

LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : UNE PISTE POUR RÉCONCILIER ENSEIGNEMENT DISCIPLINAIRE ET VIE SCOLAIRE ?

CHRISTOPHE POINT*

ABSTRACT. Philosophy for Children: a Way to Reconcile Disciplinary Teaching and School Life? Drawing mainly on John Dewey's writings, this contribution aims to extend the dualism of a traditional conception of education at the epistemological, pedagogical and organizational levels. This conception was already criticised by this author at the beginning of the 20th century and still remains widely present today among the school community. Through this approach, we demonstrate that the dualist approach is as many obstacles to be removed in the process both to improve and rebuild a better education. The hypothesis defended here consists to demonstrate how philosophy for children, strengthened by its pragmatist heritage, can challenge these dualisms and thereby jeopardize the traditional conception of education.

Keywords: *John Dewey, philosophy of education, co-curriculum, school life, philosophy for children*

RÉSUMÉ. S'appuyant principalement sur les écrits de John Dewey, cette contribution rend compte des dualismes présents au sein d'une conception traditionnelle de l'éducation aux niveaux épistémologique, pédagogique et organisationnel. Cette conception a déjà été critiquée par cet auteur au début du XX^e siècle mais reste encore largement présente aujourd'hui au sein de la communauté scolaire. Par cette approche, nous démontrons que l'approche dualiste est un obstacle à lever dans le processus d'amélioration et de reconstruction d'une meilleure éducation. Pour ce faire, nous interrogeons ici la capacité de la philosophie pour enfants, forte de son héritage pragmatiste, à remettre en cause ces dualismes et mettre ainsi en péril la conception traditionnelle de l'éducation.

Mots-clés : *John Dewey, philosophie de l'éducation, co-curriculum, vie scolaire, philosophie pour enfants*

* Université Laval (IDEA); Université de Lorraine (LISEC), France. Email : chris_point@hotmail.fr.

Introduction

Quiconque a déjà enseigné au sein d'un établissement scolaire reconnaîtra cet étrange paradoxe : ce que les élèves vivent à l'école semble pour eux bien plus important que ce qu'ils apprennent. Et malgré ce fait, les enseignants ne sont formés qu'en vue de ce qu'ils feront apprendre aux élèves, sans prendre en compte ce que ces derniers vivront avec eux. Cette rupture entre l'enseignement disciplinaire d'une part et ce que nous nommons provisoirement ici la « vie scolaire » est paradoxalement l'une des réalités les plus frappantes au quotidien dans le système scolaire français, mais est également l'un des soubassements les moins questionnés de ce que nous nommons provisoirement ici la conception traditionnelle de l'éducation¹.

Pour mieux saisir un tel paradoxe, il convient de déplier au maximum le problème théorique et pratique qu'il cache. Pour ce faire, nous sollicitons ici la philosophie pragmatiste pour construire l'hypothèse que la conception traditionnelle de l'éducation crée une triple rupture (épistémologique, pédagogique et organisationnelle) qui valorise systématiquement la connaissance, le curriculum et l'enseignement disciplinaire au détriment de l'expérience, du co-curriculum et de la vie scolaire. Or les conséquences pratiques de cette triple rupture ne tardent pas à se faire sentir : les routines scolaires (Lacourse 2011) prennent l'habitude d'exclure l'enseignant de cette réalité (si importante pour les élèves) qu'est la vie scolaire. Celui-ci ne peut alors se servir des ressources théoriques dont il use pour penser son enseignement disciplinaire et se retrouve dans l'obligation de « bricoler » dans l'urgence ou de déléguer cette réalité à d'autres acteurs du milieu scolaire. De là notre problème : *la philosophie pour enfants (P4C) peut-elle réconcilier ces éléments qui restent pour l'heure séparés au sein de la tradition dualiste de l'éducation ?*

A partir des ressources théoriques du pragmatisme, nous verrons dans un premier temps ce qui précisément reste séparé traditionnellement en philosophie de l'éducation : connaissance et expérience, curriculum et co-curriculum, enseignement disciplinaire et vie scolaire. Puis, dans un second temps, nous proposerons un argumentaire montrant en quoi la P4C peut prétendre réconcilier ce qui est disjoint par la conception traditionnelle et dualiste de l'éducation.

¹ Nous conserverons tout au long de notre réflexion cette dénomination, qui désigne à la fois un concept pragmatiste structurel (Dewey 1916a, 77) - dont la pertinence est discutée par Sébastien Akira-Alix (2017) - et à la fois un consensus idéologique « mou » mais dominant des acteurs du milieu scolaire français sur les moyens et les fins de l'éducation. Aussi bien que ce propos mériterait de nombreuses nuances pour rendre justice à la diversité des variations possibles de ce consensus, nous les écartons cependant dans un souci de clarté.

I. Les dualismes de la tradition scolaire et leurs conséquences pratiques

Pour mieux comprendre la triple rupture présentée précédemment, il importe tout d’abord de préciser le cadre théorique qui nous permet de l’exposer et de la critiquer et qui est désormais connu sous le nom de « pragmatisme » (Frega 2015, 17–18; Cometti 2013; Oliverio, Striano, and Waks 2016). En effet, au sein de ce courant, John Dewey a ainsi développé une pensée de l’éducation qui nous semble pertinente pour notre problème (et ce même en dépit de la distance historique qui nous sépare de ses travaux) pour trois raisons.

Premièrement, ce qui frappe immédiatement le lecteur des écrits de ce philosophe pragmatiste est le refus de tout dualisme. Selon John Dewey, un dualisme est une distinction opérée au sein d’une même réalité que l’on absolutise à tort en deux termes devenant antagonistes, et qui, peu à peu, empêchent de penser la continuité entre ces deux termes, c’est-à-dire leur réalité commune et évolutive. Le dualisme oppose et sépare, là où John Dewey veut apprécier l’interaction dynamique des termes et penser la reconstruction de nouvelles possibilités que les dualismes « figent » et freinent (Dewey 2016, 371). Deuxièmement, sa conception de l’éducation comme processus complexe et commun à tout être vivant lui fait adopter une perspective interdisciplinaire qui articule à la fois ontologie, biologie, épistémologie, pédagogie, politique et éthique. Ainsi, ses réflexions permettent de révéler de nombreux dualismes ayant un impact sur notre façon de penser l’éducation (Madelrieux 2016, 31–32; Dewey 1929c, 25). Enfin, troisièmement, John Dewey propose une analyse des dualismes qui met l’accent sur la continuité qu’ils entretiennent entre eux, d’un domaine de pensée à l’autre. Or si les dualismes entretiennent entre eux des relations de continuité, des affinités, relativement complexes, alors les étudier permet de mieux comprendre l’interactivité des dualismes entre eux, c’est-à-dire la façon dont, au sein d’un débat sur l’éducation, un dualisme vient en justifier ou en expliquer un second.

Ainsi, selon John Dewey, la conception traditionnelle de l’éducation est historiquement contaminée par cette triple rupture dite de « continuité dualiste ». Celle-ci peut se comprendre à partir de l’articulation des trois « niveaux » différents de réflexion que sont l’épistémologie de l’éducation, le champ du *design* pédagogique et l’ingénierie organisationnelle scolaire.

A un premier niveau, que nous qualifions ici d’épistémologique car il concerne la conception même du savoir (*epistemological theory*), la conception traditionnelle de l’éducation valide une rupture entre l’expérience et la connaissance. Cette dernière a connu tout au long de l’histoire des idées de multiples variations et de nombreux courants philosophiques ont creusé peu à peu une distance entre

l'expérience (devenant peu à peu douteuse, mensongère, illusoire, manipulable, etc.) et la connaissance (qui, à l'inverse, s'est élevée pour devenir certaine, vraie, nécessaire, objective, etc.) et qui a encore de profonds effets sur la conception traditionnelle de l'éducation. En effet, dissocier l'expérience de la connaissance signifie que l'instruction d'un enfant peut se passer de l'expérience grâce à un effort, à un déploiement d'énergie purement intellectuel. L'absorption des connaissances par l'élève se réalise « magiquement », par sympathie naturelle entre l'esprit de l'élève et ce qui est de la même nature (intellectuelle) que lui. Or, le point commun de ces approches est, pour John Dewey, de penser l'élève comme un « spectateur » (Copleston 1994, 358; Dewey 1929b, 19–157) en commettant l'erreur de croire que ce dernier pourra construire les relations entre les différentes choses qu'on lui présente sans s'impliquer lui-même (Dewey 1920, 144). Ici, la signification des choses apprises reste sans rapport avec l'intérêt de l'élève et donc ne peut être évaluée, testée et jugée par ce dernier à la lumière de ses expériences. Les affluents des fleuves de France peuvent restés des lignes bleues dessinées sur une carte, leurs noms n'évoquant aucune expérience, souvenir, affect à l'élève, peu importe, la conception traditionnelle de l'éducation validera la connaissance acquise s'il parvient à les replacer correctement sur une carte.

Les variations de ce dualisme épistémologiques sont évidemment nombreuses et nous ne pouvons que les énumérer ici. Cependant, la valorisation de l'intellect sur le matériel, de l'esprit sur le corps, de la mémorisation sur la sensibilité, du raisonnement sur la manipulation, de l'information sur l'action, de la lecture sur le dialogue, etc. peut paraître caricaturale aux yeux de nombreux enseignants. Toutefois, force est de reconnaître que la première image que l'opinion commune se fait de l'élève ou de l'étudiant est celle d'un être passif, assis sur une chaise, qui *assiste* au cours, tel le spectateur d'une curieuse représentation, sans que d'autres expériences de sa part ne lui soit demandées.

Deuxièmement, cette première rupture épistémologique entre expérience et connaissance est donc lourde de conséquences sur le plan pédagogique. Ce qui exprime le plus clairement cette relation dans la conception traditionnelle de l'éducation est, au niveau pédagogique, le dualisme du curriculum et du co-curriculum (Arum and Roksa 2011). En effet, au niveau de *l'educational design* (Goodin 1998) on peut également constater une rupture entre ce qui fait partie d'un certain « contenu éducatif » et ce qui en est exclu. Au cours de l'histoire des idées pédagogiques, qu'il s'agisse d'informations, de techniques, de valeurs ou de compétences, ce « contenu éducatif » est au cœur de ce que l'on nomme le « curriculum scolaire ». Malgré les variations, les plans d'étude, les programmation des apprentissages, les cursus ont tous pour point commun de chercher à définir les savoirs que l'on

considère nécessaires à transmettre d'une génération à l'autre et d'en établir la progression d'apprentissage (continuité qui se déclinera alors en cycles, programmes, filières, etc.).

Ainsi, à partir de cette définition générique du curriculum, il est facile d'établir la notion de co-curriculum de façon négative ; le co-curriculum est tout ce qui échappe au curriculum (Stoller 2018, 455). On peut désigner par ce terme toutes les expériences, activités ou moments où l'élève apprend quelque chose en dehors des cours, c'est-à-dire lorsqu'il appréhende un savoir sans que ce processus ait été dirigé par un acteur du milieu pédagogique de façon consciente et déterminée. Ici, l'opposition entre le curriculum et le co-curriculum relève donc la qualité du premier, là où, à l'inverse, c'est son absence qui permet de qualifier le second. Le curriculum devient le continu visible du travail pédagogique et le co-curriculum devient son ombre, discontinu discret, échappant au pédagogue et, *in fine*, dévalorisé (Schuh et al. 2011, 385–94). Cette séparation entre ces deux termes devient problématique au fur et à mesure que la distance entre ces deux termes s'accroît. Pour le dire simplement, plus le curriculum devient précis, détaillé et s'affranchi des autres continuités éducatives, et plus le co-curriculum s'enrichit d'expériences, d'activités, d'interactions qui échappent au pédagogue.

Troisièmement, cette triple rupture implique un dernier niveau de réflexion que l'on peut identifier, en langue française, sous le terme d'organisation scolaire (Obin 1993) - *school organizational engineering* (Cheng 1997). Dans ce domaine sont débattues les questions des horaires, emplois du temps des acteurs scolaires, agencement des espaces et du mobilier, mais également des règlements intérieurs et des rapports sociaux entre les acteurs de ce milieu. Ici, c'est la séparation entre l'organisation de l'enseignement disciplinaire d'une part et celui de la vie scolaire d'autre part, qui prolonge les dualismes précédents en les radicalisant. En effet, l'expression la plus marquante de ce dualisme est la facilité par laquelle la conception traditionnelle de l'éducation définit un enseignement disciplinaire et se fait une idée de l'organisation scolaire nécessaire à sa réalisation : un enseignement de mathématiques au lycée nécessitera un certain nombre de professeurs, des heures de cours et d'examen, des salles, un matériel particulier, etc. Alors qu'il semble extrêmement plus difficile de définir le concept même de « vie scolaire » (Champy 2005, 1035–38) à cause de la variété de ses significations (Soussan 1988) suivant les époques (Vitali 1997), les contextes (Bouvier 2007) et les acteurs de l'organisation scolaire (Obin 2007).

Ainsi, là aussi, il serait facile, à cause de ce dualisme et de la valorisation excessive qu'il entraîne, de définir l'un par l'absence de l'autre : « les choses de la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans le lycée ou le collège, à l'exception

toutefois de l'acte pédagogique lui-même » (Soussan 1988, 42). Faut-il alors comprendre qu'il s'agit de toutes les interactions vécues par les enfants en dehors de celles pensées au sein du curriculum ? Dans ce cas, la vie scolaire d'un élève comprendrait l'ensemble des expériences vécues au sein de ce lieu comme manger, discuter avec ses camarades, jouer, faire des activités, tomber amoureux, se disputer, stresser, rire, etc. soit plus de 99% de ces expériences durant la scolarité et qu'il faudrait exclure de l'enseignement disciplinaire. Ou bien, à l'inverse, la vie scolaire n'est-elle que le temps passé par l'élève en dehors de ces cours et dont un CPE aurait la charge administrative (Riondet 2017, 90–93) ? Dans ce cas, les moyens déployés par l'administration scolaire pour « gérer » cette vie scolaire semblent alors bien réduits face à la richesse et à la diversité de toutes les expériences mentionnées précédemment.

Nous ne pouvons résoudre ici cette question de la définition du concept de vie scolaire car son instabilité au sein de la conception traditionnelle de l'éducation prouve d'elle-même le dualisme que nous avons exposé pour l'instant. Avec John Dewey, notre argument a consisté à déplier les différents plis épistémologiques, pédagogiques et organisationnels de ce dualisme traditionnel. Pour cette tradition, le savoir mémorisé est plus important que l'expérience vécue, le respect du curriculum est supérieur à celui du co-curriculum et l'enseignement disciplinaire prime sur la vie scolaire. Face à ces ruptures, il s'agit désormais de se demander si la philosophie pour les enfants (P4C) permet de réduire ou non ces écarts épistémologiques, pédagogiques et organisationnels.

II. La promesse pragmatiste de la philosophie pour les enfants (P4C)

La littérature scientifique au sujet de la P4C connaît depuis une vingtaine d'année une forte expansion et diversification (Leleux 2008) dans l'espace francophone². Cette diversité théorique est désormais telle qu'une présentation exhaustive de ces champs de recherche ne peut plus ignorer ni les différences théoriques et pratiques entre les discussions à visée philosophique (Tozzi 2010), les ateliers de philosophie (Auriac-Slusarczyk 2015) ou encore les communautés de recherche (Sharp 2018), ni l'apport des sciences du langage, de la didactique, des approches intersectionnelles, ou encore des sciences de l'éducation. Cependant un élément semble commun à tous les témoignages des acteurs éducatifs qui s'essaient à penser ou à réaliser cette

² La troisième réédition de l'ouvrage d'introduction de M. Sasseville en 2009 (Sasseville 2009) ou la publication du numéro 24 de la revue *Recherches en éducation* en 2016 sur ce sujet en sont de bons exemples.

nouvelle pratique éducative : le sentiment d'appartenir à une communauté pédagogique innovante et remettant en cause les évidences professionnelles du cadre scolaire (sentiment qui les rend d'ailleurs inaudibles auprès d'autres praticiens ou chercheurs partageant l'alignement théorique traditionnel).

En effet, à bien des égards les expérimentations de la P4C ne sont pas neutres, et promettent, en tant qu'innovation pédagogique et par l'ampleur de sa transversalité théorique (épistémologique, pédagogique et organisationnelle), une remise en cause de la conception traditionnelle de l'éducation. Quel que soit les entrées du praticien (l'animation d'un temps calme du périscolaire ou la didactique de la philosophie en terminale), un alignement s'opèrerait progressivement avec les autres niveaux théoriques décrits précédemment, conformément à un héritage philosophique propre au pragmatisme (Lipman 2003; Sharp 2005). En effet, John Dewey est le premier à encourager les chercheurs en sciences de l'éducation et les pédagogues à penser profondément cette continuité théorique entre les champs de l'épistémologie, du langage, de la pédagogie, de la politique ou encore de l'esthétique (Dewey 1929c), et de chercher la plus grande cohérence possible entre ces différents champs lors de leurs réflexions ou pratiques éducatives (Stoller 2018, 453; Dewey 1916b, 400–402). C'est donc cette promotion d'une continuité radicale de l'éducation que nous voulons interroger ici. La P4C remplit-elle véritablement les promesses du pragmatisme ? Détaillons cette question sur les trois « niveaux » étudiés précédemment.

« Toute éducation est expérimentale » (Dewey 1931, 424). Sur le plan épistémologique, l'expérience sera, pour John Dewey, le point de départ de tout processus de pensée, et par conséquent, l'unique moyen de validation d'une connaissance. De plus, si le but de tout processus d'action ou de réflexion sera pour lui l'enrichissement de notre expérience, à l'inverse la qualité d'une expérience dépend des connaissances qu'elle rend possible pour le sujet (Dewey 1938a, 14). L'expérience est ici une transaction du sujet avec son environnement (Dewey 2016, 363) et le résultat de celle-ci, lorsqu'elle est réussie, est l'amélioration des connaissances du sujet. C'est pourquoi l'épistémologie pragmatiste ne peut se comprendre sans cette continuité indissoluble de l'expérience et de la connaissance (Dewey 1937, 238-241).

Cette épistémologie non-dualiste pose donc le problème suivant aux praticiens : « Quelles sont les expériences que mon cours (activité, séquence pédagogique, etc.) produit auprès des apprenants ? » L'enseignant doit chercher à créer une *vital experience* (Dewey 1916a, 216). Et c'est ce que John Dewey cherche à produire au chapitre 16 de *Democracy and Education* (p.297) en montrant comment un cours d'histoire ou de géographie peut augmenter la signification du monde de l'étudiant à partir du moment où le matériel pédagogique du cours permet à ce dernier

d'expérimenter « authentiquement » telle ou telle situation. Ainsi, Matthew Lipman hérite et transmet cette continuité entre expérience et connaissance lorsqu'il construit l'épistémologie de la P4C.

En ce qui concerne les enfants eux-mêmes, aucun plan éducatif ne sera digne de ce nom à moins qu'il n'aboutisse à des expériences scolaires et extrascolaires significatives. [...] Par conséquent, l'un des objectifs d'un programme d'aptitudes à la réflexion devrait être l'amélioration du jugement. Car le jugement est le lien entre la pensée et l'action. [...] Les significations dont les enfants ont faim sont celles qui pourraient être pertinentes et éclairer leur vie (Lipman 1980, 8–17).

Ainsi la P4C se présente comme un dispositif pédagogique recherchant : 1/ l'augmentation et intensification des capacités d'association du sujet. Ces dernières sont effectivement nécessaires pour construire des connaissances valables³ soi-même ou à plusieurs dont la validité est éprouvée à l'aune de la logique, du dialogue et de la faillibilité scientifique (Cossin et al. 2008, 2e éd.:136). Ainsi, au niveau épistémologique, il est clair ici que ni la connaissance, ni l'expérience ne sont dévalorisées ou valorisées, pour la simple raison que leur continuité interdit toute opposition ou indépendance excessive. La P4C illustre donc cette réconciliation épistémologique (Tozzi 2010, 17–151), mais l'on peut noter tout d'abord que celle-ci est tout à fait envisageable en dehors de l'appellation « philosophique » et pourrait s'élargir à l'ensemble des sciences humaines. De plus, comment évaluer une « amélioration du jugement » chez l'élève si celui-ci porte avant tout sur les connaissances en lien avec ses expériences personnelles et non sur des connaissances générales identifiables (et ainsi évaluables) ?

La P4C peut-elle vraiment réconcilier, au niveau du design pédagogique, le curriculum et le co-curriculum là où la conception traditionnelle de l'éducation les tient séparées ? En 1893, John Dewey déclare que l'éducation n'est pas une préparation à la vie, mais l'acte même de vivre (Dewey 1893, 50). Par cette déclaration programmatique, le curriculum et le co-curriculum se trouvent joints comme des deux moyens d'une même finalité éducative (faire émerger de nouvelles capacités d'agir de façon autonome, critique et créative). Pour ce faire, John Dewey soutient que la progression d'un curriculum ne devrait pas être « dans la succession des études, mais dans le développement de nouvelles attitudes et de nouveaux intérêts

³ C'est-à-dire comme étant le produit d'une transaction réussie entre différentes informations présentes dans l'environnement du sujet. Par exemple, les qualités d'écoute, les compétences de reformulation, la capacité de suivre un sujet de discussion de façon assidue sont des éléments de réussite pour la plupart des méthodologies de la P4C. Ces éléments expriment ainsi cet objectif de croissance des capacités d'association (cognitive et sociale) de l'enfant.

envers l'expérience » (Dewey 1929a, 305). C'est pourquoi, dans ce cas, les curriculums doivent être envisagés comme « des écosystèmes dynamiques, hétérogènes et chargés de valeurs des pratiques sociales humaines » (Stoller 2018, 455) prêt à être modifiés au fur et à mesure de l'intérêt des élèves. Ces curriculums seront alors évalués à partir de leur capacité à favoriser l'émergence d'expériences venant redynamiser l'intérêt de l'enfant dans sa soif de toujours mieux connaître son environnement (Dewey 1931, 417). La rigueur du curriculum pré-existant à l'intérêt de l'élève n'est alors plus de mise (Osberg and Biesta 2008, 314) et ne permet plus de fonder la supériorité du curriculum sur le co-curriculum. Pour John Dewey, toutes les activités dites « de loisir » sont des ressources encore inexploitées dont le pédagogue doit s'emparer.

Or ces dernières sont précisément ce que la P4C, quel que soit sa méthodologie, travaille et cherche à solliciter chez l'élève. Car elles sont portées par un « élan » (Ibid.) qui permet le développement de compétences spécifiques « d'organisation indépendante » (Ibid.). Qu'il s'agisse de l'intégrité critique (Slusarczyk et al. 2015), du développement du raisonnement, de l'esprit critique (Lipman 2015, 18–19; Duclos 2014), ou bien de la « raisonnabilité » de Lipman (Leleux 2008, 11–24), les compétences que la P4C cherche à développer chez l'élève sont non seulement, dans l'extrême majorité des cas transdisciplinaires, mais dépassent largement le cadre disciplinaire pour influencer le comportement de l'élève au sein de son co-curriculum en développant chez lui un sens du raisonnement, de la responsabilité ou encore de la citoyenneté.

Ainsi l'importance du dialogue et de l'interconnexion de la pensée et du langage que révèlent les travaux de Emmanuèle Auriac-Slusarczyk (Auriac-Slusarczyk 2015), Anda Fournel (Fournel 2018 ; Sasseville et al. 2018 ; Fournel and Simon 2018), ou encore Jean-Pascal Simon (Simon and Tozzi 2019) sont un bon exemple de cette attention aux compétences, qui vont permettre aux élèves de développer cet « élan » d'auto-organisation collectif de la signification. C'est-à-dire (et les témoignages des praticiens sont unanimes à ce sujet) qu'une des manifestations les plus évidentes de la réussite et des bienfaits de la P4C est le déroulement d'une communauté de recherche où le dialogue entre les élèves est fluide, où l'enseignant intervient peu, et où par ce processus dialogique émerge une signification collective et complexe du monde pour les élèves. Cependant, entre un dialogue de recherche fluide et une « organisation indépendante » des élèves, il y a un pas, et la promesse du pragmatisme s'obscurcit dans cet écart. Pour l'instant, et c'est ce qui nous pousse ici à la prudence, aucune recherche n'a pas évalué celle-ci dans la mise en œuvre d'une telle organisation à partir de la pratique de la P4C. Enfin, une dernière question, peut-être la plus difficile, doit être formulée : la P4C, lorsque l'on s'intéresse à la

manière dont elle se réalise au niveau de l'organisation scolaire quotidienne, est-elle une remise en question de la séparation entre l'organisation des enseignements disciplinaires et les activités de la vie scolaire ? Rétrospectivement, cette question semble suivre une interrogation formulée par John Dewey dès les premières lignes de *Les Sources d'une science de l'éducation* :

Quels sont les moyens grâce auxquels l'éducation dans toutes ses composantes et ses phases – la sélection des éléments composant le programme scolaire, les méthodes d'instruction et de discipline, l'organisation et l'administration des écoles – peut mener à bien sa fonction tout en augmentant systématiquement l'intelligence de notre compréhension et de nos actes ? (1929c, 24-25)

La P4C peut-elle être un de ces moyens que John Dewey a cherché à construire ? Notons tout d'abord que cette question doit avoir selon lui pour préalable une conception souple de l'organisation des enseignements disciplinaires (Dewey 1929a, 306–7) avant de penser à la réconciliation avec la vie scolaire elle-même. Mais l'argument central de John Dewey ici est de rappeler que tous les enseignements disciplinaires - même la poésie (Dewey 1916a, 247–52) - ont pour objectif commun de favoriser chez l'élève le développement de l'enquête. Or la P4C de Matthew Lipman semble se donner justement cet objectif à travers les communautés de recherches⁴ :

John Dewey était convaincu que cette éducation avait échoué parce qu'elle était coupable d'une erreur monumentale : elle confondait les produits finis et raffinés de l'enquête avec le sujet initial et brut de l'enquête et essayait d'amener les élèves à apprendre les solutions plutôt qu'à étudier les problèmes et à faire des recherches par eux-mêmes (Lipman 2003, 20).

Cependant, la particularité de la P4C comme outil pédagogique pour développer les aptitudes à l'enquête se réalise-t-elle dans son développement actuel au sein des organisations scolaires ? Encore faiblement institutionnalisée (Auriac-Slusarczyk et al. 2011, 4; Tozzi 2008, 63), cette pratique semble se diffuser au sein des établissements à partir de deux dynamiques qui ne s'opposent pas mais, au contraire, dont la complémentarité est pleine de promesses. Dans la première dynamique, la P4C appartient au co-curriculum (comme une activité de la vie scolaire de l'établissement) et elle est introduite au sein du curriculum par la manifestation d'un certain nombre de questions nécessitant un développement de connaissances propres à une discipline en particulier. Par exemple, des collégiens réalisant une

⁴ Dans la méthode de Lipman, l'une des premières étapes de la CRP est le choix d'une question commune à partir des questions proposées par les participants.

CRP durant le temps périscolaire sur le thème des différences entre les hommes et les femmes, sollicite ensuite leur professeur de biologie-géologie par des questions ayant trait à l'anatomie humaine et ce dernier peut alors modifier son futur cours de manière à répondre à ces questions.

Pour la seconde dynamique, la P4C est inscrite au sein du curriculum scolaire et se déploie par la suite au sein du co-curriculum. Par exemple, au sein du programme belge, une séance d'un cours de morale doté de la méthodologie de la P4C peut aborder la question de l'écologie, puis que, dans un second temps, les réflexions abordées au sein de cette séance donnent envie aux élèves de s'engager pour cette valeur en sollicitant les ressources de la vie scolaire pour organiser une semaine de l'environnement au sein de leur établissement pour lutter contre le gaspillage. Bien que ces exemples soient fictifs et que des enquêtes de terrain seraient nécessaires pour approfondir ce point, il semble clair que la P4C rend possible un processus d'enquête permettant un dialogue et une recherche de valeurs communes⁵, d'accroître la confiance des élèves en leur pouvoir d'agir collectif et, *in fine*, d'accroître leur implication au sein de la vie scolaire ou de l'enseignement disciplinaire.

Toutefois, l'animateur d'une CRP ne possède pour l'instant pas de place institutionnelle et disciplinaire stable au sein de l'espace scolaire francophone (est-il un enseignant de philosophie ? un animateur périscolaire ?). Or cela peut nuire à cette prétention à la porosité entre enseignement disciplinaire car n'étant pas identifié clairement par les autres acteurs scolaires, la coopération avec ses derniers s'en trouve malaisée. Les travaux de Bettina Berton (Berton 2017; 2015) montrent en effet que la difficulté de la P4C à s'inscrire dans une logique disciplinaire nuit plutôt à la pérennisation des expériences de P4C amorcées au sein de la vie scolaire.

Conclusion

Pour conclure, il n'est pas inutile de revenir sur la correspondance entre John Dewey et Matthew Lipman pour mesurer les enjeux qui pèsent sur la P4C. A l'époque de cet échange épistolaire, de 1949 à 1951, Matthew Lipman est encore un jeune et prometteur chercheur mais il cerne déjà l'intérêt de s'emparer de l'héritage pragmatiste pour sa propre pensée et loue l'approche de John Dewey

⁵ Il est intéressant de noter par ailleurs que pour Matthew Lipman cette capacité à interroger les valeurs et à les critiquer que permet la P4C est peut-être la cause de son exclusion des enseignements disciplinaires dans la conception traditionnelle de l'éducation (Lipman 2015, 267).

(Lipman 1966). Cependant, ces louanges (que Matthew Lipman ne reniera jamais (Dewey 1951)) lui vaudront de féroces attaques au sein du milieu universitaire américain lors de la soutenance de son doctorat (Dewey 1950). En effet, une conception de l'expérience et de l'éducation aussi continuiste ne peut que paraître « répugnante » à la conception dualiste de la philosophie dominante de l'époque. Or, ce dégoût semble encore si présent au sein de la conception traditionnelle de l'éducation qu'il nous a semblé légitime pour notre analyse de clarifier les promesses de l'héritage pragmatiste de la P4C.

Ainsi, sur le plan théorique, la P4C questionne la conception traditionnelle et dualiste de l'éducation sur au moins trois niveaux de réflexion. Sur le plan épistémologique, elle s'oppose à une sorte de fondationnalisme du savoir qui dévalorise l'expérience au profit d'un savoir neutre, *a priori* et impersonnel. A l'inverse, la P4C développe une conception transactionnelle de l'expérience et de la connaissance où l'une ne peut être valable sans l'autre. Sur le plan du *design* pédagogique, la P4C établit une continuité entre le curriculum et le co-curriculum au lieu de les opposer de façon scholastique. Ils ont la même finalité pédagogique et c'est en conséquence de ce fait que les processus éducatifs doivent être imaginés. La P4C peut alors intégrer les programmes d'études ou les activités périscolaires avec la même intégrité. Enfin, sur le plan de l'organisation scolaire, la P4C peut être comprise comme une prémisse d'une nouvelle ingénierie scolaire où l'enseignement disciplinaire ne s'opposera plus à la vie scolaire, mais sera au contraire sans cesse à la recherche d'interaction avec cette dernière pour s'enrichir mutuellement des recherches menées par les élèves.

Cependant, cette remise en cause théorique des dualismes de la conception traditionnelle de l'éducation est plus mitigée sur le terrain de la pratique. Pour l'heure, la P4C, en tant qu'innovation pédagogique isolée, ne semble pas pouvoir réaliser seule les promesses du pragmatisme. Il est donc possible de la considérer soit comme une curiosité pédagogique sympathique mais inoffensive, soit comme les premiers pas d'une reconstruction bien plus vaste de notre conception de l'éducation. Et pour la philosophie pragmatiste, seul l'avenir est un juge compétent pour trancher entre ces deux options.

BIBLIOGRAPHIE :

- Alix, Sébastien-Akira. 2017. 'L'éducation progressiste aux États-Unis : histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)'. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Arum, Richard, and Josipa Roksa. 2011. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. 1 edition. Chicago: University of Chicago Press.

- Auriac-Slusarczyk, Emmanuèle, ed. 2015. *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Sphère éducative. Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, Emmanuèle, Françoise Claquin, Anne Halté, Antonietta Specogna, and Isabelle Vinatier. 2011. 'Place et Contrat Institutionnels Des Discussions à Visée Philosophique Pratiquées à l'école Primaire'. *Recherche En Education* HS Langage et activité enseignantes : interactions et constructions de savoirs (3): 80–93.
- Berton, Bettina. 2015. D'une identité disciplinaire des pratiques philosophiques en école primaire ?, *HAL*.
- . 2017. Approche didactique de pratiques de débat philosophique en classes d'école primaire : relèvent-elles d'une discipline scolaire ?. *Carrefours de l'éducation* n° 43, no. 1: 75–89.
- Bouvier, Alain. 2007. 'Le CPE, Moteur de Changements Organisationnels'. *Recherches et Educations* 15.
- Champy, Philippe. 2005. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.
- Cheng, Y.-C. 1997. 'School Re-Engineering in the New Century: An Organizational Perspective'. *Educational Research Journal* 12 (1): 73–95.
- Cometti, Jean-Pierre. 2013. *Qu'est-ce que le pragmatisme?* Paris : Gallimard.
- Copleston, Frederick. 1994. *A History of Philosophy. Vol. 8: Modern Philosophy: Empiricism, Idealism, and Pragmatism in Britain and America*. 8. Dr. New York: Image Books, Doubleday.
- Cossin, Nicole, Marie-France Daniel, Jacques Lévine, Xavier Magils, Monique Mahieu, Freddy Mortier, Martine Nolis, and Michel Tozzi. 2008. *Chapitre 7. Questions de méthode*. Vol. 2e éd. De Boeck Supérieur.
- Dewey, John. 1893. 'Self-Realization as the Moral Ideal'. In *The Early Works of John Dewey, 1882-1898. Volume 4: 1893-1894*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1916a. 'Democracy and Education'. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1916b. 'Nationalizing Education'. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 10: 1916-1917, Essays*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1920. 'Reconstruction in Philosophy'. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 12: 1920*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1929a. 'General Principles of Educational Articulation'. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1929b. 'The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action.' In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 4: 1929*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1929c. 'The Sources of a Science of Education'. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1931. 'Statements to the Conference on Curriculum for the College of Liberal Arts'. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 6*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1933. 'How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process'. In *He Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: 1933, Essays, How We Think, Revised Edition*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.

- . 1937. 'What Is Learning?' In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937, Essays*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1938a. 'Experience and Education'. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939, Essays*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1950. '1950.05.17 (12103): Matthew Lipman to John Dewey'. In *Volume 3: 1940-1953. The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (I-III)*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 1951. '1951.06.28 (12672): Matthew Lipman to John Dewey'. In *Volume 3: 1940-1953. The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (I-III)*. Charlottesville: Southern Illinois University Press.
- . 2016. *L'art comme expérience*. Translated by Jean-Pierre Cometti. Gallimard Folio Essais.
- Duclos, Anne-Marie. 2014. 'La Philosophie pour enfants comme approche subversive face à la logique néolibérale en éducation'. *Éthique en éducation et en formation: Les Dossiers du GREE* 1 (3): 75–97.
- Fournel, Anda. 2018. 'Analyse Pragmatique et Actionnelle de l'acte de Questionner : Le Questionnement Chez Les Élèves de Primaire et de Collège Pratiquant La Philosophie à l'école'. *Diotime* 77: 6–16.
- Fournel, Anda, and Jean-Pascal Simon. 2018. 'Actes de Parole, Actes Mentaux et Habilités de Pensée Au Sein Des Discussions Philosophiques Avec Des Enfants'. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philologia* 63 (2): 187–202.
- Frega, Roberto. 2015. *Le Pragmatisme Comme Philosophie Sociale et Politique*. Lormont: Editions Le Bord de l'eau.
- Goodin, Robert E. 1998. *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacourse, France. 2011. 'An Element of Practical Knowledge in Education: Professional Routines'. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill* 46 (1): 73–90.
- Leleux, Claudine. 2008. *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lipman, Matthew. 1966. *What Happens in Art*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- . 1980. *Philosophy in the Classroom*. 2nd edition. Philadelphia: Temple University Press.
- . 2003. *Thinking in Education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- . 2015. *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. 3e Édition. Bruxelles: De Boeck.
- Madelrieux, Stéphane. 2016. *La philosophie de John Dewey: repères*.
- Obin, Jean-Pierre. 1993. *La crise de l'organisation scolaire : de la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets ; former, organiser pour enseigner*. Paris: Hachette.
- . 2007. 'La Vie Scolaire, l'éducation et La Pédagogie'. In *De La Vie Scolaire à La Vie de l'élève*, Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne, 73–81. Dijon.
- Oliverio, Stefano, Maura Striano, and Leonard J. Waks. 2016. 'Democracy and Education and Europe. A Century Long Exchange'. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* VIII (VIII–1).

- Osberg, Deborah, and Gert Biesta. 2008. 'The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course between Unguided Learning and Planned Enculturation'. *Journal of Curriculum Studies* 40 (3): 313–28.
- Riondet, Xavier. 2017. 'Pour une philosophie normative de la vie scolaire'. *Carrefours de l'éducation* 43 (1): 90.
- Sasseville, Michel. 2009. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 3e édition. Québec, QC: Presses Université Laval.
- Sasseville, Michel, Anda Fournel, Caroline Mc Carthy, and Samuel Nepton. 2018. *La pratique de la philosophie en communauté de recherche: entre rupture et continuité*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Schuh, John H, Susan R Jones, Shaun R Harper, and Susan R Komives. 2011. *Student Services: A Handbook for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharp, Ann Margaret. 2005. *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne, Vic: ACER.
- . 2018. In *Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*. Edited by Megan Laverty and Maughn Gregory. Routledge International Studies in the Philosophy of Education. London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Simon, Jean-Pascal, and Michel Tozzi, eds. 2019. *Paroles de philosophes en herbe : Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*. Grenoble: UGA Éditions, coll. Langues, gestes, paroles.
- Slusarczyk, Bernard, Gabriela Fiema, Aline Auriel, and Emmanuèle Auriac- Slusarczyk. 2015. 'Étude de L'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculums au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive'. *Recherches & éducations*, no. 14 (October): 123–45.
- Soussan, Michel. 1988. 'Vie scolaire [Approche socio-historique]: Approche socio-historique'. *Revue française de pédagogie* 83 (1): 39–49.
- Stoller, Aaron. 2018. 'The Flipped Curriculum: Dewey's Pragmatic University'. *Studies in Philosophy and Education* 37 (5): 451–65.
- Tozzi, Michel. 2008. 'Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions'. *Diogène* no. 224 (4) : 60–73.
- . 2010. *Apprendre à philosopher par la discussion*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Vitali, Christian. 1997. *La Vie scolaire*. Paris : Hachette.