'innovation institutionnelle promue par la démocratie expérimentale donne l'espoir d'accélérer le changement social émergeant de la pratique de la PPE et de sa reconstruction sociale en octroyant la liberté aux acteurs locaux d'expérimenter avec des solutions qui divergent de la solution nationale. Ainsi, la philosophie politique néo-pragmatique peut être bénéfique à la PPE en élaborant un cadre institutionnel capable de soutenir le développement de l'empowerment et de faciliter la reconstruction de la société et de la démocratie. À l'encontre, la PPE peut servir la démocratie expérimentale en favorisant le développement de compétences en recherche et la propagation de pratiques expérimentales.

Pour Bleazby et plusieurs autres chercheurs en PPE le but de l'intégration de l'apprentissage par le service communautaire à la PPE est la construction de ce qu'elle appelle la « communauté de recherche globale »

« Like Dewey, P4C advocates intend for the classroom COI to expand outwards, making connections with other communities that lead to mutual transformations and growth (Splitter and Sharp, 1995, Burgh, Field & Freakley, 2006, Cam, 2000, pp. 175–176). The desired result would be that the COI and its participants develop meanings and habits that are more sophisticated and inclusive of different cultures and people, while other communities are also transformed to be more reflective of the democratic practices and ideas promoted in the P4C classroom. (...) It is the office of the school environment to balance the various elements in the social environment and to see to it that each individual gets an opportunity to escape from the limitations of the social group in which he was born, and to come into living contact with a broader environment (Dewey, 2004, p. 20) » (Ibid, p. 48).

L'idéal est celui d'étendre les pratiques et méthodes de réflexion et de dialogue communal propre à la PPE au-delà des murs de la classe. Étant donné le caractère radicalement démocratique de la méthode Lipman, il est espéré que sa propagation dans la société plus large ait un effet de

revitalisation et de transformation politique. Toutefois, Bleazby fait remarquer que cela ne saurait se produire simplement en introduisant la PPE dans l'école, car on ne peut s'attendre à ce que les élèves propagent eux-mêmes ses pratiques et méthodes. Quoiqu'il soit possible d'être sceptique face à une telle affirmation, il est fort probable que même si les élèves en venaient à tenter de propager les pratiques et les méthodes de la PPE, il n'y a aucune garantie que la société plus large y soit réceptive. C'est pourquoi il est impératif de constituer une structure pédagogique facilitant l'émergence de nouvelles formes d'engagement civique. En ce sens, l'établissement de partenariats par les CRP avec d'autres communautés visant à propager les méthodes et pratiques du dialogue et de la reconstruction sociale représente une instance exemplaire de moteur démocratique. Qui plus est, l'impératif d'ouverture vers le monde des CRP est légitimé par le droit pour chaque individu d'explorer le monde, d'entrer en contact avec la différence, et ainsi échapper aux limitations de son propre contexte. C'est pourquoi il est un devoir de l'État et de l'école d'offrir aux jeunes la possibilité d'entrer en contact avec d'autres communautés d'une manière qui soit constructive et enrichissante.

Problèmes avec l'approche critique

Bleazby identifie cinq problèmes avec l'approche critique de l'apprentissage par le service communautaire. Le premier d'entre eux se rapporte à la possibilité pour les élèves d'implémenter des solutions qui soient inefficaces ou même néfastes pour eux et la communauté impliquée par leur action (Ibid, p. 176). Ceci pose la question de la responsabilité des élèves. Dans une CRP chaque participant (incluant le facilitateur) doit demander les raisons qui justifient toute croyance et action dans le monde ce qui réduit les chances qu'une solution inefficace ou nocive soit mise en place. De plus, la communauté au sens large assume la fonction de contrôler la qualité des prises de positions et des décisions faites par les membres de la CRP. En forçant les participants à justifier leurs idées et à trouver le support nécessaire à l'implémentation de leur solution dans la communauté, les élèves ne sont pas libres de faire ce que bon leur semble (Ibid, p. 181). D'une part, il deviendra plus difficile d'atteindre un consensus à propos d'une solution, mais d'autre part cela augmente les chances qu'une solution soit inefficace ou néfaste. Cela n'implique pas que le but épistémique de l'enseignement par la reconstruction sociale est l'atteinte du consensus. Pour citer Bleazby :

« the Community of Inquiry could accept that there are multiple valuable, non-conflicting ways of responding to the problem. (...) Concrete problems require transformative action so endless discussions and indecision is not an acceptable option. P4C's acceptance of fallibilism supports this pragmatic attitude because the aim of the Community of Inquiry is not to find absolute truths or perfect solutions but to construct workable solutions that have the potential to effectively reconstruct the problem at hand. » (Ibid, p. 182)

L'auteure met l'accent sur le processus de reconstruction sociale qui inclut le dialogue, l'enquête, l'expérimentation et la réflexion critique sur le résultat de la solution. Ce processus est en harmonie avec le cadre épistémologique de la PPE d'après lequel la vertu épistémique de la démocratie

provient de sa « corrigibilité ». En ce sens, même une solution qui s'avère être plus ou moins efficace permet tout de même à la CRP de s'améliorer progressivement.

Le second problème concerne le peu d'attention donné au développement des compétences de recherche dans l'approche critique. Il est présupposé que ces compétences émergeront naturellement lorsque les élèves rencontreront un problème social. Or, rien n'indique que cela est en effet le cas. Par contraste, la PPE offre une approche centrée clairement sur le développement des compétences nécessaires à l'apprentissage par le service communautaire en mettant l'accent sur le dialogue, la réflexion critique, la métacognition, l'investigation de contenu philosophique et le travail conceptuel et logique.

Un troisième problème de l'apprentissage par le service communautaire critique concerne le manque de procédures claires pour développer le type de communautés collaboratives, inclusives et empathiques requises pour une reconstruction sociale réussie (Ibid, p. 177). La PPE est pertinente en ce regard, car elle fournit un cadre favorisant une éthique du dialogue et de l'enquête nécessaire à l'élaboration de relations interculturelles associées à l'apprentissage par la reconstruction sociale. À ce sujet, Bleazby indique que la CRP devrait à un moment donné s'étendre afin d'inclure les membres de communautés reliés à l'enjeu ciblé. Inversement, les membres de la CRP devraient aussi se rendre dans l'environnement des communautés pour y conduire dialogues et investigations (Ibid, p. 181).

Un quatrième problème renvoie à l'idée que les enfants et les jeunes adolescents ne seraient pas adaptés pour la reconstruction sociale. L'auteure note que la recherche sur le domaine concerne principalement des étudiants universitaires. Or, cela envoie le message que les jeunes ne devraient pas ou ne peuvent pas s'intéresser aux problématiques à caractères socio-politiques, puisqu'ils sont trop impuissants et les problèmes trop complexes. Or, l'apprentissage par le service communautaire

conçoit le monde social comme étant problématique et considère les problèmes comme étant solubles. En ce sens, cette approche pédagogique envoie un message rempli d'espoir, contrairement à l'approche traditionnelle en enseignement par le service communautaire.

Un cinquième problème concerne le nom même de l'approche pédagogique. Selon l'auteure, le nom d'apprentissage par le service communautaire renvoie à l'idée de service qui suppose une relation hiérarchique non réciproque. Elle propose de nommer la variante associée à la PPE l'apprentissage par la reconstruction sociale (*social reconstruction learning*) afin de mettre en valeur les actions transformatrices, critiques, collaboratives, et réciproques basées sur le dialogue et l'investigation (Ibid, p. 179).

Un sixième problème renvoie à l'inquiétude que les enseignants et facilitateurs utilisent l'enseignement par le service communautaire comme plateforme pour endoctriner leurs élèves. L'auteure répond que l'enseignant ne peut pas rester neutre, puisqu'il doit intervenir afin que la reconstruction sociale ait le plus de chance d'être un succès. L'intervention la plus importante est celle de demander aux membres de la CRP de justifier leurs opinions, choix et actions. Les enseignants, membres de la communauté plus large et les autres élèves devraient critiquer et bloquer toutes actions injustifiées ou problématiques. Toutefois, ils doivent fournir de bonnes raisons pour soutenir leur critique ou leur rejet sans quoi nous tombons dans le dogmatisme. De plus, aucun sujet ne devrait être censuré. L'important est l'ouverture à la critique, peu importe le contenu de l'opinion ou de la suggestion. Aussi, tous les enseignants devraient essayer de faire découvrir à leurs élèves une variété d'opinions et de perspectives qui ne reflètent pas simplement leur propre point de vue. Également, les enseignants devraient enseigner comment distinguer entre de bons et de mauvais arguments, afin qu'ils puissent former leur propre opinion et valeur (Ibid, p. 178). L'auteure argumente qu'un enseignant peut même être porteur d'une solution. Ceci est

justifié par l'idée qu'il importe peu d'où provient une suggestion de solution dans la mesure où les élèves sont capables de l'évaluer de manière critique et de la rejeter s'ils la jugent inadéquate (Ibid, p. 189). Le projet n'a pas besoin d'être initié par les élèves pour que nous puissions dire qu'il y ait réel engagement civique. L'important est que le projet communautaire fait place à la reconstruction sociale. Par exemple, l'initiative d'architecture avec les enfants est un projet communautaire qui implique les jeunes dans la conception de terrains de jeux, d'espaces de récréations ou d'aménagement de parcs (voir Derr, V.; Chawla, L.; Mintzer, M.; Cushing, D.F.; Van Vliet, W. 2013) Ce type de projet possède l'avantage d'intégrer activement les jeunes dans la construction de leur environnement en puisant à même leur perspective. Leurs intérêts et préoccupations sont ainsi valorisés puisqu'ils sont pris en compte. Ce genre de projet est un exemple d'initiative que les jeunes n'ont pas initié eux-mêmes, mais au sein duquel ils sont encouragés à imaginer et implanter une vision du vivre ensemble qui affecte les membres de la communauté intra et extrascolaire. Ce type de projet est d'autant plus important qu'il se base sur une vue démocratique de l'éducation dans la mesure où la conception de l'espace public n'est pas simplement reléguée aux mains de quelques experts.

Bien que l'auteure mette l'accent sur la résolution de problèmes, les activités communautaires n'ont pas besoin de répondre à un problème social en tant que tel. Elles peuvent aussi bien servir à développer plus loin les valeurs et idéaux de leur communauté. Le projet communautaire peut simplement consister en une initiative qui mène à la création d'une activité ou d'un événement censé favoriser le développement des habiletés intellectuelles, sociales, ou émotives des jeunes. Par exemple, les élèves pourraient être inspirés à créer une foire de l'innovation telle qu'elle est pratiquée dans certains états américains (Voir par exemple le National Invention Convention tenu

chaque année aux États-Unis où de jeunes adolescents présentent leurs inventions.) En ce sens, l'approche accorde autant la résolution de problème que l'amélioration d'un contexte donné.

Maintenant, il est légitime de se demander s'il est réellement réaliste de s'attendre à ce que les élèves contribuent significativement à leur environnement socioculturel. N'est-il pas absurde de penser que des jeunes soient capables de résoudre des injustices systémiques ? Cette objection est valable étant donné la difficulté de la tâche associée à l'apprentissage par la reconstruction sociale. C'est pourquoi nous proposons une réponse à l'objection concernant la capacité des jeunes à apporter une solution aux problèmes sociaux complexes et authentiques.

Réponse au scepticisme

Une réponse convaincante au scepticisme concernant la capacité des jeunes à contribuer à la résolution de problèmes sociaux se trouve dans le compte rendu du parcours de l'une des CRP animé par Amber Strong Makaiau tel qu'illustré dans son texte *A Citizen's Education, The Philosophy for Children Hawai'i approach to deliberative pedagogy*. Makaiau y consigne son expérience en tant que praticien et théoricien en PPE à Hawaïi. L'une des CRP a décidé d'enquêter sur l'existence du racisme dans leur système scolaire. À travers leur investigation, les élèves en sont venus à découvrir une manifestation de racisme institutionnalisé qui était difficile à apercevoir de prime abord :

« As the transcript shows, students scratched beneath the surface of this difficult topic, made progress in their inquiry, and uncovered the fact that the schools in the predominantly Native Hawaiian Community A did not have access to advanced mathematics classes when compared to the students from the more affluent neighbouring Community B. As a result, when the students got to high school, the majority of the Native Hawaiian students from Community A weren't eligible for advanced mathematics, while the Caucasian and Japanese-American students from Community B were. This was the hard-to-see manifestation of institutionalized racism at our school, and it was a problem of democracy that my students now wanted to address. This session did not conclude with the making of a plan for collective action, but we did use what we learned from the process of engaging in the activity of philosophy to take some individual actions. I brought the issue up to our school administration, yet never followed through to see if changes were made. My students seemed to make concentrated efforts to form friendship groups outside of their tracked classes. » (Makaiau, 2016, p. 24)

Nous avons ici une preuve qu'il est possible pour des jeunes (en l'occurrence du secondaire) d'identifier un phénomène d'injustice sociale, s'ils sont adéquatement soutenus. Ce qui est le plus frappant dans cet exemple est le fait que ce qui limite les élèves dans leur capacité à résoudre le problème de ségrégation structurel n'est pas leur intelligence ou leur manque d'expérience, mais bien la « bonne volonté » des individus au pouvoir des institutions scolaires. Du point de vue

politique, l'identification de la ségrégation raciale est spécialement importante, compte tenu du contexte multiethnique dans lequel les élèves habitent. Ce passage ci-dessus soulève aussi les limites de la discussion et de la réflexion philosophique. Au travers de leurs actions, les élèves ont réussi à déranger les dynamiques sociales causées par la structure du système scolaire. Cependant, celles-ci n'ont pas été corrigées de façon permanente. N'étant pas en présence d'institutions ouvertes à la critique et à leur propre révision, les efforts des jeunes pour former des groupes d'amis plus inclusifs ne représentent malheureusement pas une solution durable. Ainsi, il est fort probable que le *statu quo* soit rétabli peu de temps après que ces jeunes aient gradué. L'auteur se demande à ce sujet s'il n'aurait pas été possible et souhaitable d'en faire davantage :

« Could we have done more? Is changing one's thinking good enough? What about the collective and sustained action needed for institutional change? Should classroom teachers be responsible for organizing this sort of action with their students? As time has gone by, I've come to believe that the answers to these questions are yes, and in my efforts to improve upon p4cHI, I want to push the deliberative pedagogy further. » (Ibid, p. 25)

De plus, l'auteur tire de son expérience l'idée de développer la pédagogie de la PPE vers des communautés philosophiques d'*actions* (idem, p. 19). Le compte rendu de Makaiau prouve que les jeunes sont capables de contribuer à l'identification et la résolution d'injustices systémiques. Peut-être encore plus important, cet exemple illustre le fait que le degré de succès de l'intervention d'une CRP dépend aussi du contexte institutionnel qui peut faciliter ou entraver la mise en place de solution nécessitant des changements structurels. En ce sens, le système d'éducation d'une démocratie radical devrait être composé d'institutions ouvertes à la critique et à leur propre révision afin de soutenir et renforcer le développement de l'empowerment des citoyens.

Transition

Nous avons abordé jusqu'à maintenant comment la philosophie pour enfants peut être conçue de manière à maximiser son potentiel démocratique en misant sur un type bien spécifique d'action dans le monde, à savoir la reconstruction sociale. En plus de résoudre plusieurs des lacunes inhérentes à l'un des plus importants modèles d'éducation civique, à savoir l'apprentissage par le service communautaire, la proposition de Bleazby permet d'étendre la portée transformatrice des jeunes. Au final, l'auteure inscrit son travail dans un tout nouveau champ de recherche au sein de la PPE et de l'éducation civique, à savoir l'apprentissage par la reconstruction sociale. Celle-ci représente une manière d'incorporer l'action dans le monde des CRP en harmonie avec les assises théoriques pragmatiques de la PPE. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'une approche extramurale, dans la mesure où l'engagement social se situe au-delà des murs de l'école. Le philosophe australien Gilbert Burg a développé une approche que nous pouvons qualifier d'intra mural. Cette dernière s'oriente vers la résolution de problèmes par les CRP à l'intérieur des murs de l'école, ou simplement l'amélioration d'un aspect de l'école (Burgh, 2014). Nous avons également mentionné la co-construction des règles de la CRP par ses membres, qui peut être qualifiée d'une reconstruction sociale atomique, puisqu'elle s'opère à la plus petite échelle communautaire. Enfin, nous pouvons distinguer une approche centrée sur la reconstruction sociale à l'intérieur de la salle de classe où les élèves contribuent graduellement au sein de leur parcours scolaire à la reconstruction des fins, méthodes, critères et fins pédagogiques auxquels ils sont soumis.

Dans l'optique d'incarner l'idéal de liberté profonde et contribuer au projet de démocratie expérimentale, nous allons maintenant élargir l'idée d'éducation en tant que reconstruction sociale et développer ce que nous pourrions appeler *l'apprentissage par l'expérimentation pédagogique*. Cette approche, tout comme celle de Bleazby, repose sur des assises théoriques pragmatiques et

sur le modèle de la CRP. Elle se situe en continuité avec notre problématique de départ puisqu'elle facilite le façonnement de la démocratie par la communauté scolaire, dans la mesure où le processus d'expérimentation pédagogique est lui-même démocratique et facilite l'instigation de nouvelles manières démocratiques de vivre. L'apprentissage par l'expérimentation pédagogique tient à inclure l'expérience vécue et la réflexion des élèves dans le diagnostic et la résolution des problèmes sociaux. Elle est compatible avec l'idéal d'empowerment et d'inclusion des acteurs sociaux locaux dans la réduction de la distinction entre les activités qui forment les routines et les activités qui changent le contexte formateur. Finalement, étant donné que nous avons exploré avec Bleazby les détails d'une éducation démocratique axés principalement sur l'action dans le monde au-delà des murs de l'école, nous allons nous centrer sur l'action dans le monde de l'école avec *l'apprentissage par l'expérimentation pédagogique*.

L'apprentissage par l'expérimentation pédagogique

Du point de vue du jeune, *l'apprentissage par l'expérimentation pédagogique* signifie réfléchir de manière critique et créative à propos de son parcours scolaire et être capable d'imaginer de nouvelles manières d'aborder le processus d'apprentissage. Du point de vue institutionnel, cela implique que les jeunes doivent avoir la plateforme nécessaire à l'exploration des multiples manières d'apprendre les différents sujets et compétences. Ceci requiert l'exploration de questions telles que : à quoi ressemblerait votre école idéale, qu'est-ce que cela veut dire qu'apprendre, peut-on apprendre une chose de plusieurs manières différentes, etc. Ces points de discussions peuvent servir de rampe de lancement à l'approfondissement de réflexions philosophiques sur la place et le sens du jeune dans sa communauté en tant qu'agent épistémique situé. Les séances de PPE où prennent place ces réflexions servent de bassin de reproduction d'idée, dont certaines constructive ou méliorative. Ces dernières peuvent à leur tour fournir les matériaux de base à la conception d'expériences pédagogiques.

Ce processus d'expérimentation pédagogique peut prendre la forme suivante. Le facilitateur propose lors d'une séance de réfléchir en groupe sur ce que cela signifie qu'apprendre et enseigner, et pourrait attirer l'attention des jeunes vers l'intérêt de pousser plus loin leur réflexion vers l'expérimentation. Dans le cas où une CRP identifie une situation problématique par rapport à son contexte pédagogique, et réfléchit aux solutions possibles, il est imaginé qu'ensuite la CRP délibère sur la meilleure manière d'implanter le changement qu'ils souhaitent voir se matérialiser. Sur ce dernier point, plusieurs voies s'offrent à eux. Les membres de la CRP pourraient soumettre une proposition à leur enseignant.

Ces expérimentations ne seraient pas initiées et conduites uniquement par les jeunes. Leur enseignant(s) et/ou leur animateur de CRP peuvent aussi amorcer de telles expériences

pédagogiques et auront la tâche de les guider et de les assister dans leurs initiatives. Les éducateurs devraient être en mesure d'explorer pleinement ce que l'éducation signifie. Nous ne voulons pas détourner nos meilleurs éducateurs potentiels de la profession en limitant leur agentivité et leur enquête pédagogique. Et, nous souhaitons que les éducateurs soient épanouis afin d'attirer les meilleures personnes afin d'augmenter la qualité globale du système d'éducation. Ceci reflète l'esprit d'inclusion de la démocratie expérimentale où chacun peut participer au façonnement de l'école. En ce qui concerne les jeunes, il est crucial qu'ils saisissent les conséquences de leur expérimentation collective et soient amenés à réfléchir ouvertement et de manière critique sur celles-ci. En effet, comme nous l'avons vu, il est crucial que les enfants apprennent de leurs propres expériences dans un environnement où ils se sentent à l'aise d'expérimenter quitte à ce que certaines expérimentations se soldent en échec. Ce processus vise à faciliter le façonnement de la démocratie par les CRP puisque le processus d'expérimentation pédagogique est lui-même démocratique. L'endossement de ce processus ne doit pas signifier que les jeunes soient forcés à endosser les valeurs tenues par leurs parents, leurs enseignants, les politiciens ou les académiciens puisqu'il leur serait requis de faire un tour d'horizon couvrant différentes perspectives et d'y apporter un regard critique. Enfin, il n'est pas attendu que les élèves révolutionnent l'école, seulement qu'ils soient dans un environnement qui facilite sa propre transformation par le dialogue et l'investigation collective.

Le manque de l'aspect institutionnel

Tout comme la PPE, l'apprentissage par le service communautaire critique néglige un élément important à l'idéal de liberté profonde, à savoir la transformation institutionnelle au service du développement de l'empowerment. La PPE serait bonifiée par l'intégration de l'aspect institutionnel, et pas seulement l'aspect pratique. Après tout, l'aspect institutionnel préoccupe la seconde vague, dans la mesure où la structure de l'école contemporaine entre en dissonance avec la PPE : « In addition, the regressive, instrumentalist structure and discourse of 21st century Western traditional schooling is understood as particularly antithetical to the goals and purposes of philosophy for children. » (Vansieleghem, Kennedy, 2011, p. 178) Ainsi, la recherche en PPE ferait bien d'axer sur les innovations institutionnelles puisque cela serait bénéfique à sa cause démocratique. La PPE ne peut devenir un véritable incubateur au changement social qu'en devenant plus forte à l'aide d'un mariage avec une innovation institutionnelle dotée d'une mission similaire. À ce titre, l'Expérimentalisme Démocratique d'Unger et Dorf et Sabel imagine la présence d'une institution régionale ou nationale facilitant le partage de savoirs entre acteurs faisant face à des problèmes similaires. L'innovation institutionnelle favorisant le développement de l'empowerment possède l'avantage de tracer une ligne de communication entre les différentes institutions régionales, nationales, ainsi que les écoles avec le reste de la société.

Conclusion de chapitre

Comme nous l'avons vu, l'enseignement par la recherche élaboré lors de la première vague est essentiellement tourné vers le dialogue. Dans l'esprit de développer plus avant le potentiel démocratique de la PPE, nous avons soutenu qu'une avenue prometteuse serait de reconnecter la PPE avec les idéaux pragmatistes et le reconstructionnisme de Dewey. Cela implique l'intégration de l'aspect pratique dans l'investigation des CRP. Cette orientation se traduit par l'identification de problèmes sociaux et de la mise en place d'initiatives telles que le projet communautaire et l'expérimentation pédagogique. Il est plus apparent à l'aune de ces considérations que le plein potentiel démocratique de la PPE est à peine exploité. Son implantation au sein du système scolaire est souhaitable dans la mesure où elle n'obstrue pas l'émergence des différences locales, mais plutôt la favorise, et donne les moyens nécessaires aux CRP de reconstruire leur contexte imaginatif et institutionnel.

Conclusion

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, afin que le développement de l'empowerment individuel et collectif soit poussé le plus loin possible, il est nécessaire d'établir une dialectique entre le développement du pouvoir d'agir des gens ordinaires et les innovations institutionnelles cumulatives qui rendent cette conception réelle. Nous pensons que l'introduction de la PPE dans le système scolaire québécois permettrait d'établir un premier moment dans cette dialectique. Si nous souhaitons pousser la dialectique plus loin, il serait pertinent d'implémenter une institution capable de soutenir davantage l'expérimentation des enseignants avec ces nouvelles méthodes d'enseignements et les projets communautaires et pédagogiques des élèves.

Si nous étions en mesure d'implanter ce projet éducatif à travers le Québec, alors le niveau de cohésion sociale serait plus élevé en raison du simple fait qu'une partie de plus en plus grande de la population en viendrait à partager l'expérience démocratique de participer activement dans une communauté de recherche philosophique engagée socialement. Cette méthode d'enseignement représente une plateforme pour entrer en contact avec différentes personnes provenant de différents horizons culturel et ethnique, que ce soit entre différentes communautés de recherche philosophique provenant de différents contextes socioculturels ou entre une CRP et un milieu extrascolaire. Ceci est pertinent dans la mesure où cela permet de créer des formes d'associations capables dotées de moyens de résolution de problèmes démocratiques.

Finalement, ce projet ne doit pas être confondu avec un plan de réforme traditionnel. Plutôt, l'idée consiste à créer un incubateur ou une rampe de lancement à même le système d'éducation favorisant un renouveau démocratique. Ainsi, il ne s'agit pas simplement d'une nouvelle réforme

conçue par certains bureaucrates, mais une expérimentation toujours en mouvement à laquelle chaque citoyen peut potentiellement prendre part.

Bibliographie

- Belliotti, Raymond A. 1989. Beyond Capitalism and Communism: Roberto Unger's Superliberal Political Theory. *International Philosophical Quarterly*. Volume 29. Issue 1
- Bleazby, Jennifer. 2013. Social reconstruction learning: dualism. Dewey and philosophy in schools. *Routledge international studies in the philosophy of education* 29
- Burgh, 2010. Gilbert. Citizenship as a Learning Process: Democratic Education without Foundationalism, *dans* Asian-Arab philosophical dialogues on globalization, democracy and human rights, chapitre: 13, pp. 59-69
- Derr, V.; Chawla, L.; Mintzer, M.; Cushing, D.F.; Van Vliet, W. 2013. A City for All Citizens: Integrating Children and Youth from Marginalized Populations into City Planning. *Buildings* 3, 482-505
- Dilhac, Marc-Antoine. 2014. La Tolérance, un risque pour la démocratie ? : théorie d'un impératif politique, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin
- Cloutier, Anne. 2016. Métacognition, raisonnement logique et philosophie pour enfants. Mémoire de M.A., Université du Québec à Montréal
- Dorf, Michael C. et Sabel, Charles F. 1998. A Constitution of Democratic Experimentalism, Cornell Law Faculty Publications
- Fletcher, Natalie M. 2014. Body talk, body taunt -- corporeal dialogue within a community of philosophical inquiry. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 35, (1): 10-25
- Golding, Clinton. 2016. Getting better ideas: a framework for understanding epistemic philosophical progress in Philosophy for Children, *dans* The Routledge International Handbook of Philosophy for Children, 1st Edition. Sous la direction de Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes, et Karin Murriss, pp. 98–106. ProQuest Ebook Central.
- Hamel-Lapointe, Hubert. 2018. La philosophie avec les enfants ; un outil à l'éducation à la tolérance au Québec, Mémoire de M.A., Université de Montréal
- Hayward, Clarrisa Rile. 2000. De-facing power, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, David. 1999. Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*, 30: 338-359

- Kizel, Arie. 2016. From laboratory to praxis: communities of philosophical inquiry as a model of (and for) social activism, University of Haifa, Israel, 497-517
- Liman, Matthew. 2003. *Thinking in Education*, Press Syndicate of the University of Cambridge, 2^e éd.
- Lipman, Matthew. 2011. À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique, traduit par Decostre, N., Bruxelles : De Boeck, 2^e éd.
- Makaiau, Amber Strong. 2016. A Citizen's Education, The Philosophy for Children Hawai'i approach to deliberative pedagogy, *dans* The Routledge International Handbook of Philosophy for Children, 1st Edition. Sous la direction de Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes, et Karin Murriss, pp. 19-26. ProQuest Ebook Central.
- Michaud, Olivier et Väitalo. Riku. 2016. Authority, democracy and philosophy: the nature and role of authority in a community of philosophical inquiry, *dans* The Routledge International Handbook of Philosophy for Children, 1st Edition. Sous la direction de Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes, et Karin Murriss, pp. 27-33. ProQuest Ebook Central.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1762. *Émile ou De l'éducation dans sociales Lclds* (dir.)
- Sen, Amartya. 2002. *Rationality and Freedom*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Sen, Amartya. 1990. Justice: Means versus Freedoms. *Philosophy & Public Affairs*, Wiley, Vol. 19, No. 2, pp. 111-121
- Sharp, Margaret. 1993. The Community of Inquiry: Education for Democracy, *dans* *Thinking: Children and Education* (ed. Matthew Lipman, Kendall Hunt)
- Unger, Roberto Mangabeira. 1987. *Politics*, Volume 1 et 2. Cambridge University Press.
- Vansieleghem, Nancy. et Kennedy, David. 2011. What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45: 171-182
- VanWynsberghe, Robert. et Herman, Andrew C. 2016. *Adaptive education: an inquiry-based institution*. University of Toronto Press.
- Westbrook, Robert B. 1992. John Dewey and American Democracy. *The American Historical Review*. 97 (3): 919–20

Documents électroniques

Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires et CROP, 2011.

Baromètre citoyen des institutions politiques.

http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/chaire_democratie/fichiers/sondage_universite_laval_indice_citoyen.pdf

Philocité, 2017. La Communauté de Recherche Philosophique de Matthew Lipman

http://www.philocite.eu/blog/wpcontent/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_CR_P_Lipman.pdf

Pierre Usclat et Marie-France Daniel, 2012. Étude des fondements pragmatico-philosophiques de la socialisation par l'interaction verbale dans la Communauté de Recherche Philosophique (CRP), Recherches & éducations

<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1131>