

## Canada (Québec). Examen du matériel destiné aux enfants dans le programme de Philosophie pour les enfants de Matthew Lipman

Michel Sasseville, professeur de philosophie, Faculté de philosophie, Université Laval

### Résumé

Le programme de philosophie pour les enfants de Matthew Lipman s'appuie sur des histoires philosophiques écrites pour les enfants. Remplissant plusieurs fonctions dans ce programme, elles ont notamment pour but de motiver les enfants à s'engager dans des pratiques de la philosophie; elles fournissent des modèles de ces activités en montrant différentes pratiques de la philosophie; elles permettent d'inviter les enfants à examiner leur expérience quotidienne en centrant l'attention sur ses dimensions intrigantes et problématiques; elles visent à initier les enfants à la culture philosophique de manière non dogmatique; prenant la forme d'une recherche dialogique, elles donnent à l'enfant-lecteur la possibilité de ne pas avoir à lutter avec les prétentions de vérité d'un auteur; combinées à des pratiques de la philosophie en classe, elles pourraient contribuer à une unification du curriculum scolaire.

### Pourquoi des histoires ?

En s'appuyant sur un matériel philosophique - histoires écrites pour les enfants et guides d'accompagnement destinés aux enseignants - et un cadre pédagogique permettant la mise en route de pratiques philosophiques - la communauté de recherche -, le programme de philosophie pour les enfants créé par Matthew Lipman à la fin des années 1960 vise la formation d'une pensée de qualité supérieure, en mettant l'accent sur le développement d'une pensée multidimensionnelle, fruit de la rencontre de la pensée critique, créative et attentive<sup>1</sup>. Lors d'une communication au mois d'avril 2012, j'ai d'abord pris soin de présenter les finalités et la pédagogie du programme de M. Lipman. Puis, j'ai examiné quelques fonctions du matériel philosophique destiné aux enfants. Dans les pages qui suivent, je souhaite m'en tenir principalement à la seconde partie de mon exposé, soit l'examen de certaines fonctions du matériel s'adressant aux enfants<sup>2</sup>.

1) La discipline à l'étude dans le programme de Matthew Lipman - la philosophie - se présente sous la forme d'une histoire<sup>3</sup>. L'une des raisons, peut-être la première, qui poussa M. Lipman à introduire la philosophie chez les enfants par le biais d'une histoire tient au fait que la plupart des enfants aiment les histoires<sup>4</sup>. Si on souhaite que ces derniers s'engagent avec ardeur dans la pratique d'une activité qui exige des efforts - un travail -, il importe qu'ils soient motivés. Or, si une matière scolaire est présentée sous la forme littéraire d'une histoire, elle a plus de chance de nourrir cette motivation que le traditionnel manuel expositif<sup>5</sup>. Mais encore faut-il, estime Lipman, que cette histoire soit en rapport avec l'expérience quotidienne des enfants-lecteurs. C'est pourquoi toutes les histoires écrites par ce philosophe montrent des personnages qui vivent des expériences en lien étroit avec celles des enfants de la classe. Loin de représenter des héros qui seraient impliqués dans des situations impossibles à vivre par l'enfant-lecteur, les personnages des histoires de Lipman sont des enfants

ordinaires, qui vivent des expériences relativement banales de la vie au quotidien. On les voit discuter dans la classe au sujet de ce qui est important ou non d'apprendre à l'école ; délibérer lors d'une joute de baseball en s'interrogeant sur la justice entourant un geste posé lors de la partie ; se diriger vers un zoo et s'adonner en cours de route à l'invention d'histoires invraisemblables... Une liste détaillée de toutes les situations imaginées par Lipman montrerait que, sauf exception, nous sommes toujours en présence d'expériences bien ordinaires, que les enfants de la classe ont déjà vécues ou pourraient vivre éventuellement<sup>6</sup>.

2) Une seconde raison, de nature didactique cette fois, qui incita Lipman à écrire des histoires pour les enfants, tient à la nécessité de devoir leur présenter, au début du processus visant la mise en route de pratiques philosophiques en communauté de recherche, des modèles de ce qui les attend par la suite. Car, on ne peut présumer que les enfants sont capables de faire de la philosophie par eux-mêmes dans ce contexte. Si les activités impliquées dans l'acte de philosopher<sup>7</sup> en communauté de recherche se résumaient à (se) poser de grandes questions (Qu'est-ce que la justice? Qu'est-ce que l'amitié? Comment déterminer ce qu'il est bon de faire? Qu'est-ce que le bonheur? Etc.), on pourrait peut-être penser que les enfants sont en mesure de s'engager par eux-mêmes dans ces activités sans devoir recourir à des supports exemplaires leur permettant de voir ce qu'il convient de faire. Mais, les activités impliquées dans l'acte de philosopher en communauté de recherche vont bien au-delà de cette habileté (nécessaire, certes, mais non suffisante) qui consiste à (se) poser des questions, fussent-elles existentielles. Elles exigent, en fait, l'orchestration de nombreuses habiletés cognitives (formuler des hypothèses, exemplifier, envisager l'envers d'une position, formuler des arguments, évaluer les raisons, définir les termes employés, examiner les outils d'enquête, identifier des conséquences, dégager des présupposés, s'engager dans une pratique auto-correctrice faisant appel au dialogue, etc.) et de dispositions (écoute, entraide, collaboration, esprit critique, souci d'être en recherche, etc.) qui ne sont pas nécessairement développées chez les enfants<sup>8</sup>. Du coup, ces derniers ont besoin d'avoir des exemples portant sur les manières dont on peut procéder lorsqu'il s'agit de pratiquer la philosophie en communauté de recherche. Les histoires du programme de philosophie pour les enfants servent alors de modèles pour les enfants de la classe en leur présentant des personnages engagés dans une recherche philosophique qui accorde une importance considérable au dialogue. Certes, l'adulte qui anime une communauté de recherche philosophique avec les enfants peut donner l'exemple en formulant à l'occasion une question ou une hypothèse, en montrant qu'il est intéressé par les questions, qu'il aime la recherche, qu'il prend le temps d'évaluer les raisons avancées par tous et chacun, etc. En d'autres termes, il peut exemplifier des habiletés et des dispositions associées à des pratiques philosophiques en communauté de recherche. Mais, il ne peut, à lui seul, exemplifier un groupe de recherche en train de s'exercer à des pratiques philosophiques. Les histoires de Lipman remplissent ce mandat didactique.

## La communauté de recherche comme contexte pédagogique

Qui plus est, bien que Lipman n'a eu de cesse d'affirmer que la communauté de recherche devait être le contexte pédagogique à utiliser si on souhaite pratiquer la philosophie avec les enfants (à ses yeux,

la pratique auto-correctrice qu'est la recherche en commun devrait être le creuset intégrateur d'une éducation visant la formation d'une pensée de qualité supérieure), il n'a jamais endossé l'idée qu'une seule façon de pratiquer la philosophie devait servir de modèle aux enfants de la classe. Ainsi, si le premier chapitre de sa première histoire - Harry Stottlemeier's Discovery - trouve son inspiration dans les travaux de John Dewey<sup>9</sup>, et propose au lecteur un modèle de recherche comportant des étapes analogues à celles qui existent dans la démarche scientifique visant la découverte (ou l'invention) d'une solution à un problème<sup>10</sup>, Lipman n'a jamais soutenu, du moins à ma connaissance, que cette façon de s'engager dans la recherche philosophique - et les différentes étapes qu'elle comporte - était la seule qui puisse être rigoureusement acceptée lorsqu'il s'agit d'exemplifier des pratiques philosophiques. En effet, si on examine attentivement l'ensemble des histoires faisant partie de son programme, on constatera que la pratique de la philosophie, bien que s'inscrivant fréquemment dans une démarche de recherche visant à trouver une, voire plusieurs solutions à un problème, ne s'en tient pas à un seul modèle. À titre d'exemple, le chapitre 6 de Harry Stottlemeier's Discovery exemplifie une pratique de la philosophie prenant la forme d'un examen attentif des différentes significations qu'un terme aura selon les contextes d'utilisation (la question centrale de ce chapitre porte sur la nature de l'esprit). Bien que les personnages commencent leurs investigations par la formulation d'une question (Qu'est-ce que l'esprit et comment savons-nous que nous en avons un?) et qu'ils formulent alors une série d'hypothèses (l'esprit est le cerveau, l'esprit est un langage, l'esprit est un acte, etc.), ils ne tentent pas systématiquement d'éprouver chacune de ces hypothèses en suivant le pas à pas des étapes de la démarche de recherche exposées dans le premier chapitre. On les voit plutôt s'attarder à examiner les circonstances dans lesquelles nous utilisons le mot "esprit". Cette procédure conduira peu à peu les personnages à comprendre que ce mot possède plusieurs significations, sans qu'aucune d'elles ne soit retenue comme étant celle nous livrant enfin la vérité au sujet de la nature de l'esprit. Loin du modèle exposé dans le premier chapitre de cette histoire, le processus de recherche inscrit dans ce chapitre nous renvoie à une autre manière de pratiquer la philosophie<sup>11</sup>. Cela va tout à fait dans le sens des finalités du programme de Lipman (apprendre aux enfants à penser par et pour eux-mêmes) qui exige, si on ne veut pas leur imposer dogmatiquement une seule manière de pratiquer la philosophie, qu'on expose aux enfants-lecteurs différentes manières de pratiquer cette activité, lesquelles sont issues de la longue histoire de cette discipline dont les débuts remontent, semble-t-il, à plus de 2500 ans. Autrement dit, il n'y a pas qu'une seule façon de pratiquer la philosophie, et les histoires de Lipman nous mettent en présence d'une variété de processus<sup>12</sup>.

### Susciter un intérêt pour le questionnement, non de fournir des réponses

En outre, les histoires écrites par Lipman présentent la matière qui pourra éventuellement être travaillée en classe de façon énigmatique et problématique. Il s'agit de susciter un intérêt pour le questionnement, et non de fournir des réponses aux enfants. Pour Lipman, philosopher est un acte consistant, notamment, à percevoir des problèmes là où l'on pourrait estimer que tout est clair et sans ambiguïté<sup>13</sup>. De plus, puisqu'à ses yeux les histoires doivent servir de tremplin pour amorcer la réflexion entre les enfants, il lui importe qu'elles contiennent des thèmes intrigants et

problématiques. Si un sujet est présenté comme connu, complet, nous ne sommes pas invités à penser et à réfléchir. "The notion that children's texts have to be clear and unproblematic has been one of the most mischievous and misleading notions in all of education<sup>14</sup>". Il ne s'agit pas d'enseigner l'histoire de la philosophie aux enfants, mais de les inciter, en s'inspirant de modèles et d'exemples présents dans les histoires écrites pour eux, à pratiquer l'acte de philosopher afin qu'ils soient de plus en plus en mesure de penser par et pour eux-mêmes.

## Connaître un ensemble de positions philosophiques

Par-delà le fait que les histoires du programme de Lipman offrent des exemples concrets d'enfants engagés dans la mobilisation d'habiletés de pensée propres à l'acte de philosopher, elles fournissent aussi aux enfants de la classe la possibilité de connaître un ensemble de positions qui ont été développées dans la longue histoire des problématiques abordées en philosophie. Autrement dit, en plus d'exemplifier les processus consistant à philosopher, les histoires de Lipman permettent aux enfants-lecteurs d'entrer en contact avec différents points de vue avancés par les philosophes depuis l'Antiquité. Bien qu'il n'y ait ni date, ni nom de philosophes illustres, les histoires leur donnent, en ce sens, des contenus à penser, une matière à réfléchir, et pas uniquement des exemples de processus à pratiquer éventuellement. Mais il n'est jamais suggéré que l'une ou l'autre de ces positions doit être retenue comme étant celle qui livre enfin la vérité au sujet des questions qui sont abordées. Car le but du programme de Lipman, rappelons-le, est de permettre aux enfants d'apprendre à penser par et pour eux-mêmes. On ne saurait le faire si d'emblée on les conduit à penser ou à croire dogmatiquement que tel point de vue dans l'histoire de la philosophie concernant une problématique particulière est celui qui doit être retenu au détriment des autres.

## La forme du dialogue

Je l'évoquais plus haut, je désire ici être un peu plus précis : toutes les histoires écrites par Lipman prennent la forme d'une recherche dialogique (une pratique de la recherche philosophique au sein d'une communauté de personnes engagées activement dans celle-ci), dans laquelle les personnages se questionnent sans relâche, partagent des points de vue et des visions du monde, examinent des raisons, dégagent des présupposés, précisent le sens des termes employés, se remettent en question tant sous l'angle des résultats auxquels ils arrivent que sous celui des procédés utilisés pour arriver à ces résultats, montrent qu'ils accordent de l'importance aux idées, aux processus de recherche, aux autres personnages de l'histoire dans un contexte où le respect, l'écoute mutuelle et la collaboration sont des composantes essentielles. Or, la présence des dialogues dans les histoires du programme de philosophie pour les enfants n'est pas accidentelle. Par delà la modélisation qu'elle suggère (ce qui attend les enfants de la classe au moment où ils seront personnellement engagés dans un dialogue en communauté de recherche), elle permet, notamment, à l'enfant-lecteur de ne pas avoir à lutter avec les prétentions de vérité d'un auteur. Devant une histoire où chaque personnage propose un point de vue personnel et partiel de ce qu'il y a à comprendre, le lecteur n'a pas à subir le poids d'une seule vision qui serait celle de l'auteur. Le dialogue inscrit dans l'histoire diminue l'avantage cognitif que l'auteur pourrait avoir face à son lecteur. Il met plutôt l'accent sur l'égalité des opportunités

cognitives et favorise ainsi, vraisemblablement, le désir de s'engager activement avec les autres dans une recherche qui aurait été inspirée par la lecture de l'histoire<sup>15</sup>.

## Différents domaines philosophiques de recherche

Une autre caractéristique des histoires écrites par M. Lipman tient au fait qu'elles abordent différents domaines de recherche présents en philosophie. Ainsi, sans reprendre une description détaillée de l'ensemble des histoires écrites par Lipman, soulignons que le volume Lisa concentre l'attention sur l'éthique ; Suki, de son côté, met l'accent sur l'esthétique ; Mark nous plonge dans la philosophie sociale et politique ; et Harry Stottlemeier's Discovery nous invite à examiner quelques-uns des problèmes traditionnellement abordés en logique. S'il est faux d'affirmer que tous les domaines de la philosophie sont abordés dans les histoires du programme de Lipman, on peut certainement avancer, sans se tromper, que les principales branches de la philosophie traditionnellement enseignées à l'université y sont introduites (logique, éthique et politique, esthétique, métaphysique, épistémologie).

## Les grandes problématiques philosophiques

En plus d'initier les enfants à différentes pratiques de la philosophie, les histoires du programme, si elles sont toutes parcourues, les conduiront à entrevoir (et à considérer) la plupart des grandes problématiques présentes en philosophie. Par ailleurs, cela ne veut pas dire que chaque histoire pointe du doigt un seul domaine de recherche philosophique. Ainsi, à titre d'exemple, en lisant Harry Stottlemeier's Discovery, les enfants sont conviés à explorer des problèmes touchant la logique formelle et informelle (chapitres 1-2-4-5-7-8-10-12-16), la philosophie de l'éducation (chapitres 5 et 17), la philosophie de l'esprit (chapitre 6), la philosophie de la culture (chapitre 7), la philosophie sociale et politique (chapitre 9), la philosophie des religions (chapitre 13), l'esthétique (chapitre 14) et la philosophie des sciences (chapitre 15).

## Pratiquer des habiletés génériques de pensée

Toutes ces histoires, combinées aux différentes activités présentes dans les guides d'accompagnement et à la pratique assidue de l'acte de philosopher en communauté de recherche, ont aussi pour fonction d'offrir aux enfants la possibilité de s'intéresser à leur activité de penser, de l'examiner attentivement et éventuellement de pratiquer des habiletés génériques de pensée qui pourront être utilisées dans les différentes matières enseignées à l'école<sup>16</sup>. Ce que la philosophie fournit, et qui semble indispensable aux yeux de Lipman pour pouvoir penser dans chacune des disciplines, c'est l'aspect générique de l'activité de penser qui se produit dans n'importe quelle discipline. Bien qu'il importe de tenir compte du contexte particulier relevant de chaque discipline enseignée à l'école, Lipman estime que sans cette intégration progressive de l'activité générique de penser qui est présente dans chacune des disciplines, il est difficile d'imaginer qu'on puisse arriver à penser de façon adéquate dans l'une ou l'autre des matières enseignées à l'école (en supposant évidemment que ces disciplines soient enseignées dans un cadre pédagogique qui favorise la pratique de la pensée inhérente à cette discipline : nous n'en sommes peut-être pas encore là dans le

monde scolaire québécois). Or, seule la philosophie semble être en mesure d'enseigner un tel aspect du processus global de la pensée humaine, puisqu'elle serait la seule discipline à s'intéresser étroitement à cette dimension générique de la pensée disciplinaire. Il existerait, selon Lipman, un lien intrinsèque entre les habiletés génériques de penser (l'inférence qui a pour mission de préserver la vérité en serait un pôle alors que la traduction qui vise la préservation de la signification en constituerait un autre pôle), et la pratique de la philosophie en communauté de recherche.

## Poser des questions génériques

Enfin, en plus de fournir aux enfants la possibilité d'intérioriser le maniement approprié des habiletés de pensée génériques, la pratique de la philosophie leur donne aussi l'occasion d'apprendre à poser des questions génériques qui transcendent les différentes disciplines enseignées à l'école. La lecture des histoires dirige l'attention vers des critères généraux de l'expérience humaine (cohérence, beauté, bonté, vérité, sens, personne, justice, etc.) et vers des questions susceptibles d'être posées en regard de ces critères (Comment savoir si nous sommes en présence d'incohérence? La beauté conduit-elle à la bonté? Si une action est belle, cela veut-il dire qu'elle est bonne? Si une phrase possède une signification, cela implique-t-il qu'elle est vraie? Etc.). Inspirés par les romans lus en classe, lesquels attirent l'attention sur les différents problèmes abordés en philosophie ainsi que les questions qui y sont traitées, les enfants développent de plus en plus le désir (et l'habileté) de poser ces questions tirées du réservoir des problématiques que nous fournit l'histoire de la philosophie. Ainsi, au fur et à mesure qu'avance l'année scolaire, il sera de moins en moins surprenant d'entendre des enfants s'interroger sur la précision des termes employés ; sur l'existence possible d'une contradiction entre tel ou tel propos entendu ; sur la nécessité de savoir si telle raison est meilleure qu'une autre. Or, ces interrogations, qui sont habituellement abordées en logique, deviendront aussi celles que les enfants envisageront au moment d'étudier d'autres matières à l'école. Ainsi, se trouvant alors devant un texte dans le cours de français, des élèves pourront aussi être tentés de poser la question : l'auteur de ce livre parle de justice, mais que faut-il entendre par ce terme ? Ayant déjà abordé ces questions à plus d'une reprise en philosophie (d'une manière peut-être un peu plus générale, en portant une attention particulière sur l'acte de définir et ses standards de qualité), les enfants y verront peut-être l'occasion de faire le pont entre les différentes matières, en passant cette fois par les interrogations fondamentales qu'elles présupposent (on les entendra alors dire : "On est dans le cours de français, mais on dirait qu'on fait de la philo!"). Étudiant les matières présentes dans le domaine de l'univers social, les enfants seront peut-être tentés de chercher à comprendre pourquoi il semble y avoir contradiction entre telle vision et telle autre de l'histoire du Québec. Dans le monde de la formation personnelle, ils auront peut-être le désir éventuellement d'évaluer les raisons avancées en essayant de déterminer lesquelles semblent être de meilleures raisons. Autrement dit, on peut faire l'hypothèse que bon nombre des questions qui se posent en logique seront aussi examinées dans les différentes matières enseignées à l'école. Allons plus loin : il est raisonnable de penser qu'il en va ainsi pour chacune des sous-disciplines de la philosophie. Ainsi, si des questions comme : "Pouvons-nous être certains? Qu'est-ce qui me permet de dire que je suis en présence d'une preuve? Qu'est-ce qu'un critère? Que veut dire comprendre? Sommes-nous en

présence d'une cause ou d'une raison?" sont des interrogations qui rejoignent les préoccupations que nous avons en épistémologie, elles peuvent aussi être posées au moment d'étudier les différentes matières enseignées à l'école. Le tableau suivant offre un aperçu des possibilités qui se présentent à nous lorsqu'on imagine un déploiement de quelques-unes des questions examinées dans les sous-disciplines en philosophie à l'ensemble des domaines d'étude:

**Tableau : Questions de la philosophie susceptibles d'être posées dans les différents domaines d'étude à l'école**

Domaines/ sous- disciplines en philosophie	Langues	Mathématiques / Sciences et technologies	Univers social	Arts	Formation personnelle
<b>Logique</b>	Peut-on être plus précis ?	Que pouvons-nous inférer ?	À quoi reconnâit-on qu'il s'agit d'une contradiction ?	Sommes-nous en présence d'incohérence ?	Qu'est-ce qu'une bonne raison ?
<b>Épistémologie</b>	Pouvons-nous être certains ?	Qu'est-ce qu'une preuve ?	Comment savons-nous que nous savons ?	Que veut dire comprendre ?	Est-ce une cause ou une raison ? Y a-t-il un lien
<b>Esthétique</b>	Qu'est-ce qu'une belle oeuvre ?	Une belle théorie est-elle plus vraie ?	Qu'est-ce qu'une belle histoire ?	Qu'est-ce que le beau ?	entre la beauté et la cohérence ?
<b>Métaphysique</b>	Comment pouvons-nous préciser les liens entre la pensée et le monde ?	Qu'est-ce que l'infini ?	Si chaque partie d'un ensemble a été créée, est-ce à dire que le tout a aussi été créé ?	Pourquoi l'art existe-t-il ?	Qu'est-ce que la vie ?
<b>Éthique</b>	Qu'est-ce que le juste ?	Faut-il envisager à la fois les intentions et les conséquences avant de poser un geste ?	Qu'est-ce qu'un bon citoyen ?	La création nous rend-elle meilleur ?	Pourquoi aimer ?

Je suis conscient que ce tableau gagnerait à être développé, que l'analyse qu'il présente devrait être davantage étayée, que d'autres questions pourraient en faire partie... Je le suggère à titre indicatif, pensant qu'il conduira éventuellement à l'élaboration d'une hypothèse de recherche visant à

examiner si les pratiques philosophiques à l'école entraînent les enfants vers une reprise (contextualisée dans les autres matières enseignées à l'école) des questions qu'ils abordent pendant les périodes de philosophie. Si tel devait être le cas, nous aurions une raison supplémentaire venant appuyer l'affirmation selon laquelle l'introduction de pratiques philosophiques à l'école n'implique pas l'addition d'une nouvelle discipline indépendante du programme d'étude qui existe actuellement.

## Susciter le questionnement

Les histoires du programme de philosophie pour les enfants ont plusieurs rôles à jouer dans la mise en route d'une pratique de la philosophie à l'école. Suscitant l'intérêt de l'enfant-lecteur, modélisant des pratiques philosophiques en communauté de recherche, attirant l'attention sur des dimensions problématiques de l'expérience quotidienne, elles ont aussi pour mandat de susciter le questionnement. Évitant la transmission dogmatique d'un ensemble de réponses à mémoriser, les histoires du programme de Lipman dirigent plutôt le regard vers les questions qu'il est possible et souhaitable de se poser, vers l'enquête qu'il importe de poursuivre. En offrant, notamment, un réservoir de questions génériques - transversales - susceptibles d'être réutilisées dans l'ensemble des matières enseignées à l'école, la pratique de la philosophie en communauté de recherche invite à considérer attentivement l'une des compétences à développer dans le monde de l'éducation : le questionnement. Modélisé en maints endroits dans les histoires écrites par Lipman, le questionnement est à la racine de l'acte de philosopher en communauté de recherche. En ouvrant la porte au doute, au faillibilisme, au dialogue, à l'auto-critique et à l'auto-correction, il pourrait aussi contribuer à relier et unifier l'ensemble des matières enseignées à l'école.

---

(1) Michel Sasseville est professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval (Québec) et responsable des programmes de formation en philosophie pour les enfants dans cette université. Auteur de plusieurs livres en philosophie pour les enfants, il a prononcé de nombreuses conférences sur ce sujet. Conseiller ou membre de différentes associations ou regroupements en philosophie pour enfants, tant au Québec qu'en Europe (Belgique, France, Suisse), il travaille au développement de cette pratique depuis près de 30 ans. Il a reçu des prix d'excellence pour son travail de formation, dont l'un du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour son cours en ligne "L'observation en philosophie pour les enfants" (meilleur cours en ligne en 2007).

(1) Lipman, M., *Thinking in Education*, 2e éd. p. 197-204.

(2) Pour une présentation détaillée des finalités du programme de Lipman ainsi que sa pédagogie (la communauté de recherche), je renvoie le lecteur notamment vers les 13 premiers chapitres du livre : Gagnon, M., Sasseville, M., *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*, 2e Éd. Québec, PUL, coll. "Dialoguer", 2012, 274 p.

(3) En fait, il n'est pas seulement question d'une histoire, mais plutôt d'une dizaine, permettant de couvrir tous les cycles du primaire et du secondaire. Pour une présentation sommaire de chacune de

ces histoires, j'invite le lecteur à consulter le premier chapitre du livre *La pratique de la philosophie avec les enfants*, M. Sasseville (dir.), p. 20-24.

Cf. aussi : Marcil-Lacoste, Louise, *La philosophie pour les enfants : l'expérience Lipman*, Sainte-Foy, Griffon d'Argile, coll. *Philosopher*, 1990, 187 p.

(4) Sharp, A.M., Splitter, L .J., *Teaching for Better Thinking : The Classroom Community of Inquiry*, p. 99 et ss.

(5) Cf. Egan, K., 'The other Half of the Child', dans *Thinking : the Journal of Philosophy for Children*, vol. 7 n. 1, 2-5.

Voir aussi : Savard, Marcel, "Les principaux moments de l'animation", dans Michel Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, PUL, coll. "Dialoguer", 2009, p. 65-71.

(6) Il faut noter une exception : la dernière nouvelle écrite par Lipman, *Nous*, introduit un personnage fort étrange prenant la forme d'une girafe capable de parler avec les êtres humains.

(7) Pour en savoir un peu plus sur certaines modalités de cet acte, on consultera avec profit : Michaud, Myriam, "L'acte de philosopher en philosophie pour les enfants", mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, Faculté de philosophie, 2010, 146 p.

(8) C'est d'ailleurs l'une des finalités du programme : permettre le développement de ces habiletés et dispositions et, du coup, offrir aux enfants la possibilité de se dépasser au plan cognitif. Quel que soit l'état plus ou moins chaotique de l'esprit des enfants au départ, Lipman soutient que les histoires philosophiques lues en classe (ou à la maison) devraient leur présenter des modèles de rationalité et de raisonnabilité susceptibles d'être atteints, voire même dépassés. Mais, au lieu de faire appel à des grands textes, ceux des classiques, Lipman estime qu'il vaut mieux redessiner la présentation de ces derniers et utiliser des histoires construites spécifiquement pour les enfants dans lesquelles des problèmes discutés dans les grands textes classiques reçoivent un traitement philosophique adapté pour les enfants.

(9) Lipman avait un profond respect et une grande admiration pour ce philosophe. Cf notamment : Dewey, John, *How we think, A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, Heath, 1933, 301 p.

(10) Si on examine attentivement les différents mouvements de recherche présentés dans ce chapitre, on y verra, dans l'ordre : l'expression d'un embarras; un état de doute; la formulation d'une question; la formulation d'un problème; la construction d'une hypothèse; la mise à l'épreuve de cette hypothèse au niveau théorique en la confrontant à différents exemples imaginés; la découverte de contre-exemples remettant en question la validité de l'hypothèse; l'élaboration d'une nouvelle hypothèse qui tiendra compte du contre-exemple; l'application de la nouvelle théorie à une situation particulière.

(11) Le déroulement de l'investigation dans ce chapitre n'est pas sans rappeler la manière dont Wittgenstein envisageait l'acte de philosopher, nous invitant non pas, par exemple, à se poser la question : "Qu'est-ce que l'esprit?", mais plutôt : "Dans quelles circonstances employons-nous le mot "esprit"? Cf. Curstis, Bary "Wittgenstein and Philosophy for Children", dans Matthew Lipman (dir.) *Thinking Children and Education*, Durbuque, Kendhall/Hunt, 1993, p. 417-429.

(12) Je n'irais pas jusqu'à soutenir que toutes les pratiques philosophiques faisant appel à la discussion sont présentées dans les histoires de Lipman. Je n'ai pas fait cette recherche et, à ce jour, je ne connais aucune étude qui ait pris soin d'examiner attentivement et de manière exhaustive la diversité des pratiques philosophiques inscrites dans le matériel de Lipman (histoires et guides d'accompagnement), en les comparant aux différentes pratiques déployées par des philosophes ayant marqué l'histoire de cette discipline. Il serait souhaitable qu'une telle étude puisse se réaliser. Je pense qu'elle permettrait de montrer que Lipman n'avait pas l'intention de s'en tenir à une seule manière de faire et que son programme, par-delà la diversité des positions philosophiques qu'il contient (voir plus loin dans ce texte), offre aussi aux enfants une diversité de procédures, une multiplicité d'exemples de pratiques philosophiques susceptibles d'être opérationnalisées dans la communauté de recherche. De même qu'il n'y a pas qu'une seule manière de concevoir la liberté, il n'y pas qu'une seule façon de pratiquer la philosophie. Réduire la pratique de cette activité à une seule façon de faire serait tout aussi dogmatique que d'offrir aux enfants une seule vision des choses concernant la liberté. Certes, Lipman s'inscrit dans la foulée des penseurs qui ont contribué au développement du pragmatisme en philosophie (Pierce, James, Dewey...). Mais, on ne peut pas conclure, dès lors, que son programme prescrit une seule façon de pratiquer la philosophie, celle qui aurait été retenue par certains des penseurs ayant marqué ce courant philosophique. Il n'est même pas certain qu'il n'y ait qu'une seule manière de faire de la philosophie à l'intérieur de ce courant.

(13) Lipman, M. *Philosophy Goes to School*, p. 33.

(14) Lipman, M. *Thinking in Education*, (1992), p. 161.

(15) Lipman, M., *Thinking in Education*, (1992), p. 218.

(16) *Philosophy with children has grown up as a small offshoot of Philosophy for Children, in the sense that philosophy with children utilizes discussion of philosophical ideas, but not through specially written children's stories. Philosophy with children aims to develop children as young philosophers. Philosophy for children aims to help children utilize philosophy so as to improve their learning of all the subjects in the curriculum.*" Interview with M. Lipman, par Saeed Naji: <http://www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip> (consulté en février 2012).