

Les tenants et aboutissants de la communauté de recherche philosophique (CRP) de Matthew Lipman

Marie Kerhom, professeur de lettres en lycée professionnel, doctorante sur la philosophie en LP

I) Présentation générale

La "communauté de recherche philosophique" est un dispositif pédagogique conçu et réalisé au fil des années par Matthew Lipman. Elle date de la fin des années 1960. C'est historiquement la première méthode ou manière de philosopher avec les enfants. De nombreux lipmaniens refusent le terme de méthode et lui préfèrent, comme N. Decostre, "programme" ou encore cursus. Connue néanmoins sous le nom de "méthode Lipman", elle a rencontré un vif succès dans le monde et elle est pratiquée par des animateurs dans soixante-huit pays. Les ouvrages qui en forment les fondements et la base sont traduits en une vingtaine de langues et le plus souvent adaptés par les États, qui estiment les histoires pleines de considérations et de modes de vie trop américains. Cette manière de philosopher avec les enfants a mis une bonne vingtaine d'années avant de toucher la France. Elle a été connue grâce à la traduction du premier roman de M. Lipman par Pierre Belaval chez Vrin en 1978, et introduite en France à partir de 1984 par Patricia Sustrac. Au Canada, elle a été expérimentée à partir de 1982 et en 1999 plusieurs commissions scolaires ont prolongé et introduit cette expérimentation. Puis, en 1985, une association internationale, l'ICPIC (International Council of Philosophy for Children), est créée par des passionnés et promoteurs de la philosophie pour enfants, afin de permettre aux animateurs mais aussi aux décideurs d'oeuvrer pour son développement à travers le monde par des publications, formations, échanges, colloques... ([Home - ICPIC](#)). De plus, "Des organismes internationaux préoccupés par les droits des enfants et la démocratisation de l'éducation, tels l'UNESCO et l'UNICEF, reconnaissent dans cette approche un outil de qualité et appuient son développement. Des projets de recherche universitaire [...] montrent, année après année, que cette pratique permet d'atteindre les buts qu'elle poursuit." (Sasseville).

Cette méthode est basée sur le **dialogue** qui est pour son créateur une "exploration réciproque, [une] investigation, [une] recherche", et a pour but de "s'attacher à cultiver à la fois le raisonnement et le jugement dans la mesure où comme le corps et l'esprit, ces deux éléments sont nécessaires à la constitution d'un être complet" (Lipman). Elle se caractérise par un groupe de personnes engagées dans une enquête philosophique et qui forment une "communauté" à l'image des communautés scientifiques, mais dont le but reste de "penser par et pour soi-même" (Lipman). Les outils de l'enquête sont le questionnement et le raisonnement logique et le moyen la délibération entre pairs.

II) Les origines

La communauté de recherche philosophique, plus communément appelée par son acronyme CRP que nous utiliserons désormais, est née à partir de 1968 dans la pensée de Matthew Lipman, professeur de Philosophie à l'Université de Columbia aux États-Unis. Celui-ci constata que ses étudiants ne paraissaient pas mettre à profit leurs connaissances sur les règles du raisonnement

logique vus en cours, et que "cet apprentissage ne semble pas se transférer dans leurs choix, leurs décisions et leurs manières de se conduire" (Sasseville). Il lui semblait que ses étudiants étaient déjà trop âgés pour que ses cours puissent changer quelque chose au niveau de leur raisonnement. Peut-être faudrait-il pratiquer des exercices de logique plus jeune pour que cela ait un réel bénéfice ?

Une enseignante auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage de lecture lui demanda son aide. Il imagina alors des exercices de logique qui donnèrent auprès de ces enfants des résultats encourageants. Son expérience lui permit de constater que, contrairement à certains penseurs de l'éducation dont J. Dewey, mais dont les travaux vont par ailleurs considérablement l'inspirer, et pour lequel "la logique constitue la fin, le dernier terme de l'éducation, non son point de départ", il était possible pour de jeunes enfants de se confronter à l'étude de cette discipline.

Il pensa alors que "la façon la plus efficace d'introduire des enfants à la logique serait de les y amener par la philosophie" (Sasseville), puisque l'étonnement est, selon l'idée communément admise, le point commun entre les enfants et les philosophes. En effet, les uns comme les autres "aiment la vie, ils aiment penser à elle, et ils sont souvent en train de poser des questions pour lesquelles on ne saurait trouver des réponses définitives" (Sasseville). Lipman envisagea alors d'introduire dans un roman les grandes idées philosophiques, afin que les héros qu'il mettrait en scène puissent dépasser le premier stade de l'étonnement et "aborder les différentes dimensions (logique, esthétique, éthique, etc.) de leur expérience". Ainsi naquit le roman philosophique : Harry Stottelmeier's Discovery, paru en 1970 (La découverte d'Harry Stottelmeier), dans lequel un jeune garçon s'implique, avec l'aide de ses camarades, dans une recherche sur des règles de logique qui régissent des phrases.

M. Lipman testa son roman et sa démarche pédagogique auprès d'enfants de 11 à 13 ans. "Au bout de neuf semaines, les résultats des groupes témoins quant aux capacités reliées au raisonnement logique étaient restés inchangés. Quant aux enfants du groupe expérimental, ils avaient fait un bond de 27 mois dans leur apprentissage" (Sasseville).

Ce roman fut le point de départ de la philosophie pour enfants et des recherches de M. Lipman, seul d'abord, avec l'aide précieuse de sa collaboratrice Ann-Margareth Sharp ensuite, enfin avec ses collaborateurs de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Institut pour le Développement de la Philosophie pour Enfants), qu'il créa à Montclair dans le New Jersey et qu'il dirigea.

Lipman écrivit en tout sept romans pour s'adresser aux enfants de tous les âges de la scolarité obligatoire. En fait, s'il couvrit les années de scolarité de la première année du primaire à celles du collège américain (17 à 19 ans), A.M. Sharp "poussa l'audace jusqu'à proposer un programme de philosophie au niveau préscolaire" (Talbot), avec le roman The Doll Hospital en 1996 (L'Hôpital des poupées), s'adressant à des enfants à partir de 3 ans. Ses collaborateurs en écrivirent d'autres également sur des thèmes particuliers.

A travers cette volonté d'éducation de la pensée et cet éventail de romans pour des enfants et adolescents d'âges différents, nous abordons alors deux points importants de cette présentation de la CRP. Le premier est que la CRP est conçue comme un processus éducatif sur le long terme. Le deuxième point est que ce dispositif est une réflexion philosophique profonde, à travers lequel les grands problèmes philosophiques et les pensées des philosophes sont présentes, sans jamais que ce soit une histoire de la philosophie qui soit enseignée. Mais avant d'aborder ces deux points, il nous semble essentiel d'étudier les bases de la pensée de M. Lipman.

III) Les influences de la philosophie pour enfants selon Lipman

On ne peut bâtir à partir de rien et Lipman va être influencé par certains courants et penseurs dont il va s'inspirer pour imaginer, élaborer et mettre au point sa méthode.

A) Influence du pragmatisme deweyien sur la CRP

Lipman, travaillant à mettre au point une méthode efficace, va s'inspirer des travaux des pragmatiques américains, C.S. Pierce, et en particulier des travaux de J. Dewey en éducation. Deux points paraissent essentiels : l'expérience et l'éducation de la pensée, qui sont en fait le moyen et le but de l'éducation.

1) Le concept d'expérience

Il est entendu chez Dewey dans un "sens riche" (Dewey). En effet, pour lui, dans une société, les anciens doivent communiquer auprès de chaque nouvelle génération afin de permettre la transmission et "la re-création des croyances, des idéaux, des espoirs, des bonheurs, des malheurs, des habitudes". C'est aussi le cas de la connaissance des techniques, des rites et coutumes et tout ce qui concerne les caractéristiques du groupe social dans lequel ils sont nés. Cela revient pour les plus âgés à "communiquer aux plus jeunes leurs façons de faire, de penser et de sentir", et aux plus jeunes d'intégrer et faire leurs ces expériences. Si cela n'est pas fait, "la vie sociale ne pourrait pas survivre" et "le groupe cesserait de mener la vie qui le caractérise". L'expérience a donc un principe de continuité qui "suppose, d'une part que les expériences vécues revêtent une importance relativement considérable pour le succès de l'expérience actuelle et, d'autre part, que cette dernière, si elle est vécue activement, influencera positivement l'ensemble de l'existence" (Daniel).

Mais Dewey considère également que pour qu'une expérience puisse être "significative", "elle doit conduire à la croissance globale d'un individu, c'est à dire qu'elle doit contribuer à le faire progresser sur tous les plans (physique, intellectuel et moral)" (Daniel). Pour cela il faudra adjoindre au principe de continuité celui de l'interaction, car on ne peut ignorer l'influence d'un milieu et d'un environnement sur le développement d'une personne. L'environnement "interagit constamment avec le moi ; il l'influence et le modèle". Ainsi on pourrait dire que chez Dewey, l'expérience est la somme de tout ce qui est vécu par la personne, jusqu'à un moment T c'est à dire un événement dans un contexte relationnel et environnemental et que c'est la démarche consciente et volontaire de la personne qui permettra à l'expérience T' de jouer un rôle positif sur le devenir de cette personne.

Pour cela il est nécessaire qu'il y ait une observation et une discussion au moins intérieure des événements en train de se passer ou de se faire. Dans son idée de l'éducation à donner aux enfants, Dewey affirme qu'à l'école, il est nécessaire que les enfants discutent entre eux et avec le maître des problèmes rencontrés, de l'expérience en train de se réaliser, pour que celle-ci puisse imprimer son empreinte durable dans leur esprit.

Lipman rejoint Dewey sur le rôle de l'expérience, sur les principes de continuité et d'interaction. Pour lui aussi l'expérience présente est significative, dans la mesure où elle contribue à l'enrichissement de celles à venir. Il envisage comme nécessaire, dans sa méthode, de pouvoir provoquer ce même type d'expérience. Ceci devrait en effet conduire à une véritable quête de sens. C'est pourquoi la CRP est une pratique, c'est à dire un moment d'expérience active de la réflexion philosophique, non seulement une démarche intellectuelle et cognitive, mais aussi une expérience de relations entre pairs. En effet, il estime que l'expérience des autres est essentielle pour se construire soi-même. Il déplore d'ailleurs à quel point cela est négligé par les élèves à l'école : "Ils ne peuvent concevoir que leurs pairs puissent avoir une expérience qui complète la leur (auquel cas, ils auraient beaucoup à gagner s'ils l'écoutaient bien), qui la corrobore (ce qui peut les fortifier dans leurs propres convictions), ou qui la contredit (auquel cas, ils pourraient être amenés à revoir leurs positions)" (Lipman).

Sa méthode est d'abord une réflexion basée sur l'expérience vécue, puisqu'il considère qu'il convient de partir de son expérience personnelle pour élargir la réflexion au généralisable, l'universalisable. Cela est visible dans les romans, où ce sont les expériences vécues par les enfants mis en scène qui leur servent de point de départ à la réflexion sur leur propre expérience, leur prolongement, sur des règles généralisables ou non. Il est d'ailleurs significatif de la part de A.M. Sharp d'avoir intitulé *Donner du sens à mon expérience*, le guide d'accompagnement du roman *L'Hôpital des poupées*, pour des enfants de pré-maternelle. Pour Lipman, comme pour Lévine, "l'enfant est un interlocuteur valable", et ce qu'il vit peut servir de point de départ à une quête de sens. "Lorsqu'on recourt à leur expérience dans une communauté de recherche : ils [les enfants] y participent en parlant de leur vécu qui aide à nuancer les opinions. Souvent même, leurs pauvres observations fragmentaires se combinent en un ensemble cohérent. Il ne faudrait donc pas négliger l'expérience des enfants". Et comme le soulignent M. Sasseville et M. Gagnon, penser par et pour soi-même ne peut "se réaliser dans le vide. Elle [la réflexion] doit s'appuyer sur une expérience de vie réelle ou fictive". Les romans ont cette fonction d'exemplifier une expérience qui peut faire écho dans l'esprit des enfants ou de leur faire découvrir une expérience qu'ils n'auraient pas vécue. De plus, travailler à partir de sa propre expérience ou d'une expérience de quelqu'un (personnage ou pair) qui fait écho en soi est une garantie de motivation, pour que les enfants aient le désir d'apprendre, ici à penser, mais d'une façon plus générale à l'école.

Et puisque cette recherche de sens s'effectue en communauté, elle exige une attention intense pour saisir non seulement sa propre pensée mais également celle des autres participants, pour intervenir à bon escient, pour utiliser des habiletés de pensée. Le ressenti et les émotions ne sont pas exclus, ils

ont même un rôle essentiel selon M. Sasseville. En effet, pour lui, si "la raison et ses outils sont indispensables pour faire de la philosophie, [...] dans une communauté de recherche, la raison [...] entre en dialogue avec les émotions, lesquelles sont redistribuées selon le processus d'enquête qui nous guide dans une telle pratique. Des émotions qui nous incitent à devenir plus en plus inquisiteur, à ressentir un besoin pour de solides raisons pour appuyer ce que nous avançons, à s'engager activement dans un processus auto-correcteur, des émotions qui nous poussent à nous sentir de plus en plus un besoin pour des idéaux (la beauté, la vérité, la justice, le respect...), à devenir de plus en plus étonnés face à l'étrangeté du monde dans lequel nous vivons, des émotions qui nous rappellent que nous sommes dans un immense mystère". L'attitude d'ouverture et de respect envers ses émotions, ses pensées ainsi que celles des autres participants, que le fonctionnement de la communauté de recherche impose, met en jeu la pensée attentive.

2) L'éducation à la pensée

J. Dewey considérait que la pensée avait une importance capitale dans la vie. Elle est selon lui une disposition naturelle, mais les habitudes de pensée inhérentes à chacun ne sont pas forcément celles qui permettent une pensée cohérente, réfléchie et exempte de préjugés, ce qui correspond pour lui au **bien penser**. En effet, il existe une multitude de facteurs qui influencent ces habitudes comme la superstition, la dépendance aux autres, l'intérêt personnel, l'expérience limitée... Mais comme ces habitudes ne sont pas "un don de la nature, puisqu'en outre, les circonstances occasionnelles du milieu naturel et social ne suffisant pas à les faire naître, il appartient à l'éducation de fournir les occasions favorables à leur développement". L'éducation permettra alors de "transformer en habitude d'examen critique et de recherches, l'attitude naturelle qui a tendance à s'égarer". Aussi la tâche de l'école est-elle de "donner des bonnes habitudes de pensée".

Dans son ouvrage *Démocratie et Education*, il indique combien cette éducation est importante, mais pourtant dans les faits si peu effective. Il estime que ce qui rend cette entreprise totalement inefficace c'est "le morcellement de l'enseignement en diverses fins comme l'acquisition d'un savoir-faire (lire, écrire, dessiner, réciter), l'acquisition d'informations (en histoire et géographie) et, finalement l'apprentissage de la pensée". Or "le savoir-faire acquis en dehors de la pensée est coupé de toute signification des fins auxquelles il est destiné. [...] Le savoir coupé de l'action réfléchie est un savoir mort, un poids écrasant pour l'esprit, [...] il est un des obstacles les plus puissants au développement ultérieur de l'intelligence". En effet, pour lui, c'est l'action qui détermine le lien entre ce que l'on fait et l'amélioration de la capacité de penser. Et contrairement, dit-il, à l'arbre qui s'accroît d'année en année, la pensée réflexive, au contact de l'expérience, trace en nous un sillon qui nous modifie chaque fois un peu plus et nous fait évoluer, prenant en compte les diverses expériences.

Car c'est vraiment l'expérience qui est et doit, pour lui, toujours être le point de départ. L'expérience que les enfants font du monde qui les entoure et toute pensée qui ne serait pas en lien avec ce qu'ils vivent, eux-mêmes ou leurs camarades, n'est pas véritablement de la pensée car "Penser équivaut [...] à expliciter l'élément intellectuel de notre expérience. Cela permet d'agir en vue d'une fin". C'est en fait une démarche de création de jugements suspensifs et toujours provisoires, car la pensée se

produit "quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques, [...c'est] un processus de recherche, d'examen, d'investigation", qui est "destiné à influencer le résultat [du cours des événements]". C'est un processus qui conduit à une amélioration de notre faculté de penser et qui nous permet de dépasser la situation vécue ou le problème jusqu'à pouvoir prévoir et projeter des conséquences, parvenir à une pensée "la plus élaborée et la plus rationnellement cohérente". En effet, petit à petit, au fur et à mesure de notre évolution et notamment de notre "sens social, [...] la pensée se développe jusqu'à inclure ce qui se trouve au-delà de nos intérêts immédiats". Pour cela, le rôle de l'éducateur, du maître, est essentiel car il a la tâche d'inculquer à l'enfant "des habitudes solides et efficaces" [de discernement entre] des opinions dont la preuve est faite de ce qui n'est qu'affirmation, supposition ou hypothèse [...]; c'est à lui qu'il appartient de donner la préférence d'une manière nette, sincère, tranchée à des conclusions vraiment fondées, à lui d'implanter dans les méthodes de travail de chacun des principes de recherche et de raisonnement qui répondent à la nature des problèmes divers à résoudre ; on n'est pas intellectuellement éduqué sans une conduite et des habitudes de cet ordre". C'est pourquoi Dewey pense que c'est à l'éducation qu'échoit ce rôle d'enraciner ces bonnes habitudes pour apprendre à **bien** penser.

Pour parvenir à ce but, il faut une méthode d'enseignement qui soit adaptée au développement de la pensée. Pour cela, il faut d'abord proposer un problème qui intéresse personnellement l'élève et non pas celui qui serait proposé par l'enseignant, dont le problème pour l'élève serait d'obtenir un résultat convenable pour rester dans l'estime du maître et parvenir à passer au niveau supérieur. Ainsi, partir d'une expérience personnelle stimule la recherche de l'élève, "dirige l'observation des liaisons impliquées et conduit à inférer et à mettre l'inférence à l'épreuve". Il est donc nécessaire de le placer dans des situations familières mais problématiques, qui vont permettre des recherches réfléchies. Il faut que la situation soit suffisamment familière afin que l'élève ait "un certain contrôle des manières de l'aborder, [mais avec une difficulté] suffisamment grande pour provoquer la pensée". Il est bénéfique de lui permettre d'en discuter avec ses camarades, car ainsi "les recherches de ces enfants sont spontanées et multiples et les solutions proposées variées et ingénieuses". Ces recherches, ces hypothèses sont des projections, des suggestions, "des anticipations de solutions éventuelles", qu'il faudra mettre à l'épreuve afin de voir ce qu'il advient. C'est "en appliquant [ses idées] pour clarifier leur signification [que l'élève découvrira alors] lui-même leur validité".

L'enfant qui parvient à réfléchir au problème et, grâce à l'aide de son maître et/ou de ses camarades, le résoudre, parvient à un stade de développement plus avancé. Il est un inventeur, au même titre que Newton avec la question de la gravitation et tous les autres scientifiques, écrit Dewey. En même temps cela lui procure de la joie, car "toute pensée est originale quand elle fait intervenir des considérations qui, jusque-là, n'avaient pas été envisagées. [C'est] la joie de la constructivité intellectuelle, de la créativité".

Ainsi peut-on voir à quel point l'éducation à la pensée est cruciale, elle doit être prise en charge par l'école pour éviter "les influences sociales qui tendent à favoriser les habitudes d'esprit aboutissant à des opinions inadéquates et erronées". On constate aussi que pour que cette faculté soit entraînée, il

est nécessaire que l'école change sa méthode d'enseignement, que cela devienne une méthode plus active pour les enfants, plus motivante, plus intelligente : "penser est la méthode intelligente".

Marchant dans les pas de J. Dewey, M. Lipman estime qu'éduquer la pensée est fondamental. Il constate que l'enfant qui naît "est plongé dans un monde totalement neuf pour lui où chaque objet, chaque situation l'oblige à en chercher la signification, à se poser des questions et à réfléchir à leur propos, un monde qui le subjugué et l'émerveille tout en le forçant à l'action et à la réflexion" (Lipman). Pour lui aussi l'expérience est la source et le moteur de la pensée. Mais il y a une différence entre l'acte de penser que nous faisons tous constamment et celui de bien penser, qui est une démarche qui nécessite des efforts, des essais, des erreurs et des auto-corrections. Cependant il est bien difficile d'évaluer seul nos hypothèses de pensée. C'est la confrontation à d'autres expériences qui font que nous pouvons évaluer les conclusions auxquelles nous sommes arrivés. De plus, il n'est pas simple, disait Kant, "de s'orienter dans la pensée". Aussi avons-nous besoin de maîtres pour nous apprendre à mieux penser. Ce que vise Lipman, c'est l'amélioration de la pensée jusqu'à parvenir à la **pensée d'excellence**.

Nous apprenons à penser en pensant et non pas en regardant quelqu'un le faire. Pour cela il est nécessaire que l'on propose aux enfants, un contexte, des situations dans lesquelles ils puissent se mettre et être mis au défi de penser et de penser toujours mieux.

"Petit à petit, les enfants perçoivent qu'un tel milieu [dans lequel ils ne sont pas invités à penser personnellement, comme l'école dite traditionnelle] les intéresse ou les stimule rarement. Au contraire, il les vide du capital d'initiative, de la capacité d'inventer et de l'aptitude à penser avec lesquels ils étaient venus à l'école. Il épuise leurs énergies sans leur donner grand-chose en échange. Et très vite ils ont conscience de ce que l'école amoindrit leur volonté et les décourage au lieu de les rendre vivants et de développer leur intelligence. En résumé, l'école ne leur offre plus cette possibilité d'éveil spontané que leur proposait leur foyer. Leur désir d'apprendre baisse fatalement".

B) Autres influences

Si le pragmatisme américain et en particulier les travaux de J. Dewey ont influencé la pensée de M. Lipman, ainsi que le souligne M. Sasseville (2018), d'autres philosophes ont également eu une influence sur ses travaux. **Socrate** est peut-être le premier philosophe qui nous vient à l'esprit lorsque nous pensons à la philosophie pour enfants, dans le sens où il utilise le dialogue et des règles de raisonnement logique dans sa maïeutique. Il tâche par une méthode de questionnement "d'accoucher les âmes" ou plus précisément de faire en sorte que le questionné se rende compte par lui-même de ses préjugés, de ses fautes de raisonnement, de la faiblesse de ses arguments ; qu'il s'aperçoive en définitive, comme Protagoras (Platon, 360c), que son raisonnement n'est pas infaillible, que sa pensée n'est peut-être bâtie que sur du sable.

Mais alors que certaines Nouvelles Pratiques Philosophiques se réclament directement de la méthode socratique, il n'en est pas de même pour la CRP, en raison notamment de la posture de

l'animateur, qui n'est pas le taon qui agace le cheval et vient piquer inlassablement où cela fait mal, mais celui qui est le facilitateur de la pensée, celui qui incite et met au défi de penser. Le questionnement n'est pas non plus l'outil exclusivement dévolu à l'animateur, mais devient peu à peu celui de la communauté, car "questionner et se questionner sont des manières privilégiées [...] pour créer des liens entre les idées. Et la mise en question [...] permet de situer l'acte de questionner dans une démarche de co-construction" (Fournel). Cependant, le questionnement n'est pas le seul moyen mis à disposition du participant de la communauté de recherche philosophique. La communication informelle offerte par la communauté (attitudes, regards, rires, réactions vives...) est aussi un moyen d'aiguiser sa pensée. C'est bien la communauté même qui est un moyen, avec toute la richesse humaine que cela comprend. Le but de la CRP est également différent de la méthode socratique car il s'agit moins de s'apercevoir de son ignorance que de penser par et pour soi-même avec les autres et de s'ouvrir à d'autres modes de pensée, de s'enrichir en accueillant une pensée étrangère à soi-même, en la considérant à l'aune de ses convictions et croyances, pour en tenir éventuellement compte dans son jugement. En fait dans la CRP on trouve une grande ouverture aux autres et au monde.

Aristote est assurément un des inspirateurs de M. Lipman, avec la logique formelle comme base de ses travaux et la rédaction du premier roman *Harry's Discovery*, où elle tient le rôle de "trésor" à découvrir. Trésor, parce qu'elle est une aide précieuse dans la vie : elle permet de clarifier sa pensée afin de pouvoir émettre un bon jugement, c'est à dire correct, éclairé et contextualisé. Le jugement est central dans les travaux de Lipman, car il est constamment mis en oeuvre dans toutes les actions et pensées de la vie. Lipman considère que "Nous sommes ce que sont nos jugements ; nous ne sommes pas différents d'eux". C'est pourquoi travailler sur le jugement, c'est se construire en tant que personne. D'autre part, il est essentiel pour mener une vie bonne et vertueuse (Aristote). Il faut donc que l'éducation se saisisse du sujet de son apprentissage et contrairement à ceux qui pensent qu'il n'est "en aucune façon une responsabilité de l'éducation", l'école a, pour lui, la nécessité et la responsabilité d'éduquer la pensée afin de pouvoir émettre le jugement le plus adéquat possible. Il affirme que "c'est sur ce point qu'il nous faut faire porter l'essentiel de nos efforts" car "nos jeunes doivent apprendre à distinguer ce qui est authentique de ce qui ne l'est pas ; ce qui est profond de ce qui est superficiel ; ce qui est justifié de ce qui est injustifié [...] Si l'école enseignait à nos jeunes l'exercice d'un meilleur jugement, elle les protégerait contre ceux qui veulent les convertir à leurs préjugés et les manipuler en les endoctrinant". Ainsi les enfants deviendraient-ils "de meilleurs travailleurs, de meilleurs consommateurs et de meilleurs citoyens et peut-être ils seraient susceptibles de devenir de meilleurs parents". Selon M. Sasseville, ce "peut-être" indique, que "le jugement à former est celui qui porte sur le probable, sur ce qui n'a qu'une certaine chance de se produire et qui est donc continuellement révisable. Pour Aristote, le jugement de cette sorte suppose une **délibération**, et c'est également pour cette raison que Lipman a longuement insisté dans ses écrits pour dire que le dialogue en jeu dans un atelier de philosophie avec les enfants ne prend pas la forme du débat, mais celle de la délibération. Si la délibération n'exclut pas la confrontation des opinions, comme cela est le cas dans un débat, elle dirige moins l'attention sur cette confrontation

que sur l'importance de comprendre ensemble ce qu'il y a à comprendre" (Sasseville, 2018). C'est sur cette idée de délibération qu'Aristote est un inspirateur de Lipman.

Dans son article sur "Quelques influences ayant marqué la route de la philosophie pour enfants de Matthew Lipman", M. Sasseville mentionne aussi le travail de **L. Vygotsky** "qui estimait que les enfants réunis en groupe de travail et mis au défi de penser par un adulte sont en mesure très tôt de penser de façon abstraite".

Il indique également que les travaux de **Wittgenstein** sur les jeux de langage sont perceptibles dans des exercices tirés des guides d'accompagnement. Ceux-ci permettent par exemple de travailler sur les différentes significations des mots et des choses suivant les contextes.

Il mentionne aussi l'importance de la phénoménologie dans les travaux de M. Lipman, et notamment celle de **Merleau-Ponty**.

Il indique que l'idée de **J. Bruner** selon laquelle "toute discipline adéquatement redessinée dans sa présentation peut être enseignée aux enfants" est un des principes de base de M. Lipman quand il se pencha sur l'idée de la philosophie pour enfants. Ses romans, ainsi que ceux de M. Sharp et de ses collaborateurs, sont l'illustration de la possibilité de redessiner la philosophie pour la rendre accessible aux enfants.

Il mentionne également la théorie du jugement de **J. Buchler** (sa théorie du jugement, lequel se trouve autant dans le dire, le faire que l'agir), celle de l'importance du dialogue de **M. Buber** et celle de **G.H Mead** avec "la construction sociale du moi" sont des sources d'inspiration pour Lipman et Sharp.

D'après N. Decostre, la traductrice de Lipman en français, lors de la deuxième édition de son ouvrage théorique *Thinking in education* en 2003, Lipman a rajouté, entre autres, tout un développement sur la pensée attentive ou vigilante (*caring thinking*). Et il est vrai que M. Lipman indique dans cette partie les penseurs qui l'ont influencé dans ce domaine. Ainsi la réflexion sur les émotions et son intégration dans son programme, sont inspirées des "travaux de Ricoeur, Solomon, Scheffler, Elgin, Damasio pour ne citer qu'eux", car "il fallait d'abord transformer l'image courante de l'émotion, celle d'un tourbillon qui obscurcit et leurre nécessairement la pensée, en une panoplie de conditions pouvant au contraire la clarifier et l'organiser". Quant au rôle des émotions dans la réflexion, notamment dans le sens où elles comportent des croyances, où elles fournissent un cadre référentiel, où elles sont une aide à la focalisation, où elles permettent de voir ce qui est saillant et aiguissent l'attention en ce sens et produisent un affinement au niveau des distinctions, c'est aux travaux de Catherine Z. Elgin qu'il s'est référé.

IV) Des romans ad hoc et leurs guides d'accompagnement

Il nous faut ici remarquer que tout le travail de Lipman pour "redessiner la philosophie" afin de la rendre accessible aux enfants n'a qu'un seul but : leur permettre d'apprendre à penser par et pour

soi-même. De ce but initial toute une série de conséquences (sociales, psychologiques, démocratiques...) peuvent être déroulées que l'on pourrait qualifier de plus-value, que l'on pourrait aussi comparer à des fils de couleurs différentes, que les futurs animateurs qui se lancent dans la pratique de la philosophie selon la méthode Lipman, peuvent convoquer selon leurs sources d'intérêt. Lipman, autant que Dewey, estime que la pensée et le jugement sont fondamentaux, qu'ils sont en quelque sorte le propre des êtres humains, qu'ils doivent être éduqués, et que c'est à l'école de le faire. Ainsi, puisque le jugement conduit à la liberté, apprendre à bien penser est indispensable. L'école aura alors le mandat de permettre cet apprentissage pour parvenir au bien penser, à la "pensée réfléchie" chez Dewey, la pensée d'excellence chez Lipman.

La pensée réfléchie est le plus haut niveau de pensée que Dewey distingue, pour Lipman c'est la pensée d'excellence. La pensée réfléchie "est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent". Pour Lipman, la pensée d'excellence se compose à la fois de la pensée critique et de la pensée créatrice, "dans la mesure où elles s'entremêlent et s'interpénètrent", ainsi que la pensée "attentive" (caring thinking). Ce que M. Lipman vise essentiellement, c'est une pensée d'excellence et autonome.

C'est pourquoi il pense que l'éducation de la pensée doit être engagée sur le long terme, d'où toute une série de romans (sept pour Lipman, davantage avec ses collaborateurs), qui couvrent l'ensemble de la scolarité d'un élève. Ainsi, Harry Stottelmeier's Discovery s'adresse à des enfants de 11 à 13 ans environ. Lipman écrivit ensuite d'autres romans : Elfie pour les enfants de 5 à 8 ans environ, Kio and Gus pour ceux de 7 à 9 ans, Pixie pour ceux de 9 à 10 ans, puis Lisa qui s'adresse à des adolescents de 13 à 15 ans, Suki pour ceux de 15 à 16 ans environ et enfin Mark qui concerne ceux qui ont entre 17 et 19 ans.

Aux romans de Lipman s'ajoutent ceux de A. M. Sharp, notamment The Doll Hospital (l'Hôpital des poupées) pour les enfants de maternelle (4-6 ans), ceux qu'elle a rédigé pour le programme de "prévention de la violence par la CRP" : Hannah (1 et 2) pour des enfants de fin de primaire entre 10 et 12 ans, Nakeesha et Jesse (5-7 ans).

Des collaborateurs sont venus enrichir la collection de romans philosophiques : P. Laurendeau avec Fabienne et Loïc pour les enfants de 6-7 ans puis Grégoire et Béatrice pour ceux de 7- 8 ans dans le cadre du programme de prévention de la violence.

Michel Sasseville a écrit Eve, pour des adolescents de 14-15 ans, roman sur l'amour et la sexualité. Il a écrit aussi avec N. Côté Mischa pour des enfants de 8-9 ans dans le cadre du programme de la prévention de la violence, ainsi que Romane pour ceux de 9-10 ans.

G. Talbot s'est également attelé à la tâche avec La découverte de Phil et Sophie (1 et 2) pour des adolescents de 16-18 ans et un conte philosophique pour enfants : Les échos qui s'aiment.

M. F. Daniel a publié Les contes d'Audrey-Anne, pour les enfants de maternelle, dans le cadre du programme de prévention de la violence.

Il en existe probablement d'autres, qui ne sont pas traduits en français et qui émanent d'autres collaborateurs du IAPC de Montclair, mais ce qui est intéressant dans cette liste c'est de voir que toutes les classes de la scolarité des enfants sont couvertes par un roman philosophique créé spécialement pour eux, pour développer leur pensée à partir du stade où ils en sont. Le fait de travailler à un programme de prévention de la violence montre également que tous les enfants sont conviés à cette aventure de la pensée, y compris ceux qui ont été gravement traumatisés par des violences et dont la formation de la pensée peut être un besoin pour se prémunir d'une certaine reconduction.

A côté de cette somme de romans conçus et rédigés spécialement pour mettre au défi de penser, le travail de Lipman, de Sharp et de leurs collaborateurs ne s'est pas arrêté là, puisqu'ils ont rédigé des guides d'accompagnement pour chacun des romans. Ces guides totalisent ensemble plusieurs milliers de pages d'exercices d'une immense variété, de plans de discussion, mis à la portée des animateurs de CRP, afin d'aider à l'acquisition de certaines habiletés de pensée ou le travail de formation de concepts, à favoriser au mieux l'émergence d'une pensée de plus en plus construite et performante qui tend vers l'excellence. Parce que nous sommes dans une pratique philosophique et parce que la philosophie demande un examen minutieux de ce qui est étudié, et que procéder à cet examen ne s'improvise pas mais s'apparente à une technique à acquérir, il paraît tout naturel de s'exercer à cette pratique tout comme on ferait des exercices de piano régulièrement pour pouvoir progresser dans la technique. Ces guides sont alors des alliés puissants, riches et sûrs pour l'animateur "puisque'ils ont été créés par des gens qui ont une bonne connaissance de l'histoire de la pensée, des habiletés de recherche ainsi que des objectifs reliés à la pratique de la philosophie en communauté" (Gagnon). De plus les auteurs de ces guides sont des personnes "qui ont fait ce chemin d'études, ont étudié la tradition philosophique et puis les pensées des auteurs et qui par rapport à un thème donné vont essayer d'intégrer ce que les auteurs ont pu dire". Ce qui ouvre aux enfants la réflexion à d'autres champs, "d'investiguer d'autres aspects de leur expérience. Aspects qui toucheront à la dimension esthétique, éthique autant que logique" (Sasseville).

Mentionnons également que depuis la création de ce programme, les années ont passé et le nombre de personnes ayant pratiqué et réfléchi sur ce programme est immense. Aussi peut-on trouver des "manuels" ou des "guides pratiques" pour l'animation d'une CRP comme celui de M. Gagnon paru en 2005. On peut également chercher des témoignages d'animateurs, des indications sur le forum international francophone (ovc.ulaval.com), dans les publications comme Thinking, sur le site de l'ICPIC (Home - ICPIC), sur le site de philoenfant.org, des plans de discussion élaborés sur d'autres sujets que ceux vus dans les guides pédagogiques, une formation universitaire à l'observation de la CRP en ligne... La richesse de ce cursus pour un animateur est immense.

V) La CRP comme réflexion philosophique

La philosophie pour enfants et adolescents a longtemps été présentée comme une activité sans réel contenu philosophique. C'est une critique gratuite nous semble-t-il, qui ignore le fait que ses créateurs étaient des professeurs de philosophie et que leur démarche et le contenu des supports l'est également. L'ambition de Lipman est de proposer aux enfants et adolescents une large palette des problèmes philosophiques étudiés dans l'histoire de la philosophie. Or, si le roman, Harry Stottelmeier's Discovery, abordait avec les enfants le domaine de la logique, il est à souligner que les autres romans de M. Lipman, Elfie paru en 1988, Pixie en 1981 et Kio and Gus, en 1982, écrits pour des enfants plus jeunes que les lecteurs de Harry, "préparent à l'apprentissage de la logique" (Daniel). Si dans les autres romans réservés aux enfants et adolescents plus âgés que les lecteurs d' Harry: Lisa, paru en 1976, Suki, paru en 1978 et Mark en 1980, les règles de logique vues les années précédentes s'appliquent, mais ces romans couvrent également d'autres domaines philosophiques. Ainsi Lisa aborde une réflexion éthique et métaphysique, Suki met l'accent sur l'esthétique et enfin Mark permet de réfléchir aux problèmes sociaux et à la politique. Car pour Lipman la philosophie pour enfants telle qu'il la pense "est une version de la philosophie telle qu'on la retrouve à l'université. C'est une manière de faire de la philosophie adaptée à un certain auditoire". La création de romans répond selon lui au souhait de faire en sorte que les enfants trouvent de l'intérêt aux problèmes philosophiques et à la pratique de la philosophie. Les romans doivent donc fournir une riche matière à réflexion car "le rôle des romans est semblable à celui des recueils de textes dans un cours traditionnel. Un recueil de textes essaie de réunir un ensemble d'informations qui couvrent la discipline à l'étude". Dans l'ouvrage *Studies in Philosophy* de A. M. Sharp et R. F. Reed (1992), il existe tout un chapitre où Lipman révèle ses sources de réflexion philosophique pour la composition de son roman Harry Stottelmeier's Discovery. On constate alors que le premier chapitre uniquement, qui ne fait que quelques pages (Harry est un court roman de 146 pages dans sa version française), nous renvoie à 64 références allant d'Aristote à J. Dewey en passant par Pierce, Nietzsche, Spinoza, W. James, Wittgenstein, Russel, Habermas... On peut voir qu'un large éventail de domaines philosophiques y est déployé puisqu'on retrouve les domaines de la logique bien sûr avec des auteurs plus récents comme S. D. Guttenplan et M. Tammy, ceux de la science avec M. Wartofsky, la psychologie avec P. Wason, P. J. Laid, K. Koffka et Köhler, la métaphysique avec Sokolowsky, l'art avec N. Goodman, mais aussi l'éthique, l'éducation ... Si l'on pousse plus loin l'analyse de ce roman, on remarque que ses jeunes lecteurs sont invités à se confronter aux problèmes de "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) (Sasseville). Ainsi, sur 17 courts chapitres, Harry Stottelmeier's Discovery soulève-t-il plus de 450 problèmes différents issus de la tradition philosophique. Il en est de même pour les autres romans de Lipman ainsi que pour ceux de ses collaborateurs. Ainsi par exemple le roman Mischa (80 pages), écrit par N. Côté et M. Sasseville comprend 274 thèmes philosophiques. Ainsi, "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). 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" (Sasseville). Ainsi, l'innovation de Lipman et de ses collaborateurs se situe-t-elle "au niveau de l'adaptation des textes philosophiques, dans le but de stimuler les enfants à découvrir [...] des idées personnelles et y réfléchir avec enthousiasme. Cette innovation pédagogique [...] suppose [...] la présentation des oeuvres des grands maîtres dans le langage courant [...]. Cela suppose également l'intégration de théories et de concepts philosophiques dans un contexte d'expériences enfantines afin que les jeunes s'approprient les éléments philosophiques et les appliquent à leur quotidien" (Daniel).

Tout comme il n'est pas garanti que les recueils de textes philosophiques fournis aux étudiants les amènent à philosopher, de même ce n'est pas parce les romans de Lipman sont remplis de problèmes philosophiques que la discussion dans laquelle s'engagent les participants sera elle-même philosophique.

VI) Le rôle de l'animateur

Qu'est ce alors qui garantit la "philosophicité" (Tozzi) de la discussion ?

C'est d'abord l'attitude de l'animateur, qui incite les participants à penser, qui "facilite la délibération entre les pairs en intervenant de manière significative et judicieuse, le plus souvent sous forme de questions" (Gagnon). Loin de se contenter d'animer une discussion dont le sujet est un de ceux discutés par les philosophes, en donnant la parole à celui qui la réclame, en posant des questions, en incitant les enfants à exprimer une réponse à la question posée, l'animateur dont le rôle est essentiel fait pratiquer les outils de la pensée. La CRP a une dimension métacognitive. Aidée par l'animateur, qui en quelque sorte modélise les actes de pensée et outils cognitifs, la communauté est invitée à prendre conscience de la façon dont elle s'y prend pour réfléchir au problème posé. Par ses questions et ses attitudes, qui sont pour lui autant d'outils à sa disposition, il vise à instaurer "une procédure qui tend de manière générale, vers le développement critique et créatif d'une idée, [pour] susciter chez ses élèves l'exercice d'un jugement articulé" (Gagnon). Il veillera à mettre en oeuvre une discussion ou délibération philosophique et non pas un débat, c'est à dire un dialogue à plusieurs à propos d'un problème choisi ensemble. Il aura en tête les caractéristiques formulées par Lipman pour permettre à la discussion d'être féconde en signification pour chacun. Il encouragera la discussion en montrant son intérêt pour le problème choisi et pour les pensées émises par les enfants :

- il s'évertuera à bien comprendre la ou les pensées émises et au besoin les reformulera ;
- il incitera "les enfants à construire leurs idées à partir de celles des autres". Pour cela il mettra en relation les différents points de vue, qu'ils soient concordants ou divergents. Il essaiera de mettre à jour une nuance lorsqu'il en existe. Il encouragera les enfants "à rechercher les sous-entendus dans ce qu'ils disent" et à débusquer les préjugés ;

- il devra "poser des questions qui font avancer la discussion et qui permettent de déterminer un centre d'intérêt important" ;
- il s'efforcera d'inciter les participants à l'aide de ses questions à utiliser des habiletés de pensées et à les renforcer, comme par exemple en demandant le fondement de l'opinion, en incitant à fournir des exemples, des contre-exemples, à évaluer une éventuelle généralisation, des conséquences, à "énoncer des critères, formuler une loi, énoncer un principe" (Grojean-Doutrelepon) ;
- il attirera l'attention sur les différences liées au contexte ;
- il incitera les enfants à penser par et pour eux-mêmes ;
- il sera membre chercheur de la communauté, apportant sa pierre à l'édifice commun ;
- il suivra le raisonnement de la communauté là où elle le conduit.

Pour ce dernier point, il sera attentif à ne pas être **celui qui sait**, qui peut apporter des réponses aux questions posées et à ne pas manipuler la discussion et la conduire dans sur un terrain plus familier, plus moral, à ne pas endoctriner les enfants même inconsciemment. Son rôle est capital dans la formation d'une communauté de recherche, car il est inspirant et motivateur.

VII) Les habiletés de pensée

Ce qui garantit aussi le caractère philosophique de la discussion, ce sont les habiletés de pensée qui sont inhérentes non seulement à la pensée mais aussi à la philosophie, notamment dans ce programme. En effet, pour Lipman, les actes et les états mentaux que l'on réalise ou dans lequel on est engagé peuvent devenir des habiletés de pensée. C'est à dire qu'ils peuvent "apporter une contribution cognitive à la vie de l'individu". Il mentionne ainsi que certains actes mentaux peuvent devenir des "habiletés mentales". Nous en relevons quelques-uns :

- questionner : poser des questions fait partie de la formulation d'un problème et provoque la discussion ;
- provoquer : exiger que les affirmations soient prouvées ;
- comparer : proposer des analogies appropriées ;
- faire des différences : faire des distinctions et des connexions correctes ;
- inférer : tirer des conclusions valables ; découvrir des implications ;
- juger : faire des jugements évaluatifs nuancés....

D'autre part, il indique que certains facteurs de pensée peuvent devenir par la recherche des facteurs de pensée plus élaborés. Ainsi les démarches de pensée peuvent devenir des actes mentaux, ces actes mentaux peuvent devenir des habiletés de pensée et les états mentaux des attitudes propositionnelles. Ainsi les opinions ? des jugements ; les notions ? des concepts ; des déclarations ? de l'argumentation ; des considérations ? des critères...".

La pratique philosophique développe des aptitudes et des dispositions qu'il distingue ainsi :

- des aptitudes au raisonnement : inductif, déductif, analogique ;

- des aptitudes à l'investigation : observation, description, narration ;
- des aptitudes à la conceptualisation : définition, classification ;
- des aptitudes à la formulation : compréhension, écoute, écriture ;
- des dispositions critiques : curiosité, demande d'explications, jugement, fonction des critères, remise en cause...

C'est aussi bien sûr la discipline même utilisée qui va garantir le caractère philosophique de la discussion.

VIII) Pourquoi une communauté ?

La CRP est une recherche philosophique menée en communauté. Pourquoi ? Une communauté, c'est d'abord une assemblée de personnes qui ont un point commun essentiel à leur vie. Dewey remarquait que "les hommes ne deviennent pas une société du fait qu'ils vivent les uns à côté des autres". Pour qu'il y ait communauté, il faut que quelque chose les rassemble et les relie : "ils doivent avoir en commun les objectifs, les croyances, les aspirations, la connaissance, une compréhension commune une orientation d'esprit semblable". Ce qui les relie, c'est l'intérêt pour ce point commun et la communication entre eux. Concernant la CRP, ce sont des personnes qui sont impliquées dans une même recherche de sens. Ce sont "des gens qui discutent et s'interrogent entre eux de façon impartiale et consistante, [c'est] une communauté de gens prêts à remettre en question ce qui se dit et capables de soumettre leurs vues au procédé d'auto-correction pour de plus amples recherches" (Sharp). Le dialogue par lequel ils échangent des idées et mènent leur quête est le médiateur entre eux et en même temps l'outil dialogique qui leur permet de s'exprimer et de mieux penser par eux-mêmes en prenant connaissance des idées des autres. Ce sera donc une assemblée de chercheurs, à l'image de la communauté scientifique selon Pierce, impliqués personnellement et collectivement dans une enquête délibérative dont la conclusion permettra à tous et chacun d'en tirer une ou des conclusions, et de pouvoir porter un jugement provisoire, car "les individus raisonnent mieux lorsqu'ils ont intériorisé la discipline qu'implique le dialogue dans un groupe de réflexion, et ce n'est qu'après avoir participé activement aux délibérations du groupe qu'ils parviennent à des jugements personnels" (Lipman). Tous ces échanges seront hautement éducatifs car "recevoir une communication, c'est avoir une expérience élargie et transformée. Nous participons à ce qu'un autre a pensé et senti et partant notre propre attitude s'en trouve plus ou moins modifiée, d'ailleurs, celui qui communique s'en trouve lui-même affecté" (Dewey).

S'inspirant des travaux de Dewey sur l'éducation, lui-même inspiré pour la question de la communauté par Pierce, Lipman propose une manière de rechercher la réponse à un problème philosophique de la même façon que l'on procède dans la démarche scientifique, à savoir : 1) observation d'un cas complexe ; 2) élaboration d'hypothèses ; 3) expérimentation c'est à dire faire varier intentionnellement les conditions ; 4) observations ; 5) analyse ; 6) synthèse (Dewey). Car une communauté selon Pierce aurait l'avantage de permettre aux scientifiques de mettre en commun, au niveau international, les recherches qu'ils font et les résultats auxquels ils parviennent. "Ils en débattraient ensemble pour comparer, analyser, critiquer et évaluer les résultats et ainsi faire

progresser la science" (Talbot). Faisant sienne l'idée de Dewey selon laquelle "l'expérimentation est la ressource principale du raisonnement scientifique", Lipman imagine dans la CRP de traiter un problème philosophique de façon expérimentale mais de manière philosophique : 1) formulation du problème ; 2) hypothèses ; 3) analyse des hypothèses ; 4) observations du processus de recherche ; 5) synthèse et conclusion provisoire.

IX) Le souci de la démocratie

Pour Lipman, la CRP telle qu'il la conçoit à deux objectifs, un individuel, relatif au développement de la personne, et l'autre social. La dimension sociale a pour but la formation du futur citoyen d'une société démocratique. Ardent défenseur de la démocratie, l'avènement de ce type de société est pour lui un vœu qu'il "espère voir apparaître sur l'ensemble de la planète". Or penser à la formation du citoyen "présuppose que la citoyenneté ne va pas de soi. Elle suppose que les enfants doivent apprendre à devenir citoyens, c'est-à-dire, participants à la construction du sens commun" (Lang). Pour Lipman être citoyen, c'est devenir une personne raisonnable dont "la société démocratique a besoin. Dès lors, comment leur apprendre à le devenir ?".

Selon, A. M. Sharp, une personne raisonnable est "une personne rationnelle qui sait tempérer cette rationalité afin d'accomplir ce qu'elle pense être le plus constructif" (Sharp), c'est à dire quelqu'un dont la rationalité est nuancée par la pensée. C'est une personne qui produit des jugements les plus adaptés aux différents contextes qu'elle rencontre. Pour cela il faut aussi apprendre à produire un jugement approprié lequel, même s'il est naturel et constant, ne présuppose pas qu'il soit adéquat, car, comme le remarque M. Sasseville, "Le bon jugement n'est pas quelque chose qui est aisé à produire.[...] il serait précieux que l'école soit un lieu où l'on apprenne à former son jugement, car le jugement est l'assise fondamentale de tellement de choses, c'est l'assise de la conscience, c'est l'assise fondamentale de la personne, c'est ce qui est au fondement des rapports humains entre nous". Il va donc falloir trouver et fournir des outils pour pouvoir mettre à l'épreuve les jugements que nous faisons. Pour cela, il faudra selon Lipman organiser l'enseignement de façon à permettre à chaque enfant de parvenir à ce but : une personne raisonnable qui émet de bons jugements. Il faudrait alors envisager les choses autrement qu'elles le sont traditionnellement, car "il ne s'agit pas que les écoles aient une organisation rationnelle pour qu'elles puissent se targuer de faire véritablement de l'éducation. Il ne suffit pas qu'elles oeuvrent au bien de ceux qu'elles servent [...]. Il faut en outre qu'elles traitent raisonnablement les individus qu'elles veulent rendre plus raisonnables. Il est donc souhaitable qu'à tout niveau, chaque aspect de l'apprentissage puisse être justifié raisonnablement. [...]. Des enfants élevés dans des institutions raisonnables auront beaucoup plus de chances d'être eux-mêmes raisonnables que des enfants dont l'entourage serait irrationnel. [...]. Des écoles plus raisonnables, cela signifie de futurs parents, de futurs citoyens et donc de la société tout entière, y compris ses valeurs, plus réfléchis" (Lipman).

Or, la conception de la démocratie de Lipman "repose sur la confiance dans les vertus du processus de délibération et de débat public qui vise à concilier liberté et équité" (Jespers). C'est pourquoi il est nécessaire de créer des espaces où il soit possible de délibérer, d'apprendre à discuter ensemble et ce

en toute sécurité, telles les oasis évoquées par H. Arendt, "des espaces de citoyenneté" (Grojean-Doutrelepon). La CRP est un de ces espaces créé par Lipman à cette fin. Là, l'enfant va pouvoir "développer des habiletés et des attitudes de personnes raisonnables, qualités indispensables pour tout citoyen vivant dans une démocratie". (Sasseville). On pourrait en citer quelques-unes comme la "capacité de s'impliquer dans nos choix, sélectionner des informations de manière judicieuse et pertinente, opérer un tri parmi celles-ci, prendre conscience des valeurs mobilisées, pondérer ces critères s'ils sont multiples et les appliquer de manière créative dans des situations nouvelles" (Jespers).

De plus, pour Lipman, la démocratie s'expérimente plutôt qu'elle ne se transmet : "Sans être confronté à l'autre, à la différence des opinions et des valeurs de chacun, comment apprendre les limites, comment trouver sa place et mettre sa liberté à l'épreuve si on n'en acquiert pas une notion concrète et contextualisée ?" (Jespers). Or, la CRP est un lieu où les participants sont confrontés aux autres, à des cultures, des modes de vie dissemblables, à des opinions différentes des leurs, à des arguments qui semblent parfois étranges, à des raisonnements difficiles quelquefois à saisir mais qui peuvent permettre de nuancer leurs propos, de réviser leurs jugements, de s'auto-corriger. C'est un lieu où l'on apprend le respect et la tolérance, où l'on accepte que chacun ait une place, où l'on pratique l'égalité, où l'on doit tenir compte de l'autre, "que ce ne soit pas celui qui parle le plus fort qui a raison, que celui qui est armé qui a raison, que chacun ait droit à sa place" (Picard).

Ainsi, c'est grâce à un environnement rationnel que les enfants peuvent devenir raisonnables mais aussi et "surtout parce que cet environnement est propice au développement d'une attitude propre à la raisonnable. Ils développent une attitude citoyenne, capable de porter un jugement judicieux (ou de le suspendre lorsque la situation l'exige), qui tient compte des conséquences possibles qui pourraient en découler et qui tient compte aussi de la reconnaissance du point de vue d'un participant par les autres qui forment avec lui la communauté" (Lang).

Car "Est-il possible de former des gens plus raisonnables sans leur apprendre à penser ?" (Lipman). Cela semble impossible. La raisonnable se développe parce que la personne réfléchit, prend du recul par rapport à ses pensées, développe de nouvelles habiletés de pensée, polit celles qu'elle possède déjà, améliore des attitudes, acquiert des compétences, affine sa pensée critique... Dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté, M. Lang souligne que l'on doit chercher à développer des habiletés de pensée, car "si la justice est la réponse à l'injustice, il faut chercher à comprendre ce que sont la justice et l'injustice, leurs causes, ce qui les nourrit, etc. C'est alors qu'interviennent les habiletés de la pensée". Ainsi, "organiser l'information, conceptualiser, raisonner, chercher, décider, juger, traduire sont autant d'actes de la pensée qui, une fois maîtrisés, permettent à l'individu de devenir raisonnable, c'est-à-dire, capable entre autres de prévoir et de gérer les risques inhérents à ses actions et à ses jugements" (Lang). Pour cela, et notamment lorsqu'il s'agit des valeurs, Lipman indique que les habiletés à conceptualiser sont spécialement bien formées par la pratique de la philosophie. D'autre part, un bon citoyen, selon lui, est celui qui "sait évaluer si les institutions de sa

société fonctionnent comme elles le devraient". Or, "Faire une telle évaluation implique, de la part du citoyen, un recours à des critères et donc, à la pensée critique cognitive" (Lang).

Mais la démocratie, c'est avant tout la capacité à vivre les uns avec les autres, à accepter différentes manières de vivre, différentes idées. Être en démocratie, être citoyen, ce n'est pas seulement connaître les lois et le fonctionnement des institutions, ce n'est pas "uniquement apprendre à voter, mais c'est d'abord et avant tout apprendre à échanger entre nous" (Sasseville). Cela suppose la présence d'interlocuteurs raisonnables. Le dialogue a donc un rôle essentiel à jouer.

L'éducation à la citoyenneté "consiste à apprendre à entrer en discussion avec les autres pour construire le sens commun de notre expérience humaine. Cet apprentissage ne se transmet pas comme on transmet une connaissance. Il faut, chaque fois, s'approprier la compétence de penser par soi-même en s'investissant dans une discussion qui en permet le développement. En d'autres mots, apprendre à devenir citoyen, dans ces conditions, c'est apprendre à penser avec les autres l'élaboration du sens commun, c'est faire l'expérience de la conscience commune. Le programme de Philosophie pour enfants fournit les conditions pour qu'ait lieu une discussion où les enfants peuvent apprendre ensemble à penser par et pour eux-mêmes tout en le faisant avec les autres parce qu'il permet aux enfants de faire l'expérience du sens commun" (Lang). Ainsi, la CRP "constitue une voie pour quiconque souhaite éduquer à la citoyenneté".

X) Une éducation à la paix

Outre le fait que ce programme de philosophie avec les enfants a une incidence sur l'éducation à la citoyenneté dans le but de renforcer la démocratie voire de la faire advenir, la CRP en a également une sur l'éducation à la paix et à la "réduction de la violence dans un cadre scolaire" (Lipman). Plusieurs éléments présents dans la CRP peuvent expliquer ces effets.

Tout d'abord, pour M. Sasseville et M. Gagnon, "la philosophie a [...] des liens étroits avec l'éducation à la paix. Car la philosophie, du moins celle qui se pratique en communauté de recherche, entretient un rapport intrinsèque avec le dialogue. Or qui dit dialogue dit instrument de pacification. Ainsi, la pratique de la philosophie avec les enfants peut être un puissant instrument visant la prévention de la violence".

"La pratique d'un dialogue délibérant dans ce type d'assemblée offre aux élèves des solutions de remplacement à la violence" (Lipman). Même si pour lui, les valeurs comme "la paix et l'absence de violence ne peuvent être enseignées", c'est la pratique de la discussion en communauté qui permet à chacun, en s'écoutant et se respectant mutuellement, en prenant modèle les uns sur les autres (quelqu'un remet en question ce qui est admis jusqu'alors, un autre fait montre d'une grande rigueur dans son raisonnement...) d'intégrer des valeurs, dont l'acceptation de sa faillibilité et qui "constitue une invitation de tous les participants à voir leurs erreurs relevées afin qu'on puisse les corriger. Un tel esprit aide à dissiper l'agressivité sous-jacente qu'inspirent l'absolutisme et le fanatisme, coupant ainsi l'herbe sous le pied à la violence qui découle souvent d'une telle agressivité".

Pour illustrer cette thèse, il faut regarder du côté du centre "La Traversée" de Montréal, qui à partir de 1996, a voulu utiliser cet outil dans ses locaux pour travailler avec les personnes victimes de violence et qui a oeuvré pour que les seize établissements scolaires de la Commission Scolaire Marie-Victorin de la banlieue de Montréal, appliquent ce cursus auprès des enfants de la maternelle à la 6ème année. Ce centre est un "organisme spécialisé dans le traitement psychothérapeutique des victimes d'agressions sexuelles" (Audrain, Robert). La direction et les thérapeutes travaillent à faire en sorte que ces enfants sortent de la spirale de la violence et puissent devenir résilients. Ils s'efforcent d'extirper ce passé douloureux et traumatique de façon qu'à leur tour parents, ces enfants ne reproduisent pas ce qu'ils ont vécu. L'organisme a mené des recherches en 2001 sur l'estime de soi et en 2009 sur les effets du Programme de Philosophie pour enfants sur le développement du raisonnement moral, les niveaux d'empathie et de réciprocité chez les enfants. Elles ont donné des résultats significatifs relatés dans un rapport sous la direction de S. Robert. Elles concluent que la CRP dans ce cadre présente "un possible soutien au développement d'une force résiliente". Les chercheurs constatent en outre que si la CRP ne produit pas les mêmes effets suivant les milieux socio-économiques différents, elle permet aux enfants dans un milieu défavorisé ou très défavorisé "en développant leur conscience morale, leur compétence logique, leur esprit critique et, par le fait même, leur aptitude à la réussite scolaire et sociale" de leur procurer une aide pour sortir "du cercle de la violence". Pour l'enfant des milieux très favorisés ce programme de Philosophie pour Enfants "contribue à accroître sa socialisation et son sens des responsabilités. Dans un monde où il aura probablement, quand il sera adulte, une fonction sociale importante, le Programme contribue à lui faire acquérir un sens moral qu'il pourrait ne pas acquérir autrement" (Audrain, Robert).

D'autre part, l'apprentissage de la pensée, prenant pour appui la philosophie, fait travailler les habiletés de pensée, l'argumentation, la logique. Les participants apprennent à utiliser les critères afin de juger les arguments qui sont proposés par les uns et les autres pour faire avancer la recherche. Au fur et à mesure de l'apprentissage et du renforcement des compétences de la pensée, ils parviennent à identifier des préjugés, des sous-entendus, à distinguer les raisonnements pertinents de ceux qui ne le sont pas. Ce qui fait dire à M. Lang que "le programme de Philosophie pour enfants permet de se défendre contre ceux qui ont recours à des sophismes, à la flatterie, à des stéréotypes, à la peur, à la popularité, à des arguments ad hominem, à des généralisations, etc.". Ainsi peut-on penser que des enfants ayant pratiqué la CRP plusieurs années seront à même de pouvoir porter de meilleurs jugements. Or renforcer le jugement pour Lipman "est un prérequis indispensable si on souhaite réduire la violence et parvenir à la paix. [...] La résistance à vaincre [...] [c'est] le préjugé, l'illusion, les aspects émotionnels contradictoires, le danger d'illogisme, les raisonnements fallacieux, la mauvaise volonté à accepter des compromis dans des situations où une médiation ou un arbitrage serait nécessaire, le manque de respect pour les opinions des autres etc.". Renforcer le jugement, c'est aussi une garantie d'être en capacité, une fois ces enfants devenus des adultes citoyens, de pouvoir évaluer les institutions qui régissent leur pays, ce que Lipman considère indispensable pour des citoyens d'États démocratiques.

Pour conclure, nous pouvons dire avec M. Lang qu'avec l'aide de la CRP, l'enfant "pourra être en mesure d'entrevoir des sens nouveaux de ses expériences et, par conséquent, il devrait être habilité à agir avec plus d'assurance, en tant que citoyen, dans des moments sans repère, imprévus et contingents. Ce sont ces moments importants qui définissent [...] le vivre-ensemble".

XI) Le déroulement d'une séance

La durée d'une séance d'une CRP varie en fonction de l'âge des participants, leur capacité à se concentrer et aussi des circonstances extérieures comme par exemple des heures de cours non consécutives dans lesquelles elle se déroule, un horaire précis à respecter. Ainsi elles peuvent varier de vingt minutes à une demi-heure pour des jeunes enfants à une cinquantaine de minutes pour des adolescents en milieu scolaire, et à une heure trente-deux heures pour des adultes.

L'organisation spatiale est le cercle autour duquel chacun prend place, l'animateur y compris. Cette organisation spatiale est importante car elle permet qu'il n'y ait pas de place de préséance, notamment au niveau de l'animateur, que chaque participant puisse voir et entendre chacun, que la communication non verbale qui va s'instaurer puisse le faire librement et aux yeux de tous. Ce sont des pairs qui vont ici délibérer.

Le support est important. Il existe des variantes en fonction des animateurs, extraits de films, affiches, photos, articles de presse, citations, BD ; mais ici nous nous contenterons de présenter le déroulement de la CRP dite "classique"), tel que mis au point par son créateur Lipman et sa collaboratrice Sharp, qui se fait à partir d'un extrait de roman philosophique.

Elle se déroule en au moins 4 temps différents :

1. Le premier temps est la **lecture** d'un extrait de roman philosophique. Cette lecture est partagée, c'est à dire que chaque participant lit à haute voix un court passage du texte (un paragraphe, une réplique, un paratexte...) d'un roman qu'il a sous les yeux. L'animateur qui lit également lorsque c'est son tour, a pris soin de donner le sens de la circulation de la lecture. Enfant comme adulte, chacun fait entendre sa voix, son déchiffrage parfois, son rythme de lecture. Bien évidemment il y a une adaptation pour les petits enfants qui ne savent pas encore lire. Ce sont alors un ou des adultes qui le font.
2. Dans un deuxième temps, on passe à ce qu'on appelle **la cueillette de questions** . Après la lecture et éventuellement un temps d'éclaircissement de l'histoire pour ceux qui n'auraient pas compris certains détails, chacun est invité à formuler seul ou avec un ou des camarades une ou des questions sur quelque chose qui le(s) frappe, le(s) interroge ou lui (leur) pose problème. Les questions sont notées sur un tableau de façon à être bien visibles de tous. Elles sont signées.
3. Puis l'animateur, dans un troisième temps, lit ou fait lire à chacun sa ou ses questions, s'informe de savoir si elles sont claires dans tous les esprits, demande parfois des éclaircissements sur ce qu'a (ont) voulu dire l'(les) auteur(s). Une fois cette phase de compréhension et

d'éclaircissement réalisée, on procède au **choix de la question** du jour. Ce choix, toujours démocratique, peut être voté ou encore discuté pour obtenir un consensus.

4. Enfin, dans le dernier temps, l'animateur invite les participants à **entrer dans la délibération**. Le travail de clarification qui a éventuellement eu lieu sur la question choisie par les participants "devient essentiel pour la suite : explorer dans la direction imprimée par la question choisie" (Savard). L'animateur prend alors tout son rôle de facilitateur de la pensée dans la communauté en "intervenant de manière significative et judicieuse, le plus souvent sous forme de questions" (Gagnon), et en incitant à la prise de parole. Il doit pour cela parvenir à établir "un climat dans lequel il devient rassurant d'exprimer son point de vue et de réfléchir en commun sur des éléments qui le soutiennent". Il a pour cela toute une boîte à outils. Tout d'abord une volonté de transformer la classe en communauté de recherche, ce qui représente "une révolution copernicienne" (Sasseville), "car ce n'est pas le résultat qui est priorisé, mais le ou les processus menant à ces résultats". Le professeur doit en effet changer de regard sur son rapport au savoir et à l'autorité, ainsi qu'à une certaine idée de la philosophie. Il doit accepter d'abord de changer de statut, c'est à dire dépasser celui du spécialiste chargé de la transmission d'une discipline, et devenir davantage un animateur qui stimule les jeunes à penser par eux-mêmes, les conforte dans leurs tentatives, les incite à se tourner vers les autres pour véritablement créer une recherche philosophique en commun. C'est une tâche délicate, car il est aussi un modélisateur ; il incarne un chercheur utilisant des outils de la pensée et une attitude constructive de respect qui invite à l'imitation. Cela demande beaucoup de travail et de pratique. Il doit désormais aussi accepter de voir la philosophie "détrônée" de son état de discipline qui vient couronner le cursus éducatif, ouverte à tous et non plus réservée à une élite, et qui devient un moyen de développement de la personne et non plus un savoir suprême. Pour conclure, l'animateur d'une communauté de recherche a un rôle primordial : il inspire, suggère, valorise la pensée, le questionnement, il introduit judicieusement des questions qui éveillent à d'autres pistes et à l'utilisation d'autres outils d'exploration, "il oriente l'énergie des participants sur le comment penser" (Savard). Ainsi, grâce à l'aide avisée de l'animateur, les participants à la discussion peuvent remettre en question leurs représentations, prendre conscience de leurs préjugés, construire leurs savoirs en vue de l'action, apprendre à penser pour mieux juger et devenir des chercheurs.

La discussion peut s'arrêter là. Elle peut aussi se clore par un travail d'écriture comme un petit poème, une phrase ou deux de synthèse pour soi. On peut aussi faire intervenir des observateurs que l'on aura désigné à l'avance et auxquels on aura donné la mission d'observer si le processus est bien respecté, ou plus intéressant encore si on utilise des habiletés de pensée, lesquelles...) Il peut donc y avoir une période de retour vers soi, d'un partage de ressenti, ou de méta-analyse de la séance.