

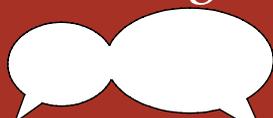
Sous la direction de
Mathieu Gagnon et Michel Sasseville

LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE

Applications et enjeux



collection *dialoguer*

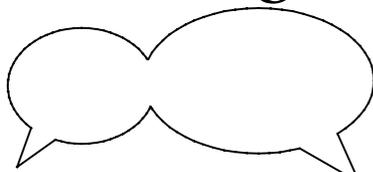


dirigée par Michel Sasseville



Facebook : La culture ne s'hérite pas elle se conquiert

collection *dialoguer*



dirigée par Michel Sasseville

« On a grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants. »

Michel de Montaigne, *Essais*, I, XXVI

La collection *Dialoguer* a pour but de présenter des ouvrages qui portent sur la pratique de la philosophie avec les jeunes. Elle accueille des histoires philosophiques écrites pour des enfants et adolescents, des guides d'accompagnement pour les enseignant-e-s et des livres permettant d'apprécier la richesse et la multiplicité des aspects qui définissent cette nouvelle discipline en philosophie et en éducation.

Collection fondée et dirigée par Michel Sasseville

LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE
Applications et enjeux

**LA COMMUNAUTÉ
DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE**
Applications et enjeux

Sous la direction de
Mathieu Gagnon et Michel Sasseville



**Presses de
l'Université Laval**

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

Mise en pages : In Situ inc.

Maquette de couverture : Laurie Patry

Dépôt légal 2^e trimestre 2011

ISBN 978-2-7637-9194-4

PDF 9782763791951

© Presses de l'Université Laval. Tous droits réservés.

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

À A.M. Sharp

Table des matières

Remerciements	xix
Ann-Margaret Sharp, femme d'espoir	xxi
Introduction	1

Première partie Applications

Une pratique atypique pour des enfants atypiques.....	7
<i>Gilles Abel, Belgique</i>	
La structure	8
Le contexte	8
Quelques ébauches de résultats	10
Un constat transversal.....	10
Surdité et questionnement.....	11
Se questionner pour s'intégrer	12
Au rayon des constats positifs	13
Pouvoir et maturité	14
Au rayon des découvertes.....	15
Une rencontre entre intelligence et contrôle affectif.....	15
Le respect de l'autre dans ses incertitudes et ses opinions	16
Quelles perspectives?	17
La dimension atypique	17
Formuler une question : une compétence complexe	18
La problématique de la reconnaissance	19

Philosophie pour enfants et éthique environnementale	
– naturellement... ?	21
<i>Andrée-Anne Bergeron, François Berthiaume et Myriam Michaud, Canada</i>	
La réflexion éthique dans un contexte de consensus social	23
Neutralité de l'animation et convictions de l'animateur	25
Le rapport à la connaissance scientifique.....	28
En guise de conclusion : perspectives d'avenir	30
La communauté de recherche au Club 44	31
<i>Diane Challandes, Suisse</i>	
Contexte.....	31
Comment annoncer cet atelier?	32
Déroulement de l'activité.....	33
La forme définitive.....	33
Procédure.....	34
Interventions des enfants	35
Questions des enfants	36
Constats sur l'ensemble de l'activité	36
Apports philosophiques	37
Bilan des enfants	37
Conclusion	38
Philosopher sur les mathématiques	
au moyen du dialogue critique	41
<i>Marie-France Daniel, Canada</i>	
Introduction	41
Philosophie pour enfants et socioconstructivisme	42
Philosopher sur les mathématiques	44
Des résultats d'analyses.....	46
Discussion	51
Conclusion	53
Références	54

Quand les adolescents philosophent avec leurs parents.....	57
<i>Élisabeth Couture, Canada</i>	
Prologue	57
Raisons et objectifs de l'activité.....	58
Paramètres de l'activité.....	58
Les contextes exploités dans les CRP	59
Questions soulevées par les jeunes selon les contextes	60
Difficultés.....	60
Les bénéfiques de l'activité	62
Annexe	64
Animation d'une communauté de recherche philosophique (CRP)	64
Élèves-parents	64
Rédaction du rapport.....	64
Exemple de rédaction :	65
La communauté de recherche philosophique et le programme Éthique et culture religieuse au secondaire	67
<i>Lisa Desrochers, Canada</i>	
Introduction	67
Implantation de la CRP.....	68
Raisons de l'implantation	68
Séquence d'apprentissages	70
Matériel pédagogique.....	74
L'évaluation	76
Conclusion	82
Bibliographie	84
La communauté de recherche philosophique et l'enseignement religieux en Communauté française de Belgique	85
<i>Michel Desmedt, Belgique</i>	
Présentation du cadre institutionnel	85
La pratique de la communauté de recherche philosophique dans le cours de religion catholique.....	88
Le débat sur la pédagogie des compétences: deux conceptions du rôle de l'école, de la place des savoirs, du pouvoir, etc.....	92

L'adaptation de la communauté de recherche en philosophie dans les collèges québécois : bilan, témoignages et évaluation 99

Gilbert Talbot, Canada

Le contexte	100
La trajectoire.....	101
Mais d'abord, qu'est-ce qu'une communauté de recherche philosophique?.....	101
L'adaptation de la CRP pour les cours Philosophie et rationalité et L'Être humain	102
L'adaptation de la CRP dans le cours Éthique et politique (340-401-03)	103
Recherche à l'appui.....	104
La critique de la CRP au cégep : elle dérange et elle choque.....	105
Les contre-arguments de Manon	111
Remerciements	114
Médiagraphie	114

Quand les petits donnent le goût aux grands 117

Karine Soucy, Canada

Préambule	117
La naissance d'une CRP dans Kamouraska	118
Les adaptations.....	119
Rappel de ce qui est en jeu	119
Capsules.....	119
Lectures	120
Site Internet	120
Grille des outils de la pensée et observateurs	120
Changement de local	121
Partage de l'animation	121
Différentes expérimentations de la CRP des adultes	
du Kamouraska.....	122
Partir d'une photo au lieu d'un texte.....	122
Partir d'une étude scientifique racontée par vidéo	122
Partir d'un extrait de roman (poème).....	122
L'intensité d'un samedi-philo dans le bois	123
Une session estivale avec les touristes.....	124
Écriture d'un recueil	124

Ouverture vers d'autres pratiques.....	125
Partage d'expériences de CRP sur le Web.....	125
Une CRP à la garde scolaire.....	126
CRP au Centre femmes du Grand Portage	127
Les apprentissages des participants	128
Les apprentissages sur le plan intellectuel.....	129
Les apprentissages sur le plan personnel	129
Les apprentissages sur le plan social	130
Comment la CRP rend-elle possibles de tels apprentissages?.....	130
Suggestions pour de futurs groupes philosophiques.....	132
Conclusion	133
Penser par et pour soi-même en alphabétisation	135
<i>Lise Pelletier, Francine Renaud, Canada</i>	
Historique et contexte.....	135
Déroulement sur le terrain.....	137
Résultats pour les participants	138
Résultats pour les intervenants des groupes d'alphabétisation populaire.....	141
Les retombées.....	144
Bibliographie	144
La pratique de la philosophie en communauté de recherche auprès de personnes en centre jour.....	145
<i>Mathieu Gagnon, Canada</i>	
Introduction	145
Contexte de la recherche.....	146
Entre la pratique du dialogue philosophique et la psychothérapie de groupe.....	147
Éléments de réflexions sur les apports psychologiques de la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche.....	150
Du besoin d'investiguer plus avant... ..	152
Références	153
Radiographie d'une expérience de la CR en milieu carcéral	155
<i>Isabelle Ouellet, Canada</i>	
Mise en contexte : la détention.....	155
Les soins particuliers.....	156

Les deux grandes difficultés rencontrées	159
Premier écueil : l'assiduité.....	159
Deuxième écueil : le matériel.....	160
Les autres petits défis.....	161
Nos réussites.....	162
Leur auto-évaluation.....	162
Ce que nous retenons.....	163
Des bienfaits de la philosophie en maison de retraite	165
<i>Gilles Abel, Belgique</i>	
Le contexte.....	166
Les constats.....	167
Enfance et vieillesse	167
Le rapport à la nostalgie.....	168
Re-goûter à l'égoïsme.....	169
Le coup de pied de A.	170
Oui, mais.....	171
Penser mieux, c'est dépasser la simple opinion	171
Comprendre, c'est faire des liens (et réciproquement).....	172
En conclusion, quelques lignes d'horizon.....	173
La philosophie pour enfants	
en formation initiale des enseignants.....	175
<i>Nicole Tremblay, Canada</i>	
La philosophie pour enfants de Matthew Lipman	176
La philosophie pour enfants	
dans la formation des enseignants.....	177
La vision du programme de formation à l'enseignement.....	177
Les compétences transversales du Programme de formation	
de l'école québécoise	178
La recherche disciplinaire intégrant la philosophie pour enfants...	178
La philosophie pour enfants comme outil de prévention	
de la violence envers les enfants	179
Planification de l'activité de philosophie pour enfants	183
Activités préparatoires à la philosophie pour enfants.....	184
Phase de préparation à l'apprentissage.....	185
Première étape de l'activité en philosophie pour enfants :	
la lecture d'un texte.....	185

Phase de réalisation de l'apprentissage en deux temps	187
Deuxième étape de l'activité de philosophie pour enfants :	
la collecte des idées.....	187
Troisième étape de l'activité de philosophie pour enfants :	
la discussion philosophique	188
Phase d'intégration des apprentissages	190
Bibliographie	191
La communauté de recherche philosophique appliquée à la formation à distance	193
<i>Myriam Michaud et Michel Sasseville, Canada</i>	
Introduction	193
Les cours offerts sur le campus de l'Université Laval.....	194
La création d'une série documentaire.....	194
La création du cours en ligne	195
Le rapport initial et le rapport révisé	198
Le rôle du tuteur.....	200
Conclusion	202

Deuxième partie Enjeux

La philosophie pour les enfants et le programme éthique et culture religieuse.....	205
<i>Georges Leroux, Canada</i>	
ECR et la philosophie pour enfants : convergences, pertinence	208
Le nouveau contexte et l'enjeu du dialogue	213
Dignité humaine et philosophie pour les enfants.....	225
<i>Jeannot Fillion, Canada</i>	
La notion de dignité humaine.....	226
Les limites de la dignité humaine	227
La notion de dignité humaine en philosophie pour les enfants	228
La formation éthique en philosophie pour enfants.....	229
Communauté de recherche et dignité humaine.....	230
Pensée critique et dignité humaine.....	232
Pensée créative et dignité humaine.....	233

Pensée vigilante et dignité humaine	233
L'éveil à la dignité humaine	235
Bibliographie	236
L'approche de la philosophie pour enfants : une contribution à la construction du sujet.....	237
<i>Catherine Audrain, Canada</i>	
La philosophie pour enfants pour contrer la violence.....	237
Promouvoir la santé et prévenir les dépendances au moyen de la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche	247
<i>Alexandre Herriger, Suisse</i>	
L'apport de la communauté de recherche philosophique à l'éducation à la citoyenneté : établir une relation dialectique entre le sujet et le sens commun grâce à la pensée critique	255
<i>Mathieu Lang, Canada</i>	
La citoyenneté présuppose une éducation	256
Le citoyen participe à la construction du sens commun	257
S'asseoir et discuter	262
Bibliographie	265
La pratique de la philosophie en communauté de recherche et le développement de la pensée critique d'adolescents.....	267
<i>Mathieu Gagnon, Canada</i>	
Le développement de la pensée critique :	
de l'importance aux préjugés.....	267
Pensée critique en éducation : définition et perspective	267
La CRP et le développement de la pensée critique des adolescents :	
indices d'un parcours (méta)cognitif et épistémique.....	270
Le développement de la pensée critique d'adolescents en CRP :	
des apports précieux certes, mais pas une panacée.....	277
Références	280

Entrons dans l'univers de l'autre. Apprendre à juger, dans une classe transformée en communauté de recherche	283
<i>Ann Margaret Sharp, États-Unis</i>	
<i>Traduction par Nicole Decostre, Belgique</i>	
Introduction	283
Prendre du recul, imaginer, entrer dans l'univers de l'autre	285
Entrer dans l'univers de l'autre et en faire le récit.....	289
Ce que n'est pas une bonne façon de raconter	291
Conclusion	296
Bibliographie	298
Approche esthétique en communauté de recherche.....	301
<i>Audrey Bigot-Destailleur, France</i>	
Un projet artistique et philosophique.....	302
Justification du projet.....	302
Présentation du projet	304
La communauté de recherche comme processus pédagogique de création : de la communauté de recherche philosophique à la communauté de recherche artistique.....	306
Approche pluridimensionnelle de la pensée	307
Le décentrement	309
La communauté de recherche comme processus créateur	310
Communauté de recherche et esthétique	311
Esthétisme et danse.....	311
Esthétisme et recherche philosophique	312
Conclusion	313
Bibliographie	314
Notices biographiques des auteurs	315

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les personnes qui, par leur évaluation des manuscrits, ont contribué directement à la réalisation de cet ouvrage.

Jean-Claude Brès, Suisse

Michel Tozzi, France

Marcel Savard, Canada

Sébastien Yergeau, Canada

Geneviève Lacroix, Canada

Guy Rainotte, Belgique

Arsène Richard, Canada

Marina Lessard, Canada

Ann-Margaret Sharp, femme d'espoir

Il y a la Foi, l'Espérance et la Charité
Saint Paul nous dit
Que le plus grand des trois c'est l'Amour.
Mais il pourrait se tromper!

Pour une femme
Le plus grand des trois c'est l'Espoir!
L'espoir c'est le courage de s'engager soi-même
En pensée et en actes
Pour le futur.

C'est le courage d'avancer un pas à la fois
Pour transformer le monde
En une place plus belle.
C'est une poussée hors de soi
Plutôt que vers soi
C'est une poussée vers le monde¹.

Ann-Margaret Sharp
[notre traduction]

1. There is Faith, Hope and Love
St Paul tells us
That the greatest of these is Love.
But he could be wrong!
For woman,
The Greatest of these is hope!
Hope is the courage to commit onself
In thought and deed
To the future.

It is the courage
To take one step at a time
To transform the world
To a more beautiful place.
It is a thrust away from the self
Rather than towards the self
It is a thrust towards the world

Ann Margaret Sharp. *Women and Hope*, manuscrit.

Chers-ères ami-e-s de la philosophie pour enfants,

Pendant que nous savourions le début de l'été et des vacances, alors que se terminait ce merveilleux travail collectif sur la communauté de recherche, Ann-Margaret Sharp décédait des suites de complications pulmonaires multiples. C'est sa voisine, collaboratrice et amie, Deborah Colvin (Debbie) qui me l'a appris par le message suivant :

Je suis assise ici avec Eva après avoir eu une petite cérémonie pour Ann dans sa maison et nous étions préoccupés : peut-être que tu n'as pas su qu'elle est décédée jeudi dernier (1^{er} juillet), vers 10h du soir...

Ann était dans la chambre où dormait Juan Carlos quand on l'a trouvée vers 10h, vendredi matin. C'est Rosy qui a découvert le corps et nous a appelés tous. On est venu aussi vite qu'on a pu, mais elle était morte depuis plusieurs heures. Il semble qu'elle ait eu une autre crise respiratoire et elle peut s'être étouffée. Ce soir nous avons eu une cérémonie bouddhiste pour elle et demain matin nous l'amènerons à Tuxtla, où elle sera incinérée... » [notre traduction] Message reçu le dimanche 4 juillet 2010².

L'automne précédent, Ann était venue à la conférence de *La Traversée*³. Déjà à ce moment, elle était très malade. Il faut dire aussi que la mort de son mari, Phil Guin, l'avait terriblement secouée. Malgré cela, elle tenait à venir nous voir, car elle appréciait grandement le travail unique et indispensable de *La Traversée*⁴. À son retour au Mexique, elle dut être hospitalisée à deux reprises pour embolie pulmonaire, puis pneumonie. Le dernier message que j'ai reçu d'elle en dit assez long sur l'agonie qu'elle devait subir :

J'aimerais juste me sentir plus forte. Je n'aimerais pas vivre de cette façon. Ne pas pouvoir reprendre son souffle. Je ne me souviens pas. Pas très gracieux. Et quand le prêtre est venu me rendre visite au couvent pour me demander mes péchés, j'ai dû admettre que je ne m'en souvenais pas. Pressé de se rendre au chevet d'autres patients, il a dit : « Bien, probablement que vous n'en aviez aucun ». Comme il m'a mal compris⁵ ! [notre traduction]

2. Gilbert... I'm am sitting here with Eva after having a ceremony for Ann in her home... She passed away on Thursday (July 1st) around 10:00pm... Ann was in the bedroom where Juan Carlos slept when we found her around 10:00am friday morning. It was Rosy who discovered the body and called us all. We came as quick as we could but she had been dead for several hours. It appears that she had a breathing crisis again and may have choked. Tonight we had a buddist ceremony for her and tomorrow morning we are taking her to Tuxtla to be cremated.

3. Il s'agissait de la conférence : « Penser à point vaut mieux que coups de poings », tenue le 23 nov. 2009.

4. Elle avait écrit *Nakeesha*, *Jesse* et *Hannah* pour le programme de prévention de la violence.

5. Dernier message de Ann, reçu le mercredi. 28 juin 2010, 23h48.

« I just wished I felt stronger. I wouldn't like to live this way. Not hardly able to suck up a breath. I do not remember! Not very graceful. And when the priest came to visit in the convent to ask me my sins, I had to admit I didn't remember! Anxious to hurry on to other patients, he said « Well, you probably didn't have any! » How he misunderstood my words ! »

Sa dernière remarque peut nous amener à croire qu'elle était catholique, croyante et pratiquante. Comme on l'a lu cependant dans l'extrait mis en exergue, la Foi n'était pas pour elle la vertu principale. On peut imaginer qu'elle l'aurait mis en troisième place, après l'espérance et l'amour. À l'hôpital, elle est au Mexique, dans un pays catholique qui lui rappelle sûrement sa jeunesse.

Ann est née à Brooklyn, New York, dans un milieu populaire. Son père était chauffeur d'autobus, un bon métier, à l'époque. Son premier mari était pompier, je crois. Elle y a reçu une éducation religieuse catholique mais, avec le temps, elle a migré d'une Église protestante à l'autre. Elle a un temps apprécié le panenthéisme de Paul Tillich : selon lui, Dieu ne serait pas une personne, mais la relation qui s'établit entre les personnes⁶. Elle se rapprocha par la suite des bouddhistes à San Cristobal de Las Casas. Il n'est pas surprenant que ses amis et amies aient choisi un cérémonial bouddhiste pour ses funérailles.

Comme l'indique le titre de ce petit texte, c'est, selon moi, l'espoir qui caractérise la vie, l'œuvre et la carrière de Ann-Margaret Sharp. Ann s'identifia au féminisme et particulièrement à l'écoféminisme. L'espoir dont elle parle c'est l'espoir des femmes de construire quotidiennement un monde meilleur, plus pacifique, plus ouvert, plus sain. Toute son adhésion à la philosophie procède de cet espoir d'améliorer notre monde, par le moyen de l'éducation, de l'éducation des enfants par la philosophie. C'est Matthew Lipman qui, dans son autobiographie, nous apprend qu'elle adhéra spontanément à son projet :

Ann était assistante professeure à l'École d'Éducation. Elle avait entendu parler de mon projet et s'y identifia immédiatement. Elle lui apporta les perspectives combinées d'Éducation et de philosophie dont le projet avait désespérément besoin. Elle comprit vite ce que j'essayais de faire avec Harry et avait une forte sympathie pour les enfants. Par la suite, Ann devint directrice associée de l'IAPC, position qu'elle occupe toujours et par laquelle elle remplit la plus grande partie du travail d'un directeur international en formation des maîtres⁷.
[notre traduction]

Mat décrit fort bien en quelques mots toute l'importance de Ann pour le développement de l'Institute for the Advancement of Philosophy for

6. Paul Tillich, *Systematic Theology*, University of Chicago Press, vol. 1, p. 293-297. Ann le cite dans son article : «Pierce, feminism and Philosophy for Children», in *Analytic Teaching*, vol. 14, n° 1, p. 53-62.

7. Matthew Lipman. *A Life TeachingThinking*, IAPC, NJ, 2008, p. 124-125 : «Ann was an assistant professor in the School of Education. She had heard about my project and immediately identified with it. She brought to it the desperately needed combined perspectives of Education and Philosophy, had a prompt understanding of what I was trying to do with Harry and had a strong sympathy for children. Eventually Ann became Associate Director of the IAPC, a position she still holds and through which she performs much of the work of a Director of International Teacher education.»

Children (IAPC). Sur le plan théorique, elle peut faire le pont entre éducation et philosophie, une compétence qu'il ne possédait pas tellement, selon son propre aveu. C'est elle qui va mettre de l'avant l'idée de joindre un guide pour les maîtres au premier roman de Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, puis à la plupart des autres programmes. C'est elle qui développa le programme de maîtrise si original de Mendham, puis lança le premier doctorat en philosophie pour enfants à la Universidad Iberoamericana de Mexico, avant qu'il se transforme en doctorat en Éducation à Montclair. C'est elle qui, comme saint Paul, se fit l'apôtre de la propagation de la philosophie pour enfants à travers le monde. Grâce à son action, aujourd'hui la philosophie pour enfants est présente dans plus d'une quarantaine de pays et est en pleine progression. Et chez nous au Québec c'est elle qui est venue le plus souvent pour donner des conférences, participer à des colloques, superviser des formateurs, lancer de nouveaux programmes, etc.

Dans le dernier texte qu'elle nous propose à l'intérieur de ce volume-ci, on y retrouve la même énergie à propager la philosophie pour enfants et à expliquer les fondements philosophiques de la communauté de recherche en dégageant des liens avec des philosophes anciens et modernes. Dans ce texte-ci, elle les relie à la pensée de Hannah Arendt : dialoguer, entrer dans l'univers de l'autre, raconter des histoires, pour nous redonner espoir dans un monde où on en trouve de moins en moins. Écoutons ses derniers mots, c'est l'héritage qu'elle nous lègue :

Et qui sait ? Dialoguer, entrer dans l'univers de l'autre, se soucier des autres et se raconter, tout cela pourrait rendre possible la résolution de problèmes mondiaux (ceux qui nous affectent tous directement) en imaginant ensemble d'autres possibilités avec lesquelles nous pourrions tous nous entendre.

Faisons-en le vœu⁸ !

D'autres pionniers de la philosophie pour enfants nous ont laissés avant elle. Je pense particulièrement à Ron Reed, le grand Texan, le premier président de l'International Council of Philosophy with Children (ICPIC) ; Catherine Young Sylva, la fondatrice de la philosophie pour enfants au Brésil ; Phil Guin, celui qu'on oublie trop souvent, à cause de sa quiétude et son humilité. C'est lui qui a supervisé la formation des maîtres aux États-Unis, en plus d'être le soutien indéfectible de Ann. C'est grâce à eux et à tous les autres que j'oublie – vous m'en excuserez – que la philosophie pour enfants a pu naître. À nous maintenant de continuer leur œuvre.

8. Ann-Margaret Sharp. *Entrons dans l'univers de l'autre. Apprendre à juger, dans une class transformée en communauté de recherche*, p.330.

TÉMOIGNAGE PERSONNEL

J'ai eu la chance d'étudier la philosophie pour enfants sous le mentorat de Ann. J'ai fait ma maîtrise à Montclair State University. J'ai été « coach » des étudiants de maîtrise à Mendham, puis j'ai fait mon doctorat sous sa direction à la Universidad Iberoamericana de Mexico. Elle m'a aussi fait le privilège de son amitié. Je l'ai souvent visitée au New Jersey, à Nantucket et à San Cristobal de Las Casas. Sa perte est pour moi d'une très grande tristesse. En plus d'être une intellectuelle de premier plan, Ann était une très bonne vivante, une hédoniste qui aimait la bonne chair et le bon vin, peut-être un peu trop même. Elle aimait aussi chanter de vieilles chansons anglaises et irlandaises, quand on s'assoit avec elle autour du foyer, ou quand on revenait d'une de nos excursions dans les environs de Mendham.

Quand je voudrai me rappeler le bon temps passé avec elle, je m'assoierai à nouveau près d'un bon feu de bois, une bouteille de vin blanc à portée de coupe et j'écouterai Harry Belafonte chanter : *Danny Boy*, sa chanson préférée. J'y changerai seulement un nom, celui de Danny Boy, par celui de Annie Girl.

Oh Annie Girl, les pipes (cornemuses), les pipes nous appellent
De vallons en vallons, et en bas du flanc de la montagne
L'été est parti, et toutes les fleurs meurent
C'est toi, c'est toi qui doit partir, je dois m'y résigner

Mais reviens vite quand l'été sera dans le pré
Ou quand la vallée sera vide ou blanche de neige
Oui, je serai ici en plein soleil ou dans l'ombre
Oh Annie Girl, Oh Annie Girl, tu me manques tellement...⁹
[notre traduction]

Gilbert Talbot
13 juillet 2010

9. Oh Annie girl, the pipes, the pipes are calling
From glen to glen, and down the mountain side
The summer's gone, and all the flow'rs are dying
Its you, its you must go and I must 'bide
But, come ye back when summer's in the meadow
Or when the valley's bare or white with snow
Yes, I'll be here in sunshine or in shadows
Oh Annie Girl, oh Annie Girl, I miss you so

ŒUVRES CITÉES DANS CE TEXTE

Sharp, Ann-Margaret, *Nakeesha, Jesse et Hannah*, coll. La Traversée, Presses de l'Université Laval

Sharp, Ann-Margaret, *Women and Hope*, manuscrit.

Tillich, Paul, *Systematic Theology*, University of Chicago Press, 3 vol.

Lipman, Matthew, *A Life Teaching Thinking*, IAPC, NJ, 2008

Introduction

Créée par Matthew Lipman, la pratique de la philosophie avec les enfants a maintenant plus de 40 ans. Aux yeux de ce philosophe et de sa principale collaboratrice, Ann Margaret Sharp, cette pratique ne saurait se réaliser en dehors du contexte cognitif et social de la communauté de recherche philosophique (CRP). Celle-ci, qui trouve sa racine, semble-t-il, dans les écrits du philosophe C.S. Pierce, est un lieu d'apprentissage de l'art de penser par et pour soi-même. Depuis 1969, Lipman et Sharp n'en démordent pas : la CRP est un, voire le lieu par excellence pour la pratique de la philosophie avec les enfants. Mais, dire cela n'implique pas que celle-ci doive être réservée aux enfants d'âge primaire inscrits à un programme courant de formation. En effet, de nombreuses applications de la CRP ont vu le jour depuis les débuts de la philosophie pour les enfants (milieu carcéral, formation à distance, formation des maîtres, alphabétisation populaire, groupes informels de discussion entre adultes, maison de retraite, famille, enfants « atypiques », enseignement religieux et éducation éthique, éducation à la santé, mathématiques, etc.), et chacune d'entre elles s'inscrit à l'intérieur d'un processus similaire et poursuit un objectif commun : offrir les conditions permettant aux participants de s'engager dans une pratique dialogique par laquelle ils sont invités à penser par et pour eux-mêmes.

Ce livre présente, dans un premier temps, quelques-unes des applications de la CRP dans des contextes différents de celui qu'avait imaginé Lipman à la fin des années 1960. Ces applications sont l'œuvre de créateurs soucieux d'utiliser la CRP de manière novatrice en étant guidés par les particularités contextuelles avec lesquelles ils devaient composer. Dans un deuxième temps, quelques enjeux de la CRP sont examinés : son éventuelle utilisation dans le programme d'éthique et de culture religieuse au Québec, les rapports entre la CRP et l'éveil à la dignité humaine, la promotion de la santé, l'éducation du citoyen, la CRP et le développement de la pensée critique des adolescents,

l'apprentissage du jugement, la dimension esthétique de la CRP. Chacun de ces chapitres pose une série de questions touchant les fondements de la CRP.

Bien que les applications décrites dans ce livre soient de nature variées (certaines étaient davantage de l'ordre de l'expérimentation quasi spontanée et de l'initiative personnelle, alors que d'autres relèvent plus spécifiquement de recherche à visée scientifique), toutes contribuent, à leur manière, à soulever des questionnements sur le dialogue à réaliser entre les dimensions génériques ou spécifiques qui s'y rattachent. En effet, quels pourraient être les dénominateurs communs à l'ensemble de ces pratiques? Quelles réussites ou quelles difficultés, à la fois communes et particulières, est-il possible de préciser? Quels sont les lieux où la CRP ne saurait être utilisée?

En ce qui a trait aux aspects « transversaux », il semble que chacun des acteurs, peu importe le contexte de pratique dans lequel il œuvre, croit au dialogue comme un instrument d'harmonisation des rapports permettant de relier les gens entre eux afin que tous y soient considérés comme une personne à part entière. Il semble également que tous partagent le souci de développer l'autonomie de pensée par la pratique d'un dialogue philosophique et critique. Par ailleurs, nombre de défis émergent de ces diverses applications. Notons d'abord le besoin de matériel qui, dans certains contextes, peut être un élément déterminant dans la réussite du projet. Ce besoin montre non seulement les exigences relatives à chacune des applications spécifiques, mais aussi l'importance et la difficulté d'avoir à sa disposition du matériel qui répond aux critères formulés par Lipman afin de lancer une CRP, dont la présence d'une diversité de positions, la modélisation des processus de recherche philosophique, l'absence de moralisation... Dès lors, chacun a dû faire preuve de créativité afin d'arrimer les visées de la CRP aux particularités découlant des objectifs poursuivis à l'intérieur de chacun des projets qui, à l'occasion, se sont avérés assez précis et orientés. Notons également la question de la continuité et de la fréquence qui, à plusieurs reprises, s'est avérée déterminante. En effet, lorsque la CRP se réalise à l'extérieur d'un cadre proprement scolaire où la participation est souvent imposée par l'institution, il semble plus complexe de maintenir un taux de participation constant qui persiste dans le temps. Or, il est généralement admis que la participation, la fréquence ainsi que la continuité sont des facteurs contribuant directement au degré d'appropriation des apprentissages reliés à la pratique de la philosophie en CR. Notons finalement qu'à l'intérieur de certains contextes les participants doivent composer avec des formes de hiérarchie susceptibles d'entraver le processus d'émergence de la CRP. Parmi celles-ci, nous pourrions relever la hiérarchie sociale qui peut conduire les membres à manifester une certaine réserve quant à la prise de position, par

crainte des conséquences qu'elles pourraient avoir sur leur situation. Il y a aussi une hiérarchie épistémologique qui peut parfois s'installer et qui risque d'avoir des répercussions sur les habiletés et les attitudes de recherche mobilisées. Cette situation semble survenir, par exemple, lorsque les projets conduisent à considérer des savoirs s'inscrivant à l'intérieur de champs disciplinaires autres que la philosophie, dont les sciences, et qui sont généralement considérés plus « objectifs ». Dans ces circonstances, les rapports aux savoirs peuvent conduire à plus ou moins d'autonomie de pensée ainsi que de jugement critique.

Ce livre devrait amener le lecteur à entrevoir l'énorme potentiel de la CRP, et ce, à l'intérieur d'une grande variété de contextes. De plus, le caractère émergent de ces applications pave la voie à un large éventail de projets de recherche impliquant non seulement des philosophes, mais aussi des psychologues, des pédagogues, des sociologues, des intervenants en milieu communautaire, des linguistes, des artistes, des littéraires, des scientifiques... Autant de perspectives nouvelles qui, au demeurant, s'inscrivent tout à fait dans les axes de la CRP : rencontre de la diversité, questionnement, recherche, collaboration, etc.

En terminant, nous tenons à remercier vivement les auteurs qui ont contribué à la réalisation de ce livre. Nous espérons qu'ils sont aussi fiers que nous d'avoir pu participer à un tel projet.

Mathieu Gagnon et Michel Sasseville

Première partie
Applications

Une pratique atypique pour des enfants atypiques

GILLES ABEL
Belgique

Tous ceux qui ont pratiqué, côtoyé, observé ou effleuré une forme de pratique de la philosophie avec des enfants en conviendront aisément : il s'agit là d'une pratique novatrice, inclassable, voire souvent subversive. Et à tout le moins atypique.

La démarche de philosophie pour enfants, entreprise par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, a, il est vrai, engendré une nombreuse filiation. On peut d'ailleurs observer que certains des « descendants » de ces pionniers, tout en respectant l'esprit de la démarche de Lipman et Sharp, se sont à des degrés divers émancipés de certains des préceptes d'origine : qu'il s'agisse de recourir à d'autres appuis que les romans philosophiques originels, de mettre en place des procédures d'animation de la communauté de recherche qui n'étaient pas explicitement évoquées, ou encore d'établir cette démarche en dehors du cadre scolaire ou auprès de publics autres que les enfants, on ne compte plus – et cet ouvrage collectif en est le vibrant témoignage – les visages contemporains de la pratique de la philosophie. Ni les ramifications qui constituent aujourd'hui l'arbre, plus que touffu, de ses pratiques.

Dans ce contexte, les projets menés en Belgique par l'association Philomène¹, après s'être principalement articulés autour de l'environnement scolaire, ont vu progressivement s'exprimer des demandes émanant également d'associations, œuvrant en dehors de l'école et prenant en charge des enfants. La présente contribution a pour but de présenter trois de ces projets, en pointant leurs particularités, les retombées positives qu'ils ont suscitées, de même

1. Philomène est une association qui promeut le développement en Belgique de la philosophie pour enfants. Elle est née en 2001, à l'initiative de l'auteur de cet article, titulaire d'une maîtrise en philosophie (orientation philosophie pour enfants) de l'Université Laval, et de deux animatrices ayant plus de 15 ans d'expérience de terrain en la matière.

que les tribulations et les écueils auxquels ils ont dû faire face. Si ces trois projets s'adressaient à des enfants, l'épithète « atypique » est apparue comme la meilleure expression permettant de condenser ce qui constituait le point commun entre ces trois groupes d'enfants.

Certes (au moins intuitivement) on pourrait postuler que tout enfant – et tout individu – est atypique, en ceci qu'il est ontologiquement différent de ses semblables. Toutefois, sans que l'enjeu soit ici de définir ce que pourrait être un enfant *typique*, il est possible de considérer qu'au moins une caractéristique distinguait les enfants de chaque groupe concerné de ce qu'on pourrait qualifier d'enfant « normal » ou « typique ».

LA STRUCTURE

Ce texte est structuré en trois parties.

La première a pour but de présenter **le contexte** des trois projets menés avec ces enfants *atypiques*. De cette manière, il sera possible, non seulement d'appréhender le sens donné à ce mot, mais aussi de faire ressortir les premières modifications apportées à la démarche de discussion philosophique, eu égard à cette dimension atypique.

La seconde partie s'attache à formuler **quelques hypothèses** qui permettront d'ébaucher quelques observations sur les résultats obtenus dans chacun des projets respectifs, mais aussi de manière *transversale* aux trois projets.

Enfin, la dernière partie tâche de dessiner **un premier croquis** de la forme que peut prendre la pratique de la philosophie avec des enfants atypiques. Loin de revendiquer une quelconque prétention prescriptive, l'accent est mis davantage sur les brèches et autres fenêtres qu'ouvre une telle pratique au sein de la galaxie des pratiques de la philosophie. Dans la mesure où elle se situe à la marge de la philosophie pour enfants, envisagée dans ses « modalités traditionnelles » (pour autant qu'un tel énoncé ait du sens), la pratique explorée ici peut en effet autoriser – par ricochet – un (re)questionnement des enjeux cruciaux de la philosophie pour enfants.

Le contexte

Le premier projet concernait une classe d'enfants de l'enseignement ordinaire² dont une proportion était composée d'enfants **sourds** ou **malen-**

2. En Belgique on distingue l'enseignement *spécialisé* (qui prend en charge les enfants handicapés, ce qui comprend les enfants sourds) de l'enseignement *ordinaire* (qui prend en charge les enfants non handicapés).

tendants. Deux institutrices, dont une agissait comme interprète en langue des signes, étaient attachées à la classe. Le projet a été mené durant deux ans, avec des classes des 1^{er} et 2^e années du primaire, à un rythme mensuel. Ces enfants étaient donc atypiques en ce sens que leur classe présentait une mixité pour le moins inhabituelle, en tout cas en Belgique³.

Le second projet concernait un groupe d'enfants bénéficiant de l'accompagnement d'un service d'aide à l'intégration (SAI⁴). Ce service a pour but d'offrir un accompagnement visant à développer l'intégration et l'autonomie d'enfants de 7 à 20 ans, ainsi qu'à soutenir leur famille dans cette entreprise. Les enfants concernés sont soit des enfants souffrant d'un **handicap** (et scolarisés dans l'enseignement spécialisé), soit des enfants scolarisés dans l'enseignement ordinaire, mais qui vivent des **difficultés** d'ordre personnel, familial ou relationnel. Pour les deux catégories, l'accompagnement n'est entrepris qu'à la demande formelle des parents, et sous réserve que ceux-ci acceptent de participer eux-mêmes aux activités proposées par le service. Il ne s'agit donc pas d'un accompagnement imposé. Le projet de discussion philosophique a été mené durant deux ans et demi, à raison d'une séance mensuelle. Ces enfants étaient atypiques en ce sens qu'ils se situaient à la lisière de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire.

Le troisième projet, né d'une demande privée (les deux autres résultaient d'entités publiques – école et organisme associatif), a concerné durant six mois un groupe d'enfants dits « à haut potentiel ». Comme l'énonce le site de l'administration publique de l'enseignement et de la recherche scientifique⁵,

la réalité de ces jeunes est complexe comme en témoigne la variété des termes utilisés dans la littérature (surdoués, gifted, intellectuellement précoces,...). Le terme générique « enfants à haut potentiel » s'avère plus adéquat, car ce terme reflète davantage ce qu'ils sont et permet de faire coexister les facteurs innés et acquis influençant le développement de l'individu. Leurs caractéristiques ne se limitent pas à la sphère strictement intellectuelle, divers domaines sont à considérer (affectif, relationnel-social, biologique,...).

Ainsi, un groupe de parents d'enfants à haut potentiel ont pris contact avec l'association, car ils étaient à la recherche d'activités pour leurs enfants et

3. Le projet de scolariser des enfants sourds au sein d'un enseignement ordinaire est né en 2000, à l'initiative privée de parents d'enfants sourds. Durant neuf ans, ceux-ci ont eux-mêmes financé la prise en charge budgétaire du personnel enseignant. En 2009, le ministère de l'Éducation a décidé de financer lui-même ce dispositif.

4. Le descriptif détaillé des missions de ce type de structure est disponible sur le site Web de l'Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées : www.awiph.be.

5. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25080&navi=2277>.

qu'il leur avait semblé que la communauté de recherche pouvait être une option intéressante. D'emblée, le projet a pris la forme (contrairement aux deux précédents) d'un atelier mêlant discussion philosophique et création plastique.

En effet, l'association Philomène s'est également fait une « spécialité », avec les années, de proposer des activités articulant créativité philosophique et création artistique. Deux animateurs, l'un praticien de philosophie pour enfants et l'autre plasticien rompu aux animations avec les enfants⁶, collaboraient ainsi pour amener les enfants à affiner leurs habiletés réflexives, en leur proposant un temps de questionnement réflexif suivi d'un temps de questionnement créatif.

Le projet avec les enfants à haut potentiel, en concertation avec les parents à l'origine de la demande, a donc visé à interroger au gré des séances le concept d'*identité*, tout en amenant les enfants à produire petit à petit un autoportrait. Ce dernier était composé en touches progressives, sous l'égide de la plasticienne. Celle-ci, en étroite collaboration avec l'animateur de l'atelier philosophique, avait à cœur de permettre aux enfants de poursuivre dans la partie créative le questionnement entamé dans la partie philosophique.

QUELQUES ÉBAUCHES DE RÉSULTATS

Un constat transversal

La première hypothèse (plutôt transversale aux trois groupes) retenue pour expliquer les adaptations qu'ont engendrées ces projets dans la conduite des communautés de recherche peut se résumer comme suit. Le critère « d'atypicité » (s'il est permis d'user de ce néologisme) de chacun des groupes a amené l'animateur des discussions à devoir rapidement préciser à quel niveau son rôle allait devoir évoluer.

En effet, qu'il s'agisse d'enfants malentendants, d'enfants entravés par un handicap (physiologique ou psychologique) ou d'enfants à haut potentiel, il est rapidement apparu que la « boîte à outils » disponible pour l'animateur nécessitait, dans chacun des groupes, d'être étoffée. Car, dès les premières séances dans chacun des groupes, **un contraste** est apparu entre ce dont l'animateur avait pu profiter en termes soit de bonne volonté, de curiosité ou de spontanéité dans un groupe d'enfants typiques et ce qu'il observait en l'espèce.

6. Les plasticiennes étaient des employées de l'Atelier sorcier, un centre d'expression et de créativité qui développe essentiellement des activités en arts plastiques, en particulier auprès des enfants.

Une des premières conséquences (à la fois bénéfique et aventureuse) d'une pratique de la philosophie dans ce contexte était donc à lier à l'impératif qu'avait l'animateur de prendre conscience de l'**asymétrie** qu'induisait le statut d'enfant atypique dans les rouages de la communauté de recherche, afin de chercher ce qui allait lui permettre de rétablir un peu de symétrie.

En d'autres termes, là où une discussion « classique » pouvait s'appuyer sur un faisceau de règles, plus ou moins tacitement acceptées, par des enfants « typiques », l'enfant atypique – presque par définition – introduisait d'emblée dans la communauté de recherche un grain de sable dans les rouages, parfois bien huilés, de l'animation. Tout le défi incombait à l'animateur de le comprendre au mieux afin d'en faire une graine qui puisse germer au mieux.

Surdité et questionnement

Le projet impliquant la classe d'enfants incluant des enfants sourds et malentendants a permis, dans la durée, de mettre en lumière deux éléments notables.

Très rapidement, d'une part, il s'est avéré que les enfants sourds connaissaient une singulière **difficulté à formuler des questions**. Après la lecture du support, en effet, lorsque les enfants étaient amenés à exprimer leur question, la traductrice en langue des signes devait faire preuve de beaucoup de persévérance et d'explication afin de faire comprendre la consigne « formuler une question ». Non pas que ces enfants sourds ignoraient ce qu'était une question. Il semblait plutôt qu'il leur était malaisé, voire impossible parfois, de comprendre ce qu'on attendait d'eux. Souvent, ils commentaient l'histoire, ou ils évoquaient des éléments qu'ils avaient appréciés. Mais ils semblaient ne pas saisir ce que, par l'entremise de l'interprète, l'animateur demandait. De façon récurrente d'ailleurs, l'animateur et l'interprète ont eu l'occasion de s'entretenir de cette particularité. Les modalités du projet ne permettant pas d'approfondir la réflexion sur les causes ou les origines de la difficulté d'accès à cette compétence du questionnement, les seuls embryons d'explication détectés sont en relation avec le développement de la capacité d'abstraction chez l'enfant sourd. Différentes communautés de recherche illustraient en effet l'apparent flou qui caractérisait cette capacité chez l'enfant sourd. Les autres enfants (entendants) du même âge n'étant apparemment pas affectés par cette difficulté, il fait peu de doute que cette problématique du développement du questionnement, de l'abstraction et de l'esprit critique chez l'enfant sourd aurait mérité bien mieux (pourquoi pas une analyse approfondie) que ce

que le projet avait à offrir comme analyse méthodologique ou méta-cognitive.

Un deuxième élément à relever à l'issue de ce projet est à lier à l'incidence de la présence de l'interprète en langue des signes. En effet, celle-ci, par le rôle qu'elle occupait aux côtés de l'animateur, instaurait **un rythme plus lent et paisible** à la discussion (en raison de son travail de traduction à double sens). Il fut ainsi régulièrement observé que ce « ralentissement » autorisait à la réflexion et au questionnement des enfants (malentendants *et* entendants) une plus grande place et une plus grande souplesse pour émerger à leur rythme. Dans le même registre – et probablement que cela entrainait en ligne de compte dans l'explication du phénomène précédent –, ce ralentissement généralisé résultant du travail de l'interprète (et qui était plus que probablement la norme dans la vie de la classe) induisait – de façon feutrée mais néanmoins significative – un respect et une écoute entre les enfants. Ceux-ci semblaient en effet avoir pris l'habitude de ne pas se presser pour obtenir des réponses, préférant plutôt prendre le temps de laisser chacun s'exprimer (au besoin grâce à l'interprète). Ce constat pouvait certainement permettre de considérer qu'une des retombées positives d'un tel enseignement bilingue est à situer dans l'apprentissage explicite du respect d'autrui, dans la mesure où l'interprète représente un déclencheur – presque structurel – d'un tel comportement, notamment par le rythme que sa présence impose à la dynamique de classe, ce qui, sur le plan de la pratique de la philosophie, offrait un cadre idéal pour laisser mûrir la pensée.

Se questionner pour s'intégrer

Le groupe d'enfants rassemblés par le service d'aide à l'intégration (SAI) présentait certaines particularités d'apparence incompatible avec la communauté de recherche: ils étaient peu nombreux (rarement plus de 6), **la différence d'âge** entre les plus jeunes et les plus âgés était importante (parfois jusqu'à 8 ans d'écart), la présence de mêmes enfants à chacune des séances était irrégulière (en parallèle avec la vie du service, l'accompagnement de certains enfants se terminait tandis que de nouveaux enfants étaient pris en charge), **l'hétérogénéité** du groupe était parfois importante (enfants davantage « handicapés » *vs* enfants davantage « normaux »). Si l'on ajoute à cela que l'atelier avait lieu le vendredi après 4 h, après une journée (et une semaine) d'école, nombreux auraient pu être les *prétextes* (et non les raisons légitimes) de ne pas donner suite à la requête du SAI, ou de l'abandonner en cours de route.

Bien entendu, le projet a été mis sur pied et il a suffisamment donné satisfaction aux acteurs concernés (éducateurs, animateur et les enfants eux-mêmes évidemment) pour se poursuivre durant deux ans et demi.

AU RAYON DES CONSTATS POSITIFS

Au-delà des difficultés précitées, qui se sont avérées comme un souci récurrent (notamment quant au choix des supports pour des enfants d'âges aussi contrastés), ce projet a suscité deux retombées positives qui méritent amplement d'être soulignées. Il convient de relever que les deux constats qui vont suivre résultent également d'entretiens menés auprès d'une éducatrice responsable du groupe d'enfants participant à l'atelier.

En premier lieu, à l'instar de ce qu'on observe généralement en pratiquant la communauté de recherche, il est apparu que **l'estime de soi** constituait un enjeu crucial pour ces enfants suivis par le SAI. La variété des « affections » dont ils souffraient – des symptômes pré-autistiques aux troubles de l'attention, en passant par de légères arriérations mentales, sans compter la kyrielle de troubles psychosociaux qui peut affecter des enfants à la frontière de l'adolescence – rendait cette question de l'image de soi encore plus prégnante. Car leurs problèmes d'intégration (tant dans leur famille qu'à l'école, mais aussi dans la société en général) drainaient plus largement avec eux leur cortège de problèmes d'autonomie, de communication et d'apprentissage. Ces problèmes eux-mêmes cristallisaient un rapport à l'image qu'ils renvoyaient aux autres et qu'ils étaient souvent en mesure de percevoir avec lucidité.

Dans ce contexte, s'engager dans une activité où leurs questions étaient accueillies sans jugement et où elles étaient traitées à leur juste valeur leur a souvent permis d'exprimer un certain enthousiasme à l'égard de l'écoute qu'on leur accordait. Certes, le fait qu'ils étaient eux-mêmes les artisans de leurs propres réponses les incommodait parfois quelque peu (au sens propre comme au sens figuré), mais la confiance et le respect qui émanaient de la communauté de recherche semblaient souvent apaiser cette gêne qu'ils éprouvaient à être philosophiquement « titillés ». Car, manifestement, la pratique de la communauté de recherche venait au moins partiellement étancher leur besoin d'améliorer leur estime d'eux-mêmes. Parfois même, il fut possible d'observer une pointe de fierté (au sens noble du terme) s'exprimer chez certains, ce que l'éducatrice considérait comme un sentiment souvent très inhabituel chez des enfants d'un tel profil.

Une seconde retombée positive résultant de ce projet est à relier aux autres activités auxquelles les participants à la communauté de recherche

prenaient part dans ce service d'aide à l'intégration. Qu'il s'agisse d'activités ludiques, créatives, pédagogiques ou même thérapeutiques, l'éducatrice des enfants évoqua à plusieurs reprises qu'elle avait observé **un changement de comportement** chez des enfants inscrits à l'activité. Ce changement se traduisait notamment par une amélioration du regard posé sur eux-mêmes, en matière à la fois de lucidité, d'indulgence et de justesse. Certes, le constat ici posé ne prétend pas à une ambition normative. Mais plusieurs enfants furent concernés par cette observation que l'équipe éducative put réaliser lors d'autres activités, et qui dénotait une prise de recul chez eux par rapport à certaines de leurs expériences et qui paraissait être directement liée à la pratique de la philosophie en communauté de recherche. Les habiletés développées au sein de celle-ci se déclinaient donc de façon durable dans les autres contextes de vie des enfants. Pratiquer la philosophie leur permettait une prise de recul et un regard sur eux-mêmes. Et il semblait que certains des jugements qu'ils posaient étaient déjà présents en puissance au fond d'eux, et que la communauté de recherche n'était qu'un catalyseur favorisant l'actualisation de ces jugements. Plus encore, rien ne dit que ces jugements auraient pu évoluer de l'implicite vers l'explicite ailleurs que dans un environnement philosophique car, et ce n'est là qu'une hypothèse, la dimension interrogative et réflexive offrait un canevas accueillant pour une telle incursion de lucidité, là où un accompagnement thérapeutique – s'il engendrait d'autres avancées – semblait faire long feu.

En se questionnant, les enfants du SAI qui participaient à cet atelier ont donc eu l'occasion de s'observer par le prisme de la communauté de recherche. Si ce prisme leur a permis d'enrichir leur image d'eux-mêmes et d'affiner la lucidité de leur jugement, n'est-il pas permis de postuler (et au moins d'espérer) que leur intégration s'en est ressentie positivement ?

Pouvoir et maturité

Tout comme les enfants sourds et ceux du SAI, les enfants à haut potentiel rencontrés lors du projet philosophico-artistique consacré à une réflexion sur le thème de l'identité constituaient un public nouveau pour l'animateur. En effet, bien qu'il était sommairement informé de l'existence d'un tel concept (l'enfant à haut potentiel), il n'en demeurait pas moins que les particularités dont il convenait d'avoir conscience à leur égard lui étaient pour le moins inconnues. Les discussions échangées avec leurs parents (initiateurs du projet) avant, pendant et à l'issue du projet ont d'ailleurs représenté une source d'informations et d'apprentissage précieux et « accéléré » sur la nature de ce trouble que constitue le haut potentiel. En effet, il est nécessaire d'insister sur le fait

que les parents en question manifestaient à l'égard de la situation de leur enfant une préoccupation à la fois affective et intellectuelle qui se traduisait notamment par le fait qu'ils étaient en permanence dans une dynamique de recherche et de questionnement sur la compréhension profonde et la prise en charge de ce trouble.

AU RAYON DES DÉCOUVERTES

- **une rencontre entre intelligence et contrôle affectif;**
- **le respect de l'autre dans ses incertitudes et ses opinions;**
- **une maturité apparente ou partielle.**

Au rayon des découvertes qu'il fut possible d'observer sur la base de ce projet destiné à une autre catégorie d'enfants atypiques, il est opportun d'en mettre trois plus particulièrement en évidence.

Une rencontre entre intelligence et contrôle affectif

Le premier a trait à la question du lien qu'il est possible de faire chez les enfants rencontrés entre *intelligence et contrôle*. En effet, s'il est permis de considérer que les enfants à haut potentiel ont généralement peu de difficultés par rapport à des compétences comme la lecture, la mémorisation, l'écriture et – dans une certaine mesure – la curiosité, les communautés de recherche ont permis de découvrir que cette intelligence était souvent synonyme de contrôle. Autrement dit, la facilité avec laquelle ils maîtrisaient les codes usuels d'application, en l'occurrence à l'école, semblait les avoir habitués à considérer l'intelligence comme une forme de pouvoir. Aussi, la dynamique de la communauté de recherche les a dans un premier temps déstabilisés, dans la mesure où ces codes qu'on retrouvait à l'école n'y étaient plus d'application. Cette perte de contrôle a constitué une des premières difficultés, car elle s'est traduite chez certains par une certaine animosité. Il leur a dès lors fallu «réajuster» leurs habitudes et retrouver une place dans un nouveau mode de fonctionnement articulé autour de principes différents. La communauté de recherche a donc illustré dans quelle mesure le trouble du haut potentiel peut se décliner dans un rapport particulier à l'intelligence conçue comme une manière d'avoir un certain contrôle – et partant un sentiment de sécurité – sur le monde environnant.

Le respect de l'autre dans ses incertitudes et ses opinions

Le deuxième constat qu'il fut possible de dresser est à relier à une forme de perfectionnisme observé chez certains des participants au projet. Celui-ci prenait la forme d'une **difficulté** accrue **de respecter l'autre dans ses incertitudes et ses opinions**. Car, si cette difficulté s'observe chez un grand nombre d'enfants (et d'adultes!), le contexte de perfectionnisme et parfois de compétition (souvent inconsciente) qui affleurait dans ce groupe d'enfants à haut potentiel engendrait des rapports parfois houleux entre les enfants. Non pas que le respect mutuel diminuait, mais plutôt qu'une sorte de réaction épidermique se déclenchait chez certains lorsqu'ils étaient en désaccord et que la réponse à la question traitée leur semblait évidente. Ils agissaient dans la communauté de recherche comme si un enjeu de compétition était à l'œuvre et que les animateurs attendaient d'eux une sorte de performance ou de réussite, alors que l'enjeu était davantage – comme il se doit – lié à ce que chaque participant se remettre en question par et pour lui-même et, à partir de là, sache où il se situait. Une deuxième particularité de ce public atypique était donc liée à ce perfectionnisme mâtiné de compétition qui, dans le contexte de la communauté de recherche, trouvait un terrain pour le moins défavorable. À nouveau en effet, les codes qui s'y appliquaient étaient fort peu compatibles avec une telle dynamique.

Une maturité apparente ou partielle

Enfin, au rayon de la lucidité, le projet mené avec ces enfants à haut potentiel a pu mettre en évidence un phénomène particulier sur le plan de la **maturité**. En effet, lors des discussions, les animateurs de l'atelier furent souvent déconcertés de la facilité (sinon de la « brutalité » au sens d'un matériau brut) avec laquelle ces enfants étaient en mesure d'explorer certaines questions existentielles. En apparence, ils faisaient preuve d'une maturité à comprendre certains concepts dans leur complexité (comme le deuil ou la séparation lors d'un divorce) qui aurait presque pu faire penser qu'ils avaient une réflexion d'adulte. Cependant, après plusieurs discussions avec certains parents, a émergé une mise au point autour de cette maturité. Comme l'expliquait un des parents – en se basant non seulement sur son vécu de parent, mais aussi sur de nombreuses recherches, lectures et rencontres avec des professionnels –, la maturité d'un enfant à haut potentiel est souvent trompeuse. Car si, en termes intellectuels, celui-ci est capable de *comprendre* les tenants et aboutissants d'un problème, fût-il complexe, cela se limite à une **compréhension cognitive**. En effet, il est souvent incapable d'articuler à son travail cognitif un travail de **compréhension affective**, entre autres parce qu'il est encore à un stade de son développement affectif trop précoce pour ce faire. Dans le

contexte de la communauté de recherche, ce décalage entre le registre cognitif et le registre affectif n'est évidemment pas anodin. Le développement des habiletés (critiques, relationnelles, auto-correctrices, etc.) passe en effet souvent par un aller-retour permanent entre le cognitif et l'affectif. Dès lors, si l'on n'est pas conscient de la particularité des enfants à haut potentiel en la matière, on **risque de tenir pour acquis une maturité apparente alors qu'elle n'est que « partielle »**. Et de risquer ainsi de laisser ces enfants livrés à eux-mêmes, dans le brouillard de leur développement affectif.

Le projet mené avec ces enfants à haut potentiel s'est donc avéré être une occasion de découvrir à quel point l'*intelligence* était un concept qui pouvait être trompeur et sujet à certains malentendus. En effet, présupposer que ce concept entretient une filiation naturelle avec ceux de maturité, de pouvoir et de performance semble bien téméraire au contact du trouble du haut potentiel. Celui-ci remodèle en effet l'équation combinant ces quatre concepts et amène à les comprendre encore davantage dans leur subtilité, par l'exercice de définition de chacun qu'il exige.

QUELLES PERSPECTIVES?

Le travail mené lors de ces projets d'ateliers avec des enfants atypiques n'avait pas de visée analytique ou scientifique. Cependant, la requête de contribuer à cet ouvrage collectif a constitué une occasion précieuse de déterminer quels pouvaient être l'intérêt et la particularité de développer une pratique de la philosophie auprès d'enfants, dont au moins un critère permettait de les « cataloguer » comme atypiques (avec toutes les précautions linguistiques – et symboliques – de rigueur dans l'usage de cette appellation).

Aussi, au moment de se projeter vers l'avenir de la pratique de la philosophie, quelles perspectives est-il possible d'entrevoir dès lors qu'on s'apprête à proposer des communautés de recherche à des enfants dits « atypiques » ?

LA DIMENSION ATYPIQUE

Une première réponse, sans doute la plus globale, aurait trait au regard posé sur **la dimension atypique** de certains groupes d'enfants. Que ceux-ci soient reconnus comme handicapés ou qu'ils manifestent une particularité qui les distingue (institutionnellement ou même symboliquement) d'autres enfants dits « normaux », la communauté de recherche est une des activités (parmi d'autres) qui peut résolument poser la question de la définition qu'on peut donner à l'expression « enfant atypique ». En effet, en tant qu'animateur (et en

tant qu'individu) si l'on en reste à un niveau « superficiel », on peut – parfois de bonne foi – jeter un regard sur certains enfants différents en ne retenant que ce qui les distingue des enfants « normaux », plutôt que d'essayer de voir ce qui les rapproche.

Or, s'engager dans un tel renversement de perspective à cet égard signifie remettre en question ses propres perceptions, présupposés et catégories de représentation, car celles-ci fonctionnent souvent sur un mode de différenciation. Ce faisant, on peut alors découvrir qu'en ce qui concerne la curiosité, la persévérance à chercher des réponses à ses questions, la capacité à « s'imbiber » des expériences des autres dans la réflexion commune ou l'aptitude à soumettre son vécu au tamis de l'auto-correction, presque rien ne distingue un enfant souffrant de surdité, de symptômes pré-autistiques, des problèmes liés à un haut potentiel ou de troubles de l'attention (avec ou sans hyperactivité) d'un enfant considéré comme « normal ». Bien au contraire, conformément à l'effet Pygmalion, le potentiel de développement de la pensée critique, du fait de penser par soi-même et de l'estime de soi serait intimement lié à la confiance dont témoignerait l'animateur à l'égard des enfants qui participent à ses communautés de recherche, ces participants étant considérés comme atypiques. Ainsi en va-t-il, nous l'avons vu, de cette habileté de lucidité que ces enfants atypiques semblent maîtriser davantage que bien des enfants dits « normaux ».

FORMULER UNE QUESTION : UNE COMPÉTENCE COMPLEXE

Une seconde perspective prometteuse inaugurée par le caractère atypique du public rencontré est à rapprocher du constat dressé précédemment dans le « projet des enfants sourds », à savoir la **difficulté qui survient face à la compétence « formuler une question »**. En entreprenant de creuser davantage dans cette direction, on serait amené à décortiquer cette compétence, éminemment complexe et fondamentale dans la communauté de recherche, en ayant accès à l'ossature qui la compose et aux rouages de son apprentissage et de son développement.

Une des découvertes élémentaires, en effet, lorsqu'on pratique la philosophie pour enfants est que la capacité à formuler une question est laborieuse, d'une part en raison de sa complexité intrinsèque, qui est comparable à un oignon dont les couches de pelure semblent innombrables avant d'arriver au cœur qui le compose, et d'autre part car l'éducation contemporaine (notamment à l'école) persiste à conditionner l'enfant à un rapport asymétrique à la

question, celle-ci étant l'apanage de l'adulte et exigeant souvent une réponse précise. Par conséquent, favoriser un apprentissage de cette compétence du questionnement qui s'appuierait sur des critères de curiosité et de complexité (plutôt que d'efficacité et de simplification), et qui serait plus préoccupée à chercher qu'à trouver est une des prouesses à laquelle invite la communauté de recherche. Dès lors, l'occasion offerte par l'acuité de la difficulté qu'ont les enfants sourds à apprivoiser cette compétence du questionnement doit pouvoir être saisie comme une occasion d'explorer ce territoire qui se révèle comme une terre inconnue à mesure qu'on s'y aventure : le territoire de la question.

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECONNAISSANCE

Enfin, le dernier enjeu qui émerge de cette confrontation à un public atypique est à rapprocher de **la problématique de la reconnaissance**⁷. L'enfant atypique, autant sinon davantage que l'enfant « normal », semble exprimer avant tout un besoin d'être reconnu au-delà de ses différences. Lorsqu'il se perçoit dans le regard de l'autre enfant ou dans celui des adultes qui l'entourent (enseignants, mais aussi parents), ce qu'il voit est souvent pétri du stigmate de sa différence. Si l'on ajoute à cela que sa lucidité sur lui-même (et pas uniquement dans le chef des enfants à haut potentiel) est d'ailleurs souvent plus aiguë que pour un enfant « normal », on ne peut qu'être étonné (sinon interpellé), dans le contexte de la communauté de recherche, de voir la vigueur que prend ce besoin de reconnaissance. C'est comme si, par analogie avec l'aveugle dont les quatre autres sens voient leur finesse décuplée, l'enfant atypique, précisément en raison de sa « différence », voyait son sens critique, sa lucidité et son regard sur lui-même affûtés dans un rapport directement proportionnel à l'ampleur de sa différence. Plus il percevait en quoi sa différence le démarque d'autrui, plus il affinerait sa compétence à décortiquer l'architecture complexe qui charpente ce démarquage.

La question subsidiaire serait alors de déterminer les modalités, au-delà de cette analogie, de ce rapport à la lucidité. Peut-on considérer qu'il s'agit d'une compétence, et si oui comment la définir ? S'agit-il plutôt d'un sens (à l'instar des cinq sens) et, si oui, comment le conceptualiser ? Et si cette lucidité se situe à mi-chemin des deux, comment analyser la question de son appren-

7. Cette problématique de la reconnaissance est à envisager principalement au sens où l'analyse Axel Honneth dans ses deux ouvrages notables, *La lutte pour la reconnaissance* (Éditions du Cerf, 2000) et *La société du mépris* (Éditions de la Découverte, 2006). Notamment, le lien qu'il établit entre la construction de l'identité, les dénis de reconnaissance et les attentes normatives offrent une redoutable grille de lecture pour comprendre le développement de l'individu – y compris l'enfant – aujourd'hui.

tissage? Indubitablement, s'attaquer à cette question ouvrirait des horizons réflexifs d'une richesse prodigieuse. Car, selon une logique récurrente en philosophie pour enfants, ce que nous découvririons sur la lucidité de l'enfant nous en apprendrait également sur la nôtre.

En pratiquant régulièrement la philosophie avec des enfants « normaux », on en oublie parfois que certaines habiletés ou prédispositions considérées comme élémentaires ne le sont en fait pas autant qu'il n'y paraît. L'ambition de ce texte a été, en examinant trois projets impliquant des enfants « atypiques », de projeter au premier plan certaines caractéristiques. Celles-ci pouvaient être oubliées, négligées ou même ignorées dans la mesure où on les rencontrait peu ou de façon atténuée dans le chef d'enfants « normaux ». L'enfant atypique peut donc – comme en témoigne cette contribution – agir comme un révélateur de la complexité et de la pluralité des questions qui se pose dès lors qu'il s'agit de traiter, à l'égard de l'enfant, de la problématique suivante: qu'est-ce que penser?

En somme, pratiquer la philosophie avec des enfants « atypiques » ne serait donc qu'une chance de redécouvrir la nature, elle-même *atypique*, de la pratique de la philosophie avec les enfants. Car celle-ci exige en effet un effort permanent de dialectique critique et autocritique envers toutes les questions posées, les concepts qui s'y nichent et les liens qui composent le maillage de leur compréhension.

Ce faisant, à une époque où toutes choses semblent parfois égales par ailleurs, prévoir une petite piqûre de rappel quant à la dimension novatrice, subversive, inclassable, voire déviante (dans le bon sens du terme) d'une telle pratique de la philosophie ne peut qu'être salutaire.

Philosophie pour enfants et éthique environnementale – naturellement...?

ANDRÉE-ANNE BERGERON, FRANÇOIS BERTHIAUME ET MYRIAM MICHAUD
Canada

Fn 2007, le GIEC¹ rendait publiques les alarmantes conclusions de plus de 600 scientifiques, attestant de manière de plus en plus certaine les conséquences de l'action humaine sur le réchauffement planétaire. Dorénavant, un contexte de crise environnementale impose de façon pressante une réflexion profonde et authentique sur les relations entre l'humain et la nature. Nous croyons l'approche de philosophie pour enfants tout indiquée pour servir de structure à cette réflexion. C'est pourquoi nous avons choisi d'expérimenter l'animation de communautés de recherche philosophiques sous forme d'ateliers scolaires à l'occasion du Festival du film de Portneuf sur l'environnement (FFPE)². Notre rôle fut d'initier plusieurs élèves et enseignants à la pratique de la philosophie avec les enfants, espérant ainsi semer en eux le désir d'approfondir leur questionnement sur le monde qui les entoure.

Pour atteindre notre objectif, qui était d'abord d'amener les enfants à philosopher à propos de la nature, mais aussi de sensibiliser les observateurs³ à l'approche de la communauté de recherche philosophique (CRP), nous devions avoir en main des outils pour stimuler la réflexion chez des enfants et des adolescents de 5 à 16 ans, ce qui nous a demandé d'explorer un large éventail de questionnements potentiels. Du matériel a été élaboré pour les besoins de la cause.

Afin d'harmoniser nos ateliers au contexte d'un festival cinématographique, nous avons choisi comme amorce au dialogue un très court métrage

1. Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat. On trouvera l'ensemble de leur rapport et de leurs conclusions au www.ipcc.ch.

2. Festival de films de Portneuf sur l'environnement (FFPE), 6^e édition, www.ffpe.ca, 2009.

3. L'observation de l'activité était proposée aux enseignants et aux accompagnateurs des groupes scolaires, ainsi qu'au public en général. Du matériel d'observation dirigée a été préparé et placé à leur disposition.

d'animation, *Naturellement*⁴, qui met en scène, de manière créative et sans parole, les interactions entre un arbre, un nuage et un feu, puis avec l'être humain et la société industrielle. Une trentaine de plans de discussions⁵ ont été construits afin d'explorer les thèmes du film (l'amour, la peur, les émotions dans la nature, la communication, l'entraide, la protection, l'exploitation des ressources naturelle, la matière, le changement, les relations écologiques, la pollution, les arbres, la pluie, etc.).

Le travail de rédaction pédagogique que nous avons amorcé lors du FFPE s'appuie sur deux sources principales: le guide d'accompagnement de Kio et Augustine, *S'étonner devant le monde*⁶, et le Programme d'écologie du secondaire⁷. À l'aide du travail de M. Lipman (Kio et Augustine), nous avons d'abord cherché à prendre conscience des particularités de la réflexion philosophique qui prend pour objet la nature. Nous en avons dégagé les principaux aspects et nous nous sommes inspirés des exercices et des plans de discussion du guide pour créer notre propre matériel. Comme le travail de M. Lipman date déjà de plusieurs années, nous avons cherché à l'actualiser en prenant en considération les objectifs généraux du Programme d'écologie du secondaire. Nous en avons fait ressortir les principaux objectifs de connaissance, d'habiletés cognitives et d'attitudes, afin d'harmoniser nos ateliers aux attentes des pédagogues de l'environnement et à leur conception de l'éducation sur ce thème.

Ainsi, nous avons réalisé que, de plusieurs manières, les objectifs de la philosophie pour enfants et ceux du Programme d'écologie se rejoignent. En effet, la pratique de la philosophie permet aux élèves, à travers une recherche qui prend pour objet les concepts scientifiques énoncés par le programme du ministère (circulation de matière et d'énergie, interrelation, caractéristique du vivant, rôle des plantes et des animaux, comportements de l'homme et répercussions sur la nature, adaptation, etc.), d'exercer les habiletés et les attitudes valorisées par le programme. Celui-ci préconise, en plus de l'acquisition des connaissances écologiques de base, une «éducation de toute la personne». Il cherche à «favoriser l'adaptation de l'individu à l'évolution d'une société de consommation vers une société de conservation» et à aider l'élève à «se construire un nouveau système de valeurs à l'aide des habiletés et des connais-

4. Thomas Vernay, *Naturellement*, ONE, 2 min 30 sec, 2007.

5. François Berthiaume, Ateliers *Terre de culture*, guide d'accompagnement du film *Naturellement*, non publié.

6. M. Lipman, *S'étonner devant le monde*, guide d'accompagnement de Kio et Augustine.

7. Programme d'écologie du secondaire du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. On pourra consulter l'ensemble du programme au http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/secondaire/pdf/ecologie.pdf.

sances qui y correspondent⁸ ». Ainsi, notre intuition de départ se confirmait : la philosophie pour enfants était toute indiquée pour servir de cadre à une réflexion environnementale.

Néanmoins, au terme de l'expérience, nous avons pris conscience de certaines difficultés propres à la pratique de la philosophie avec les enfants, ces difficultés s'étant présentées de façon particulièrement criante dans notre application de la CRP en éthique environnementale. Nous en dressons ici un portrait sommaire.

LA RÉFLEXION ÉTHIQUE DANS UN CONTEXTE DE CONSENSUS SOCIAL

Un des premiers problèmes auxquels doit faire face l'animateur d'une CRP prenant pour objet l'éthique environnementale est celui de la possibilité même d'une réflexion critique, libre et créative dans un contexte de large consensus social : quelle marge reste-t-il à la réflexion lorsque tout le monde – du moins en apparence – s'entend d'ores et déjà sur les conclusions à tirer d'une situation éthique ? Comment inviter les membres de la CRP à dépasser les limites du « politiquement correct » sans tomber dans la critique aveugle et irréfléchi⁹ ? Est-il même souhaitable d'inviter des enfants à remettre en question les acquis de plusieurs années de sensibilisation à l'éthique environnementale ?

Dans certains milieux, comme celui du FFPE, la question est si brûlante d'actualité et de passion que ce consensus pourrait sembler faire obstacle à l'animateur d'une CRP, soucieux de son objectivité et de sa capacité d'aider les enfants à réfléchir le mieux possible à toute la complexité du problème des interrelations de l'homme et de la nature. Néanmoins, le contexte de pressante actualité qui caractérise les problèmes environnementaux exerce de multiples pressions sur tout pédagogue sérieux, soucieux du devenir de nos sociétés.

En effet, il est maintenant largement admis que nous vivons une « crise environnementale » dont la gravité nous échappe encore. La quasi-totalité de la communauté scientifique, et à sa suite une large majorité d'individus, s'accorde à dire que « les comportements de l'homme vis-à-vis de la nature entraînent une détérioration de l'environnement qui compromet la qualité du

8. *Ibid.*, p. 9.

9. À ce sujet, Lipman fait remarquer avec justesse que « le dissentiment est un droit, pas une obligation. Le droit d'être en désaccord n'est certainement pas plus important que le droit d'agréeer, et le droit de rechercher l'unanimité doit être respecté tout autant que le droit de rechercher la diversité intellectuelle », *Philosophy in the classroom*, p. 46. C'est nous qui traduisons.

milieu de vie [...]. L'exploitation inconsidérée des ressources naturelles par l'homme, ainsi que les progrès vertigineux de la société de consommation, semble modifier le genre et le rythme de notre mode de vie de manière à provoquer excès, déséquilibre et contradiction¹⁰.» Que doit-on tenir pour acquis dans un tel constat, et que reste-t-il à analyser ?

Afin de proposer une réflexion qui puisse aller au-delà de la simple acceptation de telles conclusions, l'animateur d'une CRP pourra inviter les participants à décrire, à comprendre et à vérifier ce constat, à en expliciter et examiner de manière critique les présupposés. Les outils de l'épistémologie ainsi que ceux des sciences naturelles, particulièrement ceux de l'écologie, semblent tout indiqués pour présider à cet examen. Ainsi, une des premières tâches de la CRP sur le thème de l'environnement sera d'offrir aux participants l'occasion d'apprendre à se poser le même genre de questions que les scientifiques se posent à propos de la nature. Par des questions comme *Qu'est-ce que la nature ? Est-ce que la nature aime / a peur / communique ? L'eau est-elle vivante ? Qu'est-ce que la matière ? Est-ce que tout ce qui existe est fait de matière ? La pollution est-elle naturelle ? Qu'entendons-nous par « équilibre naturel » ?*¹¹, l'animateur invite les enfants à clarifier et à discuter les notions complexes auxquelles fait appel la pensée scientifique, à leur donner du sens de manière concrète et réfléchie¹². Sans chercher à recréer ou à remettre en question le consensus social, il est possible de réfléchir à propos des notions qu'il présuppose et d'en analyser le sens, la portée, la signification, les fondements. Il y a tout lieu de supposer qu'une découverte « objective » des phénomènes de la nature, appréhendés à l'aide des outils des sciences naturelles, favorisera sur le plan éthique un plus grand respect de la nature¹³. Ici, la découverte scientifique et l'émerveillement qu'elle peut susciter semblent aller de pair avec une véritable prise de conscience menant à un engagement éthique.

Néanmoins, ce constat des répercussions de l'homme sur son environnement soulève chez les éducateurs, comme chez les enfants, une série

10. Programme d'écologie du secondaire, p. 5.

11. François Berthiaume, Ateliers *Terre de culture*, guide d'accompagnement du film *Naturellement*, non publié.

12. « Penser scientifiquement [...], cela veut dire que l'on se demande les sortes de questions que les scientifiques se posent, qu'on est attentif de la même façon que les scientifiques le sont aux aspects problématiques de notre expérience, qu'on réfléchit d'une façon critique à propos de ses propres procédés comme les scientifiques le font [...] », M. Lipman, *S'étonner devant le monde*, guide d'accompagnement de Kio et Augustine, p. 4.

13. Comme le font d'ailleurs les auteurs du Programme d'écologie, pour qui l'écologie, en tant qu'elle « fait comprendre l'interdépendance des êtres vivants entre eux et avec leur milieu, favorise l'amour de la nature, le développement d'une éthique sociale, le respect des choses qui nous entourent [...] », Programme d'écologie, p. 7.

d'interrogations qui concernent particulièrement l'éthique et dont les solutions ne font pas, pour leur part, l'unanimité : *Dans quelle sorte de société voulons-nous vivre ? Quels hommes voulons-nous être ? Quelles connaissances et quelles valeurs doit-on transmettre pour nous sortir de cette « crise » ?* La réflexion éthique pourra ainsi être orientée vers l'action concrète, individuelle ou collective, vers l'effort concerté et rigoureux que demande la situation. Il pourrait être question, par exemple, de la manière d'organiser efficacement l'action : *Qui décide dans quel type de société nous vivons ? Les individus ? Les gouvernements ? Les entreprises ? Quels changements souhaiterions-nous apporter ? Quels aspects souhaiterions-nous conserver ?* L'animateur aura donc amplement l'occasion de mener la réflexion éthique au-delà du « consensus » pour en analyser non seulement les présupposés, mais également et surtout les implications concrètes.

La tâche principale d'un animateur de CRP est de permettre aux participants de réfléchir avec davantage de clarté, de créativité et de profondeur aux sujets qui font l'objet de leur recherche. Dans le contexte d'une réflexion sur le thème de l'environnement, comme sur d'autres sujets où certaines idées font consensus (ex. : « Il est souhaitable de vivre dans un monde en paix », ou encore « Le dialogue est préférable à la violence »), son rôle est, d'une part, d'aider à mettre pleinement à jour, dans toute leur complexité, les différents aspects des consensus en question, de bien en saisir tous les enjeux. D'autre part, il cherche à mener la réflexion au-delà de ces grandes idées partagées, à en explorer les présupposés et les implications, à en faire ressortir les limites, à remettre en perspective certains constats qui paraissent évidents. Comme dans toute CRP, il fait confiance aux jugements de l'ensemble de la communauté pour donner du sens aux thèmes en question et pour en découvrir les implications et les nuances.

On peut toutefois se demander jusqu'où peut aller cette confiance : dans quelle mesure l'animateur doit-il être prêt à remettre en question ses propres convictions pour laisser véritablement les enfants libres de penser par et pour eux-mêmes ?

NEUTRALITÉ DE L'ANIMATION ET CONVCTIONS DE L'ANIMATEUR

Il est généralement admis que l'animation d'une CRP, pour qu'elle favorise l'émergence de positions diverses et la prise en considération de plusieurs points de vue, se doit d'être la plus neutre possible. En effet, le rôle de l'animateur d'une communauté de recherche n'est pas de convaincre les participants que son opinion est la meilleure, mais bien de mettre en place un

contexte favorisant l'examen des opinions avancées¹⁴. Dans cette perspective, on peut croire que l'animateur doit mettre de côté ses propres convictions pour le bien du dialogue. Pourtant, la fondamentale subjectivité humaine¹⁵ semble vouer d'emblée cette entreprise à l'échec. Comment, en tant que personne subjective, pouvons-nous, dans une communauté de recherche philosophique, mettre de côté nos opinions pour animer de façon neutre? Est-il possible de le faire? Si oui, dans quelle mesure?

Le contexte du FFPE nous a permis de prendre conscience de cet élément problématique. En effet, l'idée même d'amorcer une réflexion philosophique sur le thème de l'environnement cachait un présupposé (il est souhaitable d'adopter un comportement plus éthique et responsable face à l'environnement) doublé d'un objectif (la réflexion éthique est à même de conduire à l'adoption d'un tel comportement). Au regard d'une telle finalité, nous était-il possible d'adopter une position vraiment neutre? La communauté de recherche philosophique, en tant que lieu de questionnement et d'enquête, peut-elle être assujettie à une fin morale aussi précise? Comment l'animateur d'une CRP peut-il accorder, d'une part, sa volonté d'éviter à tout prix l'endoctrinement et, d'autre part, son souci de véhiculer des valeurs ou des idées qu'il juge importantes? Mais, surtout, si nous sommes convaincus qu'il est important de modifier nos comportements envers l'environnement, doit-on encore se questionner à ce sujet?

La notion même de questionnement peut nous aider à réfléchir sur cet enjeu. Le questionnement véritable, moteur de la CRP, ouvre au dialogue. Les perspectives inédites qu'offre une question comme «se pourrait-il qu'il en soit autrement que ce que je croyais?» permettent une nouvelle compréhension des choses. Ainsi, l'animateur soucieux de laisser aux enfants un large espace de réflexion veillera à mettre au jour et à remettre en question ses propres convictions et présupposés avant la tenue de la CRP, afin d'inviter les enfants à faire de même. Il se montrera ainsi ouvert au dialogue, à la possibilité d'envisager les choses autrement.

14. «Aucun cours de réflexion philosophique, qu'ils soit destiné aux enfants ou aux adultes, ne peut être réussi s'il est utilisé en tant que moyen pour implanter les valeurs du professeur dans l'esprit vulnérable des élèves. Peu importe la conviction du professeur que ses valeurs sont les "bonnes" : si c'est ce qu'il fait, il détruit la philosophie.» Lipman *et al.*, *Philosophy in the classroom*, p. 85. C'est nous qui traduisons.

15. La conception de la compréhension humaine ici adoptée est largement inspirée de la pensée de Hans-Georg Gadamer, qui pose l'être humain comme éminemment subjectif quant à son appréhension du monde. Cette subjectivité peut toutefois être transcendée par la conscientisation de nos préjugés face aux choses. Pour plus de détails sur la pensée de Gadamer à ce sujet, voir *Vérité et méthode* (Paris, Seuil, 1996).

En somme, les présupposés ne sont un obstacle à la recherche que s'ils demeurent implicites et s'ils ne sont jamais remis en question : il est impossible de s'engager véritablement dans un processus de recherche si l'on croit déjà tout connaître de ce que l'on parle¹⁶. De la même façon, on ne peut animer convenablement une CRP si l'on ne se pose pas soi-même des questions. Puisque l'animateur d'une communauté de recherche est aussi un co-chercheur, qu'il n'est pas le détenteur du savoir et de la vérité, il s'ensuit qu'il doit se poser des questions, au même titre que les participants.

Toutefois, la mise en suspens des présupposés, le travail d'explicitation et de remise en question qui est garant d'une véritable attitude de chercheur, n'implique pas la nécessité de se débarrasser des présupposés qui sont aux fondements de nos opinions. Toute réflexion s'appuie sur un certain nombre de présupposés, qui sont les prémisses des raisonnements. Ils sont la base de notre compréhension des choses et doivent être pris comme des tremplins afin d'être dépassés, et non pas comme des obstacles à supprimer.

Ainsi, si le risque que les convictions de l'animateur lui fassent adopter une attitude démagogique est bien réel, il semble toutefois qu'une prise de conscience et une remise en question de ses convictions et des présupposés qui les fondent soit un excellent moyen de permettre au questionnement d'émerger et au dialogue de prendre place.

À la limite, l'animateur doit être prêt à remettre en question même ce qu'il juge fondamental ; par exemple, peut-on envisager qu'il ne soit pas possible ou même souhaitable d'adopter des comportements éco-responsables ? Nous devons nous ouvrir à la possibilité qu'il en soit autrement que ce que nous croyons si nous voulons nous engager dans une véritable enquête philosophique. Mais peut-on dire que l'ouverture au dialogue doit aller jusqu'à la remise en question non seulement des convictions, mais également des connaissances de l'animateur ?

16. « Si vous pensez que vous connaissez déjà toutes les réponses, que vous bénéficiez d'un lien direct à la Vérité, il vous sera plutôt difficile de respecter les opinions des enfants (ou même les opinions des adultes) lorsqu'elles diffèrent des vôtres. Si toutefois vous prenez conscience que vous êtes à la recherche de réponses plus compréhensives et plus étendues, dans chacune des disciplines scolaires tout autant que dans votre vie personnelle, et plus encore, si vous réalisez que la connaissance elle-même est une création humaine sans cesse renouvelée, destinée à nous expliquer le monde dans lequel nous vivons, alors vous serez en mesure d'écouter réellement chaque personne, y compris les enfants, et de considérer que leurs idées peuvent mener à des explications plus signifiantes et d'une plus grande portée que celles que vous possédez déjà », *Philosophy in the classroom*, p. 87-88. C'est nous qui traduisons.

LE RAPPORT À LA CONNAISSANCE SCIENTIFIQUE

Le rapport à entretenir avec la connaissance scientifique se pose en effet de façon particulièrement criante pour l'animateur d'une CRP portant sur les enjeux éthiques et environnementaux, puisqu'il s'agit d'un domaine où science et philosophie ont un objet commun, la nature. Si la réflexion philosophique est une quête de sens et de vérité, il semble difficile de soutenir qu'elle puisse faire fi des conclusions et des acquis de la science. Comment réfléchir le rapport de l'homme à la nature sans tenir compte des connaissances scientifiques accumulées à ce propos ?

La réflexion sur l'éthique environnementale met en jeu des notions complexes et implique des connaissances dont il faut tenir compte dans la réflexion, mais aussi des idées reçues qu'il faut examiner afin d'en distinguer la part de simplification abusive de préjugé. Ici plus qu'ailleurs, la connaissance de l'objet traité est indispensable à la réflexion sur l'attitude à adopter et les choix à effectuer. En effet, nos opinions, nos décisions et nos actions sont le résultat plus ou moins direct des connaissances que nous avons ou croyons avoir sur la nature et sur l'homme, et plus particulièrement sur les répercussions de l'homme sur la nature.

Dans cette perspective, quel est le rôle de l'animateur d'une communauté de recherche ? Quelle serait l'attitude appropriée à adopter face à des enfants qui fondent leurs réflexions sur des savoirs manifestement erronés (« le feu est vivant ») ou qui s'enlisent dans un dilemme qui pourrait aisément être tranché par l'apport de données factuelles (« les animaux pourraient-ils survivre sans être nourris par les humains ? »)¹⁷ ? Quelle est la responsabilité de l'animateur dans la construction d'une pensée libre et créatrice de sens, mais également d'une pensée inquisitrice et scientifique ? Comment concilier le rôle de co-chercheur et celui d'enseignant dans un contexte où une certaine part de connaissances positives, sinon de certitudes, peut être avancée ? Contrairement aux questions de sens comme « qu'est-ce qu'un ami ? », les questions sur la nature comme « d'où vient la pluie ? » ont une réponse, que l'animateur connaît ; doit-il pour autant la « donner » aux enfants ?

17. Lipman, à ce sujet, suggère que l'enseignant devrait d'abord être guidé par le souci d'établir une relation de confiance et d'empathie mutuelle, d'admettre avec l'enfant que notre expérience du monde est parfois confuse et frustrante, plutôt que de décourager et de dévaloriser les tentatives inquisitrices de l'enfant. Une fois ce lien de confiance établi, on peut commencer avec lui le lent processus de clarification des idées, d'exploration des implications et des conséquences, d'exposition des solutions de rechange et d'utilisation des outils nécessaires à la réflexion à propos des sujets qui ont une importance pour eux. *Philosophy in the classroom*, p. 88, traduction libre.

Si l'on part du principe que l'école devrait avant tout éduquer les enfants à « penser dans » les disciplines (penser scientifiquement, historiquement, mathématiquement...) plutôt que d'accumuler des informations, le problème se présente sous un jour nouveau : la valeur de vérité des assertions qui sont discutées dans la CRP devient un tremplin à la recherche scientifique et épistémologique davantage qu'un obstacle à surmonter. Les questions d'ordre épistémologique se révèlent ici particulièrement fécondes. D'abord en invitant à rendre explicite le processus d'acquisition des idées soutenues (« où as-tu appris cela ? pourquoi crois-tu que cela est vrai ? »), puis en poussant à la recherche de critères (« qu'est-ce qui fait qu'une telle idée est plausible ? »), la recherche épistémologique invite à considérer les idées reçues comme des hypothèses davantage que comme des vérités.

Mais, plus encore, l'enquête épistémologique peut se révéler l'amorce d'une recherche scientifique : se demander « comment pourrait-on faire pour vérifier si cela est vrai ? » est le point de départ de la pensée scientifique, dans la mesure où une telle question pousse à l'élaboration d'une méthode de validation appropriée au domaine de recherche et guidée par un souci de vérité, sans présupposer la véracité de l'hypothèse. L'enquête éthique pourrait ainsi être prolongée en une recherche d'ordre scientifique, qui permet à la fois l'approfondissement de connaissances et l'appropriation de méthodes de recherche et de réflexion qui en sont caractéristiques. À leur tour, ces informations deviennent des données nouvelles, plus précises et plus riches, dans la réflexion et le dialogue éthique. Enfin, le point de vue épistémologique permet de jeter un regard critique sur la place de la connaissance scientifique dans notre compréhension du monde, de remettre en perspective la valeur que nous accordons au point de vue scientifique.

Par ailleurs, l'émission d'hypothèses manifestement erronées d'un point de vue scientifique devient très féconde dans un contexte où la pensée créative est à l'honneur. Animés par un souci de recherche de solutions originales et novatrices, de remise en question des préjugés et des idées reçues, les membres d'une CRP ne peuvent négliger la richesse que constitue une hypothèse inhabituelle ou farfelue. Dans cette perspective, l'animateur pourra faire une large part à la créativité artistique et à la sensibilité esthétique, en mettant par exemple l'accent, par ses interventions et le choix du matériel, sur le caractère fascinant et merveilleux de la nature.

EN GUISE DE CONCLUSION : PERSPECTIVES D'AVENIR

Au terme de notre réflexion, nous constatons que, si la PPE peut participer à la formation de personnes engagées et éclairées, aptes à réaliser l'importance de développer une éthique environnementale, elle n'est cependant pas en mesure de remplacer les sciences, uniques par leur capacité à décrire et à comprendre les phénomènes naturels par l'observation et l'expérimentation. Notre démarche pourrait cependant constituer, au primaire, une excellente introduction à l'écologie et un lieu propice à l'exercice des habiletés nécessaires à la compréhension des sciences naturelles. Au secondaire, l'élève y trouvera l'occasion d'intégrer et de s'approprier le savoir scientifique qu'il aura acquis, de lui donner sens et de le mettre en perspective, en faisant appel aux principes et aux idéaux de la philosophie.

La recherche que nous avons amorcée lors du FFPE ainsi que les plans de discussion que nous avons conçus sont les premiers mouvements d'un projet d'envergure qui pourrait viser la création d'un roman philosophique et de son guide d'accompagnement sur le thème de l'environnement. Il s'agirait de présenter, à travers une histoire adaptée, les principaux thèmes de la vaste réflexion philosophique à propos des relations de l'homme et de la nature. Nous souhaitons poursuivre notre projet en inventant un scénario qui nous permettrait d'expliquer aux participants de la CRP toute la complexité des problèmes de l'éthique environnementale, tout en exemplifiant la mise en œuvre des habiletés et des attitudes permettant d'y réfléchir adéquatement. Nous croyons que ce matériel pourrait trouver sa place non seulement dans les cursus scolaire, mais également dans plusieurs événements ponctuels, semblables au FFPE (camps d'écologie, foires environnementales, fermes pédagogiques, organismes communautaires, Jour de la terre, etc.).

Mais nous pensons par-dessus tout que le contexte actuel impose la mise en place dans les écoles d'une période consacrée au dialogue et à la réflexion sur les valeurs et les connaissances dont nous souhaiterions teinter notre rapport à la nature. Nous croyons pouvoir avancer l'idée que notre société traverse actuellement une crise plus large que celle de l'environnement (sociale, culturelle, économique...) et nous estimons que la CRP sur le thème de l'environnement permet d'aborder l'ensemble de ces thèmes puisqu'ils sont, à la manière des différentes parties des écosystèmes, tous interreliés.

La communauté de recherche au Club 44

DIANE CHALLANDES

Suisse

CONTEXTE

Fn octobre 2008, un projet d'atelier de pratique avec des enfants a vu le jour à la Chaux-de-Fonds au sein du Club 44. Ce club propose de manière hebdomadaire des conférences, des débats et des tables rondes comme autant de plateformes d'information, de culture et d'échanges. En invitant des intervenants de haut niveau, le Club 44 a créé à la Chaux-de-Fonds, une véritable agora aux aspirations éclectiques: histoire, philosophie, politique, économie, santé et social.

Marie-Thérèse Bonadonna, sa déléguée culturelle, souhaitait ouvrir cet espace aux enfants en y organisant des ateliers de philosophie. Nous avons mis en place des ateliers qui ont été donnés chaque mercredi de novembre 2008 à la fin de mai 2009, entourés par une dizaine d'enfants.

La pratique philosophique avec des enfants est très peu connue dans la région de Neuchâtel. Il y a quelques années, l'association proPhilo avait tenté d'ouvrir quelques portes en organisant deux formations et une conférence donnée par Michel Sasseville. En son temps, les autorités convoquées (département de l'instruction publique, directeurs des écoles publiques, directeurs de centres pédagogiques) n'ont pas montré l'intérêt espéré et peu de personnes de la région ont participé aux formations. Peut-être que le sujet paraissait trop nouveau!

C'est donc en pionnier que le Club 44 a lancé ce projet et battu la campagne pour en faire la promotion.

Marie-Thérèse Bonadonna a convoqué les journalistes, la télévision de la région et en a fait un petit événement médiatique, ce qui a largement contribué à remplir les inscriptions. Elle a demandé à Michel Sasseville d'être le parrain du projet qui est venu au club le 19 novembre 2008 animer le petit groupe du

mercredi et présenter une conférence intitulée « L'Art de dialoguer pour de vrai ».

D'autres organismes ont commencé à s'intéresser à cette démarche et différents projets ont vu le jour, tels qu'une formation de deux jours à la haute école pédagogique de la région neuchâteloise, des séances de philosophie pour des élèves à la suite de la visite d'une exposition sur le thème de la mort présentée dans un centre culturel de Sion dans le canton du Valais et j'ai été mandatée par le centre culturel du Pommier à Neuchâtel pour animer en duo des séances de philo à la suite de spectacles pour enfants à partir de novembre 2009. Le théâtre de la Chaux-de-Fonds s'intéresse également à un projet similaire.

J'ai constaté qu'il est très intéressant d'intégrer des ateliers de pratique philosophique dans la vie d'un centre culturel, car, mis à part que la pratique philosophique y a tout son sens, j'ai bénéficié de son aura pour la publicité, de sa structure de gestion pour l'organisation des ateliers et de son vaste réseau médiatique et culturel susceptible d'ouvrir de nouveaux champs d'action.

COMMENT ANNONCER CET ATELIER?

L'idée était de faire paraître une annonce adressée en priorité aux enfants pour en quelque sorte affûter leur curiosité avant celle des parents.

Nous avons choisi de publier un petit extrait de dialogue du roman de Pixie. Nous avons également présenté le côté philosophique avec quelques exemples de questions d'enfants et quelques commentaires d'enfants repris de la série d'émission *Des enfants philosophent*. Puis il y a eu une partie explicative pour les parents présentant les objectifs, un bref historique et les informations pratiques. L'annonce a été distribuée aux 300 membres du Club 44 et dans les écoles de la ville.

Mes intentions au départ

- Le choix s'est porté de constituer un premier groupe avec des enfants qui ont entre 8 et 10 ans, pour deux raisons; la première est que cette tranche d'âge me paraissait homogène sur le plan des intérêts communs et la deuxième est que je me sentais plus à l'aise avec des enfants de cet âge, qu'avec des tout-petits ou des plus grands pour commencer.
- Faire des ateliers régulièrement avec le même groupe et sur une période assez longue pour nous permettre de suivre le roman de Pixie de Matthew Lipman dans son intégralité. J'avais compté environ huit

mois à raison d'une heure par semaine et en séparant les chapitres en plusieurs parties.

Une période test de cinq séances était proposée après laquelle ils décidaient de continuer ou d'arrêter.

- Je pensais que la durée du cours sur une longue période permettrait également de voir quelques effets sur l'attitude sociale des participants; écoute, respect, entraide.
- Trouver un nom pour cet atelier: je venais de relire *Alibaba et les 40 voleurs* et j'avais envie d'évoquer la découverte du monde de la pensée comme celui d'un trésor, d'une grotte pleine de richesses insoupçonnées, comme le plaisir de partager des idées, le sentiment de joie qui nous anime. Lorsqu'on comprend mieux quelque chose, on dit que notre lanterne s'éclaire, l'élargissement du champ de la pensée qui nous permet de penser plus loin, plus haut... Ce fût donc «la caverne de Philobaba».

Ce n'est pas sans surprise qu'un jour où je sortais du Club 44 je remarquai que le bureau de tabac à l'angle de la rue s'appelait «la caverne d'Alitabac».

Que de trésors dans le quartier!

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

La forme définitive

Nous avons élargi la tranche d'âge à 7-12 ans parce que nous n'avions prévu qu'un groupe au départ et nous ne voulions pas refuser des inscriptions qui nous permettaient de constituer un groupe déjà peu nombreux de neuf enfants.

L'enfant de 12 ans est parti après trois séances, il se sentait en décalage par rapport à l'âge du groupe. L'enfant de 7 ans a fait tout le cycle, mais était en décalage au niveau de la lecture et avait une certaine difficulté à faire sa place dans les discussions, sans doute impressionnée par les grands. De plus, il me semble qu'on n'a pas la même manière d'aborder les choses à 7 ans qu'à 10 ans, étant donné que l'expérience de vie est différente, la structure psychologique me semble également différente: les plus petits sont moins modélisés, plus fantaisistes... Cependant, l'intégration des plus jeunes au sein d'un groupe comme des celle des enfants légèrement plus âgés, reste pour moi une question car je n'ai fait qu'une seule expérience de ce type.

Procédure

Au début, j'avais choisi la procédure lecture-collecte des questions : lire un chapitre en entier et investiguer toutes les questions sur plusieurs séances par souci d'équité et de considération pour chaque question des enfants.

Mais j'ai fait plusieurs constats qui m'ont poussé à revoir la procédure d'introduction. Premièrement comme il s'écoulait une à trois semaines entre la lecture et la discussion sur l'une des questions, les enfants perdaient le lien avec l'histoire du roman et même avec les questions dont beaucoup passaient aux oubliettes, n'étant plus en lien avec la spontanéité du moment où elles avaient été formulées. Sans le repère immédiat du texte, ses questions devenaient trop abstraites. Ce qui fait que je me retrouvais fréquemment avec des enfants qui soupiraient à l'annonce de leur propre question, n'ayant plus l'intérêt quelle avait suscité au moment où ils l'avaient énoncée.

S'il n'y pas d'intérêt au départ de la discussion, il faut en amener, tergiverser sur la pertinence de la question, faire un sondage pour savoir si l'on change de questions et récupérer l'enthousiasme du groupe, ce qui ne va pas de soi. Il est vrai qu'un ou deux enfants étaient d'emblée moins enthousiastes que d'autres dans cette activité et, de ce fait, plus perturbateurs.

Deuxièmement, un chapitre entier était peut-être trop au départ, les enfants avaient tendance à prélever des questions seulement sur ce qui concernait la dernière partie du chapitre, ayant peut-être de la difficulté à retenir l'ensemble. Alors, dans ce cas, pourquoi consacrer autant de temps à la lecture ?

L'avantage de cette manière de faire était de pouvoir préparer les thèmes précis à l'avance en fonction des questions, mais les inconvénients étaient nombreux. J'ai donc changé de tactique en prenant les chapitres par parties, une ou deux parties par chapitre et en n'abordant que la question choisie. Ainsi on pouvait faire la lecture, les questions et la discussion dans la même séance. Avantage : on reste en lien avec l'histoire, la question choisie est ancrée dans le concret par la présence du texte, ce qui rend le tout plus vivant. Cependant, j'y ai tout de même rencontré deux inconvénients. Le premier est que le parcours est chronométré pour arriver à se garder une demi-heure de discussion sur les trois quarts d'heure prévues, je n'y suis d'ailleurs pas toujours arrivée. L'autre inconvénient est que parfois je ne sois pas préparée au thème de la discussion et il m'arrivait de ne plus savoir comment approfondir la discussion.

Comme je l'ai dit précédemment, au début le groupe était formé de neuf enfants, entretemps deux enfants ont arrêté assez rapidement, l'un parce qu'il se considérait trop grand par rapport aux autres et l'autre parce qu'elle était

intéressée par la lecture mais pas par la discussion, trois mois après une autre enfant nous a quittés parce qu'elle déménageait. Six mois après le début de l'activité, nous avons fait un petit bilan, un jour où j'en avais un peu marre des soupirs et commentaires d'une jeune fille à peine après avoir commencé l'activité. Je leur ai demandé qui avait envie de poursuivre et qui avait envie d'arrêter. Il s'est avéré que la jeune fille en question n'avait pas de plaisir à discuter mais qu'elle continuait de venir pour tenir son engagement jusqu'à la fin. Je lui ai alors dit qu'il fallait qu'elle ait une conversation avec ses parents pour rompre cet engagement si c'était ce qu'elle voulait parce que je trouvais dommage pour elle de se sentir obligée de venir et pour le groupe qu'elle en perturbe l'ambiance et la concentration.

Cette discussion m'a encore remise en question et j'ai choisi de changer d'histoire pour essayer d'amener une nouvelle énergie avec des petits dialogues très courts. Mais la jeune fille n'est plus revenue et les cinq enfants restants n'étaient pas toujours présents pour cause de spectacles et activités annexes. Dans ces conditions, la stimulation de groupe était en chute libre et il n'était plus possible de faire de la philo quand il n'y avait que deux ou trois enfants présents.

INTERVENTIONS DES ENFANTS

En cours de route j'ai remarqué que les enfants avaient beaucoup à dire mais peu à écouter. Ce qui compte c'est de s'exprimer! Cela semble être leur manière spontanée de communiquer. Réagir à la parole de l'autre avant même de le laisser finir sa phrase, n'ayant que peu d'intérêt à écouter.

Les séances suivantes, je leur ai donné comme consigne d'apprendre à ne pas réagir dès que l'autre ouvre la bouche et j'ai été attentive à ce qu'ils s'écoutent et qu'ils laissent parler les autres jusqu'au bout. Nous avons également fait une CRP sur le respect.

Leurs interventions étant essentiellement dans le mode d'opposition du type «je ne suis pas d'accord avec toi parce que», je les ai invités à se poser des questions entre eux, en leur disant que je n'étais pas la seule à oser poser des questions et j'ai été plus attentive à ce que mes interventions amènent à construire une recherche collective pour ne pas rester piégés dans le débat pour ou contre. Mais comment stimuler les enfants à rechercher ensemble, comment intervenir avec une question adéquate qui va juste permettre de guider la recherche?

Questions des enfants

Leurs questions recueillies après lecture commençaient systématiquement par pourquoi ?

Alors, pour nous aider, nous avons fait une CRP sur les questions. J'ai également placé un mobile en forme de petits nuages où il était écrit sur chacun d'eux un mot qui introduit une question telle que: Comment, En quoi, À quoi, D'où ? Mais au cours des séances, sans l'aide du mobile, le « pourquoi » revenait au galop.

CONSTATS SUR L'ENSEMBLE DE L'ACTIVITÉ

Concernant la publicité que nous avons faite pour annoncer les ateliers, je dirais que, malgré notre volonté d'intéresser directement les enfants au moyen d'une annonce descriptive, il en résulte que ce sont surtout les parents qui ont été attirés par cette activité pour leurs enfants.

Comme solution de rechange, il semble intéressant de proposer cette activité lors d'événements culturels pour que les enfants puissent en faire l'expérience à la place de lire une description de l'expérience. D'ailleurs pour annoncer les activités de Philobaba pour l'année prochaine, j'ai été conviée à animer un atelier lors d'un petit salon du livre dédié à la jeunesse qui se déroulait en ville. Une douzaine d'enfants ont pris part à cette activité sans inscription préalable. Reste que les conditions (bruit et déplacement à l'entour, âge des enfants, micro, télé locale) pour l'animation sont parfois assez acrobatiques, mais étonnement faisables !

Quant à l'ambiance entre les enfants, elle s'est améliorée au cours de l'année. Au début, ils étaient assez virulents entre eux. Cela venait en grande partie du fait que certains enfants se côtoyaient à l'école avant de faire cet atelier et ne s'appréciaient guère vu que des histoires de clans avaient dégénéré en insultes et en bagarre générale.

Actuellement et dans ce contexte, ces enfants peuvent se parler d'une manière assez respectueuse même s'ils entrent très souvent dans une contradiction assez mécanique. Si l'un dit blanc, l'autre dira forcément noir.

Pour la prochaine saison, à cause des raisons invoquées plus haut, nous allons dans la mesure du possible séparer les tranches d'âge: 7-9, 10-12 ans.

Nous allons également réduire la durée de l'engagement à trois mois et enchaîner l'activité avec un système d'inscription de trois mois en trois mois,

afin d'accueillir des enfants qui souhaitent s'initier sans le faire sur une longue période et de prolonger leur engagement s'ils en ont envie.

APPORTS PHILOSOPHIQUES

Le développement autour des raisons est la compétence que les enfants ont le plus exercée. Justifier son opinion, donner son opinion sur les raisons que donnent les autres, justifier ses propres raisons, évaluer si la raison donnée est bonne, chercher pourquoi une raison peut être meilleure qu'une autre.

Nous avons aussi exercé les habiletés à faire des hypothèses, à donner des exemples et à imaginer des conséquences.

Et puis le roman de Pixie appelle à se questionner sur l'aspect des différences : différences entre des enfants qui parlent et un enfant qui ne parle pas, entre Pixie et sa grande sœur, entre des modèles et la réalité, entre des représentations et des choses concrètes, entre les actes eux-mêmes – Y a-t-il une importance à mettre le lait avant les cornflakes?, etc.

Tous ces thèmes ont soulevé bon nombre de questions telles que : Est-ce que c'est différent et si oui en quoi ?

Nous avons donc abordé largement le thème des comparaisons. Nous avons aussi pratiqué les analogies, ce en quoi le guide pédagogique nous a été très utile pour faire des exercices.

BILAN DES ENFANTS

Est-ce qu'ils ont aimé l'histoire de Pixie ?

Certains ont bien aimé, certains ont adoré et tous regrettent de n'avoir pas fini l'histoire.

Comment ont-ils trouvé la lecture à tour de rôle ?

Ils aiment lire à plusieurs, entendre les voix différentes et préfèrent lire des longs paragraphes.

Qu'est-ce que vous avez retenu de notre activité philosophie ?

Un des enfants dit qu'il ne peut pas expliquer tout ce qu'il a appris, il lui faudrait au moins sept heures !

Ils sont unanimes pour dire qu'ils ont aimé les discussions, certaines plus que d'autres.

Ils se souviennent du thème des modèles sur lequel on était restés deux séances de suite parce qu'ils avaient beaucoup à dire et pendant lesquelles une journaliste de la radio est venue faire un reportage.

Le thème des analogies les a aussi bien interpellés, ils disent être capables de faire des analogies mais pas d'expliquer ce que c'est.

Un thème sur l'espace où l'on se posait la question de savoir s'il y avait quelqu'un d'autre dans l'espace.

Et ils se souviennent du thème des croyances, qu'ils n'ont pas apprécié. On avait dévié sur ce sujet à la suite d'une discussion sur la différence entre l'intelligence des animaux et la nôtre, mais nous n'avions pas trouvé le moyen d'ouvrir la discussion, il s'agissait plus d'un débat où chacun restait campé sur ses positions.

Ont-ils pu s'exprimer dans le respect et l'écoute ?

Oui, de manière générale, sauf lorsqu'on a abordé le thème des croyances. En fait, les commentaires des autres sur leur croyance les blessaient profondément. Comme on était dans le jugement et la recherche de la vérité, chaque intervention venait renforcer sa position pour affirmer que sa croyance était plus juste que celles des autres. Et il m'était difficile d'intervenir par des questions et par des attitudes permettant de dépasser ce combat des chefs.

Très surprise de voir à quel point les enfants ont déjà des points fixes et combien ils peuvent se sentir menacés dans leur sécurité intérieure lorsque leurs références sont ébranlées par les remarques des autres. J'ai constaté que ce malaise général était en train de déclencher des réactions violentes.

Et je pense qu'il faut réfléchir à la façon de s'y prendre avant de se lancer dans ce genre de discussion pour éviter de tomber dans des travers où l'on ne peut plus dialoguer.

Qu'est-ce qu'ils auraient envie de dire à des amis qui ne connaissent pas cette activité ?

C'est bien pour apprendre à parler avec nos amis et avec la famille. C'est bien parce qu'on peut parler de toutes sortes de choses.

CONCLUSION

Cette première expérience dans un centre culturel est déjà riche en elle-même. Par leur enthousiasme, les enfants me montrent que cette activité répond à leur besoin de réfléchir et de dialoguer, et qu'elle n'est pas seulement le fait d'une projection idéaliste souhaitée par les adultes qui les entourent. Et

je suis heureuse que cette activité soit reconduite au sein du club l'année prochaine et qu'elle ouvre la porte à bien d'autres projets.

Elle m'a aussi enrichie personnellement, elle a été source de plaisir et de découverte en passant aussi par des phases de découragement et de ressaisissement. Elle soulève des questions auxquelles je souhaite pouvoir répondre pour améliorer la qualité de mes animations telles que: Comment aborder des discussions autour de la croyance religieuse? Comment stimuler l'intérêt des enfants pour la recherche et leur donner le goût de réfléchir? Ce n'est pas facile pour un enfant de rester en place pendant une heure.

Il est vrai que nous vivons à l'ère de la communication, ce qui est en soi formidable, mais il est vrai aussi que nous vivons à l'époque du zapping, du sms, de la vitesse, de l'agitation en tous sens. Cela me donne parfois l'impression que les enfants veulent consommer des idées, comme on zappe à la télé! On ne peut cependant reprocher aux enfants de modéliser un système qui est à l'image du monde réel. J'ai donc essayé de m'adapter à leur rythme pour être dans la même énergie au début des discussions, ma grande crainte étant qu'ils s'ennuient et qu'ils perdent leur attention. Malgré mes efforts, cela n'a pas empêché l'ennui de surgir quelquefois chez certains enfants et surtout je me sentais parfois entraîné dans un mouvement où il faut tout faire vite, alors que, pour réfléchir de manière profonde et plaisante, il ne faut pas être dans la précipitation. Trop de lenteur nuit aussi.

Si ça va trop vite, on ne laisse pas mûrir la réflexion et les discussions sont assez superficielles, et si ça va trop lentement, on s'ennuie! Dans les deux cas, on s'ennuie! Il faut trouver le bon rythme ou peut-être le laisser s'installer. Donc voilà, il y a encore pas mal de réglages à affiner!

Mais tout cela est passionnant!

Philosopher sur les mathématiques au moyen du dialogue critique

MARIE-FRANCE DANIEL
Canada

INTRODUCTION

Plusieurs élèves ont un rapport difficile avec les mathématiques. Nombreux sont ceux et celles qui n'en comprennent pas le sens, n'en voient pas l'utilité, ou encore qui ont des préjugés négatifs (matière abstraite, difficile à comprendre...) sur cette matière scolaire. Ces attitudes reflètent des croyances installées et non revisitées ou encore des jugements *a priori*, lesquels constituent des entraves au processus d'apprentissage (Lafortune et Solar, 2003 ; Lafortune *et al.*, 1999, 2003).

À la fin des années 1990, la Philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques (PPEM) a été mise de l'avant avec l'objectif de guider les élèves de la fin du primaire dans une réflexion critique sur des préjugés véhiculés sur les mathématiques ainsi que sur des concepts philosophico-mathématiques adaptés aux programmes de formation de ces élèves. Des expérimentations ont indiqué que la PPEM stimulait les compétences réflexive et dialogique des élèves de 9 à 12 ans de manière très positive.

Dans les pages suivantes, je tenterai de faire ressortir la pertinence de l'approche de Philosophie pour enfants à l'intérieur de l'apprentissage des mathématiques et je présenterai des résultats de recherche. Mais, tout d'abord, j'introduirai la PPE dont les fondements se trouvent dans la philosophie de l'éducation pragmatiste et dans les principes épistémologiques du socioconstructivisme.

PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ET SOCIOCONSTRUCTIVISME

Au Québec, de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants du primaire font l'expérience de la philosophie avec les jeunes. L'approche de Philosophie pour enfants (PPE), introduite au Québec en 1982 par Anita Caron, a été conçue par Matthew Lipman et ses collègues du Montclair State University (N.J.) au début des années 1970. Cette approche se distingue d'une pédagogie traditionnelle en ce qu'au lieu de chercher « la » bonne réponse (celle qui est contenue dans les livres et attendue par l'enseignante) les jeunes apprennent à poser des questions pertinentes, à y réfléchir par eux-mêmes et à en discuter, au moyen du dialogue philosophique entre pairs (Lipman, 2003; Lipman *et al.*, 1980).

La PPE est inspirée de la philosophie de l'éducation pragmatiste, qui est centrée sur le développement global de l'enfant et qui place l'accent sur les besoins et les intérêts des jeunes ainsi que sur leurs expériences quotidiennes (Daniel, 1997), et elle est chapeautée par une épistémologie socio-constructiviste¹ (Daniel, 2005a, 2005b). Étant donné la forte influence du socioconstructivisme dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2002), il semble important d'en présenter ici au moins trois principes de base qui reflètent les visées pragmatistes de l'approche lipmanienne. Le premier principe concerne le caractère construit des connaissances; le deuxième, leur caractère viable; le troisième, leur caractère social (voir entre autres: Glaserfeld von, 1994, 2004; Jonnaert et M'Batika, 2004; Jonnaert et Masciotra, 2004; Legendre, 2004; Masciotra, 2007; Masciotra *et al.*, 2008; Pallascio, 2004).

Le premier principe, qui concerne le caractère construit des connaissances, suppose que le savoir n'est pas une réalité objective, prédéterminée en dehors du sujet, mais une construction du sujet-en-quête-de-connaissances (Dewey, 1967; Ruel, 1994). En d'autres termes, la réalité n'existe que dans le sujet et selon le sujet; elle doit être construite et non découverte; elle place ainsi le sujet dans une position de recherche active (acteur) plutôt que de réception passive (récepteur). En PPE (et PPEM), trois conséquences de l'application de ce principe sont la responsabilisation de l'élève, son engagement dans le processus collectif de production des connaissances et, ce faisant, le développement de l'estime de soi.

1. Les théories à caractère constructiviste ne relèvent pas de la pédagogie mais de l'épistémologie, c'est-à-dire qu'elles essaient d'expliquer ce qu'on connaît et comment on le connaît. Le constructivisme propose donc des principes épistémologiques, lesquels sont repris et appliqués dans le domaine de l'éducation.

Le deuxième principe met l'accent sur le caractère viable des connaissances ; il confronte ainsi la notion de « vérité ». En effet, selon les pragmatistes et les constructivistes, la vérité n'est jamais finale ; c'est un processus ouvert qui n'est jamais atteint puisqu'il est relatif aux normes momentanément acceptées et aux critères établis temporairement par un groupe, une société ou une culture. Nous savons par exemple que chaque communauté scientifique, chaque école de pensée accepte pour « vrai » ce qui lui convient et, pourtant, il arrive que l'interprétation de certaines de ces communautés soit contradictoire, chacun justifiant sa perspective à partir de cadres théoriques particuliers et différents. Les constructivistes préfèrent alors parler de « viabilité » des connaissances, terme qui fait référence à la recherche d'explications et à des interprétations viables du fonctionnement du monde ; les pragmatistes utilisent le terme « contextualisation » qui signifie que ces explications et interprétations résultent d'une adaptation liée au contexte et issue de l'expérience personnelle. Ainsi, la viabilité ou la contextualisation des connaissances présuppose une diversité d'explications fondées et justifiées, et elle repose sur le partage entre pairs. En effet, c'est dans la mesure où elles sont justifiées expérimentiellement ou théoriquement puis réaffirmées par plusieurs sujets que les connaissances construites sont validées et considérées comme « vraies » (Bayles, 1966 ; Glasersfeld von, 1994, 2004). Dans le contexte de la PPE, c'est la viabilité des connaissances construites par les élèves qui va déterminer leur validité et non leur correspondance à des savoirs scientifiques établis. En conséquence, les élèves seront amenés à expérimenter, à justifier et à confronter leurs connaissances.

Le troisième principe met l'accent sur ce caractère social du processus de production de connaissances – ce qui nous conduit au socioconstructivisme. Le socioconstructivisme, fondé sur les principes théoriques de Vygotski (1985), postule que les personnes construisent leurs connaissances grâce au langage et par l'interaction sociale. Comme l'explique Mead (1972), les processus socio-cognitifs se déploient à partir d'une stimulation des habiletés de pensée complexe, lesquelles se développent grâce aux relations que la personne entretient avec son environnement. En d'autres termes, les interactions sociales sont aussi fondamentales au développement cognitif que le langage lui-même et la complexification du processus de construction de connaissances ne peut advenir sans les interactions notamment langagières des sujets (Auriac, 2007 ; Larochelle et Désautels, 2001 ; Le Cunff, 2009 ; Vygotski, 1985).

Ainsi, le troisième principe constructiviste met l'accent sur les interactions dans le processus de production de connaissances, caractère qui conduit l'élève à dépasser la simple mémorisation pour s'engager dans un processus de

recherche conscient et volontaire avec ses pairs. En effet, c'est grâce aux conflits cognitifs soulevés à cause des divergences de points de vue entre les pairs que l'élève est amené à se questionner, à douter, à problématiser la réalité, à proposer des solutions de rechange, à critiquer les solutions suggérées et à établir des critères pour ressortir la plus cohérente et enfin appliquer la solution choisie à l'expérience quotidienne (Dewey, 1925, 1983; Fourez, 1998; Larochelle, 1998; Larochelle et Désautels, 2001). Ce faisant, c'est donc à la complexité de la réflexivité des élèves que réfère le troisième principe constructiviste. Cette complexité est sous-tendue dans le dialogue philosophique (voir « dialogue critique », section 3 de ce texte), sans lequel la construction des significations relatives aux concepts, aux notions et aux problèmes mathématiques peut difficilement advenir.

PHILOSOPHER SUR LES MATHÉMATIQUES

Inspirée par l'approche de la PPE, une équipe composée d'une philosophe de l'éducation et de deux didacticiens des mathématiques a conçu un matériel pour aider les jeunes de la fin du primaire à penser de manière critique à propos des mathématiques (Daniel *et al.*, 1999, 2004)². Ce matériel n'a pas la prétention de s'inscrire dans le champ de la philosophie des mathématiques. Il vise tout simplement à stimuler les élèves vers une compréhension autonome et critique des notions, des concepts, des problèmes mathématiques contenus dans leur programme d'études³, ainsi que des préjugés et des stéréotypes qui sont souvent accolés à cette matière scolaire⁴.

Le matériel de Philosophie pour enfants adapté aux mathématiques (PPEM) comprend un roman philosophique et un guide d'accompagnement à l'intention des enseignantes et des enseignants. Le roman, intitulé *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, présente les interrogations et les réflexions d'élèves de la fin du primaire à propos des mathématiques et des attitudes à adopter pour y réussir. Il raconte l'histoire de Mathilde qui réussit très bien en mathématiques mais qui s'inquiète car elle croit que sa réputation

2. Ce matériel a été traduit en espagnol et il est en processus de traduction dans trois autres langues.

3. À cet égard, une enseignante qui philosophait sur les mathématiques avec ses élèves depuis quelques mois notait dans son journal de bord le fait qu'à l'intérieur d'un cours de sciences des élèves lui avaient demandé de faire une « parenthèse philosophique » pour les aider à comprendre une notion complexe et rebutante.

4. Un programme de ce type vient d'être mis à l'essai en Australie. Il s'adresse aux élèves de la fin du secondaire et il vise à établir des ponts entre l'apprentissage des statistiques et l'éthique (Jewell et Paterson, 2008).

de « bollée » peut empêcher Mathieu de s'intéresser à elle. David, qui excelle en art, déteste les mathématiques et vit des préjugés négatifs de toutes sortes quant à cette matière. Quant au guide d'accompagnement, il contient environ 300 plans de discussions et d'activités philosophico-mathématiques pour exploiter des questionnements comme : Un cube parfait existe-t-il ? Est-ce que zéro égale rien ? Si l'on arrivait à compter tous les grains de sable de la planète, dirait-on qu'ils sont en nombre infini ou indéfini ? Est-ce que les mathématiques sont utiles dans la vie ? L'enseignante connaît-elle tout ? Etc. Voici un extrait du roman :

Mathilde entre dans sa chambre à coucher et claque la porte derrière elle. Comme à son habitude, elle enlève aussitôt ses souliers, dépose son sac à dos dans un coin et se jette sur son lit. Ahhhh, qu'elle se sent bien !

Mathilde aime sa chambre. C'est une toute petite pièce verte, avec un plancher carré.

– Tiens, on dirait presque un cube ! Isabelle nous a parlé du cube ce matin, dans le cours de géométrie. Qu'est-ce qu'elle disait au juste ? Mathilde fronce les sourcils. Attendons que je réfléchisse un peu.

Les paroles d'Isabelle, son enseignante, lui reviennent lentement à la mémoire. C'est toujours comme cela que ça se passe dans la tête de Mathilde. D'abord, ses pensées forment une espèce de gros nuage épais. Ensuite, une à une, ses idées sortent de l'épaisseur du nuage. C'est seulement alors qu'elle peut les saisir et les regarder.

Tout en continuant de réfléchir, Mathilde jette un vague coup d'œil autour d'elle. Elle se demande :

– Est-ce qu'une chambre peut vraiment être un cube ou est-ce qu'elle a seulement l'air d'un cube ? Isabelle nous a dit, je m'en souviens maintenant, qu'il n'était pas possible d'avoir un cube absolument parfait sur la terre. Cela m'étonne !

Mathilde essaie de réfléchir encore à cette question, mais elle est fatiguée. Elle s'embourbe dans ses idées, s'impatiente et, finalement, elle abandonne.

« Demain, je vais demander à Isabelle de m'éclairer là-dessus. Après tout, c'est elle l'enseignante ! Elle doit sûrement tout connaître sur la géométrie. »

Les pensées de Mathilde s'envolent, libérées de leur problème mathématique. Elle commence à rêver à Mathieu. Elle aimerait tellement qu'il devienne son amoureux [...].

Afin d'exploiter le premier concept philosophico-mathématique de ce chapitre (Est-ce qu'un cube parfait existe ?) que les élèves ne manquent pas de questionner, le guide d'accompagnement propose d'abord une activité concrète aux élèves ; dessiner un cube. Ensuite, pour guider l'enseignante dans sa

maïeutique socratique à propos de la perfection (ou de l'imperfection) du cube, le guide propose le plan de discussion suivant :

- Les dessins que tu viens de faire sont-ils des cubes ou ont-ils seulement l'air des cubes? Pourquoi?
- Un cube est-il un carré? Explique les ressemblances et les différences.
- Combien de faces carrées y a-t-il dans un cube? de sommets? d'arêtes?
- Est-ce que le nombre de faces, de sommets et d'arêtes varie selon que l'on parle d'un tout petit cube ou d'un très grand cube? Pourquoi?
- Fais le parallèle avec d'autres éléments qu'un cube. Prends le mot « arbre ». Est-ce que le mot lui-même est un arbre ou seulement un concept qui désigne toutes les différentes sortes d'arbres qui existent sur la planète?
- Quelle est la différence entre le mot « arbre » et un véritable arbre?
- Que répondrais-tu à la question que se pose Matilde, à savoir la différence entre « être » un cube et « avoir l'air » d'un cube?

Comme nous pouvons le constater, le matériel de la PPEM est « philosophique » en ce qu'il contient des questions « ouvertes » qui permettent aux élèves de réfléchir à diverses réponses viables et fiables. Pour répondre aux questions philosophico-mathématiques, les élèves doivent s'engager dans une démarche de réflexion et, comme cette dernière est trop complexe pour aboutir dans l'isolement, elle se fait à l'aide des pairs. La réflexion en « communauté de recherche », grâce à la diversité qu'elle sous-tend, est susceptible de stimuler les élèves sur le plan cognitif. En outre, puisque la réflexion s'élabore en groupe et qu'elle se manifeste dans la parole, les plans social-éthique et langagier sont également sollicités.

DES RÉSULTATS D'ANALYSES

Des études ont montré que l'utilisation régulière de cette approche avait un impact majeur sur le développement des plans cognitif, social et de la communication de ces élèves⁵ (entre autres: Daniel *et al.*, 2002, 2005). Dans ce chapitre, je me concentrerai sur l'apprentissage du dialogue philosophique.

Le matériel philosophico-mathématiques, parce qu'il s'inscrit dans la démarche philosophique proposée par Lipman et ses collègues, est susceptible

5. Je souligne que ce n'est pas le matériel seul qui, en tant qu'outil pédagogique, a une influence sur l'apprentissage des élèves mais également et surtout l'approche de la philosophie pour enfants, issue de la maïeutique socratique. En effet, si un matériel peut ne pas stimuler la curiosité intellectuelle des élèves, il est difficile, à l'inverse, de soutenir que c'est le matériel qui est à la source du développement des élèves sur les plans cognitif, social et de la communication.

d'engendrer des échanges critiques entre les élèves. En effet, dans un premier temps, les élèves prennent l'histoire de Mathilde et de David en prétexte pour remettre en question des concepts philosophico-mathématiques ou des préjugés relatifs aux mathématiques. Dans un deuxième temps, les élèves énoncent des questions en regard de l'histoire lue sur lesquelles ils aimeraient se pencher avec leurs pairs. Finalement, ils échangent entre eux, tout en étant guidés par l'enseignante ou l'enseignant, pour construire ensemble des éléments de réponses fiables et viables. Le but de ce troisième temps n'est pas de faire argumenter les élèves dans une visée de compétition (voir Dolz et Schneuwly, 1998 ; Le Cunff, 2009), mais de les faire *dialoguer philosophiquement* dans une perspective de coopération, chaque intervention individuelle contribuant à enrichir la perspective du groupe. L'essence de la PPEM se trouve dans l'apprentissage du « dialoguer » sur les mathématiques.

Le dialogue philosophique se distinguant de la conversation – qui est plus spontanée et plus ludique (Daniel, 2000, 2009) –, il nécessite un apprentissage régulier (approximativement une heure par semaine) et continu (sur minimalement une année scolaire). Une étude menée en Australie, au Mexique et au Québec⁶ dans huit classes d'élèves de 10 à 12 ans qui utilisaient la PPEM a révélé que les échanges peuvent demeurer « anecdotiques » ou « monologiques » tout au long de l'année scolaire s'ils ne sont pas adéquatement guidés par l'enseignante (pour des critères reliés à la typologie des échanges, voir Daniel *et al.*, 2002 ; Daniel et Delsol, 2005). Nous avons considéré qu'un échange est anecdotique lorsque les jeunes « parlent » de façon non structurée à propos de situations qui leur sont personnelles. Dans ce cas, les élèves ne sont pas dans un processus de recherche, ils n'ont pas de but commun à cerner et ils se laissent peu ou pas influencer par les interventions des pairs. En outre, ils ne justifient pas leurs points de vue et leurs opinions sont présentées comme des conclusions. Et nous avons considéré qu'un échange est monologique dans la mesure où les élèves commencent à entrer dans un processus de recherche personnel, lequel est orienté essentiellement vers la recherche de « la » bonne réponse. Chaque intervention d'élève est alors indépendante des autres, les réponses étant juxtaposées les unes aux autres. L'analyse a fait ressortir que, dans ce type d'échange, les élèves ont de la difficulté à justifier leurs opinions.

6. La recherche a été effectuée sous la direction de M.-F. Daniel, en collaboration avec six chercheurs, dont trois du Québec (L. Lafortune, R. Pallascio, P. Mongeau) deux de l'Australie (L. Splitter, C. Slade) et une du Mexique (T. de la Garza). La recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil canadien de la recherche en sciences humaines et sociales (CRSH) du Canada entre 1998 et 2001. Une autre étude subventionnée par le CRSH entre 2001 et 2005, menée au Québec (M.-F. Daniel) et en France (E. Auriac et A. Delsol) auprès d'enfants de la maternelle (5 ans) a corroboré la typologie des échanges qui avait émergée de l'étude précédente.

Voici un exemple d'échange anecdotique, centré sur des anecdotes personnelles⁷

Ens. : Dans l'histoire, pourquoi Ramon n'aimait-il pas les examens de mathématiques ?

Élève 1 : Je deviens nerveux durant les examens.

Élève 2 : Parce que parfois, je, parce que je m'inquiète.

Élève 3 : Parce que je suis nerveux.

C'est seulement lorsqu'une *praxis* philosophique s'est installée et que les élèves ont pris conscience de leurs droits individuels qu'ils commencent à se décentrer de leurs propres points de vue pour écouter ceux des pairs. Alors, en même temps que s'effectue le dépassement d'une épistémologie reliée à l'égo-centrisme, s'installe la conscience de ses responsabilités sociales ainsi qu'une épistémologie reliée au relativisme, c'est à-dire à l'ouverture à la diversité (Daniel *et al.*, 2005). Les élèves sont désormais capables de dialoguer, c'est-à-dire qu'ils commencent à former une « communauté de recherche » et qu'ils s'investissent dans la réflexion en étant motivés par un but commun (Daniel *et al.*, 2000).

Or, une expérimentation menée auprès des élèves du primaire a permis de constater qu'un échange de type dialogique n'était pas d'emblée philosophique. Autrement dit, les élèves peuvent très bien dialoguer mais ne pas évaluer les points de vue ou les perspectives en jeu, ne pas évaluer la validité, l'utilité, la viabilité des énoncés ou des critères. Dans ce type d'échange, les élèves respectent les différences d'opinion ; ils construisent leur point de vue à partir de ceux qui sont émis par les pairs ; ils commencent à justifier leurs propos. Mais ils ne « philosophent » pas encore sur les mathématiques – bien qu'ils se situent dans le processus d'apprentissage à philosopher. Voici un exemple d'échange dialogique non critique :

Ens. : Pourquoi dis-tu que la géométrie est une matière intéressante ?

Élève 1 : Parce que ça fait partie de notre vie de tous les jours.

Élève 2 : C'est vrai parce qu'à l'école, par exemple, nous apprenons à mesurer les figures et quand nous serons plus grand et que nous voudrions acheter une terre, nous pourrions savoir combien de terre nous avons.

Élève 3 : Je suis d'accord avec l'élève 2. Et aussi parce que avec la géométrie, par exemple, les architectes peuvent construire des écoles, des édifices et tout, des magasins et tout ce dont nous avons besoin dans la vie comme l'a dit l'élève 1.

7. Les exemples suivants sont tirés des données collectées lors de notre expérimentation avec les élèves de 10-12 ans issus de trois cultures.

Le dialogue non critique, ou dialogue simple, est le type d'échange qui semble le plus valorisé par l'école actuelle. En effet, il contient intrinsèquement des valeurs socialement prisées tels le pluralisme, l'acceptation des différences, la tolérance. Cependant, malgré sa nature dialogique, il demeure insuffisant pour aider les jeunes générations à relever les défis du XXI^e siècle. En effet, notre étude a révélé que le dialogue simple s'inscrivait dans une épistémologie que nous avons nommée le relativisme (Daniel *et al.*, 2005). Or, le relativisme est porteur de sens à la fois positif (ouverture, respect, tolérance...) et négatif (la tolérance peut mener à un laxisme intellectuel dans la mesure où toute prémisses est acceptable et acceptée). Le laxisme, qui est un écueil de tout échange non critique, ancre les jeunes dans une mentalité de non-questionnement, d'acceptation, voire de passivité.

De fait, notre analyse des échanges des élèves a fait ressortir trois types d'échanges dialogiques : le non-critique, le semi-critique et le critique. L'échange appelé dialogique semi-critique se manifeste alors que, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour remettre en question les énoncés des pairs, mais que ces derniers ne le sont pas suffisamment pour être cognitivement influencés par la critique émise, de sorte que cette dernière ne conduit pas à une modification (nuance, précision...) de la perspective. Voici un extrait d'échange dialogique semi-critique :

Ens : Peut-on parler d'un cube parfait ?

Élève 2 : Moi, je dis que ça se pourrait peut-être, avoir un cube parfait, parce que si on prend, mettons, 4 carrés et si on les regarde, puis avec une lame, on en ôte un petit peu... Tu essaies toujours d'enlever des petites graines jusqu'à ce qu'ils soient égaux...

Élève 3 : À la fin, il va falloir que tu aies des instruments trop petits pour faire quelque chose.

Élève 4 : Faudrait avoir de la chance. [...]

Élève 3 : Non. Je ne pense pas que si tu mesures les centimètres... Après, il faut que tu tombes dans les millimètres, après tu tombes dans les centièmes de millimètres, après les millièmes de millimètres, tu continues toujours comme ça. Tu ne pourras jamais faire un cube parfait si tu mesures. [...]

Élève 2 : On peut prendre des blocs de géométrie.

Élève 5 : Oui, mais les blocs de géométrie ne sont pas tous égaux. Eux autres, ils ont fait ça le plus égal possible, le plus parfait possible, mais ça ne veut pas dire qu'ils sont parfaits, parfaits, parfaits. Ça peut nous sembler parfait, mais...

Élève 2 : Moi, je dis que ça se pourrait peut-être, avoir un cube parfait.

Quant à l'échange de type dialogique critique, il se manifeste lorsque les points de vue des élèves contribuent non seulement à améliorer la perspective

du groupe, mais à la modifier (Rorty, 1990a, 1990b, 1991). Ce type d'échange présuppose les critères suivants : interdépendance explicite entre les élèves, recherche axée vers la construction du sens (*vs* la recherche de la vérité), les élèves sont conscients de la complexité des points de vue des pairs, ils recherchent la divergence et ils considèrent que l'incertitude est un état cognitif positif, la critique est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension, les élèves justifient spontanément leur point de vue et de façon cohérente et complète, une préoccupation éthique est observable dans leurs interventions, leurs énoncés sont prononcés sous forme d'hypothèses à vérifier plutôt que de conclusions fermées. Voici un extrait d'échange dialogique critique :

Ens. : [...] La semaine dernière, nous avons travaillé la notion d'ordre : l'ordre des nombres et des chiffres et la hiérarchie entre les humains et les animaux. Quelqu'un veut-il résumer ou poursuivre la discussion de la semaine passée ?

Élève 2 : [...] Je placerais les humains en 4^e ou 3^e place ou peut-être en 2^e place mais je ne pense pas qu'ils méritent d'être en première place à cause de tout ce qu'on fait aux animaux et à cause qu'on fait des guerres. Comme les animaux je veux dire ils ont des guerres parfois mais c'est quand ils ont besoin de se faire respecter... Alors je pense que les animaux sont à un niveau plus élevé que les humains parce qu'ils respectent les autres et nous on a tendance à être égoïstes.

Élève 4 : Je pense que les humains sont les seuls qui peuvent faire des mathématiques. Les humains ont inventé (le langage) et les mathématiques. Les maths, c'est comme un autre langage qu'on a inventé. On l'utilise pour comprendre les choses pour bien faire les choses qu'on a à faire, pour comprendre les raisons des choses. Comme pourquoi le ciel est bleu et pourquoi on ne peut pas flotter ou voler. Alors on a inventé les mathématiques pour expliquer ces choses. Mais les animaux ils font juste penser « ciel » et ils ne pensent pas vraiment, ils ne pensent pas vraiment à propos du ciel. Parce qu'ils ont... si pour nous manger et se reproduire est un instinct pour eux c'est leur principal instinct.

Ens. : Et comment cela affecte-t-il l'ordre des choses ?

Élève 4 : Oh bien, si c'est par rapport à l'intelligence, je pense que les humains sont en haut de la liste.

Ens. : Pourquoi ? Sur quel critère te bases-tu ?

Élève 4 : Sur combien complexes ils sont. Et aussi sur le fait qu'on a d'autres sortes d'intelligence, comme on a dit la semaine dernière, l'empathie, la sympathie et des choses comme ça.

Élève 5 : Je suis d'accord parce que, si j'avais à mettre en ordre les animaux, je pense que je mettrais en haut de la liste les humains parce que nous bâtissons des choses et pas les animaux. Ils se fient à leur instinct seulement. Ils font seulement ce pour quoi ils existent. Mais nous on fait des choses pour notre

propre plaisir et en général on les fait de notre plein gré. Généralement on fait ce qu'on veut parce qu'on a de meilleures ressources. Et on a créé plus de choses. C'est le pouvoir de notre cerveau qui est plus grand. Je ne suis pas certain, mais je crois qu'il est plus grand.

Élève 6 : Je suis en désaccord avec l'élève 5. Il dit qu'ils ne construisent pas des choses. Ils construisent des nids, bâtissent des barrages et il faut qu'ils travaillent sur comment les construire, ce n'est pas très facile. Et ils ne tuent que pour leurs besoins.

Élève 5 : [...] Je pense que je viens de changer d'idée. Je suis assez d'accord avec l'élève 6 [...].

Bref, il est possible d'affirmer que la PPEM a stimulé chez des jeunes de la fin du primaire issus de classes au Québec, en Australie et au Mexique des compétences fondamentales pour « apprivoiser » les mathématiques et échanger sur ses contenus notionnels de manière autonome et critique avec les pairs.

DISCUSSION

Certaines de mes observations au Québec, en Australie, en France, au Mexique et ailleurs montrent que la plupart des élèves engagés dans des séances de PPE et de PPEM ont de la difficulté à philosopher ou à dialoguer de manière critique. Après analyse, nous avons compris que cette difficulté ne relevait pas d'une limite cognitive ou épistémologique ni même dialogique chez les élèves du primaire, mais qu'elle reflétait le rapport stimulation-réflexion entre l'enseignante et les élèves. Voici quatre animations-types qui ont mis en lumière des relations intrinsèques entre les questions de l'enseignante et l'apprentissage du philosophe chez les élèves (voir Daniel et Auriac, sous presse) :

- a) Lorsque l'enseignante n'encadrait pas étroitement la réflexion des élèves, c'est-à-dire lorsqu'elle les laissait « parler » sur des questions qu'ils avaient formulées au moment de la collecte de questions (ex. : Pourquoi les maths c'est ennuyeux? Pourquoi les maths provoquent du stress? Pour quelles raisons on fait des maths?), la plupart du temps, les élèves discutaient de façon idiosyncratique sur plusieurs idées à la fois – au lieu d'en approfondir une en apportant des définitions, en élaborant des relations, en trouvant des causes et des conséquences, etc. ; ils ne se concentraient pas sur un objectif commun (ex. : l'origine des préjugés négatifs envers les mathématiques) mais sur une diversité d'objectifs particuliers en lien avec leurs intérêts (ou leurs peurs ou frustrations) quant à cette matière scolaire ; leur échange était linéaire puisqu'il était peu ou pas argumen-

tatif; finalement la classe demeurait un agrégat d'individus émettant des idées qui se juxtaposaient les unes aux autres plutôt que de s'engager dans un dialogue en « communauté de recherche ».

- b) Lorsque l'enseignante (au contraire de la situation précédente) s'enfermait, malgré l'utilisation d'un support philosophique, dans son rôle traditionnel et se centrait sur des questions disciplinaires (ex. : Combien de faces carrées y a-t-il dans un cube? Combien y a-t-il de sommets? d'arêtes?) sans faire suivre cet apprentissage notionnel d'une réflexion philosophique sur, entre autres, « le même et le différent » (ex. : Est-ce que le nombre de faces, de sommets et d'arêtes varie selon que l'on parle d'un tout petit cube ou d'un très grand cube? Pourquoi?) Dans ce type d'animation, les élèves se fixaient comme objectif de répondre correctement aux questions de l'enseignante, au lieu de viser la construction des significations avec leurs pairs; en outre, ils attendaient que l'enseignante les questionne pour énoncer leur point de vue au lieu d'entrer dans une recherche autonome.
- c) Lorsque l'enseignante délaissait son rôle de transmetteur pour favoriser celui de « guide » et qu'elle aidait les élèves dans la réflexion (ex. : Qui a un exemple pour illustrer ce que vient de dire x? Qui peut apporter un autre exemple? Qui est d'accord avec ce que vient de dire x?), sans toutefois stimuler les habiletés argumentatives et critiques de ces derniers (voir les exemples au point d), alors les élèves apprenaient à penser de façon autonome mais ils n'apprenaient pas à argumenter; ils s'opposaient parfois aux idées des pairs, mais davantage dans une perspective de confrontation que de négociation; ils parvenaient rarement à justifier leur point de vue de façon complète, utilisant plutôt des exemples personnels pour démontrer leur point de vue.
- d) Lorsque l'enseignante encourageait les élèves à réfléchir sur les mathématiques (ex. : Peux-tu définir ce qu'est un cube? Ce que tu viens de dire suppose-t-il que...?), lorsqu'elle favorisait l'interaction entre élèves (ex. : En lien avec ce que x vient de dire, penses-tu que...?, Qui veut répondre à y? Regarde z quand tu lui parles), lorsqu'elle demandait des justifications (ex. : Pourquoi dis-tu que la géométrie est une matière intéressante? Sur quels critères te bases-tu pour affirmer que les humains sont plus intelligents que les animaux?), lorsqu'elle stimulait l'apport de critiques (ex. : Qui n'est pas d'accord avec l'idée de x? Qui peut apporter une nuance à ce que vient de dire y? Qui a un contre-exemple? Qui veut reformuler et préciser ce qui vient d'être dit? Parmi les critères qu'on vient de nommer, lequel semble le plus fiable ou approprié?), etc., alors

il a été observé que les élèves apprenaient à respecter les points de vue divergents, à justifier leur opinion, à évaluer de manière constructive les énoncés des pairs et les leurs, à prendre conscience que la critique, lorsqu'elle était formulée positivement, contribuait à l'enrichissement des perspectives; bref, ils apprenaient à philosopher sur les mathématiques.

En somme, comme l'ont fait ressortir certaines analyses, la mise en place du dialogue philosophique entre jeunes n'est pas spontanée et l'utilisation d'une pensée critique n'est pas innée. Aussi, je réitère que, dans une animation philosophique, le rôle de l'enseignante doit s'ancre dans un questionnement rigoureux et réfléchi.

Un des défis des enseignantes qui utilisent la PPEM avec les élèves du primaire consiste donc à devenir conscientes des distinctions entre, d'une part, conversation (échange monologique) et dialogue et, d'autre part, entre dialogue non critique et dialogue critique. Car, sans la conscience de ces distinctions, les échanges des jeunes risquent de stagner dans la simple conversation et, ce faisant, de ne pas les aider à penser de manière critique aux problèmes mathématiques qu'ils sont appelés à résoudre et de ne pas développer chez eux un jugement fiable et valide quant aux sens des notions et des concepts reliés à leurs apprentissages dans cette matière scolaire.

CONCLUSION

Dans le contexte de l'apprentissage des mathématiques⁸, le philosophe doit référer intrinsèquement à l'apprentissage d'un dialogue *critique* entre pairs, comme le sous-tend le socioconstructivisme. C'est essentiellement la critique (qui se présente sous forme de questionnement, de doute, de contre-exemple, de remise en question...) qui est susceptible de créer un déséquilibre cognitif suffisant pour déclencher chez les élèves un processus réflexif pouvant conduire à la compréhension de concepts ou de notions philosophico-mathématiques complexes (perfection des formes géométriques, l'infini *vs* l'indéfini, le rôle du zéro...) et à la transformation des perspectives, des préjugés négatifs ou des croyances non fondées quant aux mathématiques.

8. Il en va de même dans tous les domaines où la PPE est appliquée, comme par exemple l'éducation éthique (Daniel et St-Cyr, ACFAS, 2009) et la prévention de la violence auprès des jeunes enfants (Daniel, 2002, 2009; Daniel et Delsol, 2005; Daniel *et al.*, 2006).

RÉFÉRENCES

- Auriac, E. (2007). *Discuter, argumenter, raisonner à l'école primaire*. Document de présentation pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR), Clermont-Ferrand, France.
- Bayles, E. (1966). *Pragmatism in education*, New York, Harper & Row.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles, Les Presses de l'Université De Boeck.
- Daniel, M.-F. (2000). « From talking to dialogue », *Critical and Creative Thinking*, 8 (2), 1-7.
- Daniel, M.-F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*, Québec, Éditions Michel Cornac.
- Daniel, M.-F. (2005a). « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications », dans C. Leleux – Le Parlement de la communauté francophone de Belgique (dir.), *La Philosophie pour enfants – Le modèle de Lipman en discussion*, Bruxelles, Les Presses de l'Université De Boeck, 25-47.
- Daniel, M.-F. (2005b). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2009). « Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer : des expérimentations au préscolaire et au primaire », dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélaïr et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 247-268.
- Daniel, M.-F. (2009). *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention. Guide d'accompagnement des Contes d'Audrey-Anne*, 3^e édition, Québec, Éditions Michel Cornac.
- Daniel, M.-F., et A. Delsol (2005). « Learning to Dialogue in Kindergarten. A case study », *Analytic Teaching*, 25 (3), 23-52.
- Daniel, M.-F., et C. St-Cyr (2009). « Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et éducation éthique », Communication présentée à l'ACFAS, Ottawa, mai.
- Daniel, M.-F., P.-A. Doudin et F. Pons (2006). « Children's social representations of violence. Epistemology and moral development », *Journal of Peace Education*, 3 (2), 209-234.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et M. Schleifer (2000). « Developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom », *Thinking*, 15 (1), 2-10.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1999). *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, 2^e édition, Québec, Éditions Michel Cornac.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (2004). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*. Guide d'accompagnement des *Aventures mathématiques de Mathilde et David*, 3^e édition, Québec, Éditions Michel Cornac.

- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio, L. Splitter, C. Slade et T. De la Garza (2005). « Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years », *Communication Education*, 54 (4), 334-354.
- Daniel, M.-F., L. Splitter, C. Slade, L. Lafortune, R. Pallascio et P. Mongeau (2002). « Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? », *Critical and Creative Thinking*, 10 (2), 1-19.
- Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons*, Paris, Flammarion.
- Dewey, J. (1967). *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Artigues-près-Bordeaux, Éditions L'Âge d'homme.
- Dolz, J., et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Éditeur.
- Fourez, G. (1998). « Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 31-50.
- Glaserfeld von, E. (1994). « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? », *Revue des sciences de l'éducation*, XX (1), 21-29.
- Glaserfeld von, E. (2004). « Constructivisme et curricula », dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 9-35.
- Jewell, P., et S. Paterson (2008). « Teaching ethical strategies through the maths curriculum », *Critical and Creative Thinking*, 16 (1), 79-101.
- Jonnaert, P., et D. Masciotra (2004). *Constructivisme : choix contemporains*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P., et A. M'Batika (dir.) (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., et C. Solar (2003). *Femmes et maths, sciences et technos*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., C. Daudelin et P.-A. Doudin (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., M.-F. Daniel, R. Pallascio et M. Schleifer (1999). « Evolution of pupils' attitudes to mathematics' when using a philosophical approach », *Analytic Teaching*, 20 (1), 33-45.
- Larochelle, M. (1998). « La tentation de la classification... ou comment un apprentissage non réflexif des savoirs scientifiques peut donner lieu à un problème épistémologique », *Recherche en soins infirmiers*, 52, 72-80.
- Larochelle, M., et J. Désautels (2001). « Les enjeux socioéthiques des désaccords entre scientifiques : un aperçu de la construction discursive d'étudiants et étudiantes », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1 (1), 24-39.

- Le Cunff, C. (2009). « Enseigner ce que parler veut dire », dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélaire et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 199-222.
- Legendre, M.-F. (2004). « Cognitivism et socio-constructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation », dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 13-45.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipman, M., A.M. Sharp et F.S. Oscanyan (1980). *Philosophy in the classroom*, 2^e édition, Philadelphia, PA, Temple University Press.
- Masciotra, D. (2007). « Le constructivisme en termes simples », *Vie pédagogique*, (143), 48-52.
- Masciotra, D., W.M. Roth et D. Morel (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles, Les Presses de l'Université De Boeck.
- Mead, G.H. (1972). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, Ill., The University of Chicago Press.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Pallascio, R. (2004). « Constructivisme/socio-constructivisme », *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 177-185.
- Rorty, R. (1990a). *Science et solidarité, La vérité sans le pouvoir*, Cahors, L'Éclat.
- Rorty, R. (1990b). *L'homme spéculaire*, Paris, Seuil.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, relativism, and truth*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Ruel, F. (1994). *La Complexification conceptuelle des représentations sociales discursives à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement chez de futurs enseignant(e)s de sciences*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

Quand les adolescents philosophent avec leurs parents

ÉLISABETH COUTURE
Canada

PROLOGUE

Il y a neuf ans, notre école secondaire se questionnait sur la manière d'amener l'élève à devenir un citoyen pleinement engagé. C'est par l'entremise d'une enseignante de notre équipe école ayant déjà assisté au cours de philosophie pour enfants, de M. Michel Sasseville de l'Université Laval, que l'idée fut proposée d'implanter la pratique de la philosophie en communauté de recherche dans notre école.

Depuis maintenant huit ans, l'école secondaire L'Aubier, qui offre le secondaire 1 à 3, a introduit la pratique de la philosophie en communauté de recherche dans son programme Citoyens du monde. Nous accueillerons notre dixième cohorte de jeunes en devenir de citoyens du monde en septembre 2010.

Qu'est-ce qu'un citoyen pleinement engagé? C'est, selon moi, quelqu'un qui se questionne, et qui par son questionnement pense par et pour lui-même et qui prend conscience que ce qui l'entoure, c'est-à-dire la collectivité, est également une référence importante dans sa recherche. C'est à travers la communauté de recherche philosophique (CRP) et leur questionnement que nous tentons de développer la pensée critique de ces jeunes afin de les aider à devenir des citoyens du monde engagés.

J'anime donc ces CRP dans les classes de secondaire 1 à 3 depuis le début du programme, ce qui m'a permis d'observer et de constater plusieurs répercussions sur ce que le développement de la pensée critique peut amener dans une communauté adolescente. Les résultats sont tirés de mes observations et des résultats de l'activité que je leur ai proposée sur l'application de la CRP avec leurs parents, provenant du rapport qu'ils avaient à produire à la

suite de cette activité, ainsi que les commentaires que les jeunes ont apportés tout au long de ces huit années à les guider dans le développement de leur pensée.

RAISONS ET OBJECTIFS DE L'ACTIVITÉ

À plusieurs reprises, des parents et des enseignants se sont plaints du fait que les jeunes argumentaient davantage depuis qu'ils développaient leur pensée critique dans la classe de CRP. Il y avait donc une attitude rébarbative de la part des adultes dans l'entourage des adolescents qui m'a amené à analyser les effets de la CRP, ou peut-être la manière dont étaient utilisés les outils de la pensée critique. J'ai également constaté qu'il leur semblait difficile de faire le transfert de leurs habiletés de pensée critique et sociales à l'extérieur de la classe, donc de la communauté de recherche philosophique dans un contexte d'apprentissage scolaire particulièrement au début de leur secondaire. Était-ce par la rébarbative des adultes ou par le fait que les jeunes ont une certaine difficulté à cerner comment faire un transfert de leurs habiletés dans un autre contexte que la salle où se vivait la CRP? Or, l'objectif est de les amener à transférer les apprentissages dans tous les contextes afin que cela devienne une compétence et que leur pensée critique s'applique de manière naturelle et spontanée. Il est important ici de prendre en considération que ces jeunes sont au début de leur apprentissage des habiletés de la pensée critique, ce qui peut avoir une influence considérable sur la manière dont se fait le transfert des habiletés acquises. J'ai donc pensé à mettre au point un exercice qui aiderait à ce transfert et ainsi leur faire comprendre que les outils de la pensée critique peuvent se manifester dans différents contextes possibles et non seulement en classe lors de la CRP. Je désirais également faire prendre conscience aux parents qu'il y avait une distinction entre l'argumentation seule, c'est-à-dire celle dont le jeune adolescent ne cherche qu'à avoir raison, et celle qui est utilisée dans un contexte de recherche où tous et chacun ont un rôle important à jouer afin que la discussion soit riche et qu'elle nous amène à un dialogue respectueux à travers nos différences. Que ces habiletés peuvent également permettre de gérer des situations plus complexes entre parents et adolescents en évitant des conflits et ainsi favoriser la compréhension de chacune des parties concernées.

Paramètres de l'activité

Les élèves devaient dans un premier temps cibler un moment opportun pour enclencher une CRP avec leur famille. Par la suite, selon le contexte, ils

devaient proposer une ou des questions devant être liées au contexte ou, s'ils avaient eux-mêmes des questionnements, les proposer. Plusieurs contextes ont été suggérés afin de leur faciliter le moment d'amener une question et de leur montrer également les contextes possibles où la pensée critique peut être appliquée.

Une fois la question choisie, ils devaient animer la communauté de recherche philosophique avec leur famille tout en respectant le fait d'être à la fois l'observateur, le participant et l'animateur. Tâche qui leur a semblé ardue mais enrichissante tel que vous le découvrirez ultérieurement.

Par la suite, un rapport devait être rédigé afin de mettre en lumière le déroulement de la communauté de recherche philosophique et la manière dont les élèves ont vécu leur expérience. Dans ce rapport, ils devaient fournir toutes les informations importantes sur cette animation telles que le contexte dans lequel s'est déroulé la CRP, la façon dont la question a été choisie, les questions qu'ils ont dû poser afin de faire évoluer la recherche, de pousser la réflexion et de développer l'ouverture à l'opinion de l'autre. Finalement, ils devaient écrire une conclusion personnelle concernant la manière dont ils avaient vécu leur CRP et les constatations qui en ont résultées (voir annexe).

LES CONTEXTES EXPLOITÉS DANS LES CRP

Différents contextes ont été exploités par les jeunes afin d'amorcer leur communauté de recherche philosophique, ce qui rend l'expérience encore plus enrichissante. Il est important de préciser que l'activité est généralement proposée avant le départ pour les vacances de la fête de Noël, ce qui offre une plus grande occasion de contextes différents. Quelques jeunes ont poussé leur exercice et ont décidé de le faire lors d'une réunion familiale festive.

Dans certains cas, la discussion a été amorcée par un conflit entre le jeune et son parent. Ce qui semble avoir aidé de façon considérable au dialogue positif plutôt qu'une discussion négative engendrant des émotions négatives. Dans d'autres, ce fut lors d'un repas familial que la question fut amenée spontanément. Et d'autres encore non spontanément, c'est-à-dire où la famille connaissait d'avance les objectifs du travail demandé.

De tous les contextes, le plus fréquent est lors d'une émission télévisée informative telle que les nouvelles ou les reportages.

Le contexte dans lequel s'insère la question est important et joue un rôle considérable dans la manière dont les élèves ont vécu leur communauté de

recherche. Il est dans certaines situations l'élément déclencheur à certaines difficultés vécues.

QUESTIONS SOULEVÉES PAR LES JEUNES SELON LES CONTEXTES

Pouvons-nous aimer et détester simultanément ?

La perfection existe-t-elle par l'imperfection ?

Est-ce que les adolescents d'autrefois sont les mêmes qu'aujourd'hui ?

La maturité vient-elle avec l'âge ?

Avons-nous tous la même intelligence ?

La société d'aujourd'hui incite-t-elle à consommer ?

Les médias influencent-ils notre manière de voir les choses et nos choix ?

Les parents connaissent-ils la vérité ?

Notre regard sur les choses de la vie évolue-t-il avec l'âge ?

Devrions-nous légaliser le suicide assisté ?

Est-ce que les différences physiques ont une incidence sur nos relations ?

Est-ce que la génération définit la personnalité d'une personne ?

DIFFICULTÉS

Une histoire assez cocasse doit être racontée ici puisqu'elle fait partie de certaines difficultés vécues par les jeunes. Lors d'une de ces expériences, un élève a raconté que, dans sa communauté de recherche, il y avait une grande fermeture de la part de ses participants et que par le fait qu'il questionnait ceux-ci, donc ses parents, ils croyaient que le jeune cherchait à les contredire et ainsi leur montrer qu'ils n'avaient pas raison. Ils ont décidé de punir le jeune et de lui imposer une soirée dans sa chambre... à réfléchir !

Cette histoire est bien réelle et démontre une difficulté vécue lors de ces discussions animées par les jeunes avec leurs parents. Il leur semble difficile de comprendre le but du questionnement comme étant une amorce à la réflexion et un élément clé au raisonnement, par le fait qu'il pousse le développement de la pensée.

Dans la moitié des rapports, on constate que les parents semblent peu enclins à l'ouverture face au questionnement provenant des adolescents. Pour certains d'entre eux, le questionnement fait référence au désir de contredire leur propos de la part du jeune, donc d'argumenter. On sent ici le rapport adolescent-parents. On pourrait donc se demander si les questions ont été posées de manière pertinente sans arrogance de la part du jeune. Il est certain que la manière de poser les questions est aussi une habileté à développer et, dans cette expérience, on remarque que les participants (les jeunes) ont tenté de transférer leur apprentissage du questionnement. Ce qui amène un autre aspect difficile à appliquer pour les jeunes : être à la fois un guide dans l'animation d'une CRP, un participant et un observateur. Faire l'intégration des trois compétences semble plus complexe qu'il n'y paraît. En classe, il est plus évident pour eux de jouer un seul rôle puisqu'ils sont divisés en tiers et, selon le rôle qui leur est attribué, ils se concentrent sur celui-ci. Un premier tiers comprend les observateurs et les deux autres tiers sont les participants. Comme le guide de la communauté de recherche est l'enseignant, donc celui qui généralement pose les questions, il est facile d'agir seulement en tant que participant, sans questionner. Cependant, certains élèves développent davantage le questionnement et d'autres moins. Cet exercice permet donc à ceux qui développent moins cette compétence de le faire à l'extérieur de la classe puisqu'ils deviennent les animateurs, les guides de cette communauté de recherche. Les jeunes ont également relevé comme difficulté le fait d'écouter tant de leur part que de celle des autres, de rester assidu à ce qui se passe dans la discussion afin de poser les bonnes questions au bon moment et d'amener une progression dans la réflexion de leurs participants. Ils ont constaté que ceux-ci manquent parfois d'écoute. « Les gens cherchaient à avoir raison et la discussion semblait être un débat plutôt qu'un échange et une réflexion commune. »

Pour certains jeunes, il était plus difficile d'appliquer leurs habiletés tant sociales que critiques dans un contexte différent que le cadre scolaire. C'est donc une expérience enrichissante qui leur a donné la possibilité de faire un transfert de celles-ci et d'en vérifier les bénéfices.

Il appert que les difficultés vécues par certains sont l'ouverture de leurs parents, l'écoute attentive des jeunes pendant la CRP, c'est-à-dire de rester concentré sur l'ensemble de la discussion, et l'intégration des trois rôles dans une CRP, le participant, l'observateur (l'écoute) et l'animateur, comme étant un tout.

LES BÉNÉFICES DE L'ACTIVITÉ

Dans une grande partie des réflexions personnelles sur la manière de vivre la communauté de recherche avec leurs parents, les jeunes auraient, malgré les difficultés vécues, constaté que l'expérience avait été enrichissante à différents niveaux.

Dans toutes les situations, les jeunes ont constaté l'évolution de leur pensée critique et davantage leur ouverture aux idées des autres. C'est en fait en appliquant le transfert de leurs habiletés dans un autre contexte que celui dans la classe de la pratique de la philosophie en communauté de recherche qu'ils ont remarqué cette évolution. Par le fait de philosopher avec leurs parents, leurs amis et leur famille à l'extérieur du cadre scolaire, les adolescents ont reconnu que les habiletés peuvent et doivent s'appliquer dans toutes les sphères de leur vie et dans un rapport différent.

Le questionnement pour et par eux-mêmes et le développement de leur pensée critique sont devenus une seconde nature lorsqu'on leur demande de les appliquer en classe. Cependant, les élèves ont trouvé intéressant et bénéfique de les vivre dans une circonstance différente.

Il est mentionné plus haut que les contextes dans lesquels s'insère la question sont importants et jouent un grand rôle sur la manière dont est vécue l'expérience.

Lorsque la CRP était annoncée d'avance, les personnes semblaient plus ouvertes à la recherche et, par le fait même, facilitaient la tâche de l'animateur, c'est-à-dire de l'adolescent. Ils comprenaient comment se vit une communauté de recherche philosophique. Le respect, l'écoute et l'ouverture aux idées des autres s'installaient plus rapidement.

Dans les contextes où la question était posée lors d'un conflit, l'élève a réalisé que ses habiletés appliquées dans ce genre de situation lui permettaient de mieux dialoguer avec son parent et ainsi de voir avec lui les possibilités d'entente sur un sujet donné. Il sentait une évolution dans la pensée de son parent face à ce qu'il vivait en tant qu'adolescent.

L'expérience vécue par ces jeunes adolescents leur a démontré que la différence dans les idées est ce qui rend le dialogue et la progression de la recherche plus riches. « Par l'animation et les questions que l'on pose, on sent que les idées forment une construction de savoir. »

Grâce à la possibilité de développer leur pensée, ils ont l'impression de « faire une analyse profonde avant de porter un jugement et ainsi de faire un choix qui leur convient ou non ».

Les élèves par leur expérience avec leurs parents ont pris conscience également que le développement et l'application de celle-ci sont des choses que tous devraient acquérir.

En conclusion, on pourrait affirmer que l'expérience d'animer une communauté de recherche avec les parents est enrichissante. Malgré les difficultés vécues, elle a su permettre à l'élève de considérer sa propre évolution et également de voir les compétences qu'il doit travailler davantage dans sa quête d'autonomie. L'élève a également compris qu'un transfert est essentiel afin que les outils proposés prennent un sens profond et plus vivant.

Il reste à espérer que celui-ci saura actualiser et intégrer ses apprentissages vécus dans cette activité afin d'en arriver à être pleinement autonome dans sa pensée, non pas seulement dans le cadre scolaire, mais également dans toutes les sphères de sa vie.

La citation qui suit est une réflexion faite par un ancien élève de citoyen du monde qui a cheminé pendant les cinq années de son secondaire dans le cours de pratique de la philosophie en communauté de recherche.

« La pratique de la philosophie en communauté de recherche, c'est non seulement une manière de penser, mais également de l'autonomie dans ta pensée. Tu arrives à penser par et pour toi-même tout en considérant les différents raisonnements qui font partie de ton entourage. C'est donc dire que c'est aussi une découverte de soi et des autres dans un même rapport. » – Samuel Dufresne

En ce qui me concerne, je crois fermement que l'implantation de la CRP dans les écoles québécoises est primordiale, voire essentielle. Elle fait de ces jeunes en devenir des êtres complets. Ils deviennent les acteurs principaux dans leurs apprentissages tant scolaires que personnels et non des spectateurs qui assimilent des données déjà toutes faites sans réfléchir sur les informations qu'on leur donne. À la fin de leur secondaire, ces jeunes sont aptes à faire le transfert et capables de questionner et de raisonner de manière efficace.

ANNEXE

*Animation d'une communauté de recherche philosophique (CRP)**Élèves-parents*

Ce projet est d'abord une occasion de faire un transfert des habiletés de pensée critique et des habiletés sociales développées en classe, afin que l'élève devienne compétent et applique sa pensée critique de manière naturelle et spontanée.

Explications : depuis trois ans vous développez des habiletés au niveau cognitif et au niveau social. C'est maintenant le temps pour vous de vous mettre dans un contexte où vous serez participant, observateur et animateur d'une CRP.

Vous devrez, lorsque le contexte s'y prêtera, soit lors d'un repas familial ou d'une soirée familiale, proposer une question philosophique (comme nous le faisons en classe). La question est à votre choix. Il peut arriver que ce soit également lors d'une émission ou d'un film que la question surgisse. C'est à vous de voir à quel moment vous vous sentez le mieux pour amorcer une communauté de recherche philosophique avec votre famille.

Évidemment vous serez tant l'animateur, l'observateur que le participant, mais votre rôle premier sera d'amener les autres à réfléchir et de pousser leur pensée afin de trouver ensemble une réponse. Dans l'animation, on présuppose que vous devez écouter et participer. Attention à la manière dont vous posez les questions afin de ne pas provoquer mais bien d'amener la réflexion !

Vous pouvez prendre des notes pendant la discussion, cela peut vous aider et faciliter la démarche tant pendant la CRP qu'après, lors de la rédaction de votre rapport.

Ensuite vous aurez à rédiger un rapport sur le déroulement de la discussion (voir l'annexe).

*Rédaction du rapport***Consigne :**

Expliquez d'abord le contexte déclencheur à la CRP.

Écrivez la question que vous avez choisie pour votre CRP.

Faites une description claire et détaillée de la façon dont s'est déroulée la communauté de recherche philosophique.

Quelles sont les questions que vous avez posées pour faire progresser la recherche et pousser la réflexion?

Les réponses que les participants ont données.

Faites une conclusion personnelle sur la façon dont vous avez vécu l'animation d'une CRP.

Exemple de rédaction :

Contexte

...

Question choisie

...

Comment s'est déroulée la communauté de recherche philosophique?

...

Conclusion personnelle, constatations sur la manière dont vous avez vécu la CRP.

...

N.B. N'oubliez pas de faire une page de présentation pour votre travail.

La communauté de recherche philosophique et le programme Éthique et culture religieuse au secondaire

LISA DESROCHERS
Canada

INTRODUCTION

L'intérêt du collège Jean-de-la-Mennais (La Prairie) pour la communauté de recherche philosophique (CRP) remonte à quelques années déjà. En effet, depuis 2005, un petit noyau d'enseignants s'est employé à intégrer, dans le programme d'enseignement moral et religieux alors en vigueur, les principes de la philosophie pour enfant (PPE) tels qu'ils ont été développés par Lipman. Cette démarche d'intégration s'est poursuivie de plus belle lors de l'implantation, en septembre 2008, du nouveau cours d'éthique et culture religieuse (ECR). Mentionnons que l'intention première des enseignants chargés d'intégrer la CRP de la première à la cinquième année du secondaire consistait à utiliser une méthode commune devant favoriser les échanges entre les élèves et créer en classe un climat propice à la réflexion et au respect des autres.

Dès l'arrivée du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, la CRP se révélera un médium encore plus riche que ce qu'elle laissait présager au départ.

Conçue pour mettre en place un climat de classe propice à la discussion, la didactique inhérente à la CRP comporte des outils de travail concrets (plans de discussions et exercices) permettant aux élèves d'atteindre les exigences posées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le programme d'éthique et de culture religieuse. De fait, la CRP permet le développement de compétences propres à la pratique du dialogue. Elle incite les élèves à se poser des questions d'ordre philosophique et à articuler leur pensée d'une manière rigoureuse qui vise à dépasser la simple opinion. Qui plus est,

la CRP s'avère un instrument de choix quand vient l'heure de susciter la réflexion sur des thématiques tant éthiques que d'ordre religieux.

Que d'enthousiasme pour une approche, penseront certains. En effet, bien qu'elle s'accompagne d'inévitables écueils, nous croyons que la CRP a rendu et continue de rendre de précieux services aux élèves de notre collège. En fait, à la rentrée de septembre 2009, les élèves qui entreprendront leur 5^e secondaire formeront la première cohorte ayant expérimenté la pratique du dialogue en communauté de recherche philosophique dès leur première année de formation au collège. Or, c'est en s'appuyant sur ces quelques années d'observations et d'expérimentations que l'on cherchera à dresser un bilan sommaire des résultats obtenus jusqu'à présent, et ce, dans le but de jeter un éclairage tant sur les réussites que sur les difficultés vécues au fil des ans.

Cela dit, le lecteur comprendra que les conclusions présentées dans cet article sont le fruit d'une implantation inachevée et évidemment imparfaite qui nécessite encore bien des modifications afin de répondre le plus adéquatement possible à l'esprit de la CRP et du programme d'éthique et de culture religieuse, sans parler des besoins d'une clientèle adolescente et des exigences de la profession enseignante.

IMPLANTATION DE LA CRP

Raisons de l'implantation

D'entrée de jeu, précisons que la CRP constitue un outil fort efficace en ce qui a trait à la pratique du dialogue, une des compétences au cœur du programme d'éthique et de culture religieuse. Contrairement à ce que l'on pourrait penser *a priori*, la pratique du dialogue est loin d'être une compétence de seconde importance au sein du nouveau programme. Elle s'avère plutôt centrale dans la mesure où elle est intimement liée au développement des autres compétences prescrites par le ministère : réfléchir sur des questions éthiques et manifester une compréhension du phénomène religieux. Par exemple, « des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) sont prévues pour chacune des années d'un cycle d'enseignement et visent des apprentissages particuliers en éthique ou en culture religieuse. Certaines SAE font simultanément appel aux deux premières compétences, mais, dans tous les cas, la compétence relative au dialogue doit être sollicitée » (Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 11).

Autrement dit, le dialogue doit être toujours présent, sous une forme ou sous une autre, de manière à ce que sa pratique devienne le pivot autour duquel

s'articuleront les apprentissages en matière d'éthique ou de culture religieuse. C'est donc en vertu de l'importance accordée au dialogue dans le développement de ces deux compétences que les enseignants d'ECR de notre collège ont cru bon de mettre la CRP au service du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse.

Cela dit, il importe de préciser que la pratique de la philosophie en communauté de recherche pourrait faire, à elle seule, l'objet d'un cours. La mise en place d'une communauté de recherche prend du temps : les thématiques sont infinies, les outils de recherche à assimiler sont nombreux (raison, exemple, conséquence, etc.) et l'intégration par les élèves des attitudes d'ordre social et affectif (écoute, coopération, respect, etc.) ne peut se faire pleinement que si l'on y consacre un nombre raisonnable de périodes. Ainsi, le moins qu'on puisse dire, c'est que la CRP se révèle parfois bien à l'étroit dans un programme d'ECR surchargé d'éléments de contenu à voir dans un nombre d'heures déjà très restreint¹. Dans le contexte actuel du cours, il devient donc difficile d'accorder à la CRP toute la place nécessaire pour que les élèves développent de façon optimale leur capacité à dialoguer et à réfléchir d'un point de vue philosophique. Bref, le programme d'éthique et de culture religieuse contraint la CRP. Alors la question s'impose : pourquoi opter pour une telle approche pédagogique ? Un premier élément de réponse serait que, bien que le programme d'ECR étouffe en quelque sorte la CRP, il n'en demeure pas moins que cette dernière enrichit grandement le programme d'éthique et de culture religieuse.

Comme on l'a vu, le recours à la CRP non seulement met en place des conditions essentielles à la pratique du dialogue, mais il favorise également l'acquisition d'attitudes encourageant la reconnaissance de l'autre et le respect mutuel. Qui plus est, l'enseignant qui l'utilise se pourvoit d'une panoplie d'outils de pensée et de recherche qui facilitent l'exploration de questions parfois complexes portant sur des thématiques éthiques et sur la culture religieuse. Bref, comme le suggère Michel Sasseville, « la discussion devient le lieu où s'intègrent des apprentissages qui sont de l'ordre du savoir (le sujet de la discussion), du savoir-faire (les habiletés de pensée) et du savoir-être (les attitudes permettant l'émergence de l'impartialité, de l'objectivité, de l'écoute attentive...) » (Sasseville, 2000, p. 5). Quoique imparfait, il s'agit donc là d'un arrimage naturel et profitable.

1. Le nombre de périodes allouées au cours d'éthique et culture religieuse peut varier selon les écoles. Au collège Jean-de-la-Mennais, on parle d'un peu moins de 50 heures par année.

Cependant, pour que cette association demeure avantageuse, les enseignants chargés d'implanter la CRP en éthique et culture religieuse ont jugé qu'il était souhaitable, voire nécessaire, d'étendre la démarche aux cinq années du secondaire et que cette démarche fasse l'objet d'une continuité et d'une certaine gradation quant aux séquences d'apprentissages et d'évaluation mises en place par l'ensemble de l'équipe matière.

Séquence d'apprentissages

Si l'on souhaite intégrer la CRP au cours d'éthique et de culture religieuse (premier et deuxième cycles) et retirer le maximum de bénéfices d'une telle pratique malgré le peu de temps pouvant y être accordé, les enseignants doivent dès le départ mettre en place une gradation dans les apprentissages de l'élève. De cette façon, ils peuvent bénéficier des acquis des années précédentes pour rapidement hausser les exigences de l'année en cours. Par exemple, les élèves sont initiés aux rouages de la PPE de Lipman dès leur entrée au secondaire². Par une pratique plus régulière de la CRP en première secondaire, les élèves développent progressivement des attitudes et des habiletés de pensée propices au dialogue. Entre autres choses, ils s'habituent à exprimer leurs idées et à écouter celles des autres. Ils saisissent également à quel point il est important d'accompagner leurs idées de raisons et d'explications. Au fil des pratiques, ils comprennent en quoi consistent les rôles d'animateur, de participant et d'observateur et voient comment ils peuvent contribuer plus activement à la communauté par leur entremise. Donc, les années suivantes, l'enseignant n'a pas à expliquer de nouveau la démarche en CRP puisque celle-ci est bien assimilée dans ses grandes étapes. De plus, certaines attitudes de base inhérentes à sa pratique sont acquises pour l'ensemble des élèves. L'enseignant peut ainsi profiter de ces acquis pour amener les élèves à acquérir de nouvelles attitudes et habiletés de pensée propres au dialogue philosophique.

Le tableau ci-dessous dresse un portrait des attitudes et des habiletés développées à chacune des années au collège Jean-de-la-Mennais. Ces dernières ont été sélectionnées au terme de quelques années d'expérimentation en fonction de leur degré de difficulté (intégrant les habiletés les plus simples au départ pour ensuite s'attarder au plus complexes) et des thématiques en ECR (privilegiant une habileté en particulier pour faire une réflexion sur un sujet). En fait, il s'agit d'une gradation prudente des apprentissages dans la mesure où le nombre d'habiletés et d'attitudes sélectionnées est négligeable comparative-

2. En fait, les élèves qui fréquentent le collège Jean-de-la-Mennais dès la 5^e année primaire auront l'occasion de pratiquer la philosophie pour enfant pour leurs deux années précédant l'entrée au secondaire.

ment à la quantité qui peut être développée au moyen de la CRP. Toutefois, avec une sélection limitée d'habiletés et d'attitudes, les enseignants sont assurés que le peu de temps consacré à la CRP s'avère suffisant pour que les élèves les mobilisent et les observent plus d'une fois. En même temps, il serait souhaitable que l'équipe du collège Jean-de-la-Mennais investigue la gradation des apprentissages élaborée par Gagnon et Couture (2008) lors du projet Citoyens du monde en raison de la diversité des habiletés et des attitudes qu'ils proposent à chacune des années du secondaire, offrant ainsi à l'élève, surtout au premier cycle, un plus grand éventail de ressources.

		Premier cycle		Deuxième cycle		
		1 ^{re} année	2 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	
Habiletés de pensée		Raison	Raison	Raison	Raison	
		Exemple/ contre- exemple	Exemple/ contre-exemple	Exemple/ contre-exemple	Exemple/ contre-exemple	
		Reformulation	Reformulation	Reformulation	Reformulation	
		Questionner	Questionner	Questionner	Questionner	
			Nuance	Nuance	Nuance	
			Contexte	Contexte	Contexte	
				Hypothèse	Hypothèse	
				Conséquence	Conséquence	
				Critère	Critère	
				Universalisation	Universalisation	
				Nommer l'habileté utilisée	Nommer l'habileté utilisée	
	Attitudes		Prendre la parole et être en lien avec le sujet			
			Expliquer ses idées en apportant des détails et des précisions			
		Faire des liens avec les idées des autres				
		Respecter le droit de parole				
		Maintenir un équilibre entre sa propre réflexion et celle des autres				
		Regarder la personne qui parle				
		Exprimer des idées qui respectent les personnes. Faire des remarques constructives				
	Éviter de bavarder inutilement					

* En troisième secondaire, il n'y a pas de cours d'éthique et de culture religieuse.

On remarquera l'importance accordée aux habiletés de pensée dans la gradation des apprentissages en CRP. En fait, les habiletés de pensée constituent des outils de travail qui aident les élèves à mieux articuler leur pensée et à dépasser le réflexe de la simple opinion. Elles favorisent la production de jugements plus raisonnés sur des thématiques qui s'avèrent parfois complexes à aborder. À titre d'exemple, le test d'universalisation constitue un redoutable outil lorsqu'on réfléchit sur les notions de bien et de mal. Sans cette habileté, les élèves adoptent rapidement une posture relativiste qui tourne à vide. Comme le bien et le mal ne sont qu'une question de perspective individuelle ou culturelle, à quoi bon en discuter puisqu'il est impossible de trouver un sens commun à la question. C'est alors que le test d'universalisation (exemple : si tout le monde volait... qu'arriverait-il?), en évaluant les conséquences d'un geste ou d'une situation sur une plus grande échelle, permet aux élèves d'avoir un regard nouveau sur la problématique. La prise en compte des différents contextes s'avère, elle aussi, fort utile lorsqu'on discute par exemple d'euthanasie et d'avortement. Comment peut-on saisir véritablement la complexité de ces problématiques si l'on n'investigue pas les myriades de contextes qui influencent trop souvent le jugement qu'on leur porte. Le raisonnement hypothétique, quant à lui, est précieux quand arrive le moment d'aborder des thématiques touchant l'existence de Dieu ou la vie après la mort. Le recours aux hypothèses pour discuter des croyances religieuses permet notamment de transformer ces dernières en possibilités qui méritent d'être investiguées plutôt que de les envisager comme des révélations à embrasser ou des idées à discréditer. En scrutant ainsi les croyances sous un angle critique, le raisonnement hypothétique stimule habituellement la curiosité des élèves à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir qui diffèrent des leurs.

On notera, par ailleurs, que l'usage de l'hypothèse facilite la mise en place d'une certaine neutralité dans le discours de l'enseignant quant aux croyances abordées en classe. À ce sujet, la posture professionnelle de l'enseignant qui donne le cours d'ECR et celle de l'enseignant qui anime une CRP concordent parfaitement. En fait, pour le dire avec les mots de Michel Sasseville, « l'une des choses qu'il convient de faire au moment d'entrer dans un lieu où se pratique la philosophie en communauté de recherche est de mettre ses croyances entre parenthèses. Cela ne veut pas dire qu'il faut, du même coup, cesser de croire en quoi que ce soit. Cela veut dire que le but de la recherche n'est pas de convaincre les autres de ce que nous croyons savoir, mais d'examiner toutes les possibilités afin d'en retirer celle ou celles qui présentent le plus de cohérence, ou qui permettent de solutionner le problème qui est en jeu » (Sasseville, 2000, p. 41). En ce qui a trait au cours d'éthique et de culture

religieuse, le programme stipule clairement que l'enseignant doit « conserver une distance critique à l'égard de sa propre vision du monde, notamment de ses convictions, de ses valeurs et de ses croyances » (MELS, 2007, p. 25), de sorte qu'il ne peut être qu'avantageux d'utiliser un mode de raisonnement qui, de par sa nature même, favorise cette neutralité.

Dans un même ordre d'idées, l'apprentissage des habiletés de pensée s'inscrit parfaitement dans l'esprit du cours d'ECR en cela qu'elles viennent diminuer la présence dans le discours des élèves de procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Si l'on se fie au programme du MELS (2007, p. 71) qui prescrit l'étude de différentes entraves au dialogue (attaque personnelle, pente fatale, préjugés, etc.), les élèves en viennent à éviter ces erreurs communes de la pensée tout simplement en les reconnaissant lors d'un dialogue, que ce soit à travers sa propre argumentation ou celle des autres. En d'autres mots, toujours selon le programme, si l'on met en lumière les formes de pensée qui sont à enrayer, on réussit systématiquement à les bannir de notre manière de penser. Toutefois, bien que cette prise de conscience soit essentielle, elle ne suffit pas à la tâche et le programme ne propose pas d'outils concrets qui permettent de combattre efficacement leur emploi. On comprendra que dans pareil contexte l'utilisation des habiletés de pensée par l'intermédiaire de la CRP constitue un moyen de choix pour minimiser l'utilisation de procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Par exemple, si l'on nuance bien nos propos, nous avons moins tendance à émettre des généralisations abusives. Si l'on tient compte des contextes lorsqu'on juge d'une situation, les préjugés et les stéréotypes ont moins de place dans notre discours. En fait, bien que la connaissance des entraves au dialogue soit intéressante pour les adolescents, elle ne devient véritablement efficace que combinée à l'utilisation des habiletés de pensée, outils propres à la méthodologie de travail en CRP. À ce sujet, on remarque que les élèves du deuxième cycle du secondaire qui intègrent consciemment les habiletés de pensée à leur discours ont moins tendance à utiliser des procédés pouvant nuire au dialogue.

Bien entendu, si le cours était entièrement dédié à la CRP, il serait possible d'amener les élèves à maîtriser un plus grand éventail d'habiletés à chaque année du secondaire. Une fois de plus, la contrainte de temps limite le nombre d'habiletés pouvant être étudiées chaque année. Par contre, cela ne veut pas dire que les habiletés de pensée qui ne sont pas au programme au cours d'une année sont pour autant esquivées. Au contraire, si elles surgissent lors du dialogue, elles sont investiguées si nécessaire ou mises en lumière par l'animateur pour que les élèves en prennent note. Toutefois, elles ne font pas l'objet d'un approfondissement systématique ou d'une évaluation. Aussi,

précisons qu'au terme d'une séquence d'apprentissage l'élève n'est pas tenu de mobiliser toutes les habiletés prescrites à son niveau. Il lui est plutôt demandé d'être capable d'en utiliser un certain nombre au moment du dialogue. Il s'agit alors de faire un choix et d'utiliser les habiletés les plus profitables selon le contexte. Bref, l'élève doit user des meilleurs outils de pensée, au moment opportun, dans le but de faire progresser la recherche philosophique en cours.

Somme toute, le temps ainsi gagné par l'utilisation systématique de la CRP d'une année à l'autre est fort précieux si l'on songe au peu d'heures attribuées annuellement pour l'ensemble du programme d'éthique et de culture religieuse et au fait que la pratique du dialogue n'est pas l'unique compétence à développer ni le seul contenu à transmettre en si peu de temps. En un sens, cette contrainte de temps oblige à être doublement efficace en la matière. Et la CRP, par sa structure et ses outils, permet l'optimisation des apprentissages en termes de pratique du dialogue.

Matériel pédagogique

Le matériel pédagogique de la collection de Lipman constitue une banque d'outils fort utile pour un enseignant d'éthique et de culture religieuse. Amener les élèves à dépasser la simple opinion individuelle et à s'engager dans une recherche commune de sens est un défi de taille pour qui anime une CRP. En l'absence d'interventions particulières de l'animateur, les élèves peuvent se contenter d'un simple « parler pour parler ». Ainsi, tous les exercices et les plans de discussions qui accompagnent les histoires sont une mine d'or pour n'importe quel enseignant qui souhaite faire réfléchir ses élèves en profondeur sur une thématique particulière.

Habituellement, les enseignants sont habiles pour questionner les élèves afin de savoir pourquoi ils ont telles idées et se débrouillent la plupart du temps pour mettre en évidence les recoupements et les oppositions des points de vue. Mais ces habiletés, quoiqu'elles soient essentielles, ne suffisent pas à entretenir une réflexion rigoureuse sur un sujet philosophique ou éthique. Outre les questions générales d'animation, l'enseignant doit être en mesure de proposer des pistes d'approfondissement sur le sujet en question s'il veut cerner adéquatement le problème avec ses élèves. Et, plus souvent qu'autrement, cette aptitude à relancer la discussion au moment opportun est difficile à mettre en œuvre dans le feu de l'action. Or, le matériel pédagogique de Lipman regorge d'activités thématiques composées de questions servant à approfondir un concept et à varier les angles de la recherche. On ne compte plus les fois où des enseignants du collège ont recouru à ces exercices et plans de discussion pour travailler avec leurs élèves différents concepts prescrits par le programme

d'éthique et de culture religieuse. On songera, entre autres, à des activités de dialogue portant sur des thèmes tels que la nature humaine, les croyances, le vrai, la dignité, la justice, la liberté. Par moments, le choix de ces activités se faisait en fonction des intérêts des élèves à partir de questions qu'ils avaient eux-mêmes rédigées après une lecture ou le visionnement d'un documentaire. À d'autres moments, ces activités étaient imposées par l'enseignant dans le but, par exemple, de stimuler la réflexion sur un concept. Finalement, ce qui s'avère particulièrement intéressant dans le genre de questions posées dans ces activités, c'est qu'elles suscitent et révèlent une diversité de points de vue, facilitant ainsi la réflexion et les échanges sur des thématiques pour lesquelles les définitions sont très souvent plurielles. Ainsi, le matériel pédagogique de Lipman qui accompagne les histoires philosophiques de la même collection répond au besoin de soutien didactique dans l'animation d'une CRP touchant l'éthique et la culture religieuse et permet d'explorer avec plus d'aisance des thématiques complexes.

Cependant, bien que les guides pédagogiques en PPE soient d'une grande utilité, le recours aux romans philosophiques ne l'est pas toujours. À l'exception du roman *Lisa* (Lipman, 1993) qui s'avère parfait pour introduire la CRP aux élèves de première secondaire (ses histoires illustrent comment se déroule une réflexion philosophique et les élèves apprennent à réfléchir et à se remettre en question en ayant comme modèle le dialogue du roman), les autres romans disponibles en français ne peuvent être utilisés de façon intégrale et continue avec des adolescents. Premièrement, la majorité de la collection de Lipman propose des histoires qui reflètent le quotidien d'enfants et de jeunes adolescents. Or, il est probable que les élèves plus âgés ne s'y reconnaissent pas. À différentes reprises, les élèves ont évoqué que ces histoires étaient infantiles, minant ainsi leur motivation à se questionner après leur lecture. Deuxièmement, les idées directrices des histoires disponibles en PPE ne concordent pas toujours avec les thématiques prescrites par le programme d'éthique et culture religieuse. À maintes reprises, les enseignants du collège devaient trouver une autre façon de mettre en place une CRP puisqu'ils ne trouvaient pas de récit correspondant à leurs besoins pédagogiques. En somme, les histoires philosophiques peuvent être utilisées dans le cours d'ECR, mais seulement si elles sont détachées les unes des autres sans égard pour la suite logique du roman. C'est pour ces raisons que le choix de délaissier les romans de Lipman pour rechercher à leur place d'autres types de médiums s'est imposé.

Toutefois, les travaux de Mathieu Gagnon (2008) démontrent que le recours aux histoires philosophiques avec les adolescents demeure pertinent parce que celles-ci remplissent certaines fonctions centrales, dont la modélisation. En fait, selon Mathieu Gagnon, ce n'est pas l'usage des histoires

philosophiques qui conduit les élèves à une certaine forme de lassitude, mais plutôt la répétition d'une même procédure qui leur donne au bout du compte l'impression de stagner dans leurs apprentissages (2008, p. 3). Conséquemment, il propose, entre autres choses, d'utiliser plusieurs petites histoires (2-3 pages) rédigées pour des adolescents par des adolescents plutôt qu'un roman comptant plusieurs chapitres. Une telle option présente plusieurs bénéfices pouvant pallier le sentiment de « déjà vu » relié au roman :

En utilisant plusieurs histoires indépendantes les unes des autres, nous multiplions les possibilités quant au type de personnage, au type de propos, au type de situation et d'intrigue. Bien plus, nous nous donnons le loisir de ne partir que de quelques-unes d'entre elles et de privilégier des points de départ différents, sans sentir le besoin de « passer à travers » le roman avant la fin de l'année. De cette manière, il est probable que nous parvenions à capter l'attention de plus d'élèves – puisque, de fait, il est somme toute assez rare qu'un seul roman plaise à tous –, sans pour autant sacrifier les apports sociaux et intellectuels que peuvent représenter les lectures communes. (Gagnon, 2008, p. 5)

Encore, le recours à plusieurs histoires philosophiques pourrait être fort avantageux dans le cours d'éthique et culture religieuse. D'abord, cela permettrait de varier davantage les approches avec les adolescents tout en respectant l'approche de Lipman. Les années d'expérimentation au collège ont démontré que les élèves ont besoin de médiums diversifiés (articles de journaux, documentaire audiovisuel, extraits d'entrevue, de radio ou de romans, etc.) pour les inciter à réfléchir. De plus, ce type d'histoires permettrait aux enseignants de concevoir avec leurs élèves des récits répondant aux exigences du programme quant aux thématiques à exploiter. Et, au fil des années, ces récits pourraient à leur tour servir de point de départ à une CRP.

L'ÉVALUATION

Il est un peu tabou de parler d'évaluation en CRP. Mais, si l'on souhaite que la CRP devienne un outil de travail privilégié en ECR, on se doit d'établir des modes d'évaluation qui, à la fois, respectent l'esprit de la PPE et les compétences au programme, prennent en compte les contraintes liées à l'enseignement de cette matière et produisent un résultat représentatif du cheminement des élèves effectué en classe. La démarche pédagogique en CRP mise en œuvre au collège Jean-de-la-Mennais jusqu'à présent est loin de respecter l'ensemble de ces objectifs. Cependant, on garde à l'esprit que le but n'est pas toujours placé pour être atteint, mais pour servir de point de mire.

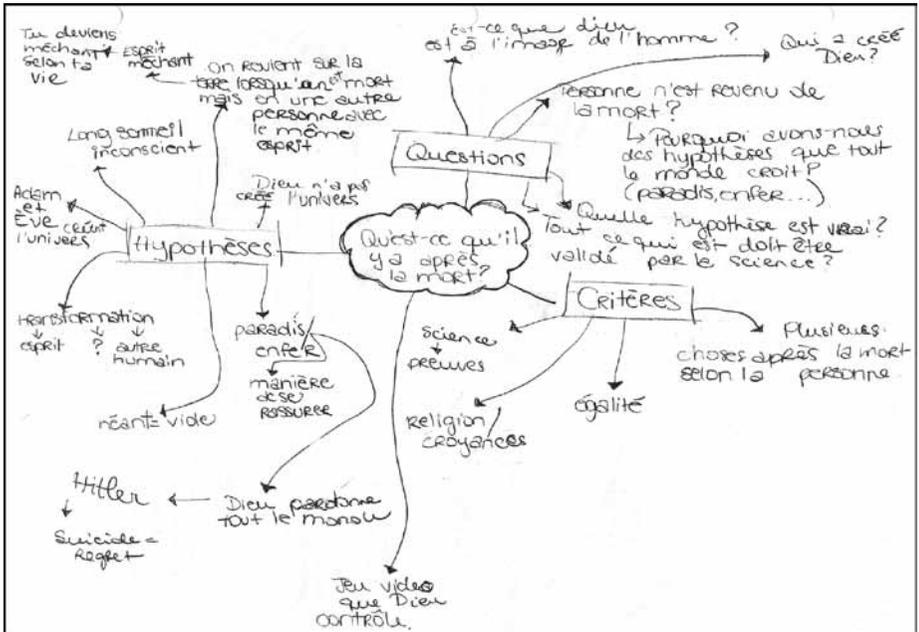
Tout d'abord, la CRP constitue une situation d'apprentissage qui se transforme aisément en situation d'évaluation s'adaptant à n'importe quelle thématique qui porte au dialogue, et ce, pour toutes les classes du secondaire. En fait, plusieurs possibilités s'offrent aux enseignants qui souhaitent évaluer les compétences de leurs élèves au moyen de la CRP. Ils peuvent évaluer la participation des élèves dans différentes discussions par l'autoévaluation, vérifier leur capacité à utiliser différentes habiletés de pensée par l'évaluation par les pairs ou la réflexion écrite, noter différentes traces écrites effectuées au moment du dialogue ou à sa suite ou même mettre sur pied des CRP de type bilan pour réinvestir les apprentissages faits en éthique ou en culture religieuse. Et, s'il existe une certaine uniformité quant aux habiletés à développer en matière de dialogue, il peut en être de même en ce qui concerne l'évaluation. L'important est que le barème d'évaluation qui délimite l'échec et la réussite se différencie d'une année à l'autre afin de créer une progression dans le développement des compétences des élèves.

Plus précisément, l'utilisation d'un cahier de réflexion est fort commode pour un enseignant qui souhaite accumuler différentes traces réalisées au fil du travail en CRP. En plus de servir l'évaluation, ce type de cahier aide les élèves à structurer leurs idées et à étayer leur point de vue, qu'on y ait recours avant ou après le dialogue. De plus, combinée au dialogue en CRP, son utilisation permet à l'enseignant d'avoir une double référence pour attribuer une note à l'élève en vérifiant la mobilisation des habiletés tant à l'oral qu'à l'écrit. De ce fait, comme le soulignent également Gagnon et Couture, qui travaillent depuis près de 10 ans avec le journal philosophique (2008, p. 219), le cahier de réflexion avantage les élèves qui s'expriment peu ou pas lors des discussions en groupe puisqu'on peut toujours se baser sur leurs réflexions écrites pour les aider à progresser et mesurer leur réelle capacité à raisonner et à argumenter.

De plus, puisque plusieurs réponses peuvent être valables lors d'un dialogue et qu'il peut même être difficile de suivre le fil de la discussion sans se sentir par moments confus, il est important que le participant à une CRP apprenne à organiser les idées qui y sont exposées, autant les siennes que celles des autres. Sinon, il peut rapidement se sentir dépassé par l'ampleur du problème. C'est pourquoi les élèves du collège sont invités à produire des schémas d'organisation d'idées soit au moment de la communauté de recherche ou après celle-ci. Concrètement, ces schémas permettent, entre autres choses, de prendre en note les points de vue qui sont émis lors de la CRP, de regrouper les idées analogues par ensembles, de différencier les idées principales des idées secondaires. Chaque idée est représentée par des termes-clés qui résument l'essentiel du propos. À la fin, le schéma d'organisation d'idées devient en quelque

sorte le portrait de la réflexion qui a eu lieu en CRP. En un coup d'œil, il permet de prendre note des pistes de recherche qui ont été investiguées par la communauté et des réponses qui ont été apportées et facilite ainsi la prise de position finale. Par la réalisation de schémas organisationnels, l'élève apprend à faire le tri dans les idées proposées lors des CRP, et ce, à partir de différents critères. L'organisation peut se réaliser, par exemple, en fonction des habiletés de pensée utilisées ou des questions qui ont influencé la recherche. À la fin, le schéma organisationnel peut servir de trace³ permettant d'évaluer la capacité de l'élève à organiser sa pensée⁴. Il peut également servir d'aide-mémoire de ce qui a été discuté lors de la CRP dans le but de le réinvestir dans une autre activité, comme une réflexion écrite.

Voici un exemple de schéma organisationnel réalisé lors d'une CRP par un élève de première secondaire.



3. Il existe des programmes informatiques permettant la réalisation de schéma d'organisation d'idées, tels que Freemind. C'est une façon pertinente d'intégrer les TIC au cours d'éthique et de culture religieuse.
4. Organiser sa pensée: une composante de la compétence *pratiquer le dialogue* en ECR.

De plus, l'autoévaluation est un outil fort utile pour évaluer la participation générale de l'élève dans les discussions. Il est primordial pour les élèves d'évaluer eux-mêmes leur pratique afin de vérifier si les attitudes considérées essentielles à la création d'un échange en classe sont mobilisées, et ce, dans quelle mesure. Ainsi, les élèves ont l'occasion de revenir sur leur pratique et peuvent se lancer un défi, par exemple, quant à leur prise de parole ou quant à la considération qu'ils accordent aux idées différentes des leurs. De cette façon, ils s'approprient la démarche en CRP en prenant le temps de s'observer et d'analyser ce qu'il s'y passe avant de se lancer dans le jeu. Par contre, l'autoévaluation ne peut être utilisée seule pour dresser un portrait juste des compétences de l'élève car les résultats produits par ce mode d'évaluation varient beaucoup d'un élève à l'autre. Même si l'autoévaluation propose des critères communs à tous, il demeure que certains élèves se jugent très sévèrement et d'autres s'octroient de bonnes notes trop facilement. C'est pourquoi l'évaluation par les pairs (combinée à l'autoévaluation) s'avère essentielle pour mesurer les compétences des élèves. L'évaluation par les pairs se fait par un changement de statut et de rôle de l'observateur. Dans un contexte d'évaluation, l'élève placé en retrait, afin d'avoir un regard métacognitif sur la communauté de recherche, a pour tâche d'observer quelques élèves du groupe et de vérifier si ces derniers sont en mesure de mobiliser les habiletés prescrites lors du dialogue⁵. Après le dialogue, les participants prennent connaissance de la note attribuée par l'évaluateur, en discutent, la modifient au besoin en vue d'une approbation de l'enseignant. Au terme d'une séquence de travail en CRP, chaque élève aura eu la chance d'être participant et évaluateur à quelques reprises. Ainsi, la note de l'élève sera composée de l'évaluation d'élèves différents ainsi que du jugement final de l'enseignant. Puisque ce sont les élèves qui apportent un jugement sur la capacité à dialoguer de ses pairs, il devient alors possible pour un enseignant d'évaluer des éléments aussi précis que le fait de donner un exemple ou d'émettre une hypothèse chez l'ensemble de ses élèves. Sans un tel mode d'évaluation, il serait tout simplement impossible pour un enseignant de prendre en compte l'ensemble des habiletés mobilisées chez chacun de ses élèves lors d'un dialogue, surtout s'il anime en même temps la CRP. Évidemment, cela suppose que les évaluateurs saisissent bien toutes les habiletés qu'ils doivent évaluer, ce qui n'est pas toujours le cas. D'où l'importance d'avoir plusieurs évaluateurs pour observer la pratique d'un

5. Les attitudes et les habiletés de pensée sont déterminées par l'enseignant. Au départ, il est préférable de cibler un nombre restreint d'habiletés pour que les élèves soient capables de mener à terme leur tâche. Mais, au fil des années, les élèves deviennent de plus en plus compétents à évaluer plusieurs habiletés chez plusieurs élèves (3 ou 4) à la fois.

même élève. En même temps, comme les élèves sont supposés comprendre les habiletés qu'ils évaluent puisqu'ils devront à leur tour les mettre en pratique, leur incapacité à évaluer les autres et à voir les habiletés utilisées par leurs pairs peut être une indication du niveau de leur compétence dans ce domaine.

Par ailleurs, dans un contexte de formation aux compétences, il est important que les évaluations en CRP ne se limitent pas à la mobilisation d'habiletés et d'attitudes, mais qu'elles soient construites de sorte à prendre en compte la qualité de cette mobilisation. L'élève doit non seulement maîtriser un certain nombre d'habiletés et d'attitudes. Il doit également être capable de mettre en œuvre celles qu'il considère appropriées au moment opportun. Bref, «à l'intérieur d'une situation de compétence, c'est l'élève qui sélectionne et mobilise par lui-même une habileté, de façon stratégique, afin de résoudre efficacement un problème complexe» (Gagnon et Couture, 2008, p. 297). Ainsi, l'élève ne peut pas moduler ses interventions exclusivement en fonction des habiletés de pensée et abandonner la communauté dans sa recherche. Au contraire, il doit constamment demeurer sensible au contexte lors de ses interventions.

Toutefois, quoiqu'elle soit essentielle, la prise en compte de la qualité de la mobilisation rend l'évaluation plus complexe. Or, il est à se demander si les élèves, présupposant qu'ils participent au processus d'évaluation, sont capables d'accomplir adéquatement une telle tâche. Sont-ils suffisamment compétents pour repérer dans le discours de leurs pairs la mobilisation d'habiletés et d'attitudes et, en plus, en juger la qualité? Peut-on s'attendre à tel niveau de compétence dans un contexte où la CRP est pratiquée de façon irrégulière? Et, si l'on considère les élèves aptes à poser un tel jugement, sur quels critères est basée l'évaluation de ce qu'est une bonne mobilisation?

Enfin, bien qu'on puisse octroyer à l'élève une part de l'évaluation, il reste que les observations de l'enseignant doivent aussi faire partie de l'équation. Pourtant, lorsqu'on anime une CRP, il est difficile, voire impossible, de se concentrer à la fois sur le propos, le processus et les performances individuelles de chacun de ses élèves. C'est pourquoi des communautés de recherche servant d'évaluation ont été mises sur pied lors de sessions d'examen au collège Jean-de-la-Mennais. Étant donné la disponibilité du personnel enseignant, chaque CRP était dirigée par une équipe composée d'un animateur et d'un évaluateur, permettant ainsi l'évaluation par un enseignant d'une multitude de ressources telles que des connaissances, des habiletés de pensée et des attitudes. À titre d'exemple, voici les critères d'évaluation de communautés de recherche terminales portant sur l'euthanasie et l'avortement. Les étapes servant de préparation au dialogue étaient réalisées en classe. Les pères

étaient investigués préalablement aux CRP et avaient pour fonction d'aider les élèves à construire par et pour eux-mêmes leur argumentaire.

1. Utilisation de repères	2. Utilisation d'outils de pensée	3. Attitudes
Formulation explicite – repère(s)	Formulation explicite – outil(s)	Regarder la personne qui parle
La vie est un don / Dieu Respect absolu de la vie	Raison	Parler en regardant le groupe
La vie est un projet personnel Autonomie et autodétermination	Exemple, contre-exemple, contexte	Être en lien avec les idées des autres
Prise en compte de la qualité de la vie	Nuance	Respect – critique raisonnable
La vie est un projet social Protection des faibles	Question appropriée	
Le fœtus est un être humain	Conséquence	
La vie débute après la naissance	Hypothèse	
Repères légaux	Universalisation	

Finalement, pour que les élèves puissent prendre plaisir au dialogue et intègrent l'idée de communauté, il est essentiel de pratiquer la CRP en dehors de tout contexte d'évaluation. De cette manière, les élèves peuvent profiter des échanges avec les autres et prendre goût à la recherche sans se demander s'ils ont réussi à répondre ou non aux exigences de l'enseignant. Dans ce contexte, les habiletés de pensée deviennent des outils supplémentaires pour mieux étayer leur point de vue⁶ et non seulement une façon d'obtenir des points supplémentaires. Donc, pour atteindre les objectifs fixés en matière de dialogue, les élèves doivent vivre un nombre minimal de CRP au cours d'une même année scolaire, sans pour autant y être évalués. Malheureusement, certains enseignants ont tendance à évaluer toutes les situations de dialogue qu'ils mettent en œuvre et négligent ce temps d'expérimentation si important à l'établissement des liens qui unissent la communauté. Ainsi, la CRP a tendance à devenir un outil d'évaluation plutôt qu'une situation d'apprentis-

6. Élaborer un point de vue étayé: composante de la compétence *pratiquer le dialogue* en ECR.

sage qui peut devenir, au besoin, une situation d'évaluation. En fait, si les élèves sont évalués à chaque fois qu'ils participent à une CRP, on passe complètement à côté de ce qu'est une communauté de recherche et l'on risque de tuer tout le plaisir qu'on peut y avoir à tout simplement réfléchir et dialoguer.

En somme, l'instrumentalisation excessive de la philosophie en communauté de recherche risque de noyer tout l'agrément qu'il y a à se rassembler en communauté dans le but d'y dégager du sens. En misant sur l'évaluation, on met l'accent sur la performance au lieu de favoriser la rencontre de l'autre par le dialogue et le questionnement. Toutefois, les difficultés qui surviennent ne signifient pas nécessairement que l'on doit bannir l'évaluation de la communauté de recherche. En fait, il est difficile d'imaginer comment on pourrait, au secondaire, exclure l'évaluation de cette pratique. Au contraire, il est utile de se doter d'outils de rétroaction et d'évaluation en communauté de recherche parce que cette pratique peut devenir une approche privilégiée pour développer les compétences du cours d'éthique et de culture religieuse.

Il importe de trouver des types d'évaluation qui s'adaptent bien à cette pratique et qui n'étouffent pas le processus de quête de sens. Il suffit, entre autres choses, de bien équilibrer la pratique d'ateliers libres et d'ateliers où il y aurait la présence d'une forme d'évaluation. En même temps, il est important de garder en tête à quel point le plaisir est un puissant moteur de motivation pour amener les élèves à dialoguer et qu'il ne peut être remplacé par l'espérance d'avoir une bonne note au bulletin. En d'autres mots, dès que les élèves prendront goût au travail en communauté de recherche, ils seront prêts à se dépasser et à approfondir leur pratique, qu'il y ait ou non la présence d'une évaluation. Cependant, pour qu'ils réussissent à développer un goût et une envie pour la quête de sens par l'entremise de la communauté de recherche, ils ont besoin de temps et aussi de pratique.

CONCLUSION

En guise de conclusion, il est manifeste que la communauté de recherche philosophique constitue une approche intéressante à utiliser à l'intérieur du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. En plus d'instaurer des conditions propices au dialogue et à la rencontre de l'autre, la CRP propose du matériel pédagogique et des outils de travail concrets (plans de discussion et exercices) permettant le développement du jugement et de la pensée critique. Qui plus est, on aura compris que la CRP s'avère fort commode pour les enseignants du secondaire étant donné qu'elle constitue une situation d'apprentissage flexible s'adaptant à des clientèles variables et à des domaines d'apprentissages

multiples. En fait, son utilisation au fil des années a permis l'exploration par le dialogue de thématiques complexes avec des élèves de tous les âges dans le domaine tant de l'éthique que de la culture religieuse. Encore par la CRP, il est possible de mettre en place des types variés d'évaluation (autoévaluation, schéma organisationnel, évaluation par les pairs, réflexion écrite) pour mesurer les compétences des élèves, et ce, à différents moments du processus de délibération. Toutefois, l'évaluation doit être utilisée avec parcimonie pour ne pas dénaturer la CRP et la transformer en un vulgaire instrument de mesure. L'évaluation doit également être conçue de manière à juger non seulement la quantité d'habiletés mobilisées, mais aussi la qualité de cette mobilisation en fonction du contexte. De cette façon, on évite que les élèves reproduisent mécaniquement les attentes des enseignants uniquement dans l'espoir d'avoir une bonne note. Les critères d'évaluation, quant à eux, doivent idéalement refléter l'ensemble des habiletés et des attitudes sollicitées lors d'un dialogue et non miser exclusivement sur sa dimension cognitive ou affective.

En outre, pour que la CRP devienne un outil efficace pour développer les compétences relatives au dialogue, il est primordial qu'il y ait un engagement à utiliser la CRP par l'équipe matière d'une même école, et ce, chaque année du parcours scolaire. Il importe que cette équipe matière s'entende sur une séquence d'apprentissage à suivre quant au dialogue afin d'optimiser les apprentissages d'une année à l'autre et de contrecarrer en quelque sorte la contrainte de temps qu'imposent les éléments de contenu du programme d'éthique et de culture religieuse. À ce propos, la CRP pourrait se pratiquer à l'extérieur du cours d'éthique et de culture religieuse, en « sciences et technologie » ou en histoire, dans le but d'augmenter le nombre d'heures consacrées à sa pratique et de s'assurer que les compétences acquises lors des ateliers de dialogue se consolident davantage. Finalement, un tel projet ne peut se faire sans l'appui de la direction de l'établissement dont le rôle premier consiste à émettre des directives claires quant à la place qu'elle désire donner à la CRP à l'école. De plus, elle doit être en mesure de soutenir financièrement la formation continue des enseignants nécessaire à une telle implantation. En effet, l'accompagnement des enseignants est essentiel si l'on veut qu'ils adoptent la communauté de recherche dans leur classe et qu'ils réussissent à l'animer adéquatement. En principe, il faut compter plusieurs années d'investissements en temps et en argent avant de récolter les fruits d'un tel travail. Néanmoins, les échanges obtenus au fil des années par l'entremise de la communauté de recherche démontrent combien les élèves et les enseignants bénéficient de cette initiative sur le plan tant intellectuel que relationnel.

Finalement, on pourrait se demander ce qu'il reste à accomplir pour que les finalités de la communauté de recherche philosophique et du cours d'éthique et de culture religieuse s'harmonisent davantage. Chose certaine, pour les enseignants qui se servent de la communauté de recherche sans pour autant utiliser l'ensemble du matériel propre à la PPE, il serait utile de concevoir des exercices pédagogiques dont les thématiques cibleraient directement les éléments de contenu prescrits par le programme d'ECR. Ainsi, les enseignants récupérerait le temps qu'ils mettent à chercher les exercices et les plans de discussion qui pourraient leur être utiles dans les multiples guides d'accompagnement de la PPE. Par exemple, ces guides thématiques pourraient rassembler des plans de discussion et des exercices déjà existants. Mais, plutôt qu'être divisés en fonction des romans en PPE et de leurs histoires, ils pourraient être classés selon les différentes branches de la philosophie (l'éthique, l'épistémologie, l'esthétique, le politique, la métaphysique) ou selon certaines thématiques propres au programme du ministère en éthique (la liberté, l'autonomie, l'ordre social, la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice, l'ambivalence de l'être humain) et en culture religieuse (l'existence du divin, le sens de la vie et de la mort, la nature de l'être humain).

BIBLIOGRAPHIE

- Gagnon, M. (2008). « Pratiquer la philosophie avec les adolescents : l'importance de varier les approches », *Diotime*, n° 37. Article en ligne : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agoral/>.
- Gagnon, M. (avec la collaboration d'Élisabeth Couture) (2008). *La pratique de la communauté de recherche au secondaire*, Québec. En ligne : <http://eduupsy.uqac.ca/aqpe/>.
- Lipman, M. (1993). *Lisa*. Trad. de Marcel Savard, Québec, AQPE.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme d'éthique et de culture religieuse*, Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Sasseville, M. (2000). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

La communauté de recherche philosophique et l'enseignement religieux en Communauté française de Belgique

MICHEL DESMEDT
Belgique

Il s'agira dans ce chapitre de présenter l'expérience belge de pratique de la communauté de recherche philosophique (CRP) dans l'enseignement religieux des écoles officielles de la Communauté française de Belgique. Il sera principalement question de ce qui se passe dans le cours de religion catholique, mais un travail similaire se développe aussi dans le cours de religion protestante et le cours de religion islamique.

Ce chapitre comporte trois parties. Cet ouvrage ne s'adressant pas à un public uniquement belge, il semblait nécessaire de commencer, dans une première partie, par une présentation de quelques éléments du cadre institutionnel de l'enseignement francophone belge, principalement les « Missions » de l'école, la pédagogie des compétences et le programme de religion catholique.

Une deuxième partie sera consacrée au choix de la CRP dans l'enseignement religieux et à la présentation des pratiques de la CRP actuellement expérimentées dans le cours de religion catholique. Cette partie se terminera par un bilan provisoire de cette expérimentation.

Dans une troisième partie, je voudrais faire quelques réflexions sur les difficultés vécues dans le développement de la pédagogie des compétences car je pense que cela permet de comprendre pourquoi la pratique de la CRP ne connaît pas un développement plus grand.

PRÉSENTATION DU CADRE INSTITUTIONNEL

Pour comprendre la situation en Belgique francophone, il faut partir de l'article 24 de la constitution qui stipule dans son paragraphe premier: « La Communauté assure le libre choix des parents. La Communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des

conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves. Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.»

Les religions reconnues actuellement sont la religion catholique, la religion islamique, la religion juive, la religion orthodoxe et la religion protestante.

En fait, l'intitulé de ces cours est chaque fois formulé de la manière suivante: «cours de religion catholique et de morale inspirée par cette religion» pour faire le pendant au «cours de morale non confessionnelle».

En 1997, un décret fixant les objectifs de l'école marque un tournant important dans l'histoire de l'éducation en Belgique francophone. Ce décret est connu sous l'appellation «décret "Missions"». L'article 6 de ce décret définit quatre grands objectifs pour l'école: «La communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants:

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.»

Le but de ce décret était de présenter l'enseignement obligatoire dans sa globalité, en définissant ses objectifs et en soulignant les enjeux. Voté en 1997, à l'unanimité du Parlement de la Communauté française, ce texte est innovateur dans le sens où il intègre dans le champ du droit scolaire certaines réalités pédagogiques qui tout en correspondant bien aux buts poursuivis par l'école, ne se laissant que difficilement appréhender par le droit: confiance en soi, citoyen responsable, démocrate, pluraliste, solidaire, etc.

L'actuel programme de religion catholique date de 2003. La rédaction des programmes des cours de religion relève uniquement de la compétence des autorités religieuses, l'autorité politique se chargeant de l'impression et de la diffusion. D'entrée de jeu, les auteurs situent le cours comme «un cours qui se donne à l'école» et qui dès lors s'inscrit dans les objectifs de celle-ci: «Le cours

de religion catholique rencontre ces objectifs en permettant de penser et travailler avec rigueur des problématiques aux enjeux porteurs de sens pour l'existence. En outre, en donnant au fait religieux et particulièrement au fait chrétien toute la place qui lui revient, le cours de religion catholique ouvre l'espace pour un débat ouvert sur la question religieuse, débat qu'une société démocratique se doit de cultiver» (Programme de religion catholique, ministère de la Communauté française, 2003, p. 6). Le but du cours de religion est donc un éveil à une recherche de sens à propos de réalités de l'existence. La recherche de sens se fait en comparant différentes voies possibles, parmi lesquelles se trouve la voie chrétienne. Il s'agit de favoriser la croissance en humanité des élèves en les invitant à lire la vie, à poser la question de son sens et à la relire à la lumière du message chrétien : « Il s'agira, en d'autres termes, de montrer comment l'Évangile portée par Jésus aux hommes est une parole de libération et d'espérance qui se propose sans imposer, une parole qui éveille l'homme comme sujet et le fait grandir en humanité » (Programme, p. 9).

Une des grandes nouveautés introduite par le décret « Missions » fut l'obligation pour chaque cours d'énoncer ses objectifs en termes de compétences : compétences terminales, compétences transversales et compétences disciplinaires.

Le décret définit la compétence comme l'« aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

L'autorité religieuse, voulant faire du cours de religion un cours à part entière, s'est obligée à décliner le programme sous forme de compétences. C'est ainsi que onze compétences disciplinaires ont été définies :

1. Lire et analyser les textes bibliques.
2. Décoder le mode de relation au religieux.
3. Pratiquer l'analyse historique.
4. Interroger et se laisser interroger par les sciences et les sciences humaines.
5. Pratiquer le questionnement philosophique.
6. Discerner les registres de réalités et de langage.
7. Expliciter le sens des symboles et des rites.
8. Construire une argumentation éthique.
9. Pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel.
10. Explorer et décrypter différentes formes d'expression littéraire et artistique.
11. Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine.

LA PRATIQUE DE LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE DANS LE COURS DE RELIGION CATHOLIQUE

C'est au cours de ma première année au poste d'inspecteur que j'ai découvert la « communauté de recherche philosophique » lors d'une semaine de formation donnée en Suisse par Michel Sasseville, professeur de philosophie pour enfants à la Faculté de philosophie de l'Université Laval à Québec. À la fin de la première journée, je me suis dit que la méthode Lipman était un outil extraordinaire pour le cours de religion : « apprendre à penser par et pour soi-même, pas tout seul mais en groupe » rejoignait me semblait-il ce que le programme et le décret « Missions » me demandait de faire.

Travailler une question choisie par le groupe avec un animateur qui n'est pas là pour donner la réponse, mais pour faciliter la recherche, rejoignait pour moi ce que la pédagogie des compétences demandait au cours de religion.

Le travail des habiletés de pensée empêchait d'en rester à la discussion de café de commerce, simples énoncés d'avis, mais obligeait vraiment les participants à entrer dans une délibération, à construire une pensée, à écouter les autres, à se remettre en cause, voir à s'autocorriger. Très rapidement des formations ont été organisées pour former des professeurs de religion à l'animation de communauté de recherche.

Le premier « lieu » où se sont croisés CRP et cours de religion, c'est évidemment dans le travail de la compétence disciplinaire « pratiquer le questionnement philosophique » que le programme définit ainsi : « Il est une attitude à développer dès le plus jeune âge : l'étonnement, le questionnement, le désir de chercher et de connaître. Pratiquer le questionnement philosophique, c'est poser et creuser les grandes questions et interrogations humaines comme, par exemple, la question du bonheur, la question de l'amour, la question du mal, la question de la mort, la question de Dieu, etc. Le cours de religion catholique inscrivant dans son programme ces grandes questions humaines rendra les élèves capables de pratiquer le questionnement philosophique » (Programme, p. 18). Faire des communautés de recherche philosophique avec les élèves à partir des romans philosophiques de Matthew Lipman, d'Ann Margaret Sharp, de Michel Sasseville, nous a semblé une très bonne piste pour mettre en œuvre cette compétence « pratiquer le questionnement philosophique ».

Très vite nous nous sommes intéressés aux « habiletés de pensée ». D'autant plus que notre programme nous demandait dans l'explicitation de la compétence « Pratiquer le questionnement philosophique » : Au fur et à mesure

que l'on avance dans le cursus scolaire, le questionnement peut être plus systématique et réflexif dans le sens d'une critique délibérée. Il pourra viser la connaissance elle-même et ses critères : quelle est la nature de la connaissance elle-même et ses critères : quelle est la nature de la connaissance mathématique, scientifique, historique, artistique, théologique ? À quel type de vérité ces connaissances peuvent-elles prétendre ? Quels sont les critères de légitimité ? Quelles en sont les limites ? » (Programme, p. 18). Les guides pédagogiques accompagnant les romans étaient à notre disposition pour rendre le questionnement plus systématique et réflexif. Plusieurs d'entre nous ont suivi et suivent le cours en ligne de l'Université Laval sur l'observation d'une communauté de recherche qui se centre essentiellement sur les habiletés de pensée.

Ce travail d'approfondissement nous préparait également pour aborder une autre compétence disciplinaire très proche de « pratiquer le questionnement philosophique » mais, à mon avis, tellement essentielle pour le travail théologique que les rédacteurs du programme en ont fait une compétence disciplinaire distincte : « discerner les registres de réalités et de langage. » Lorsque que nous lisons un texte biblique, une affirmation de foi, dans quel registre de langage nous situons-nous ? Le registre factuel ou un registre relevant de la signification ou, pour reprendre André Comte Sponville, le discours de la foi relève-t-il du « techno-scientifique, du juridico-politique, de l'ordre de la morale ou de celui de l'amour ? » (André Comte-Sponville, 1994, « Le capitalisme est-il moral ? Sur le problème des limites et la distinction des ordres », dans *Valeur et vérité. Études cyniques*, PUF, p. 207-227). À confondre ces ordres, dit Comte-Sponville, on tombe dans le ridicule ou la tyrannie. Dans le domaine de la théologie, le ridicule ou la tyrannie s'appelleront : fondamentalisme, fidéisme, dogmatisme, etc.

Très vite également, nous avons utilisé des textes bibliques comme base de communauté de recherche, ce qui permettait de travailler la compétence disciplinaire « lire et analyser les textes bibliques ». Il nous semblait y avoir des points de convergence entre la pratique de la CRP et l'analyse narrative utilisée par un courant actuel de l'exégèse. Sans entrer dans des détails techniques sur ce type d'analyse, je me permets de citer André Wénin, spécialiste de l'exégèse narrative, parlant des livres narratifs du Premier Testament : « Un vaste matériau narratif raconte la vie humaine et pourrait être mis à profit en ce sens. Les relations familiales multiples, la pratique du pouvoir, la violence en ses formes multiples, ses causes et ses conséquences, l'amour et l'amitié, la justice, la vengeance et le pardon, la colère, la peur et la jalousie, la tristesse et la joie, le rapport à l'étranger, la mort : il suffit de feuilleter les livres narratifs pour voir

s'étaler à longueur de pages, sans complaisance mais avec une étonnante lucidité, cette vie foisonnante et complexe qui ressemble tant à la nôtre et qui demande à être pensée» (André Wénin, 2005, «Personnages humains et anthropologie dans le récit biblique», dans C. Focant et A. Wénin (dir.), *Analyse narrative et bible*, Leuven University Press, p. 70).

«Pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel» est une autre compétence disciplinaire que nous avons investie et que nous investiguons avec la CRP. Tout d'abord parce nous avons transmis notre passion pour la CRP à nos collègues inspecteurs des cours de religion protestante et musulmane, que nous avons organisé entre nous et avec un groupe de professeurs des communautés de recherche, et qu'à la suite de cela des professeurs protestants et musulmans ont décidé eux aussi de se former. Il arrive aujourd'hui que, dans des écoles, des professeurs des différents cours de religion et de morale organisent des activités communes qui utilisent la communauté de recherche comme mode de rencontre. Un de mes collègues inspecteur de religion protestante a terminé récemment un DVD consacré aux jeunes et aux religions (Guy Rainotte, 2009, *Dieu, Ado-naï, Allah et moi*, Paris, Fondation Eugène-Bersier – Méromédia). Nous avons testé des rencontres interconvictionnelles sur le mode de la CRP en utilisant comme point de départ des séquences de ce DVD. Nous avons également organisé durant la dernière année scolaire une première formation continue interconvictionnelle des enseignants sur la question du créationnisme. Dans les outils pédagogiques proposés aux professeurs, nous leur avons suggéré l'organisation d'une communauté de recherche à partir d'un petit roman philosophique écrit par des professeurs autour de la question de l'origine du monde. C'est ce que demande le programme : «Lieu de questionnement vécu dans le maximum de convivialité, le cours devient alors un laboratoire de citoyenneté où se rencontrent des personnes, où se brassent des idées, où se croisent des regards pluriels qui honorent la richesse des différences et évitent les cloisons qui séparent. La pratique du dialogue interconvictionnel permet aux élèves de rencontrer l'autre en vérité en dépassant jugements et préjugés, sans renier ses convictions» (Programme, p. 22).

Enfin, un nouveau chantier concerne la compétence disciplinaire «construire une argumentation éthique». Ici encore la pratique de la CRP et le développement des habiletés de pensée semblent être de bons médias pour mettre en pratique ce que demande le programme : «La réflexion éthique touche aux questions fondamentales, premières : Qu'est-ce que la personne ? Que signifie respecter sa dignité, sa liberté ? Quel monde, quelle humanité voulons-nous construire ? Il s'agira d'aider les élèves à construire avec les autres

une autonomie en tant que capacité de rendre compte ou de répondre (responsable) personnellement des choix effectués. Le cours de religion catholique développera la compétence rendant les élèves capables de construire une argumentation éthique et d'opérer un discernement moral» (Programme, p. 20).

Une commission de travail regroupant catholiques, musulmans et protestants travaille la question de l'argumentation éthique avec l'objectif de pouvoir fournir aux professeurs des trois cours des mêmes outils pédagogiques utilisant la CRP pour la construction d'argumentations éthiques. Le travail devrait aussi envisager les points communs aux différentes traditions dans une perspective de recherche de l'universalisable.

Un bilan provisoire de la rencontre entre le programme et la CRP permet de relever une série d'éléments positifs pour les enseignants qui ont risqué l'aventure :

- La joie et le plaisir éprouvés par les enseignants qui se sont lancés dans la pratique de la CRP. Ils assurent y avoir trouvé ou retrouvé un nouveau dynamisme.
- La plupart se sentent bien dans le rôle qui devient le leur dans l'animation de communautés de recherche philosophique, n'étant plus ceux qui savent et qui doivent transmettre leur savoir mais ceux qui deviennent co-chercheurs avec le groupe.
- Beaucoup ont signalé que la pratique de la CRP avait une tendance à réguler la prise de parole dans les classes dans le sens où, après quelques communautés, ceux qui prenaient tout le temps la parole dans la classe apprenaient à se taire et à écouter les autres et que d'autres élèves qui n'intervenaient pas dans le cours commençaient à oser prendre la parole lors de la communauté de recherche. Cela me paraît capital comme apport de la CRP si l'on tient compte toujours du décret « mission » qui fixe comme premier objectif de l'école de « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ».
- Les CRP effectuées lors de rencontres interconvictionnelles sont perçues comme des occasions d'approfondissement de ses propres convictions et de découverte réelle de celles des autres (tolérance empathique). Cela est important à signaler car il ne s'agit pas pour nous, en introduisant la CRP, de vouloir gommer les particularités de chaque cours de religion.
- En recourant à la communauté de recherche philosophique et surtout en donnant de l'importance aux habiletés de pensée, nous avons l'impression de donner de la consistance à la manière générique d'appeler « cours philosophiques » l'ensemble des cours de religion et de morale.

- Bien plus, nous sommes convaincus que la philosophie peut sauver la religion des dangers du fidéisme, du fondamentalisme, du dogmatisme, de l'intégrisme, du créationnisme, etc. Il est peut-être intéressant de se rappeler l'expression d'Anselme de Canterbury: «Fides quaerens intellectum», («la foi en quête d'intelligence»). Cette expression d'Anselme de Canterbury (XI^e siècle) résume bien tout un courant de la théologie chrétienne (pères de l'Église, saint Augustin, Karl Barth, etc.) qui insiste sur le lien entre penser et croire. Ce nécessaire travail de l'intelligence s'est notamment traduit dans la tradition catholique au niveau de la formation des futurs prêtres. Celle-ci compte traditionnellement sept années: trois de philosophie et quatre de théologie.
- Passer de «faire» des communautés de recherche philosophique à l'intérieur du cours de religion à «faire» du cours de religion une communauté de recherche? On a pu constater, notamment au Québec, que le fait de faire régulièrement des communautés de recherche philosophique avait très rapidement des retombées sur le fonctionnement des enseignants et des élèves dans tous les autres moments du temps scolaire, que par exemple les élèves commençaient à se poser des questions dans des leçons où, traditionnellement, ils se contentaient de recevoir un enseignement sans s'en poser. De même, on a pu constater que l'enseignant qui pratique régulièrement la «communauté de recherche philosophique» n'en sort pas indemne et que cela modifie rapidement sa conception du métier d'enseignant. Nous sommes donc de plus en plus amenés à penser que, s'il est intéressant d'organiser des communautés de recherche philosophique à l'intérieur du cours de religion selon de protocole de Lipman (lecture, collecte des questions, délibération), il serait tout aussi intéressant que les réflexes, les comportements, la manière d'être qui découlent de cette pratique inspirent l'ensemble du cours de religion, que grâce à l'utilisation de la CRP dans le cours de religion catholique le cours de religion catholique s'institue communauté de recherche.

LE DÉBAT SUR LA PÉDAGOGIE DES COMPÉTENCES: DEUX CONCEPTIONS DU RÔLE DE L'ÉCOLE, DE LA PLACE DES SAVOIRS, DU POUVOIR, ETC.

Afin de ne pas être accusé d'avoir dressé un tableau idyllique, je voudrais dans cette troisième partie signaler que les enseignants du cours de religion catholique sont loin d'être tous devenus des pratiquants assidus de la CRP.

Beaucoup d'enseignants et des membres de l'autorité religieuse restent totalement indifférents ou parfois carrément hostiles à ce qu'ils appellent souvent avec dédain « la philo pour enfants ».

La recherche de ce qui pourrait expliquer les réserves face à la pratique de la CRP peut selon moi être intégrée à la recherche sur ce qui motive les réactions négatives face à la pédagogie des compétences.

La pédagogie des compétences pose en effet problème. Certains enseignants, certains responsables d'organisations syndicales et quelques inspecteurs commencent à affirmer qu'il s'agissait d'une mode... déjà démodée! Qu'il est grand temps de revenir à quelque chose de plus sérieux. Mais il est très difficile d'avoir un réel débat sur la question sans doute parce que, comme je l'ai souligné dans la première partie, le décret qui a défini les « missions de l'école » et imposé les compétences a été voté à l'unanimité du Parlement et que tout le système scolaire francophone belge actuel repose sur ce décret. Les compétences constituent donc presque un tabou car y toucher ferait s'écrouler toute la construction.

Pourquoi avoir introduit les compétences dans notre système scolaire? Parce qu'on a constaté qu'il était plus important que l'école apprenne à apprendre plutôt que de transmettre des connaissances qui dans beaucoup de cas sont rapidement désuètes. Parce qu'on a constaté qu'il était important de redonner du sens aux savoirs en les inscrivant dans une dynamique d'appropriation, la compétence étant définie comme « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Finis donc ces savoirs morts, c'est-à-dire des savoirs mémorisés pour l'examen mais oubliés dès le lendemain car l'apprenant n'y a trouvé aucun sens et aucune utilité pour sa vie concrète. Si la pédagogie des compétences est réellement une chance pour redynamiser l'école, il faut poursuivre son développement et il est aussi important de discerner ce qui s'oppose actuellement à ce développement. Je proposerai ici, à partir de mon expérience d'inspecteur, quelques hypothèses sur ce qui, à mon avis, constitue des freins.

L'argument le plus souvent avancé par les opposants à la pédagogie des compétences, c'est le nécessaire recentrement sur les savoirs, en laissant supposer que, si l'on travaille les compétences, le savoir est délaissé!

« Ils ne savent plus rien! » Une sentence si souvent entendue dans la bouche des générations descendantes au sujet des générations montantes tant dans les salles de professeurs que dans la presse, les assemblées parlementaires, etc. Une sentence utilisée aujourd'hui pour confirmer qu'il faut vite abandonner les compétences pour en revenir aux savoirs!

Avant de réfléchir à ce qui pourrait induire la survalorisation des savoirs dans notre société, une réflexion sur l'affirmation « Ils ne savent plus rien » et une mise au point sur la supposée opposition entre savoirs et compétences.

Lorsqu'un aîné affirme que « les jeunes ne savent plus rien », comment faut-il comprendre son « rien » ? Est-il exact que la jeunesse actuelle n'acquiert plus aucun savoir ? Ne vaudrait-il pas mieux dire que les savoirs des jeunes sont différents de ceux des aînés et que peut-être sont-ils mieux en concordance avec la société d'aujourd'hui ? Il serait sans doute intéressant de mener une étude sur ce qui motive chez les aînés à dire que « les jeunes ne savent plus rien ». Je ne serai pas surpris qu'une telle recherche mette en évidence le lien entre savoir et pouvoir et la lutte entre génération montante et génération descendante. Lorsqu'un aîné affirme que les jeunes ne savent plus rien, n'est-il pas en train de crier son désarroi face à une génération qui ne partage pas les mêmes savoirs que les siens mais grâce auxquels elle va prendre le pouvoir dans la société ? Si cette hypothèse révélait un peu le sens de ce qui se vit, cela voudrait dire qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les savoirs, ou que, s'il y en a une, elle est propre à une époque, donc toujours relative, et qu'il est sans doute plus intéressant d'apprendre à apprendre que d'accumuler des contenus.

Mais est-il exact d'affirmer, comme on l'entend de plus en plus, que savoirs et compétences s'opposent, que la pédagogie des compétences a pour conséquence que « les jeunes ne savent plus rien » ? Je pense qu'il y a presque unanimité chez les spécialistes pour refuser cette opposition. Je veux prendre ici la réponse du professeur Perrenoud :

Va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou développer des compétences ? Cette question cache un malentendu et désigne un vrai dilemme.

Le malentendu consiste à croire qu'en développant des compétences on renonce à transmettre des connaissances. Presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois très étendues, qu'elles soient issues de l'expérience personnelle, du sens commun, de la culture partagée au sein d'un cercle de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des modèles systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables (Pierre Perrenoud, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, p. 7).

L'attachement à la transmission des savoirs trouve sans doute son origine dans l'histoire personnelle de beaucoup d'enseignants. La majorité des enseignants sont d'anciens bons élèves qui ont choisi comme études supérieures une discipline dans laquelle ils excellaient au secondaire. Durant leur parcours

dans l'enseignement supérieur, ils ont approfondi leurs connaissances dans cette discipline.

À la sortie des études, ils se retrouvent face à des jeunes qui ne partagent pas nécessairement la même passion. Je formule donc l'hypothèse, à vérifier, qu'une formation initiale des enseignants, qui continue encore beaucoup trop à privilégier le développement de savoirs plutôt que celui de compétences, induit chez les étudiants la volonté de transmettre à leur tour des savoirs lorsqu'ils deviennent enseignants.

Mais envisager l'enseignement comme transmission de savoirs permet surtout d'éviter la question de la relation pédagogique. Dans la transmission de savoir, le jeu est clair : il y a celui qui sait et ceux qui ne savent pas. Il n'y a évidemment pas de problème si ceux qui ne savent pas ont le désir d'apprendre et considèrent que celui qui est en face d'eux possède un savoir intéressant !

Mais est-ce la situation habituelle aujourd'hui dans l'enseignement obligatoire ? La plupart du temps, lorsque je suis appelé par une direction d'école qui se plaint du cours de religion, je suis devant un enseignant qui centre son cours sur la transmission de savoirs. Dans ce cas, la relation pédagogique pose problème : soit l'enseignant est suffisamment autoritaire pour s'imposer et les élèves sont complètement amorphes et je m'ennuie autant qu'eux à suivre la leçon, soit la relation est très tendue et, dans ce cas, il est possible de « sentir » la peur de l'enseignant qui se demande s'il tiendra pendant toute l'heure de cours !

La relation aux savoirs ne s'est-elle pas irrémédiablement transformée pour les jeunes générations, sans que leurs aînés n'en aient pris conscience ? L'aura accordée aux savoirs ne s'est-elle pas obscurcie par le fait que le jeune sait qu'il peut trouver pratiquement tous les savoirs sur son écran d'ordinateur ? Si enseigner se réduit à la transmission de savoirs, le métier d'enseignant ne risque-t-il pas de disparaître au profit de l'ordinateur, outil bien plus efficace et plus attrayant !

Je ne pense pas que la situation va s'améliorer rapidement ! La « croyance » que le savoir est la solution à tous les problèmes reste très forte, trop forte !

Lorsqu'un problème se manifeste dans la société, très vite survient l'idée – surtout dans le monde politique – de la création d'un cours pour résoudre le problème, cours essentiellement conçu comme transmission de savoirs objectifs. La citoyenneté pose problème ? Il faut créer un cours de citoyenneté dans lequel les jeunes apprendront les institutions du pays, le fonctionnement du Parlement, de la justice, etc.

La multiculturalité pose problème? Il faut donner un cours d'histoire des religions... neutre évidemment car seul compte le savoir objectif!

Dans le long débat sur la place de la philosophie dans le cursus scolaire en Belgique francophone, hormis une petite minorité qui souhaite vraiment développer la philosophie comme pratique dès le début de la scolarité, la plupart des intervenants dans le débat veulent tout simplement l'instauration d'un cours d'histoire de la philosophie qui évidemment sera lui aussi neutre car il faut tenir compte du savoir objectif!

De même, avec la montée en puissance des courants intégristes, on entend de plus en plus proposer comme solution à la désertion de l'Église catholique par les jeunes, le retour aux savoirs sous forme de catéchisme!

Derrière ces discours valorisant les savoirs se cachent des conceptions de la vérité et de la relation pédagogique très différentes de celles que l'on retrouve tant dans la pédagogie des compétences que dans la pratique de la CRP: d'une part, une conception de la vérité comme établie, objective, indiscutable et une relation de subordination enseignant – enseigné; d'autre part, une vérité toujours à établir, à mettre en délibération et une relation pédagogique où l'enseignant devient co-chercheur et l'enseigné, acteur principal de son apprentissage. Ces deux courants sont diamétralement opposés et passer du courant «savoirs» au courant «compétence» demande une véritable conversion copernicienne!

Dans un ouvrage consacré à l'évaluation de l'application du décret «missions» intitulé *Les compétences: où en est-on?*, des collègues inspecteurs parlent de «révolution pédagogique et méthodologique»:

Repenser leur enseignement pour le recentrer sur l'acquisition de compétences au travers de tâches-problèmes qu'ils devront concevoir et aider à résoudre implique de la part de pas mal d'enseignants une remise en cause fondamentale de leurs conceptions et de leurs méthodes, un changement radical de leurs pratiques pédagogiques et un investissement considérable (Denyer *et al.*, 2004, *Les compétences: où en est-on? L'application du décret «missions» en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, De Boeck, p. 83).

Ce qui s'applique à un cours de français, d'histoire ou de géographie, s'applique évidemment au cours de religion. Mais, dans ce cas, il me semble que la révolution soit encore plus grande car elle a des conséquences au niveau théologique et au niveau philosophique. Par exemple, la compétence «Décoder le mode de relation au religieux» demande notamment:

- d'apprendre à faire des distinctions entre foi et religion, foi et idolâtrie, foi et croyance, foi et pensée magique;

- de cerner les différentes représentations de Dieu ;
- d'analyser la corrélation entre image de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société.

Admettre qu'il y a différentes représentations de Dieu, c'est admettre qu'il y a différents discours sur Dieu, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs théologies. Nous sommes donc bien dans une attitude critique qui va jusqu'à la critique éventuelle de sa propre foi, la remise en cause de sa propre pratique. Il devient impossible dans une telle situation de prétendre détenir « La Vérité ». La vérité est toujours à construire et la pédagogie par compétence, en plaçant l'élève au centre de l'apprentissage, demande que ce soit lui qui construise « sa vérité », bien sûr pas tout seul, mais en référence à l'histoire, à la tradition et aux échanges avec les autres.

Non pour conclure mais plutôt en guise d'envoi, je voudrais terminer par une autre citation de mes collègues inspecteurs s'interrogeant sur le but poursuivi par la pédagogie des compétences. Je tiens à signaler que mes collègues sont inspecteurs de cours profanes même si le texte suivant semble avoir été écrit pour le cours de religion. L'enjeu tel qu'ils le formulent me paraît tout à fait fondamental et mon choix est clair ! Mais si l'enjeu est vraiment tel qu'ils le décrivent, il n'est sans doute pas étonnant que nous rencontrions tant d'oppositions et tant d'objections à la pédagogie des compétences et à la pratique de la communauté de recherche ! Car ne faut-il pas reconnaître que finalement la société préfère avoir des citoyens dociles, disciplinés et suiveurs que des citoyens critiques, penseurs libres mais solidaires ! Là est sans doute toute la question :

Mais à quelles finalités ce changement est-il ordonné ? Quel type d'homme et de femme veut-on former ? Un individu à qui l'on a transmis des vérités éternelles, de froides certitudes pour l'inviter à les perpétuer et à reproduire les solutions du passé ? Un être qui récite les textes sacrés ou profanes pour vivre le monde sur le mode manichéen du dogme et de l'exclusion ? Ou bien un individu doté des outils de réflexion qui lui permettent d'aborder les mêmes textes pour entreprendre une recherche personnelle du sens ? Des femmes et des hommes capables de prendre leur distance par rapport au discours dominant ? Des individus aptes à gérer des situations complexes ? (Denyer *et al.*, 2004, *Les compétences : où en est-on ? L'application du décret « missions » en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, De Boeck, p. 20).

L'adaptation de la communauté de recherche en philosophie dans les collèges québécois : bilan, témoignages et évaluation

GILBERT TALBOT
Canada

Faisant en philosophie au cégep à partir de 1973, j'ai personnellement pris l'initiative d'adapter la communauté de recherche en philosophie (CRP) dans mes cours collégiaux, à partir de 1986, jusqu'à ma retraite en juin 2008. Cette approche de l'enseignement de la philosophie a été popularisée par Matthew Lipman, initialement pour les cours de philosophie pour enfants. Malheureusement, à l'heure où a sonné ma retraite, je n'ai trouvé personne pour prendre la relève. Je me suis demandé pourquoi, mais j'ai eu très peu de réponses à cette question à ce jour : c'est comme si elle ne concernait que le primaire. Au cégep, elle ne serait pas vraiment pertinente. Dans les quelques réponses que j'ai reçues, certains prétendent, sans vraiment connaître l'adaptation que j'en ai faite, qu'elle ne répond pas au plan-cadre de la discipline collégiale de philosophie. D'autres arguent qu'elle ne permet pas un approfondissement philosophique valable, c'est-à-dire qu'elle ne permettrait pas de saisir les concepts abstraits qu'on doit maîtriser pour pouvoir aborder les textes des grands philosophes. Enfin, certains professeurs y ont été sympathiques en théorie, mais dans la pratique il serait impossible, selon eux, de tenir des discussions philosophiques valables dans les conditions actuelles d'enseignement de la philosophie dans les cégeps québécois.

Dans ce texte, je veux certes répondre à ces critiques, mais davantage démontrer, à partir de mon expérience, qu'il est possible et avantageux de reconstruire les cours de philosophie de niveau collégial autour de la CRP, tout en respectant et même en dépassant les exigences formelles du plan-cadre. Je veux démontrer, dans les pages qui suivent, qu'on peut soulever davantage l'intérêt des élèves pour les questions philosophiques lorsqu'on y répond en communauté de recherche.

LE CONTEXTE

Enseigner la philosophie au cégep est loin d'être une sinécure. Plus souvent qu'autrement, la philosophie est vue comme une matière inutile et, bien des fois, les profs ont dû se battre pour maintenir les cours communs obligatoires. Lorsqu'on travaille dans le milieu de l'enseignement technique professionnel, l'opposition est encore plus rébarbative. Au début de ma carrière, il y avait quatre cours de philosophie communs et obligatoires, à l'intérieur de la formation générale collégiale :

1. Philosophie, pensée et discours (340-101-84)
2. L'être humain et son milieu (340-102-84)
3. Les conceptions de l'être humain (340-301-84)
4. Éthique et politique (340-401-84)

Après maintes et maintes réformes et contre-réformes, le nombre de cours de philosophie fut réduit à trois – on a perdu l'être humain et son milieu – mais on a ajouté une heure de plus par semaine au premier cours, qui est devenu : Philosophie et rationalité (340-103-04). Tout au long de ces années de louvoiements, les cours de philosophie ont dû s'adapter successivement à la formation générale, puis à la formation fondamentale, s'intégrer à l'approche-programme et enfin déterminer les compétences qu'elle prétend apporter aux cégépiens et cégépiennes. Du côté du comité de la discipline philosophie, dans les années 1970, puis 1980, le débat autour de l'approche-programme, puis de l'approche par compétences, allait diviser profondément les professeurs de philosophie entre une approche historique et une approche thématique. Le programme-cadre actuel est un compromis issu de ces débats épiques.

Pour mener à bien toutes ces batailles, la discipline de philosophie collégiale a développé des structures et des associations qui se sont portées à sa défense. Je pense ici non seulement au comité institutionnel, mais aussi à la Société de philosophie du Québec et au dernier-né la Nouvelle Alliance pour la philosophie au collège (NAPAC). Cette dernière créature des professeurs de philosophie de cégep a non seulement bien défendu le maintien des cours de philosophie au cégep, mais elle est aussi passée à l'offensive pour amener le débat philosophique sur la place publique. C'est dans cet esprit de débat en communauté de recherche, que je présente ce bilan critique à mes confrères et consœurs professeurs de philosophie et à leurs regroupements associatifs.

LA TRAJECTOIRE

Dans les pages qui suivent, j'utiliserai le trajet suivant : après avoir défini le plus clairement possible ce que j'entends par communauté de recherche philosophique, je résumerai l'adaptation que j'en ai faite dans chacun des trois cours de philosophie. Je rendrai compte plus particulièrement des résultats obtenus par la recherche du Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA) que j'ai menée avec Marie Bolduc, professeure de psychologie au cégep de l'Outaouais, ainsi que d'un projet que j'ai mis de l'avant pour le cours Éthique et politique. En terminant, je répondrai aux critiques mentionnées plus haut et tenterai d'ouvrir un nouveau dialogue sur l'établissement d'un programme intégré de philosophie allant de la garderie jusqu'à la fin du collégial.

MAIS D'ABORD, QU'EST-CE QU'UNE COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE ?

L'idée de communauté de recherche ne vient pas de Matthew Lipman. Il avoue candidement qu'il l'a empruntée aux fondateurs du pragmatisme américain, en l'occurrence Charles Sanders Pierce et John Dewey. Initialement, c'est Pierce qui a préconisé, au XIX^e siècle, la formation d'une communauté de recherche scientifique, c'est-à-dire une communauté de scientifiques qui mettraient en commun, au niveau international, les recherches qu'ils effectuaient. Ils en débattaient ensemble pour comparer, analyser, critiquer et évaluer les résultats et ainsi faire progresser la science. La règle fondamentale du pragmatisme piercien était de ne jamais mettre un terme à l'expérience. C'est John Dewey qui appliqua ensuite **sa version du pragmatisme** au renouveau en éducation, dans son livre célèbre : *Democracy and Education*¹. Il a développé sa philosophie de l'éducation à partir des expériences personnelles des enfants et des principes de la démocratie. Lipman a simplement adapté ses orientations à la discussion philosophique en classe. Cependant, au lieu de commencer la discussion par la lecture d'un rapport de recherche, il a écrit des petits romans philosophiques dans lesquels il cachait des questions philosophiques dans des situations de vie que les enfants pouvaient facilement reconnaître. Ainsi, pour Lipman, **une communauté de recherche philosophique est la discussion en groupe d'une question philosophique soulevée par un élève de la classe, à la suite de la lecture**

1. John Dewey, *Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, Macmillan Co, New York, 1916, 378 p.

d'un épisode d'un de ces romans. Cette approche de la philosophie reproduit en classe les origines mêmes de la philosophie grecque avec Socrate discutant sur l'agora avec les citoyens athéniens. Pour y arriver cependant, il faut que la classe subisse une transformation radicale: le professeur n'est plus la source du savoir, mais le facilitateur qui, par ses questions, amène les élèves à penser par et pour eux-mêmes. Ainsi le cours n'est plus un cours magistral, mais une discussion entre pairs. On n'y enseigne pas la philosophie, on la pratique. Cette nuance est fondamentale dans la perspective de la communauté de recherche telle qu'elle est analysée ici.

L'ADAPTATION DE LA CRP POUR LES COURS PHILOSOPHIE ET RATIONALITÉ ET L'ÊTRE HUMAIN

J'ai adapté l'approche Lipman aux cours Philosophie et rationalité (340-103-04) et L'Être humain (340-301-03) en écrivant deux récits philosophiques et en complétant, par mes notes de cours et mes recherches, l'aspect historique exigé par le plan-cadre collégial. Pour le cours Philosophie et rationalité, j'ai adapté le roman de Matthew Lipman: *Harry Stottlemeier's Discovery*², qui initiait les jeunes de cinquième et sixième année du primaire à la logique principalement, mais qui en même temps les introduisait à quatre autres grands domaines de la philosophie: l'épistémologie, l'éthique, la métaphysique et l'esthétique. Pour mes étudiants, ce récit est devenu *La découverte de Phil et Sophie*³, où la découverte de la philosophie se fait à travers l'amour et la vie quotidienne de cégépiens ordinaires. Pour le cours L'Être humain, j'ai écrit un récit original, intitulé *Phil et Sophie ou de l'être humain*⁴, Chacun des chapitres de ce récit continuait les aventures de Phil et Sophie tout en mettant en question les théories sur l'être humain d'un ou de plusieurs philosophes, allant de Descartes à Sartre, suivant en cela la sélection de Jacques Cuerrier, dans son manuel de philosophie pour ce cours⁵.

Adapter pour moi voulait dire traduire un texte américain qui s'adressait à des enfants en un texte québécois qui devait rejoindre des jeunes de 17 à 19 ans, tout en conservant les éléments essentiels de l'approche Lipman: la lecture en commun d'un récit philosophique, la rédaction des questions et leurs

2. Matthew Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, I.A.P.C., Montclair, NJ, 1974, 96 p.

3. Gilbert Talbot, *La Découverte de Phil et Sophie*, Éditions du Loup de gouttière, Québec, 1993, 183 p.

4. *Idem*, *Phil et Sophie ou De l'être humain*, Éditions du Loup de gouttière, Québec, 1999, 84 p.

5. Jacques Cuerrier, *L'être humain, quelques grandes conceptions modernes et contemporaines*, Chenelière Éducation, 4^e édition, 2009, 280 p.

discussions en groupe. La communauté de recherche, dans le premier cours collégial (340-103-04) sert d'amorce à la réflexion qui se poursuivra dans l'étude des mythes et des philosophes de l'Antiquité et du Moyen Âge. Dans le cours sur L'Être humain (340-301-03), la CRP discutera davantage des conceptions d'auteurs modernes et contemporains. Précisons que, dans ces deux cours, ce sont les étudiants en équipe qui effectuent la recherche, la présentent devant la classe et la soumettent ensuite à la discussion en CRP.

L'ADAPTATION DE LA CRP DANS LE COURS ÉTHIQUE ET POLITIQUE (340-401-03)

Pour le cours Éthique et politique, le procédé a été quelque peu différent, dans la mesure où je n'ai écrit aucun récit de base, mais où j'ai joint la pédagogie de projet à l'approche Lipman. Ainsi, ce sont les étudiants qui ont écrit des récits et établi des guides pédagogiques, à l'intention des élèves du primaire, pour traiter de questions éthiques et politiques, à partir du thème de la mondialisation. J'ai soumis ce projet à la Commission canadienne de l'Unesco (CCU), qui l'a accepté. Il a été par la suite entériné par la North American Association for Communities of Inquiry (NAACI)⁶ lors de sa conférence de juin 2002.

Pour réaliser ce projet, les élèves se sont regroupés en équipe. Chacune d'elles travaillait sur un aspect particulier de la mondialisation. Le choix des sujets se faisait parmi une quinzaine d'aspects soumis. Par exemple : richesse et pauvreté, l'agriculture, les nouvelles technologies, etc. Chaque équipe devait initialement monter un dossier décrivant les problèmes propres à son secteur de recherche ainsi que les répercussions éthiques et politiques de la mondialisation dans ce secteur. Par la suite, chaque équipe a écrit une allégorie philosophique servant à contextualiser ces problèmes. L'allégorie était destinée à des enfants de 9 à 14 ans, regroupés par tranche de deux ans : 9-10 ans, 11-12 ans, 13-14 ans. Finalement, chaque équipe produisit des fiches pédagogiques à l'intention des professeurs du primaire – ou du secondaire pour les 13-14 ans – présentant des activités pédagogiques pertinentes pour la compréhension des idées principales du conte. Une fiche pédagogique peut, par exemple, développer un plan de discussion sur une des questions soulevées dans le conte, proposer un exercice ou un jeu permettant de faire comprendre un concept ou un enjeu particulier. On suit ici le modèle des guides pédagogiques utilisés dans les programmes de philosophie pour enfants. Les élèves, bien qu'étant

6. La NAACI est le regroupement nord-américain des centres de philosophie pour enfants.

dans un cours obligatoire, ont eu le choix de demeurer ou non dans ce cours, car la recherche proprement dite n'a débuté qu'après la date limite d'annulation des cours. Ainsi, ceux et celles qui ne voulaient ou ne pouvaient participer à ce projet ont pu se retirer du cours avant la date prévue pour annuler un cours, sans qu'aucune mention d'échec ou d'abandon ne figure sur leur bulletin. De plus, chaque élève désirant faire partie du projet a signé volontairement une entente personnelle de participation.

Lors de la deuxième année d'expérimentation de ce projet, mes étudiants ont été en mesure de présenter leurs productions respectives à un colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) qui traitait entre autres de la philosophie pour enfants au Québec. Ils et elles réalisaient ainsi l'un des buts principaux de la pédagogie de projet, soit que leurs productions soient rendus publiques et utilisables⁷.

RECHERCHE À L'APPUI⁸

Après l'obtention d'une subvention du Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA), Marie Bolduc et moi-même avons pu vérifier la valeur de mon adaptation collégiale de certains programmes de philosophie pour enfants provenant de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)⁹, dirigé par Matthew Lipman. Nous avons émis l'hypothèse alors qu'une telle adaptation serait propice au développement d'aptitudes et d'habiletés intellectuelles pertinentes pour la formation fondamentale.

Notre recherche s'est échelonnée sur trois ans, de mai 1989 à juin 1992. Elle s'est effectuée à l'intérieur des cours de philosophie suivants : Philosophie, pensée et discours (340-101-84), L'Être humain et son milieu (340-201-84) et Les conceptions de l'être humain (340-301-84). Dans ce contexte singulier, le test du New Jersey¹⁰ a été utilisé pour mesurer le développement du raisonnement. Pour mesurer le développement de la créativité, nous avons emprunté huit figures géométriques au test de Wallach et Kogan¹¹. Plus précisément,

7. Les actes de ce colloque ont été publiés dans *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, sous la direction de Nicole Tremblay, coll. « Dialoguer », Presses de l'Université Laval, 2007, p. 31-57.

8. Gilbert Talbot et Marie Bolduc, *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*, cégep de Jonquières, Québec, 1997, 231 p.

9. LIAPC est située au Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey, États-Unis.

10. Nous avons utilisé une adaptation québécoise du New Jersey Test of Reasoning Skills, de Virginia Shipman de l'Educational Testing Service (ETS).

11. M.A. Wallach et N. Kogan, *Modes of Thinking in Young Children: A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*, Holt, Rinehart et Winston, New York, 1965.

nous avons utilisé trois dimensions particulières pour mesurer la créativité des élèves. Ces dimensions sont la fluidité, la flexibilité et l'originalité. La fluidité est l'aptitude du sujet à fournir un grand nombre d'idées, à établir un grand nombre de relations entre le stimulus proposé et les réponses fournies. La flexibilité est l'aptitude d'un sujet à produire des réponses variées appartenant à des domaines différents, à des classes différentes à partir d'une source unique d'information. Enfin, un inventaire d'estime sociale de soi¹² a été utilisé en corrélation avec les deux tests mentionnés précédemment.

Pour l'ensemble des groupes expérimentaux de cette recherche, les résultats obtenus à ces trois épreuves sont les suivants :

1. Le développement du raisonnement : 69,9 % des élèves des groupes de la condition expérimentale **ont amélioré leurs résultats** comparativement à 56,5 % des élèves des groupes de la condition contrôlée.
2. La créativité (pensée divergente) : bien que les groupes de la condition contrôlée aient au départ démontré des capacités significativement plus élevées que les groupes de la condition expérimentale, ces derniers ont amélioré davantage leurs résultats en matière de flexibilité et d'originalité.
3. L'estime sociale de soi : les élèves de la condition expérimentale ont davantage augmenté leur perception d'eux-mêmes comparativement aux élèves de la condition contrôlée¹³.

À la suite de l'analyse de ces résultats, nous avons conclu qu'une adaptation de l'approche Lipman au collégial permettait d'améliorer la formation fondamentale des jeunes collégiens, au niveau tant du raisonnement que de la créativité et de l'estime sociale de soi.

LA CRITIQUE DE LA CRP AU CÉGEP : ELLE DÉRANGE ET ELLE CHOQUE

La critique de la CRP au cégep se retranche, à mon avis, derrière **le silence et l'oubli** dans lesquels **on voudrait bien la noyer**. Car elle dérange, comme la philosophie pour enfants dérange les institutions scolaires depuis sa

12. Il s'agit d'une adaptation française du Social Self-Esteem Inventory de J. Gauthier, P. Samson et D. Turbide, publiée dans la *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 13, n° 3, 1981, p. 218-225.

13. Je n'ai indiqué ici que la conclusion de notre recherche. Pour plus de précisions voir Gilbert Talbot et Marie Bolduc, *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*, cégep de Jonquière, Québec, 1997, 231 p.

fondation. Elle dérange d'abord parce qu'elle inverse le rapport professeur-élèves dans les classes. Elle choque les tenants d'une approche plus traditionnelle de la transmission des connaissances. Dans sa thèse doctorale, Marie-France Daniel¹⁴ a rapproché la CRP du socioconstructivisme. C'est peut-être contre cette dernière orientation que la critique se fait davantage ressentir au Québec, en lien avec toutes les réactions négatives à la réforme de l'éducation. Ainsi, **la première critique** qu'on entend, c'est celle qui prétend que **la CRP évacue tout le contenu des connaissances du programme scolaire.**

Une deuxième critique de la philosophie pour enfants nous est venue de France, et plus particulièrement d'Oscar Brénifier, un des protagonistes français de sa philosophie pour enfants. Brénifier a très clairement manifesté sa critique dans un colloque de l'International Council of Philosophical Inquiry with children (ICPIC¹⁵ tenu à Varna (Bulgarie) en 2003. Elle porte non pas sur le fait d'enseigner la philosophie aux enfants – qu'il pratique lui-même – mais plutôt sur l'absence de méthode qu'il dit déceler dans l'approche de Lipman. D'après ce dernier, **la CRP ne permet pas de dépasser le niveau de l'opinion subjective des élèves et des enseignants et n'aide nullement l'élève à se hausser au niveau de la philosophie.**

Une troisième critique, liée plus intimement à l'enseignement collégial, m'est venue de réticences de mes confrères et consœurs, dont certains avaient effectivement pratiqué la CRP pendant un certain temps dans leurs cours. D'après ces derniers, la principale critique adressée à cette approche, c'est que **la CRP ne permettrait pas d'aller assez loin dans l'approfondissement des concepts abstraits nécessaires à la compréhension des grands philosophes de l'histoire, ce qui l'empêcherait d'atteindre les objectifs du plan-cadre national des cours de philosophie donnés dans les cégeps.**

Nous allons maintenant reprendre ces critiques une à une et nous tenterons d'y répondre le plus clairement possible dans l'esprit des dialogues qu'on élabore habituellement en communauté de recherche.

1. Réponse à la première critique: la philosophie pour enfants est une sorte de socioconstructivisme, qui évacue tout le contenu des connaissances

Dans sa thèse doctorale sur la philosophie pour enfants, Marie-France Daniel¹⁶ détecte plusieurs points de convergence entre l'approche de Lipman

14. Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants, l'enfant philosophe, le programme de Lipman et l'influence de Dewey*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992, 377 p.

15. L'ICPIC regroupe tous les centres de philosophie pour enfants dans le monde.

16. Toutes les citations de ce paragraphe proviennent de Marie-France Daniel, *op. cit.*, p. 50-53.

et le socioconstructivisme. En particulier, elle écrit que « connaître, pour Lipman, est un processus ouvert qui est toujours en voie d'amélioration ». Pour le socioconstructivisme, nous dit-elle, la fonction du savoir est adaptative. Pour Lipman, c'est l'enfant qui est responsable de son apprentissage, et non le maître. Le socioconstructivisme va dans le même sens : le savoir n'est pas la description d'une réalité objective, mais sa représentation, construite par le sujet-connaissant. Pour y arriver, Lipman utilise des romans qui suscitent le questionnement, l'étonnement et le doute chez l'enfant. Le même procédé est utilisé pour le socioconstructivisme : toute démarche d'enseignement doit entraîner chez l'apprenant des situations conflictuelles en ce sens qu'une connaissance nouvelle doit provoquer un déséquilibre cognitif chez l'élève et le forcer à reconsidérer son savoir et à ébranler ses acquis. Pour Lipman, le sens se construit à partir du dialogue. Pour le socioconstructivisme, la signification advient grâce au langage. Enfin, et surtout, la communauté de recherche est une condition *sine qua non* de tout apprentissage, ce qui la rapproche davantage des travaux de Lev Vygotsky, un socioconstructiviste russe qui soutenait que l'interaction sociale est au cœur même du processus d'apprentissage. L'autonomie individuelle est mise en pratique dans une démarche d'auto-apprentissage, d'autocritique et d'auto-évaluation. C'est cela, à mes yeux, l'un des acquis de la CRP.

En fait, Lipman s'identifie davantage au pragmatisme américain qu'au socioconstructivisme piagétien. Pour le pragmatisme, la connaissance prend racine dans l'expérience et le processus éducatif n'est qu'une reconstruction de cette expérience. Cependant, Lipman fait référence à une source philosophique occidentale encore plus ancienne : le Socrate de Platon. Cette idée que c'est l'élève qui apprend à partir de sa propre expérience fut pour la première fois exposée assez clairement dans le *Ménon* de Platon¹⁷. C'est dans ce célèbre dialogue que Platon expose la maïeutique socratique, soit l'art du questionnement qui permet à Socrate de faire accoucher l'esprit d'un enfant-esclave, de l'éveiller à des connaissances mathématiques qu'on ne lui avait pas enseignées au préalable. Le Socrate de Platon pense que sa méthode permet ainsi de se souvenir de connaissances acquises dans nos vies antérieures, car il croit à la réincarnation. Lipman ne croit pas à la réincarnation, mais il pense qu'un enfant peut penser par lui-même et trouver réponse à ses propres questions, par l'apport de la communauté de recherche.

17. On peut retrouver ce texte célèbre de Platon sur Internet, entre autres à cette adresse : <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/menon.htm>.

On doit maintenant se demander si cette approche socratique néglige tout contenu de **connaissances philosophiques**, et la question sous-jacente : **est-ce que cette approche permet de dépasser le niveau de l'opinion, comme voulait le faire Socrate, avec sa maïeutique?** Cette interrogation nous amène à la seconde critique, celle d'Oscar Brénifier, qui prétend que la communauté de recherche ne permettrait justement pas de dépasser le niveau de l'opinion, donc n'amènerait aucune connaissance de niveau philosophique.

2. Réponse à la deuxième critique : la CRP n'est pas une bonne méthode pour amener l'élève à dépasser le niveau de l'opinion

Cette critique toute française se fonde sur une approche didactique de la philosophie proposée par Michel Tozzi, un spécialiste en didactique de l'apprentissage du philosophe. Selon ce dernier :

Elle [la didactique] définit le philosophe comme la mise en œuvre articulée, sur des notions et des questions essentielles pour la condition humaine, par l'unité et le mouvement d'une pensée habitée par un rapport au sens **et à la vérité**, de trois **capacités** intellectuelles, **les processus** :

1. de **problématisation** de notions, d'affirmations, de questions,
2. de **conceptualisation** de notions (analyse, définitions **et** distinctions conceptuelles),
3. **et d'argumentation** rationnelle de thèses, d'objections, de réponses à des objections¹⁸.

On doit donc se demander si ces trois capacités sont oui ou non développées par la CRP. On pourra aussi se demander si la communauté de recherche permet de développer d'autres capacités que n'auraient pas repérées nos amis français. Or, selon Matthew Lipman, la CRP favorise le développement de non pas trois, mais quatre grandes capacités intellectuelles : ce sont les capacités de recherche, de raisonnement, d'organisation de l'information et de traduction. Lipman entend ici par traduction la « capacité de transférer le sens, sans le changer, d'un système de signes à un autre¹⁹ ». Il ne s'agit donc pas ici de la traduction linguistique qui irait de l'anglais au français par exemple, mais bien de la conservation du sens (et non son interprétation) lorsqu'on utilise différents modes d'expression : par exemple, passer d'un langage ordinaire à une formulation logique d'un raisonnement, passer de la poésie au

18. Michel Tozzi : <http://www.philotozzi.com/>.

19. « [...] Just as reasoning is that form of thinking that preserves truth through change, so translation is that form that preserves meaning through change. » Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York, 1991, p. 46.

langage ordinaire, passer d'un regard esthétique à un regard éthique sur un même événement, etc. C'est la raison pour laquelle dans la communauté de recherche, à travers les échanges constants entre les participants, on apprend peu à peu à saisir ce que l'autre veut dire en d'autres mots. Cela est fondamental dans la mesure où les capacités intellectuelles visées par la CRP se rapprochent significativement des fameuses compétences transversales intellectuelles telles qu'elles sont promues dans la réforme québécoise de l'éducation : « exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice²⁰ ».

Selon la vision de Lipman, le processus de penser se subdivise en trois faisceaux qui s'interconnectent et qu'il a décrit comme étant les suivants : la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée attentionnée. Pour la plupart des professeurs, la philosophie appartient uniquement au domaine de la pensée critique. **Or, la forme de pensée première, chez Lipman, n'est pas la pensée critique, mais la pensée créatrice.** Se référant encore à la philosophie présocratique, il notera que la poésie était le langage premier des philosophes et non cette langue rationalisée et intellectualisée, vide de toute mythologie, que les philosophies modernes, sauf Nietzsche il faut bien le reconnaître, nous ont servi. C'est dire aussi que la capacité fondamentale nécessaire au développement de la connaissance ne se limite pas à ces trois éléments que sont problématiser, argumenter et conceptualiser, mais plutôt que sa capacité première est la créativité. Sans créativité, on ne peut développer les deux autres formes du penser. Mentionnons, de surcroît, que les travaux de Gilles Deleuze et Félix Guattari²¹, deux autres philosophes français qui ont élaboré la pensée en rhizomes, rejoignent en cela la pensée de Lipman, lorsqu'ils écrivent que la tâche spécifique de la philosophie est la création de concepts et leur multitude d'applications diverses. Dans le propre de la pensée rhizomatique, la multitude autorise ainsi la création et l'interconnexion de concepts maîtrisés et de pensées nouvelles allant vers de nouveaux argumentaires philosophiques : c'est en cela que la pensée rhizomatique de Deleuze et Guattari rejoint la CRP de Lipman. Or si, à travers la communauté de recherche, l'élève est amené à créer dans son esprit de nouveaux concepts et à développer des argumentations valides, ne peut-on pas en conclure alors, tout comme Socrate, qu'il développe ainsi des connaissances philosophiques, au plein sens du terme ?

20. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise*, Chapitre trois, *Les compétences transversales* : http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre003v2.pdf.

21. Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Éditions Minuit, collection « Critique », 1991.

3. Réponse à la troisième critique: appliquer la CRP dans les cours de philosophie au cégep ne fournirait pas les outils nécessaires pour comprendre les concepts abstraits des grandes philosophies

Rappelons tout d'abord que, chez Lipman, **la philosophie n'est pas une fin en soi**, mais un moyen privilégié qu'il utilise pour développer la pensée des enfants. La philosophie pour enfants ne part donc pas de l'histoire de la philosophie, mais des questions que posent les enfants. Elle ne cherche pas à amener l'enfant à l'étude de l'histoire de la philosophie, ni à construire une pédagogie à partir des grands textes de l'histoire de la philosophie. En bon pragmatiste, **Lipman instrumentalise la philosophie**, c'est-à-dire qu'il en fait **un outil** entre les mains des enfants pour les amener à penser par et pour eux-mêmes. Pour certains professeurs, il y avait là quelque chose de sacrilège. Il y a aussi, il ne faut pas se le cacher, un certain snobisme, chez beaucoup de professeurs de philosophie, qui tendent à maintenir non seulement une distance réflexive, mais, disons-le franchement, une distance aristocratique, entre le roi-philosophe et l'étudiant. Il y a aussi cette paranoïa institutionnalisée, qui fait toujours craindre que tout apport nouveau pourrait provoquer l'élimination des cours collégiaux de philosophie. Il y a aussi ce philosophe fonctionnaire, qui hante les bureaux de bien des collèges: celui qui est payé pour enseigner un programme en suivant un manuel et qui n'en déroge pas. Celui-là ne s'intéresse pas à ce que pensent les étudiants, mais seulement à ce qu'ils doivent ingurgiter dans le cours et le lui remettre dans les copies qu'il doit corriger. Un leitmotiv qui revenait souvent dans les commentaires des étudiants se référait à ce genre d'approche: « En philosophie, il faut penser comme le prof. » Alors qu'au contraire, Lipman veut amener les enfants à penser par eux-mêmes. C'est cela qui est le plus inquiétant pour bien des professeurs qui se disent en secret enfermés dans leur tour:

Si les étudiants se mettent à penser par eux-mêmes, comment vais-je faire pour qu'ils passent au travers du programme prévu? Ils vont nécessairement s'en éloigner. Et qu'est-ce qu'ils vont amener comme idée? On va se retrouver avec un paquet de niaiseries, de clichés, de préjugés alimentés par la pensée magique.

C'est malheureusement ce genre de préjugés alarmistes qui amène bien des professeurs de philosophie à brimer la liberté de penser de leurs élèves. Le dilemme qui se pose à eux semble être: ou bien le plan de cours, ou bien l'anarchie de la libre-pensée. Et si tel est bien le dilemme qu'ils se posent, alors c'en est un faux! On peut fort bien à la fois partir des questions des étudiants et aborder les grandes philosophies de l'histoire. Tout est question de méthode n'est-ce pas? La communauté de recherche n'empêche nullement que le questionnement amorcé dans une de ces CRP amène les élèves à approfondir leur

recherche en allant chercher le point de vue des philosophes sur cette question. La CRP m'a permis comme professeur d'en apprendre davantage sur la philosophie et son histoire, justement parce que je partais des questions des étudiants. Elle m'a obligé même à m'ouvrir à beaucoup d'autres courants et écoles de pensée et à m'éloigner ainsi de plus en plus du dogmatisme idéologique, celui-là même qui menace tous ceux et celles qui ne s'attachent qu'à un seul courant et un seul manuel.

LES CONTRE-ARGUMENTS DE MANON

Je veux souligner, en conclusion de cette section critique, que bien des confrères et consœurs ont apprécié la CRP que j'utilisais dans mes cours, mais ne se sentaient pas eux-mêmes capables de l'appliquer. En fait foi ce message de Manon Lortie, ma consœur, professeure de philosophie au cégep de Jonquière :

Je ne suis pas contre la CRP, mais je suis incapable de la mener rondement. Voici pourquoi. D'abord nous avons trop d'étudiants par classe. 40 étudiants c'est lourd à déplacer, c'est difficile à animer. Il est difficile d'avoir une approche personnalisée, de se souvenir des noms de tous, de reconnaître les personnalités de chacun, ce qui permet d'aller chercher celui qui ne parle pas, de stimuler le timide, d'inviter le volubile à plus d'écoute. Comme la session n'a que 15 semaines, le temps d'établir le climat propice à la CR, c'est déjà le temps des fêtes et tout est terminé.

Bien des professeurs, comme Manon, se sentent ainsi condamnés à une approche plus magistrale par le système qui impose des classes énormes. La critique est donc ici plus logistique que philosophique ou même pédagogique. Cependant, bien que ce soit difficile à réaliser, il est possible de travailler en CRP **en se basant sur la coopération de la communauté elle-même**. Par exemple, on peut diviser la classe en deux groupes : un de participants et un autre d'observateurs. Chaque semaine, on intervertit les fonctions de chacun. Les élèves adorent discuter entre eux. Ils s'écoutent et s'autodisciplinent eux-mêmes à mesure qu'ils se rendent compte que ce sont eux qui contrôlent effectivement le déroulement du cours. Aussitôt qu'ils ont saisi la méthode, on peut demander des volontaires pour animer et d'autres pour rendre compte des débats. Les langues se délient peu à peu, on apprend à se respecter et à respecter les tours de paroles et, à la fin, la plupart sont satisfaits de leur participation. C'est, en somme, une pratique de démocratie directe en éducation qu'incite à mettre en exercice la CRP. Démocratiser l'éducation passe, selon mon expérience d'enseignant par ce processus d'apprentissage si singulier à la CRP.

Manon continue ensuite sa critique en comparant l'application de la CRP au primaire et au collégial :

Je crois que la CRP est utile au primaire parce que le groupe reste lié et que le travail amorcé continue toute la journée, toute la semaine. Le professeur reste le même et les habiletés dialogiques développées au sein de la CRP par les enfants sont perpétuellement rappelées et ranimées dans les autres activités de la classe. Finalement, philosopher devient un mode de vie. Au cégep, il y a une brisure. Le cours dure 100 minutes. C'est tout. Après on change de paradigme, on met au vestiaire la démarche de la CR qu'on ne garde finalement que pour le cours de philo. Et la philo ne devient jamais art de vivre!

Il est vrai que la continuité est plus facile à obtenir à l'intérieur de l'enseignement au primaire, vu que souvent les élèves ont la même enseignante, alors qu'au cégep l'horaire est discontinu dans le temps et qu'il y a constamment changement de professeurs et de disciplines. On pourrait, de surcroît, ajouter que la vie adulte subit la même discontinuité dans l'ensemble de ses activités quotidiennes : c'est le café-boulot-dodo, le stress et l'isolement que l'on vit constamment. Or, justement, le cours de philosophie en CRP peut devenir un lieu où l'on instaure un nouveau paradigme, où l'on peut discuter de questions qui nous intéressent, où l'on peut prendre le temps d'écouter ce que les autres ont à dire. En un mot, la CRP peut devenir un havre de réflexion et de ressourcement, nécessaire pour reconstruire dans notre vie et dans nos réflexions. Et vous savez quoi? Au début, bien des élèves ne sont pas habitués à ce qu'un professeur les écoute, à dire leur point de vue dans une discussion, à oser critiquer l'idée d'un autre. On ne les a pas habitués à ça dans leurs cours précédents. Ils doivent apprendre à briser leur timidité, à vaincre la peur du ridicule ou encore la terreur de l'erreur, à ce qu'ils pensent d'un sujet, à donner les raisons pour lesquelles ils ne sont pas d'accord, etc. Et si l'on veut former des citoyens qui prennent en main les destinées de leur pays, qui doivent prendre la parole sur la place publique, qui doivent vivre la démocratie dans leurs activités quotidiennes, où vont-ils l'apprendre et le mettre en pratique? Partant, comment expliquer la recrudescence d'intérêt pour la pratique publique de la philosophie avec l'éclosion, ces dernières années, des cafés-philos où monsieur et madame tout-le-monde sont invités à échanger et à se solidariser en mixant des points de vues de nature philosophique qui ne sont pas toujours ni convergents ni unanimes? C'est, à mon humble avis, l'une des responsabilités sociales qui découle de la pratique initiale de la CRP : montrer le passage obligé de la CRP du domaine éducatif au domaine sociétal.

Malgré les conditions difficiles d'application, moi je soutiens, comme Socrate à Athènes, que c'est par la philosophie qu'ils vont l'apprendre, mais une philosophie ouverte sur le dialogue, sur la différence de point de vues, sur

le débat des raisons qui soutiennent leurs opinions. C'est pourquoi je préconise la constitution d'un programme de philosophie complet qui s'étendrait de la garderie jusqu'à la fin du cégep. Nous avons maintenant en main tous les outils nécessaires pour construire un tel programme. La philosophie pour enfants s'enseigne présentement dans de multiples commissions scolaires québécoises. Elle a fait son entrée dernièrement au secondaire. Il ne reste plus qu'à l'arrimer convenablement aux cours de philosophie déjà en place au cégep. De tels programmes sont mis en œuvre dans beaucoup de pays occidentaux et l'Unesco encourage pleinement ce genre de développement. Chez nous, l'Université Laval décerne déjà un certificat en philosophie pour enfants. Bientôt un programme de maîtrise et de doctorat s'y ajoutera. Il est temps de rattacher les fils qui uniraient tous ces niveaux dans un enseignement continu, plutôt dans une pratique continue de la philosophie, **à partir de cette idée toute socratique de transformer nos salles de classe en communauté de recherche**. C'est la tâche que je veux assigner, à vous la nouvelle génération de professeurs de philo, pour sortir le système d'éducation québécois de sa crise de valeur actuelle en y faisant luire les lumières de la philosophie d'un bout à l'autre de ses niveaux d'éducation, car il n'est jamais ni trop tôt ni trop tard pour faire de la philosophie, comme le disait si bien Épicure :

Quand on est jeune, il ne faut pas remettre à philosopher, et quand on est vieux il ne faut pas se lasser de philosopher. Car jamais il n'est trop tôt ou trop tard pour travailler à la santé de l'âme. Or celui qui dit que l'heure de philosopher n'est pas encore arrivée ou est passée pour lui ressemble à un homme qui dirait que l'heure d'être heureux n'est pas encore venue pour lui ou qu'elle n'est plus. Le jeune homme et le vieillard doivent donc philosopher l'un et l'autre, celui-ci pour rajeunir au contact du bien, en se remémorant les jours agréables du passé; celui-là afin d'être, quoique jeune, tranquille comme un ancien en face de l'avenir²².

Quant à moi, j'ai terminé ma carrière d'enseignant, mais je n'ai pas terminé de philosopher. Chaque dimanche, je participe à un café-philo, qui se tient dans un resto du Saguenay, mon petit coin de pays d'où je réfléchis sur l'univers, en communauté de recherche.

Au plaisir de vous y rencontrer un jour.

22. Épicure, *Lettre à Ménécée*, <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/articles.php?lng=fr&pg=152>.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon ami Pierre Boucher pour ses précieux conseils et ses suggestions de corrections qu'il a patiemment apportées aux multiples versions de ce texte.

Mes remerciements s'adressent aussi à Manon Lortie qui a pris le temps de m'amener ses contre-arguments, malgré tout le travail qu'elle avait déjà à assumer pour la préparation de ses cours : elle n'est pas à la retraite, elle!

Et, bien sûr, je remercie Michel Sasseville, mon ami des belles années des CRP à Mendham, **New Jersey**, qui m'a incité à produire ce texte dans un collectif où l'on se trouve à nouveau réunis.

MÉDIAGRAPHIE

Bolduc, Marie, et Gilbert Talbot. *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*, Rapport de recherche, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec, cégep de Jonquière, mai 1997, 231 p.

Cuerrier, Jacques. *L'Être humain, quelques grandes conceptions modernes et contemporaines*, Chenelière Éducation, 2009, 280 p.

Daniel, Marie-France. *La philosophie et les enfants, l'enfant philosophe, le programme de Lipman et l'influence de Dewey*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992, 377 p.

Deleuze, Gilles, et Félix Guattari. *Qu'est-ce que la philosophie?*, Éditions Minituit, coll. « Critique », 1991.

Dewey, John. *Democracy and Education, an introduction to the Philosophy of Education*, The Free Press, New York, 1916, 378 p.

Épicure. *Lettre à Ménécée*, <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/articles.php?lng=fr&pg=152>.

Gauthier, J., P. Samson et D. Turbide. « L'inventaire de l'estime sociale de soi, adaptation française du Social Self-Esteem Inventory », dans *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 13, n° 3, 1981, p. 218-225.

Lipman, Matthew. *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York, 1991, 280 p.

_____. *Harry Stottlemeier's Discovery*, I.A.P.C., Montclair, NJ, 1974, 96 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise*, Chapitre trois : *Les compétences transversales* : http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre003v2.pdf.

- Platon. *Le Ménon*, <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/menon.htm>.
- Talbot, Gilbert. *La découverte de Phil et Sophie*, Éditions du Loup de gouttière, Québec, 1993, 182 p.
- _____. *Félix y Sofia*, traduction espagnole de *La découverte de Phil et Sophie*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.
- _____. *Phil et Sophie ou De l'être humain*, Éditions du Loup de gouttière, Québec, 1999, 84 p.
- Tozzi, Michel. <http://www.philotozzi.com/>.
- Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, sous la direction de Nicole Tremblay, coll. «Dialoguer», Presses de l'Université Laval, 2007.
- Wallach, M.A., et N. Kogan, *Modes of Thinking in Young Children: A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*, Holt, Rinehart et Winston, New York, 1965.

Quand les petits donnent le goût aux grands

KARINE SOUCY
Canada

PRÉAMBULE

Chaque fois que des adultes viennent en classe pour observer mes élèves en train de pratiquer la philosophie, ils sont toujours fascinés. Fascinés de les voir concentrés sur la lecture proposée, fascinés de les entendre se consulter pour formuler des questions, fascinés par les sujets qu'ils proposent et, par-dessus tout, fascinés par le dialogue qui prend place. Qu'il s'agisse de parents, de collègues enseignants, de conseillers pédagogiques, de psychoéducateurs ou de directeurs d'école, les réactions sont unanimes : les gens sont impressionnés par le processus, par le sérieux de la chose, par le temps qui est réservé chaque semaine pour la recherche philosophique ; tous sont convaincus que ce qui se passe durant cette heure a des répercussions gigantesques sur les enfants qui y participent. Cela ne fait aucun doute : les petits apprennent véritablement à penser par la pratique de la philosophie en communauté de recherche. Ensemble, ils réfléchissent à leur position sur différents sujets, s'ouvrent aux idées des autres, construisent et adaptent ainsi leur raisonnement, se questionnent, émettent des hypothèses, les vérifient, s'autocorrigent, cherchent des exemples et des contre-exemples, bref ils s'engagent activement dans une recherche dont le but n'est pas de « gagner » des points à la suite d'une bonne réponse. La philosophie en CRP est plutôt vue comme un jeu, une activité. Les jeunes s'y engagent parce qu'ils aiment ça, parce qu'ils aiment être assis en cercle, parce qu'ils se sentent libres de parler de ce qu'ils aiment, parce qu'ils se sentent écoutés, parce qu'ils s'amuse à trouver des exemples farfelus, parce qu'ils peuvent parler de leur vécu, parce qu'ils aiment faire travailler leur cerveau autrement que par la pédagogie qui est proposée habituellement.

Les adultes, voyant cela, les trouvent chanceux. Chanceux, parce qu'ils apprennent à mettre des mots sur leur pensée ; chanceux, parce qu'ils ont le droit de dire ce qu'ils pensent ; chanceux, parce qu'ils se sentent écoutés ; chan-

ceux, parce qu'ils réfléchissent déjà, malgré leur jeune âge, à des sujets auxquels les adultes d'aujourd'hui n'ont parfois même jamais songé; chanceux, parce qu'on y voit là la construction d'un coffre à outils d'une valeur inestimable pour la vie qui s'en vient. La pratique de la philosophie en communauté de recherche permettrait de former des citoyens de plus en plus conscients, intelligents, au jugement de plus en plus juste, des citoyens qui, étant ouverts aux autres, reconnaissent la valeur de la différence, cherchant à la comprendre pour mieux la respecter.

Chaque fois que j'assistais aux réactions de ces personnes éblouies par ce qu'elles venaient de voir, chaque fois que je participais moi-même à une CRP d'adultes (à l'Université Laval ou lors d'une formation d'enseignants), je me disais qu'il faudrait bien qu'un jour une porte s'ouvre aux plus grands que nous sommes pour nous offrir, à notre tour, la chance de faire partie d'une communauté de recherche philosophique.

Après avoir vécu une deuxième formation résidentielle d'une semaine en Belgique, formation intensive durant laquelle des adultes vivent des CRP du matin au soir durant une semaine, une chose était claire à mon retour au Québec: il fallait donner la chance à des adultes d'ici de vivre cela. C'était maintenant évident, et il ne restait qu'à mettre le tout en place.

LA NAISSANCE D'UNE CRP DANS KAMOURASKA

La communauté de recherche philosophique du Kamouraska a vu le jour quelques semaines plus tard. Avec des amis, nous avons formé un petit réseau d'une dizaine de personnes intéressées à se prêter au jeu; des collègues, des membres de familles, des amis de nos amis, bref, nous regardions tous autour de nous «qui» aimait penser et parler... Chaque semaine, je rappelais le point de rendez-vous aux participants par courriel. Nous nous rencontrions tous les mercredis soirs, pendant deux heures. Nous utilisions la méthodologie proposée par Matthew Lipman (lecture, questions, discussion) et avons travaillé avec les romans *Lisa* et *Pixie*. Ce fut le début d'une expérience communautaire toute nouvelle. Un mélange d'hommes et de femmes, de tous âges, de tous milieux professionnels et de tous milieux économiques. Lors de notre premier automne, nous étions une dizaine, puis, à la session d'hiver, la CRP était bien lancée, accueillant presque chaque soir de nouveaux participants, augmentant ainsi les présences au-delà de vingt personnes. Plusieurs adaptations ont été faites pour que les participants, qui ne connaissaient rien aux communautés de recherche, y trouvent leur plaisir et reviennent semaine après semaine. En voici un aperçu.

LES ADAPTATIONS

Rappel de ce qui est en jeu

Comme il arrivait que de nouvelles personnes se joignent à nous à chaque rencontre, je prenais toujours quelques minutes pour expliquer ce qu'est une CRP et, surtout, préciser ce qui est en jeu : il s'agit d'une recherche, et non d'une simple discussion. « Le but n'est pas tant de dire ce que vous pensez, il s'agit plutôt de vous questionner sur ce qui est dit... de tenter de voir si toutes les possibilités ont été envisagées, si des conséquences ont été repérées, si des hypothèses devraient être validées, si des présupposés devraient être relevés... nous sommes là pour construire et parfaire notre pensée, et non la vendre [...] » Une brève présentation ouvrait ainsi nos soirées, rappelant également aux autres participants la richesse du processus dans lequel ils s'étaient engagés.

Capsules

Après cette introduction, durant les premiers mois de création de notre CRP, j'ai également jugé pertinent d'introduire des « capsules » d'informations au début de chaque rencontre. Ainsi, durant une dizaine de minutes, je présentais une notion particulière aux participants, théorie que j'illustrais au tableau, un peu à l'image d'un petit cours sur les CRP. Voici quelques thèmes qui ont été abordés :

- L'historique et la raison d'être de la pratique de la philosophie en communauté de recherche ; ses répercussions ;
- La différence entre une CRP et une discussion ;
- La dimension cognitive d'une CRP, puis, la semaine suivante, la dimension sociale et affective, et finalement la dimension philosophique ;
- Le doute ;
- La clarification ;
- La sollicitude ;
- La prise de parole ;
- La formulation d'hypothèses ;
- Le processus d'observation ;
- La pédagogie du questionnement ;
- Les présupposés ;
- L'autocorrection.

Le but de ces «capsules» était d'amener les participants à saisir et à approfondir leur compréhension des tenants et aboutissants de la CRP.

Lectures

Durant les premiers mois, les capsules étaient parfois accompagnées d'une lecture proposée aux participants qui souhaitaient pousser plus loin leur réflexion à la maison. Je préparais alors des documents, la plupart du temps de courts extraits tirés des livres de Michel Sasseville et Mathieu Gagnon.

Site Internet

Un site Internet a été créé (www.sympa-tic.qc.ca/philo) afin de partager les fruits des différentes recherches philosophiques, tant pour les CRP vécues avec les enfants que celles qui étaient vécues avec des adultes. En ce qui concerne la CRP des adultes du Kamouraska, je me faisais un devoir d'inscrire sur ce site les résumés de nos soirées, résumés tantôt brefs, tantôt élaborés... À cela s'ajoutait d'autres articles que je rédigeais, portant entre autres sur les thèmes des capsules mentionnées ci-dessus. Cela permettait aux participants de revoir un brin de théorie, de se questionner sur un aspect particulier durant la semaine, tout en permettant aux personnes absentes de garder un lien avec nous en lisant le contenu de notre CRP de la semaine.

Grille des outils de la pensée et observateurs

Tous les participants avaient devant eux une liste des outils de la pensée, liste qui servait entre autres aux observateurs de la soirée. Généralement, nous convenions de nommer un ou deux observateurs par soir, selon le nombre personnes présentes (le ratio était environ 1:10). Lorsque des participants novices se joignaient à notre groupe, et que ces derniers choisissaient d'être observateurs, l'observation était libre, la consigne étant: «dites-nous ce que vous voyez!» Ces observations étaient plus souvent qu'autrement de belles surprises. Un de ces soirs, un homme, impressionné de ce qu'il avait vu, a comparé notre groupe au populaire Cirque du Soleil: «C'est comme si je venais d'assister à un grand spectacle! Vous jonglez avec la pensée, il y a des acrobates, des funambules, des trapézistes et même des clowns! Le tout s'enchaîne parfaitement... c'est fabuleux!» De tels commentaires rafraîchissaient notre groupe et nous donnaient envie de poursuivre le travail amorcé.

Les observateurs aguerris, quant à eux, étaient invités à sélectionner un ou deux critères parmi la liste. Certains allaient même jusqu'à partager leur

choix avec le groupe, afin que nous soyons invités à mettre l'outil choisi en pratique. À l'horaire de la soirée, nous prenions soin de réserver une dizaine de minutes après la discussion pour entendre les commentaires des observateurs. Il arrivait également que des participants se prononcent sur le processus que nous venions de vivre. Par exemple, une participante a déjà demandé s'il était pensable de se donner un temps de silence de quelques minutes après la lecture. Elle affirmait que cela l'aiderait à se concentrer pour formuler une question, tout en lui donnant la possibilité de relire quelques passages du texte au besoin. Un autre soir, un participant a proposé que nous terminions la discussion en faisant un tour de table et que chacun partage avec les autres une chose qu'il retenait de la soirée. Il est également arrivé qu'une personne propose que nous entamions la discussion suivante en définissant le ou les mots clés de la question qui serait choisie. Bref, ce temps d'arrêt et d'autorégulation nous permettait d'analyser notre pratique et de nous fixer des objectifs pour la rencontre suivante.

Changement de local

Après Noël, notre point de rencontre s'est retrouvé quelques portes plus loin, toujours à l'école secondaire. Ce changement, que nous n'avions pas choisi, a finalement été positif. Le local était plus petit, on avait donc l'impression de mieux l'habiter. Les tables se bougeaient plus aisément, ce qui nous permettait d'adapter notre cercle de façon efficace le soir même, selon le nombre de participants. Puis, le tableau était plus près des tables, ce qui permettait à tout le monde de bien voir les questions. Cela nous a permis de constater que le choix de l'emplacement a bel et bien son importance.

Partage de l'animation

De toute cette première année d'expérimentation, je n'ai qu'un seul regret: ne pas avoir réussi à mettre en place un fonctionnement qui ferait en sorte que nous animions à tour de rôle. En fait, lors des premières rencontres, j'ai spontanément pris en charge l'animation, question de « modéliser » un peu la chose. Puis, après cinq ou six semaines, j'ai demandé aux participants de prendre le relais, de se porter volontaire s'ils souhaitaient animer la semaine suivante. J'offrais même de les aider à préparer leur animation, mais en vain. Je pense que la structure qui leur avait été proposée au départ, c'est-à-dire de venir participer à des discussions philosophiques, sans inscriptions préalables, sans paiement exigé, bref, une activité dégagee de toute forme d'obligation, leur plaisait beaucoup et les participants ne démontraient pas d'intérêt pour

l'animation. C'est dommage, car les rares fois où d'autres personnes que moi ont accepté d'animer furent très intéressantes. Jetons-y un coup d'œil tout en prenant connaissance d'autres expérimentations que nous avons faites.

DIFFÉRENTES EXPÉRIMENTATIONS DE LA CRP DES ADULTES DU KAMOURASKA

Partir d'une photo au lieu d'un texte

Un des participants à notre CRP est photographe et encadreur. Lorsque je lui ai proposé de prendre en charge l'animation pour une soirée, il semblait trouver complexe de choisir une lecture, en extraire les principaux thèmes, songer à des pistes de questions... Je lui ai donc proposé d'agir autrement, d'y aller avec quelque chose qui lui ressemble, un outil avec lequel il se sent à l'aise. Il est donc arrivé avec deux photos encadrées entre les mains. Il nous a d'abord invités à aller écrire au tableau les mots qui nous venaient en tête à la suite de l'observation des photos. Puis, à partir de ces mots, nous devions formuler des questions philosophiques. Après consensus, nous avons décidé de partir de la question « qu'est-ce que la liberté ? » pour amorcer notre discussion. Original et stimulant !

Partir d'une étude scientifique racontée par vidéo

Un autre participant, nouvellement arrivé dans notre groupe, nous a demandé si nous avions déjà eu une discussion sur le sujet de l'autorité. Nous avions déjà effleuré le sujet, mais l'objet de notre recherche n'avait pas été l'autorité comme telle. Il nous a donc proposé de visionner un extrait vidéo de l'expérience de Milgram, qu'on retrouve sur Internet, qui présente une étude réalisée dans les années 1960 aux États-Unis sur le thème de la soumission à l'autorité. Chaque participant était responsable d'écouter l'extrait vidéo durant la semaine qui précédait notre CRP et, le soir de la discussion, nous étions invités à échanger sur le visionnement et à formuler des questions. Encore une fois, ce changement dans la méthodologie habituelle nous a grandement intéressés.

Partir d'un extrait de roman (poème)

Un jour, je m'étais attardée à feuilleter le roman *La Dame blanche*, de Christian Bobin, poète. Quand est venu le temps de préparer la CRP du soir,

j'ai tout simplement choisi quelques passages que je jugeais intéressants à présenter aux participants afin de réaliser la collecte de questions :

[...] c'est une simple affaire de goût : soit on adore le monde (l'argent, la gloire, le bruit), soit on adore la vie (la pensée errante, la sauvagerie des âmes, la bravoure des rouges-gorges), p. 21.

Les deux choses que j'ai perdues avec l'enfance : le ravissement de perdre mes souliers dans la boue et de retourner à la maison pieds nus, cherchant dans l'eau les fleurs rouge cardinal, et les reproches de ma mère, plus par souci pour moi que par vraie contrariété, car si elle fronçait les sourcils, c'était en souriant, p. 34.

Qui nous rend la vie impossible donne à notre cœur toutes les chances d'être grand, p. 38.

Le néant et l'amour sont de la même race terrible. Notre âme est le lieu de leur empoignade indécise, p. 40.

Le vacarme n'a pas réveillé la mère. Elle est comme ces âmes si malheureuses que plus rien ne les trouble. Leur indifférence ressemble à une sagesse, p. 43.

Les gens étaient invités à lire les extraits de façon personnelle, puis à se consulter pour formuler des questions. La question choisie fut : Est-il possible d'aimer le monde et la vie (tels qu'ils étaient décrits par l'auteur) en même temps?

L'intensité d'un samedi-philo dans le bois

Notre CRP des adultes du Kamouraska devenait de plus en plus expérimentée, nos soirées étaient fort agréables... mais quelque chose de différent se passe lorsqu'on vit l'activité intensément, sans retourner à la maison après chaque discussion, un peu à l'image des cours offerts à l'Université Laval. C'est pourquoi, au milieu de l'hiver, j'ai proposé aux participants de vivre l'intensité d'une journée complète de CRP. Pour ce faire, il fallait bien choisir un jour de fin de semaine et, tant qu'à prendre sur notre temps de repos, aussi bien le faire dans un endroit des plus charmants. C'est pourquoi j'ai organisé ce samedi philo au campement de M. Tremblay, situé dans le bois d'une petite ville pas très loin. Après une quarantaine de kilomètres de voiture, nous devions chausser nos raquettes ou nos skis de fond et parcourir un autre demi-kilomètre dans un magnifique sentier au cœur de la forêt. Pour les plus paresseux, M. Tremblay offrait le parcours en motoneige, mais j'ose affirmer que le plaisir d'arriver au chalet n'était pas le même... d'autant plus que le cerveau a besoin d'oxygène pour bien penser. Ce jour-là, nous avons vécu quatre CRP et partagé deux repas. Notre souper à la chandelle, concocté en mélangeant tous nos pots de sauces à spaghetti, s'avérait une belle suite au

mélange de nos sauces de la journée... Ce soir-là, une participante a demandé la parole pour remercier tout le monde, tout le groupe, car elle ne croyait pas avoir la chance de vivre cela un jour, cette expérience humaine de partage d'idées et de matériel, et cela la touchait profondément. Magnifique...

Une session estivale avec les touristes

Après cette deuxième session, nous avons toujours envie de poursuivre l'aventure des CRP. Cependant, comme l'été arrivait, les murs de l'école nous semblaient de plus en plus moroses et nous souhaitions vivre nos soirées de discussion dans un site enchanteur, accessible, joli, léger, estival... C'est pourquoi nous nous sommes tournés du côté de Kamouraska, village touristique situé à quelques kilomètres de Saint-Pascal, et avons trouvé logis au magnifique Café du clocher, petit bistro sympathique au cœur de l'action. C'est avec une belle ouverture que le propriétaire nous réservait, chaque mercredi aux deux semaines, le deuxième étage de la place, et nous laissait disposer les petites tables rondes de façon à former un grand cercle. Cette fois, nous étions au paradis... au deuxième étage de ce café coquet, magnifique avec son haut plafond et ses murs de bois, nous pouvions voir le fleuve Saint-Laurent et le coucher du soleil tout en nous préparant pour notre CRP, en sirotant un bon café.

Quelques affiches d'invitation aux touristes et passants avaient été placées dans le village, et voilà que notre CRP revivait dans un nouveau lieu et avec du sang neuf! Certains soirs, nous avons accueilli plus de vingt personnes, dont plus de la moitié étaient des touristes, curieux de participer à ces soirées de discussion philosophique. Même le propriétaire est devenu un adepte!

Écriture d'un recueil

Le succès que connaissaient les CRP autour de moi, tant à l'école, à la garde scolaire, qu'avec les adultes me donna soudainement envie de mettre sur papier ces expériences. J'ai donc écrit un recueil d'une centaine de pages, composé en grande partie des articles placés sur le site Internet. On y retrouve un petit historique de la PPE, les liens avec le programme de formation de l'école québécoise, une réflexion sur ma pratique d'enseignante, des expériences de CRP d'enfants en classe, de CRP à la garde scolaire, de CRP d'adultes, des listes de questions et des verbatims de discussions d'enfants et d'adultes sur différents sujets. Finalement, pour compléter l'ouvrage, j'ai demandé aux participants de la CRP d'adultes de rédiger un court texte sur les

apprentissages qu'ils ont réalisés à la suite de leur expérience de CRP, apprentissages que je vous présenterai dans quelques paragraphes. Pour l'instant, jetons un regard sur d'autres pratiques qui ont vu le jour grâce à l'enthousiasme manifesté par l'existence de notre CRP des adultes du Kamouraska.

OUVERTURE VERS D'AUTRES PRATIQUES

Partage d'expériences de CRP sur le Web

La CRP des adultes du Kamouraska occupait une grande place sur le site www.sympa-tic.qc.ca/philosophie avec les questions, les résumés et les articles sur les habiletés de la pensée. Rédiger des articles après nos discussions philosophiques d'adultes m'a donné envie de créer d'autres rubriques sur le site, notamment pour les enseignants qui pratiquent la philosophie avec les enfants. J'ai donc offert aux enseignants intéressés d'avoir leur propre rubrique et d'écrire eux-mêmes leurs expériences philosophiques avec les enfants. Lorsque cela leur semblait trop ardu, ils m'envoyaient leurs textes que je plaçais moi-même sur le site. Dans certaines classes, la responsabilité d'écrire sur le site était attribuée à un ou deux élèves, qui étaient alors responsables d'alimenter la rubrique de leur classe. Ainsi, de la maison, les enfants pouvaient aller montrer le site à leurs parents et, du même coup, les tenir informés sur les discussions vécues en classe. Les élèves aimaient bien aller écrire des commentaires sur le site et je prenais soin de répondre à chacun d'entre eux. Un jour, j'ai eu la formidable surprise de recevoir plus de vingt-six commentaires d'enfants de Québec. Ils ne me connaissaient pas, mais j'avais rencontré leur enseignante lors d'une formation et j'avais créé une rubrique pour sa classe. Une semaine plus tard, elle les amenait au laboratoire informatique, leur faisait visiter le site et leur donnait comme consigne « d'écrire à Karine ce que tu penses de la pratique de la philosophie avec les enfants ». Il fallait maintenant leur répondre, tel que promis... J'en ai donc profité pour donner un titre à quelques-unes des réponses que j'ai rédigées, faisant ressortir chaque fois un élément présent dans la pratique de la philosophie avec les enfants. Quelques titres :

- une nouvelle manière de voir les matières ;
- la richesse de la pratique de la philosophie en groupe ;
- l'enseignant et les élèves font équipe ;
- trouver plusieurs réponses ;
- l'imagination et la pratique de la philosophie ;
- prendre des notes et juger de partager ou non son idée ;

- roman et guide pédagogique ;
- préparer les lectures et choisir les chapitres intéressants ;
- être inquisiteur ;
- la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée attentive ;
- faire des choix plus éclairés ;
- écoute, respect, entraide intellectuelle et autocorrection ;
- la philo en plein air ;
- mon opinion sur la philosophie ;
- la CRP, c'est comme un restaurant cinq étoiles ;
- l'importance de faire des interventions brèves et pertinentes ;
- la différence entre la pratique de la philosophie en communauté de recherche et un exposé oral.

Une CRP à la garde scolaire

La vie est parfois faite de joyeux hasards. Dans notre CRP des adultes du Kamouraska se retrouvait mon amie Mylène, qui était responsable du service de garde scolaire de l'école primaire de notre petite ville. À la recherche de nouvelles idées d'animation, une porte s'est ouverte pour la création d'une CRP multiâge avec les enfants, après les heures de classe. Le projet allait durer 10 semaines, à raison d'une heure par semaine. Nous avons beaucoup appris de cette expérience : d'abord, la pratique de la philosophie avec les enfants doit être vécue de manière beaucoup plus ludique lorsqu'elle est vécue en dehors des heures de classe. En effet, on vient à la garde scolaire pour attendre nos parents, on mange une collation, on joue, c'est un temps de transition. S'engager dans une méthodologie aussi rigoureuse que celle qui était proposée par Lipman ressemble un peu trop à l'école, à un travail... un travail qui peut être agréable lorsqu'il est vécu avec son enseignant, à défaut de faire des mathématiques ou du français, mais qui s'avère une tâche beaucoup moins inintéressante si l'on sait que d'autres copains sont en train de jouer au ballon à l'extérieur. Donc, il faut rendre la chose attrayante, proposer par exemple des exercices tirés dans les guides pédagogiques sur des thèmes choisis, les présenter sous forme de jeu, avec des mots à coller, classer, inventer... rendre le tout participatif, faire bouger les enfants, leur faire manipuler du matériel, etc. Ensuite, tenant compte du caractère ludique associé au service de garde, nous avons conclu que la durée du projet était trop longue. Cinq ou six rencontres auraient été suffisantes. Après cinq semaines, les enfants avaient envie d'autre chose. Cela dit, nous avons trouvé des moyens pour les motiver, comme de choisir

ensemble un « maître de la recherche » et un « maître de l'attention » à la fin de chaque CRP. Les noms des enfants sélectionnés étaient affichés sur un mur du service de garde ainsi que sur un mur de l'entrée principale de l'école. Puis, à la fin du projet, nous avons organisé un « 4 à 5 », une petite fête de 16 h à 17 h pour les féliciter de leurs efforts et leur persévérance, avec petites bouchées, yogourts et jus. Finalement, une dernière recommandation serait de proposer l'activité à un groupe d'âge plus homogène, car, se retrouvant avec des grands de 11 ans, plusieurs enfants de 5 ans étaient intimidés de prendre la parole, d'une part, et ne comprenaient pas toujours le raisonnement des grands, d'autre part. Somme toute, nous sommes heureuses d'avoir expérimenté la CRP comme activité parascolaire et en tirons un bon souvenir. Là encore, j'ai écrit quelques articles sur le site Internet pour garder des traces de notre démarche.

CRP au Centre femmes du Grand Portage

Nous avons dans notre région un centre dans lequel les femmes peuvent aller socialiser, rencontrer une intervenante sociale, suivre des formations de croissance personnelle, de communication, de conscience corporelle... Quelques femmes qui fréquentent régulièrement ce lieu sont venues à quelques reprises à nos CRP d'adultes du Kamouraska et ont beaucoup apprécié l'expérience. Elles ont donc fait la demande au centre d'organiser un groupe pour la session suivante. Et voilà! Une deuxième CRP d'adultes voyait le jour dans notre région et, vu la grandeur du local, nous avons même dû refuser des inscriptions. Le groupe était composé de douze femmes, de la quarantaine à la soixantaine. Le budget alloué nous permettait d'expérimenter cinq rencontres de deux heures. La méthodologie utilisée fut celle qui était proposée par Matthew Lipman.

Le départ de cette nouvelle CRP ne fut pas vraiment facile. D'abord, il faut rappeler qu'il s'agissait d'une activité organisée par une organisation communautaire; le Centre femmes est avant tout un lieu d'accueil et d'écoute, un centre qui nous aide à voir plus clair dans notre vie, qui nous amène à réfléchir à nos besoins et à les exprimer. La plupart des femmes du groupe avaient entrepris une démarche de cheminement personnel et avaient grandement évolué ces dernières années; elles avaient réfléchi sur la vie, sur leur vie, avaient fait un ménage dans leur entourage et allaient maintenant de l'avant avec le sourire. L'approche préconisée dans les discussions avait donc tendance à frôler le « psychologique » plutôt que le « philosophique », peut-être justement en raison de la nature même du Centre femmes. Les propos avaient tendance à être soutenus par des expériences personnelles particulières, par un désir

d'évolution et de conscience sociale. Nous nous retrouvions souvent à examiner les situations sous l'angle de la morale, du bien et du mal, ce qui était fort intéressant. Cependant, j'avoue avoir eu de la misère à faire ressortir l'angle philosophique derrière les idées qui étaient proposées. Autre particularité, notre groupe n'était composé que de femmes ; certaines étaient amies, d'autres se connaissaient. Toutes n'avaient jamais expérimenté la dynamique de la discussion à douze personnes et l'époque des bancs d'école où l'on devait lever la main pour parler était bien loin. L'animation était donc un défi considérable.

Durant cinq semaines, nous avons donc travaillé très fort à instaurer ne serait-ce que les préalables (l'écoute, le respect, l'entraide, l'ouverture...) et voilà que cette courte session était déjà terminée. Bien sûr, nous avons vécu de bons moments. Il y a eu des échanges agréables, des fous rires, des prises de conscience... Les participantes affirment en garder un bon souvenir et disent principalement « avoir beaucoup appris sur elles-mêmes, leur attitude lors d'une discussion, la façon dont elles pensent et construisent leur pensée ». Le meilleur apprentissage se situait dans la disposition à entrer en contact avec l'autre et avec ses idées, à ouvrir son esprit à accueillir les paroles de l'autre et à les faire résonner plutôt que de se préparer à répondre.

Si l'expérience était à refaire, je proposerais une série de huit rencontres. Puis, je ne démarrerais pas chaque rencontre avec un texte de Lipman ; d'abord, la méthode me semble aujourd'hui redondante. Puis, comme la pratique a lieu dans un milieu communautaire et non dans une salle de classe, il n'y a peut-être pas lieu de placer le participant devant un texte, qui lui est parfois peu accessible. Au lieu de cela, je démarrerais chaque CRP avec un moyen différent : peut-être un texte de Lipman, une fois, mais un texte court, assez simple et concret. Puis, la semaine suivante, proposer comme point de départ un sujet d'actualité, une photo, un reportage, un poème, une chanson, ou encore un sujet qui les intéresse... les possibilités sont multiples. Et pourquoi pas les faire animer à tour de rôles, elles aussi ? Cela mènerait vers d'autres apprentissages, d'autres expériences. D'ici là, revenons à notre CRP des adultes du Kamouraska et voyons les apprentissages que disent faire les participants à la suite de leur participation à une quinzaine de CRP.

LES APPRENTISSAGES DES PARTICIPANTS

En relisant dans notre recueil de textes les apprentissages que disent faire les participants, j'ai tenté de les classer par catégories : 1) les apprentissages sur le plan intellectuel ; 2) les apprentissages sur le plan personnel ; 3) les appren-

tissages sur le plan social. Fait intéressant, tous les participants faisaient mention d'apprentissages qui touchaient au moins deux catégories. Voici donc un aperçu des commentaires des participants.

Les apprentissages sur le plan intellectuel

«J'ai l'impression de pousser ma réflexion à son maximum lors d'une CRP», affirme une participante. Il y a donc un effort qui est déployé, une activité qui demande à l'individu de se prêter à un véritable exercice de la pensée. «La CRP nous demande de réfléchir loin, au-delà de nos croyances», disait un autre. «C'est une oasis hebdomadaire... on y découvre toute une gamme de bleus, pas juste notre bleu, mais aussi celui des autres, alors il faut s'expliquer et mettre au clair sur ce qu'on entend par le mot bleu!» Il y a donc un travail de clarification, d'explication. «Cet exercice me permet d'éclaircir ma pensée et de la définir... chose pour laquelle on ne s'arrête pas souvent.» Pour certains, nos CRP viennent même nourrir leurs habitudes et leur routine journalière: «Enfin on sort de notre petit quotidien et des discussions habituelles.» Un homme mentionnait: «Je suis heureux de participer aux CRP car, pour moi, penser, c'est une sorte d'hygiène mentale.» Puis il y a l'habileté à écouter véritablement l'autre: «J'ai remarqué une différence dans ma façon d'écouter et de penser par rapport aux interventions des autres», disait une participante. «Cela nous ouvre vers un autre type de pédagogie, celle du questionnement, ce qui pour nous, professeurs plus anciens, était presque de l'inconnu...» Tant mieux si cela peut influencer l'éducation des citoyens de demain... «C'est un plaisir intellectuel que l'on s'offre.» Que dire de plus?

Les apprentissages sur le plan personnel

«La puissance du questionnement logique, je la transpose intuitivement à mon travail, particulièrement quand ça chauffe et que les émotions pourraient vouloir prendre toute la place et éloigner des équipes vers un conflit inutile plutôt que vers la solution rationnelle à un problème», affirmait une femme qui occupe un poste de cadre dans une institution d'enseignement. «J'ai découvert un filtre entre ce que je dis, ce que je pense et ce que l'autre perçoit», disait cette participante qui a découvert que ce qui est évident pour nous ne l'est pas forcément pour l'autre. «J'ai l'impression d'être une meilleure enseignante; je suis plus consciente de la portée de mes paroles.» Puis, les gens disent apprendre l'ouverture à l'autre, à la différence, à la critique et à l'auto-correction: «Les CRP font travailler l'ouverture d'esprit»; «Le respect de l'opinion des autres est une des plus grandes qualités qui est amenée à évoluer

en CRP»; « On apprend à accepter la critique»; « Je cherche maintenant plus à comprendre la pensée de l'autre plutôt que de défendre mon avis»; « J'ai envie de réinvestir ce que j'apprends ici et de faire de la philosophie avec mes élèves. » Finalement, il semble que la CRP fait de nous de meilleures personnes : « J'ai le sentiment de devenir un meilleur citoyen, un meilleur père, un meilleur amoureux, un meilleur professeur; un individu qui cherche à comprendre plutôt qu'à juger. »

Les apprentissages sur le plan social

Pour certains, l'effet le plus remarquable est sur le plan social. D'abord, la rencontre de nouvelles personnes : « Ça nous permet de rencontrer des personnes nouvelles, d'entrer en contact avec elles par le biais de la pensée »; « C'est une occasion de connaître l'approche que chaque personne peut avoir d'un sujet. » Puis, il semble se créer un sentiment d'appartenance : « On devient un peu comme une équipe, on réalise quelque chose ensemble; on fait une recherche et nos discussions continuent même dans le corridor après les rencontres! » Certains vont même jusqu'à dire que la CRP est une expérience rajeunissante : « Il y a des personnes de tous âges, de tous milieux professionnels, c'est toujours frais chaque semaine, c'est rajeunissant! » Finalement, on peut dire que, sans les autres, la CRP n'existerait pas. C'est probablement pour cela qu'une participante a écrit une seule phrase pour partager ce que lui apportaient les CRP... « La clé, c'est les autres » affirme-t-elle avec conviction.

Comment la CRP rend-elle possibles de tels apprentissages ?

Après avoir lu ce qui précède, le lecteur pourrait maintenant se questionner sur les ingrédients de la CRP qui permettent ces apprentissages... ainsi que la méthode de cuisson! En effet, en quoi cette pratique est-elle si fructueuse à l'évolution de l'individu sur les plans intellectuel, personnel et social? À cette question, je répondrais ceci : le participant est réellement disponible et engagé. Outre le fait qu'il doive mettre cette activité à son agenda et se déplacer pour se rendre au lieu de rencontre, le participant à une CRP se place en état de disponibilité cognitive, il réserve cet espace de temps pour penser. Comble de bonheur, il est justement en relation avec des gens qui sont là pour la même raison que lui. Ce qu'ils veulent, eux aussi, c'est de construire et parfaire leur pensée. Il y a donc un travail collectif de validation des idées qui prend place, travail qu'un individu ne pourrait vivre seul, même avec un bon livre de philosophie. Puis, il y a la forme même de la CRP, l'appel à la recherche de questions, d'hypothèses, de critères, d'exemples... c'est une activité cérébrale intense qui,

vécue régulièrement, ne peut qu'être bénéfique pour le cerveau. Elle pousse l'individu à dépasser ce qu'il croyait être les limites de sa pensée. Cet effort intellectuel l'amène à faire des liens, à entrevoir des possibilités, à valider des hypothèses, à soumettre des contre-exemples... C'est pourquoi les participants disent être surpris de ce qui se passe « dans leur tête » pendant et après la CRP. C'est comme si un nouvel interrupteur faisait apparition dans le cerveau.

Sur le plan personnel, les apprentissages sont d'un tout autre ordre. D'abord, il faut reconnaître que la CRP engendre souvent une remise en question de sa propre identité. La personne est amenée à se questionner sur ce qu'elle croit vraiment être vrai, juste et bon. Plus que cela, on lui demande de justifier ses propos, de vérifier si ce qu'elle croit être vrai est soutenu par de bonnes raisons, des raisons valables. Il y a alors lieu de repenser à ce que nous sommes, à ce que nous croyons. Puis, il y a tout ce travail d'humilité de reconnaître que l'on s'est trompé, ou que l'on a changé d'idée... sortir de son petit monde pour confronter ses idées, s'ouvrir à la critique... Pour certains, cet exercice est très difficile. Le participant d'une CRP doit s'ouvrir à l'autre, aux autres, tant aux différentes personnalités qui sont présentes qu'à leur apparence et, bien sûr, à leurs idées, qui nous semblent parfois à mille lieues des nôtres... C'est une grande expérience d'ouverture et d'humilité, de découverte de soi et de l'autre.

Sur le plan social, c'est là où le mot « communauté » de recherche prend tout son sens. Les participants ont un objectif commun et travaillent ensemble dans l'espoir de faire avancer la recherche dans laquelle ils se sont engagés. Ils ressentent un sentiment d'appartenance pour ce groupe et doivent apprendre à se comporter en bons citoyens pour mener à terme leur projet. Des comportements qui peuvent paraître simples lors de la présentation de ce qu'est une CRP se complexifient bien souvent lorsque la discussion est lancée; le respect des tours de parole n'est pas toujours présent, car, dans le feu de l'action, il arrive qu'on s'enflamme, qu'une idée nous percute... Puis, il faut apprendre à juger, juger quand il est bon d'intervenir et quand il est préférable de se taire; il faut voir apparaître ce non-verbal sur le visage d'une personne très discrète pour aller examiner ce qu'elle pense de ce qui vient d'être avancé, ou encore pour aller entendre cette main timide qui se lève et se baisse aussitôt... L'exercice de la philosophie en communauté de recherche demande aux participants de mettre en pratique la véritable écoute de l'autre, ce qui s'avère un apprentissage des plus importants et une valeur à privilégier dans notre monde de communication virtuelle actuel.

Suggestions pour de futurs groupes philosophiques

Nous avons beaucoup appris de cette expérience de CRP qui a duré un an et demi. La première chose, c'est qu'il y avait de la place dans notre communauté pour la tenue d'une telle activité. On offrait des cours de langues, de peinture, de hockey, mais pas de formation à la pensée. Avec l'expérience des CRP vécues avec les adultes du Kamouraska, celles qui ont été vécues au Centre femmes, celles avec les enfants de l'école et de la garde scolaire, il ne fait aucun doute que la CRP est une activité communautaire qui se prête à tous les milieux. Ce qui nous ferions différemment, en ce qui concerne la CRP des adultes du Kamouraska, ce serait d'abord d'annoncer l'activité comme étant officielle, avec des inscriptions formelles et un coût fixe. Ainsi, l'activité ne serait pas vue comme étant purement libre, selon les humeurs et les occupations des participants, mais serait un véritable engagement à l'image d'autres formations auxquelles on s'inscrit.

Deuxièmement, il faudrait revoir la fréquence et le nombre de rencontres. Si le but est d'organiser une activité qui dure une session, disons de septembre à décembre, alors les rencontres pourraient être hebdomadaires. Par contre, si le but est de vivre l'expérience durant une année entière, alors on pourrait penser à organiser des rencontres bimensuelles.

Troisièmement, la variété des méthodologies a bien meilleur goût. Il me semblerait approprié de commencer la première session en employant la méthodologie de Matthew Lipman, question d'instaurer les préalables et les enjeux de la pratique de la philosophie en communauté de recherche. Cependant, après quelques rencontres, il pourrait s'avérer intéressant de varier la méthodologie : partir d'un sujet d'actualité pour formuler des questions, partir d'une image, d'un poème, d'une œuvre d'art, d'une chanson, d'un fait historique... Certes, le guide pédagogique sera probablement moins utilisé. Si l'animateur tient à s'y référer, cela lui demandera de bien connaître son contenu. J'en viens donc à poser la question : le guide est-il essentiel lors de l'animation ? Je ne crois pas ; Nul doute qu'il est un outil d'une richesse inouïe, mais il ne semble pas si facile d'utilisation pour les nouveaux animateurs, qui en ont déjà assez de leur rôle premier qu'est d'animer la discussion. Cela dit, je pense que le guide est un excellent document de préparation à l'animation, ou encore peut s'avérer un élément déclencheur de choix si l'animateur décide de choisir à l'avance le sujet de la recherche. Dans le cas qui nous préoccupe, si le groupe choisit lui-même le sujet le soir de la rencontre, et que l'animateur n'a pas une grande expérience d'utilisation du guide pédagogique, ce sera d'autant plus la responsabilité de la communauté de veiller à faire avancer la recherche et à utiliser les outils de la pensée. Puis, rien n'empêche l'animateur de trouver,

après une CRP, quelques exercices ou plans de discussion en lien avec le sujet qui a été abordé, et de les proposer lors d'une prochaine rencontre.

Finalement, je proposerais sûrement le partage du rôle de l'animation. En fait, le rôle devrait être imposé, quitte à la vivre en équipe de deux personnes. Ce fut une erreur que j'ai commise en acceptant d'assumer ce rôle semaine après semaine lorsque personne ne se proposait de le faire. Il y a eu quelques exceptions, où quelques personnes se sont risquées, et cela faisait grand bien. Mais cela est arrivé à quatre reprises seulement, en un an et demi... C'est dommage, car la richesse des choix de méthodologie, des modes d'interventions, les apprentissages réalisés lorsqu'on anime soi-même, ceux qu'on réalise lorsqu'on est participant, ceux qu'on réalise lorsqu'on est observateur, tous sont non négligeables et tous sont importants. La variété est non seulement souhaitée, mais nécessaire.

Avec l'arrivée de mon premier enfant, j'ai vite compris que l'organisation et l'animation de CRP dans ma communauté allaient prendre un autre virage. Mes priorités avaient changé et j'ai voulu passer le relais au groupe. Un membre a essayé en vain d'organiser une nouvelle session, mais il a semblé que les participants avaient, eux aussi, revu leurs priorités. Une CRP aurait-elle une durée de vie limitée? J'aimerais bien entendre les témoignages d'autres initiateurs de CRP communautaires à travers le monde...

CONCLUSION

En guise de conclusion, je dirais ceci : je rêve d'un monde où les enfants apprendraient, dès leur plus jeune âge, deux choses : penser et discuter. Réalisant cela, je crois que notre société serait à l'image d'une CRP : respectueuse, ouverte, consciente, en recherche et en quête de vérité. Cela dit, d'ici à ce que les éducateurs, les enseignants, les parents et l'État mettent en place des moyens pour arriver à cela, il importe de mettre au parfum les adultes que nous sommes que des pratiques telles que la philosophie en communauté de recherche existent. Il y en a peut-être d'autres, des pratiques qui éduquent à mieux penser et à mieux discuter, mais, à ce jour, je n'en connais pas de meilleures.

Penser par et pour soi-même en alphabétisation

LISE PELLETIER, FRANCINE RENAUD
Canada

HISTORIQUE ET CONTEXTE

D'entrée de jeu, il est important de présenter l'alphabétisation populaire. L'alphabétisation pratiquée et développée par les groupes populaires s'inscrit dans la conception de l'éducation des adultes développée à la cinquième conférence internationale de l'Unesco: «L'alphabétisation, conçue dans une acception large comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution, est un droit fondamental de la personne humaine. Dans toute société, elle est nécessaire en soi et elle constitue l'un des fondements des autres compétences de la vie courante... L'alphabétisation a aussi pour effet de stimuler la participation aux activités sociales, culturelles, politiques et économiques et de favoriser l'éducation tout au long de la vie» (Unesco, 1997, p. 11).

L'alphabétisation populaire est une approche collective où l'individu s'intègre à une démarche de groupe, ce qui permet d'acquérir un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications. Elle suscite une prise en charge collective du milieu dans une perspective de transformation sociale.

Les groupes d'alphabétisation populaire sont des organismes communautaires sans but lucratif, issus du milieu, qui fonctionnent avec de petites équipes de travail et des budgets restreints. Ils ont, depuis plus de vingt ans, constitué un réseau autonome ouvert à différentes pratiques. La richesse du mouvement d'alphabétisation populaire autonome est tributaire de la créativité, de la diversité et de la multiplicité des pratiques dans les cent trente-deux groupes au Québec.

Les groupes d’alphabétisation populaire ont développé différentes pratiques permettant d’aider les personnes analphabètes¹ à vaincre les difficultés qu’elles vivent. Or, on se rend compte aujourd’hui que, si l’on veut véritablement donner un coup de main aux personnes analphabètes, il importe de travailler à l’une des racines du problème, c’est-à-dire d’aider ces personnes à penser par et pour elles-mêmes. Pour ce faire, il est indispensable qu’elles puissent non seulement lire, écrire et calculer, mais qu’elles le fassent aussi d’une manière critique et créative en ayant intériorisé des attitudes démocratiques tels le respect, l’écoute, l’entraide, la sollicitude, etc.

Dès 1999, le Groupe en alphabétisation de Montmagny-Nord (GAMN) s’est intéressé à la pratique de la philosophie comme outil de développement de la pensée. Des intervenants avaient observé chez plusieurs participants des obstacles à l’apprentissage qui semblaient découler d’une faiblesse d’habiletés de raisonnement :

- a) arrivaient difficilement à établir des relations logiques entre les personnes ou les choses ;
- b) comprenaient mal le sens de textes simples ;
- c) faisaient des erreurs de jugement et des présupposés qui menaient à des préjugés ;
- d) ne vérifiaient pas la validité de ce qui leur est dit et discernaient mal la différence entre le possible, le vraisemblable, le plausible et le vrai ;
- e) n’organisaient pas leurs connaissances ;
- f) simplifiaient des problèmes complexes et aboutissaient à des réponses erronées ;
- g) ne tenaient pas compte du contexte d’un événement lors de son analyse ;
- h) étaient plus impressionnés par les gens qui parlent bien que par les arguments avancés ;
- i) n’appuyaient pas leurs choix sur des raisons claires ;
- j) ne fournissaient pas d’exemples pertinents pour illustrer leurs propos.

Cette liste non exhaustive montre ce qui nous apparaissait comme certains effets d’une pensée peu autonome et peu critique observée chez les personnes en démarche d’alphabétisation.

1. *L’Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA) de Statistique Canada a été réalisée en 2003 auprès de plus de 23 000 Canadiens de 16 ans et plus, dont les capacités en littératie et numératie étaient évaluées sur une échelle de 1 à 5, avec un seuil minimal pour bien fonctionner en société fixé à 3. Vingt-deux pour cent des Québécois de 16 ans et plus (soit 1,3 million) ont des difficultés de lecture très importantes (niveau 1) et environ 55 % (soit approximativement trois millions) se retrouvent dans les deux niveaux les plus faibles.

Une recherche-action a été menée en 1998-1999 à Montmagny sur la pertinence d'utiliser l'approche de Matthew Lipman comme outil de développement de la pensée critique et créative. Ce choix était motivé par plusieurs raisons, dont la reconnaissance des effets de ce programme dans le développement d'aptitudes intellectuelles et affectives chez les enfants, en particulier, mais aussi parce que l'on pouvait compter sur un matériel pédagogique abondant, enrichi de plusieurs années d'expérimentation, traduit en français et adapté au Québec dans plusieurs cas. L'expérimentation a bien démontré les gains que l'on pouvait obtenir chez les participants. À l'instar de l'alphabétisation et de l'éducation populaire, l'approche de Lipman se sert du rapport étroit entre la lecture, l'écriture et la discussion dans le contexte d'une pédagogie fondée sur la coopération. De plus, elle tient compte du vécu concret des adultes en apprentissage et elle a vite été appréciée par ces derniers.

Fort donc des résultats obtenus à Montmagny, d'autres groupes d'alphabétisation de la région de Chaudière-Appalaches ont souhaité expérimenter cette approche et mettre en place des communautés de recherche philosophique dans leur milieu. La première étape fut de former les intervenants des groupes à cette approche. Nous avons choisi de travailler avec Michel Sasseville, professeur de philosophie à l'Université Laval, ayant une longue expérience dans la formation des maîtres en animation de communauté de recherche philosophique. Après une formation intensive de deux jours pour les intervenants de chaque organisme, nous avons eu l'immense chance de profiter de l'accompagnement continu de Mathieu Gagnon, alors étudiant à la maîtrise en philosophie à l'Université Laval. Grâce à un financement du Fonds de service aux collectivités de la direction de l'enseignement supérieur et de la recherche du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, nous avons bénéficié d'une subvention de 2000 à 2002. La supervision de la personne-ressource lors de la préparation, de l'animation et de l'évaluation des rencontres fut d'un grand soutien pour les intervenants.

DÉROULEMENT SUR LE TERRAIN

Le projet réunissait quatre groupes d'alphabétisation populaire, soit le GAMN, le Groupe Alpha des Etchemins, le Centre d'alphabétisation populaire de Beauce et l'ABC des Hauts-Plateaux dont la mission première est d'offrir des services d'alphabétisation aux adultes. Les documents sélectionnés pour l'expérimentation furent *La découverte de Harry*, *Pixie* et *Lisa* de Matthew Lipman et *Ève* de Michel Sasseville.

Lors du premier atelier, un prétest portant sur la pensée critique a été administré aux participants. Un post-test a été administré à la fin de la première année du projet et un dernier à la fin de la seconde année. Nous avons également réalisé trois enregistrements-vidéo analysés à l'aide d'une grille d'observation et d'analyse, afin de comparer ces enregistrements et de mesurer le degré d'intériorisation des compétences du formateur dans l'animation d'une communauté d'apprentissage de la pensée critique.

À la fin du projet, nous avons tenu une série d'entrevues avec les participants de chaque groupe afin d'évaluer les répercussions des ateliers dans leur vie de tous les jours. Deux journées-bilan ont finalement permis aux intervenants de partager leurs expériences et d'avoir accès directement aux résultats du projet avec l'équipe universitaire.

Au cours de la première année d'expérimentation, les intervenants ont profité d'un accompagnement par semaine avec un formateur de l'UL et d'un accompagnement aux deux semaines lors de la seconde année.

Déroulement des ateliers étape par étape : les personnes sont placées en cercle et sont appelées à lire à tour de rôle un paragraphe du texte sélectionné pour la rencontre, afin d'établir dès le début un rapport égalitaire entre tous les participants à la communauté de recherche. Après la lecture, chaque apprenant devait trouver une idée qui l'avait marqué au cours de celle-ci et la formuler sous forme de question. Toutes les idées sont inscrites sur un tableau avec le nom de la personne qui l'a émise à côté. Par la suite les apprenants sont amenés à choisir une idée qui sera le sujet de la discussion.

Comme l'expérimentation avait lieu avec des personnes peu à l'aise avec l'écrit, le fait de lire à voix haute devant un groupe était, pour plusieurs d'entre elles, un défi de taille à surmonter. La période de lecture était souvent longue et ardue et certains participants prenaient alors l'initiative d'aider respectueusement une personne en difficulté. Le fait que le formateur soit partie prenante de la communauté, et que ses idées et ses questions ne valent ni plus ni moins que celles des autres permet la construction d'un savoir collectif partagé. L'utilisation du dialogue philosophique rejoint aussi en ce sens l'approche de l'alphabétisation populaire qui repose sur des rapports égaux et une réponse adaptée aux besoins des individus et des groupes.

RÉSULTATS POUR LES PARTICIPANTS

Il est difficile de mesurer avec une très grande précision les retombées de notre intervention à long et moyen terme pour les participants des groupes

d'alphabétisation populaire. En effet, le nombre de participants et leur mouvance ne permettaient pas d'envisager une étude statistique significative. Toutefois, les résultats obtenus tendent à démontrer l'apprentissage d'habiletés liées à la communication (lire, dialoguer, définir, traduire, questionner, comprendre, etc.). Les participants diront eux-mêmes qu'ils s'expriment et communiquent mieux, qu'ils ont enrichi leur vocabulaire, qu'ils comprennent davantage la signification des mots, des phrases et des questions, qu'ils parlent et lisent plus aisément devant un groupe. Ils ont aussi amélioré certaines aptitudes, principalement la motivation, le respect, la confiance, l'estime de soi. Les entrevues réalisées avec les participants à la fin du processus semblent révélatrices d'un bon nombre de choses laissant croire que notre intervention a changé quelque chose dans leur vie, et ce, d'une manière durable. Voici quelques-uns de ces commentaires :

- 1) Les discussions nous aident à mieux analyser les mots, on s'arrête plus sur les sujets et on regarde les différents sens qu'un mot peut avoir. On découvre les mots, on apprend de nouveaux sens et on élargit notre vocabulaire.
- 2) En réfléchissant ensemble et en partageant nos idées, on arrive non seulement à mieux connaître les autres, mais aussi à mieux se connaître soi-même. On apprend nos forces et nos faiblesses, ce qui nous rend parfois plus autonomes.
- 3) On apprend à connaître d'autres points de vue et d'autres opinions ; on voit d'autres manières de penser. Ainsi, on se rend compte que les autres peuvent être différents et qu'ils peuvent penser les choses différemment de nous. On peut élargir notre connaissance en faisant cela, parce qu'on arrive à voir plusieurs angles à la question.
- 4) On a tendance à moins se dévaloriser. En discutant sur des thèmes comme le respect, on prend conscience qu'on vaut quelque chose.
- 5) On est plus nuancé dans nos propos, on dit plus souvent « ça dépend de... », ou « peut-être pas dans tous les cas »...
- 6) Je juge moins vite. Je me pose plus de questions afin de mieux comprendre le sens d'une action au lieu de juger les autres.
- 7) On voit qu'on n'est pas seul à vivre et penser certaines choses (exemples : la dévalorisation, la peur de l'opinion...). Ça nous rassure et ça nous aide à passer au travers.
- 8) J'arrive à justifier ce que je dis lorsque je pose un jugement. Je peux dire pourquoi je pense ainsi... Si je n'arrive pas à justifier, alors je ne pose aucun jugement.

- 9) Les questions m'ont permis d'évoluer, parce que celles qu'on se pose n'ont pas toujours de réponses précises ; on écoute les autres et on trouve des réponses qui nous aident à accepter ce que l'on vit. Ça nous amène à réfléchir et à accepter ce que l'on vit.
- 10) On peut réfléchir sur des questions qui nous intéressent. Ça permet de changer des choses dans sa vie et d'être mieux avec soi.
- 11) Maintenant je suis beaucoup moins gêné qu'avant. Avant j'étais renfermé et je ne voulais pas parler à personne. Maintenant, je parle même avec des personnes que je ne connais pas.

L'effet d'une telle démarche sur le jugement et l'estime des personnes qui pratiquent le dialogue en communauté de recherche semble bien réel, à tout le moins ressenti profondément. Les résultats concordent, par ailleurs, avec ceux qui ont été obtenus lors d'une recherche antérieure de monsieur Sasseville (1993, p. 31-34) portant sur le développement de l'estime de soi des enfants ayant participé à de tels ateliers. Les ateliers de pensée critique visent, notamment, le développement des habiletés à la recherche, à la formation des concepts, à la traduction, à raisonner de manière critique. Combinés, ces efforts vont aider une personne, non seulement à penser (puisque dans un sens nous pensons comme nous respirons), mais à mieux penser. Or, dans la plupart des cas, une personne qui commence à se reconnaître comme un être pensant aime apprendre à raisonner et à reconnaître qu'elle peut bien raisonner. Être capable de bien penser offre à cette personne une très bonne raison de se sentir bien et lui apporte quelque chose dont elle peut être fière. Quand cette personne retourne sur les bancs d'école souvent à la suite d'échecs cuisants, comme dans le cas des adultes fréquentant des groupes d'alphabétisation populaire, elle se sent donc doublement valorisée.

Nous croyons, comme Michel Sasseville (1999), qu'on « ne saurait s'engager à penser dans une discipline sans posséder suffisamment sa langue maternelle, laquelle est un instrument, non seulement pour communiquer, mais aussi et peut-être plus profondément pour penser ». En ce qui concerne les apprentissages reliés à l'alphabétisation elle-même, nous avons constaté chez nos participants une lecture de plus en plus fluide et aisée, une amélioration notable dans les capacités à formuler des questions ou à utiliser la phrase négative (dans le contre-exemple, notamment), une plus grande écoute. La communauté de recherche est un terrain formidable pour faire des liens entre les matières et susciter de nouveaux intérêts. Les participants se sont mis à apprécier la clarté des idées, la justesse des termes et la recherche dans les dictionnaires est devenue une façon de s'améliorer pour soi plutôt qu'un devoir pénible.

RÉSULTATS POUR LES INTERVENANTS DES GROUPES D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Notre intervention aura permis aux intervenants de développer des habiletés et des attitudes qui vont bien au-delà de l'animation des ateliers de pensée critique. En effet, les capacités à reconnaître la pertinence des propos, à stimuler la discussion, à inciter les participants à traquer les préjugés, à amener des arguments, à construire des idées à partir de celles des autres, à considérer plusieurs points de vue vont bien au-delà de l'animation d'un atelier de pensée critique. Ces habiletés dépassent largement le champ disciplinaire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et trouvent un terrain d'application dans l'ensemble des activités en alphabétisation populaire.

Voici des commentaires émis par les intervenants lors des journées-bilan :

1. Dans une discussion philosophique, tant les participants que les animateurs sont appelés à dépasser leurs limites, à aller plus loin. Ce processus permet à tous d'aller au-delà de soi-même.
2. Il est intéressant de voir comment, dans un tel processus, nous sommes amenés à laisser plus de place aux autres. Ainsi, l'esprit de communauté prend plus d'importance que celui de compétitivité.
3. Dans une démarche comme celle-ci, nous nous arrêtons plus avant de parler. Ainsi, nous sommes tous amenés à réfléchir mieux et à être plus conscients de la portée de nos mots.
4. Il est intéressant de voir de quelle manière nous arrivons à demander davantage aux gens ce qu'ils veulent dire à propos d'un sujet donné. Cela leur permet de mieux s'exprimer et de découvrir de nouvelles choses.
5. On développe de plus en plus une tolérance face aux différences. Le processus de recherche permet d'exploiter et d'enrichir cet élément nécessaire à la discussion de groupe.
6. Nous acceptons mieux que l'autre ait des idées qui soient différentes des nôtres. Ainsi, nous réussissons à obtenir un environnement dans lequel le dialogue devient possible, puisqu'il est imprégné de respect mutuel entre les participants.
7. La discussion donne au moins de l'ouverture à l'autre, et non pas simplement à soi, ce qui nous permet de nous ouvrir également aux choses.
8. L'écoute attentive que nécessite la discussion philosophique permet aux participants de mieux comprendre les choses, les idées, les autres et eux-mêmes.

9. En réfléchissant avec les autres personnes, nous arrivons à mieux comprendre et à voir pourquoi certains participants pensent de telle ou telle manière.
10. Le cadre dans lequel s'exécute la discussion suscite l'admiration par rapport aux réflexions des apprenants. Ainsi, nous sommes amenés à découvrir les talents et l'intelligence de notre clientèle.
11. Lorsqu'on met les analphabètes au défi de penser, nous voyons d'emblée la richesse de leurs idées, de leurs réflexions.
12. La discussion philosophique permet à tous les membres du groupe de sortir du cadre de la performance et de la compétition. La communauté a cette richesse qui consiste à engager les gens dans une coopération mutuelle où les talents de chacun sont mis à profit.
13. Au cœur de la communauté de recherche, le respect occupe une place primordiale. Ainsi, les gens ont pris conscience de l'importance de l'écoute, et chacun a désormais le temps et l'espace pour énoncer ses idées.
14. Avec le temps se développe au sein de la communauté un esprit de camaraderie, voire d'amitié. La communauté de recherche philosophique resserre les liens entre les participants, ce qui a des répercussions sur leurs relations en général.
15. Le contexte dans lequel s'exécute la recherche philosophique (en communauté) aide les participants à prendre la parole, ce qui a comme conséquence qu'ils s'expriment et s'affirment davantage.
16. Les gens arrivent à se questionner eux-mêmes ainsi que les autres plus spontanément (y compris les animateurs). Cela montre que le processus s'intériorise tranquillement chez les participants.
17. Toujours dans cette optique d'intériorisation, nous voyons que les participants, à l'extérieur des ateliers de raisonnement logique, ne laissent plus passer de choses qui ne sont pas claires. Ils osent questionner pour arriver à clarifier les éléments qu'ils saisissent moins, ce qui n'est pas sans les aider pour leur apprentissage.
18. Les participants arrivent mieux à déceler les questions qui sont mal formulées.
19. Étant donné que les gens osent plus poser des questions d'éclaircissement, nous en arrivons à gagner du temps dans l'apprentissage et l'enseignement des autres matières.
20. Les participants ont moins peur de leur ignorance, puisqu'ils savent qu'ils détiennent les outils leur permettant de la surmonter.

21. Les questions posées par les participants sont plus claires qu'avant.
22. Par des discussions philosophiques, nous sommes arrivés à développer des outils qui permettent de questionner.
23. Les participants n'ont pas peur d'être jugés par les autres lorsqu'ils partagent leurs points de vue.
24. Les participants sont arrivés à développer une plus forte confiance en eux.
25. À l'aide de la pratique philosophique, nous disposons d'un outil qui nous permet d'effectuer des liens non seulement entre les interventions, mais également entre les thèmes, ce qui nous permet d'organiser la jonction des savoirs et des connaissances à partir de divers domaines.
26. Les participants arrivent à construire quelque chose de plus grand que le simple sujet.
27. Nous voyons qu'après quelques séances il y a un transfert des habiletés qui s'organise. Ainsi, les participants utilisent les habiletés développées lors des ateliers de raisonnement logique pour les appliquer à d'autres disciplines.
28. À réfléchir ensemble, les participants se rendent compte de leur intelligence; ils se découvrent eux-mêmes en tant que personnes capables de penser. Ils sont fiers d'eux puisqu'ils sont amenés à dépasser leurs propres limites.
29. Les discussions philosophiques ont permis aux participants de s'ouvrir aux apprentissages, tant en ce qui concerne leur potentiel qu'en ce qui a trait au contenu des disciplines.
30. Le transfert des apprentissages en communauté de recherche ne s'effectue pas simplement dans les autres disciplines, mais également dans la vie personnelle de chacun des participants.

Les intervenants ont également remarqué les changements suivants dans leur travail : ils toléraient moins de discours non pertinents, de monologues, ils encourageaient plus l'enquête visant à dégager les présupposés, ils avaient acquis une meilleure écoute active, une plus grande facilité à découvrir les forces des participants, la capacité à instaurer un climat de recherche, d'égalité et de respect, l'habileté à animer dans toutes sortes de circonstances (thèmes nouveaux, temps de préparation très court, conflit entre participants, etc.).

LES RETOMBÉES

À la fin du projet, les intervenants des groupes d'alphabétisation populaire ont continué d'utiliser cette approche avec leurs participants. Il s'était créé un réseau d'entraide informel et les intervenants échangeaient entre groupes bien après la fin du projet. L'équipe responsable du projet (Michel Sasseville de l'Université Laval et Lise Pelletier du Groupe en alphabétisation de Montmagny-Nord) a partagé les résultats et fait vivre l'expérience pratique de la communauté de recherche à des formateurs du réseau scolaire et communautaire lors du forum Alpha du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec en 2002. Il y a un réel intérêt pour cette approche mais elle ne semble pas pouvoir trouver sa place dans le cadre formel des programmes du MELS pour les adultes. Par contre, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) a inclus l'animation d'ateliers de développement de la pensée critique créatrice dans son offre de formation à ses groupes membres. En 2009, ce sont 19 groupes qui ont été formés et plusieurs ont intégré cette pratique dans l'offre de services aux personnes analphabètes. Cependant, c'est bien peu pour l'ensemble du milieu éducatif québécois par rapport aux bienfaits que l'on pourrait escompter d'une pratique généralisée des communautés de recherche philosophique.

BIBLIOGRAPHIE

- Sasseville, Michel (1993). « Philosophie pour enfants : de l'estime de soi au raisonnement logique », *Vie pédagogique*, n° 82, p. 31-34.
- Sasseville, Michel (1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 192.
- Statistique Canada (2005). *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Unesco (1997). *La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, p. 11.

La pratique de la philosophie en communauté de recherche auprès de personnes en centre jour

MATHIEU GAGNON

Canada

INTRODUCTION

La pratique de la philosophie en communauté de recherche gagne en popularité partout dans le monde. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène, dont le fait qu'en introduisant la communauté de recherche philosophique (CRP) un réel renversement s'opère dans notre rapport à la philosophie. En CRP, la philosophie y est considérée, tel que le dirait Comte-Sponville, comme une manière de penser sa vie et de vivre sa pensée, comme un moyen pour viser le développement d'une tête bien faite en réfléchissant à des questions qui meublent notre quotidien et qui contiennent en germe nombre d'avenues par lesquelles nous pouvons emprunter le chemin de la recherche philosophique. Il ne s'agit plus d'apprendre, à proprement parler, les théories et les textes constituant l'histoire des idées, mais bien de s'engager activement dans un processus de recherche commune de sens (et non pas d'un sens commun) en reprenant pour son compte les grands thèmes qui ont été au centre des réflexions des philosophes. Tous sont concernés, que ce soit individuellement ou collectivement, par les concepts d'amitié, de justice, de dignité, de rigueur, de tolérance, de vérité, de liberté ou de respect. Bien plus, ces concepts apparaissent transculturels et ne se limitent pas qu'au mode réflexif – le sens que nous leur conférons, lequel peut être considéré culturel cette fois, contribue à guider notre agir et à orienter nos actions. Axée sur l'idée d'une *praxis*, la CRP s'inscrit dans un processus de démocratisation de la philosophie: celle-ci, parce qu'elle prend appui sur l'intérêt des participants, sert d'outil pour comprendre et clarifier des questions auxquelles se rapportent moult situations de la vie courante, et contribue à réorganiser notre rapport au

monde, aux choses, aux idées, aux autres et à soi-même. Par le fait de cette démocratisation, la CRP peut être appliquée à une grande variété de contextes et devient un outil puissant pour le développement d'une pensée critique, créative, responsable et attentive, de même que de l'autonomie et de la citoyenneté.

Le présent texte s'inscrit dans cet axe des applications diverses de la CRP. Sans prétention aucune, il sera l'occasion de porter un regard sur les apports potentiels de la pratique du dialogue philosophique avec des personnes souffrant de maladie mentale. Les résultats présentés ne prendront cependant pas la forme d'un rapport de recherche, puisque l'objectif poursuivi au départ de cette expérimentation n'était pas de documenter spécifiquement ce thème. En ce sens, cet écrit se présente davantage comme un moment pour jeter les bases à des réflexions qui, tout en étant appuyées sur des expériences vécues en situation d'échange et de recherche, pourraient constituer le point de départ à des recherches futures dont le potentiel est encourageant. Afin d'organiser ces réflexions préliminaires, je ferai d'abord un bref rappel du contexte dans lequel les informations présentées ont été relevées, je proposerai par la suite quelques éléments de distinctions entre la CRP et ce que nous pourrions qualifier de « psychothérapie », puis je discuterai des apports en prenant appui sur quelques commentaires formulés par les participants. À cet égard, nous verrons que ce qui se présente parfois sous des allures anecdotiques contient, en germe ou en amont, des considérations dont la portée n'est pas négligeable.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les éléments de réflexion qui seront rapportés sont issus d'une recherche-action menée de 2000 à 2002 dans quatre centres d'alphabétisation de la région de Chaudière-Appalaches. Il s'agit, en fait, de la même recherche dont fait état le texte de Pelletier et Renaud présenté dans ce collectif. Ainsi, afin d'éviter les chevauchements et puisque mesdames Pelletier et Renaud exposent clairement les principales composantes de cette recherche-action (objectif, durée, échantillonnage, modes de collecte, etc.), je ne reprendrai pas leurs propos. Par ailleurs, il convient de souligner que, pour cette recherche, j'agissais à titre d'accompagnateur, ce qui me permit d'avoir un accès privilégié au déroulement des séances et de tenir un journal de bord dans lequel était noté des interventions ainsi que des retours réflexifs suivant chaque atelier. De cette manière, il était possible de préserver des traces des thèmes abordés, des principaux propos tenus ainsi que des questions posées. Il convient de souligner également que, parmi les quatre groupes d'alphabétisation participant à la

recherche, l'un d'eux était constitué de personnes fréquentant un centre de jour où se réunissaient des personnes souffrant de divers troubles psychologiques, dont la schizophrénie. En moyenne, six personnes participaient hebdomadairement aux CRP. Les éléments de réflexion que je propose d'examiner dans ce texte sont tirés des expérimentations menées auprès de ce groupe.

ENTRE LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE ET LA PSYCHOTHÉRAPIE DE GROUPE

Pratiquer la philosophie en communauté de recherche, ce n'est pas simplement examiner froidement, par l'exercice d'une rationalité pure, les concepts, les principes, les relations ou les fondements. C'est aussi contribuer à l'établissement d'un rapport à l'autre dans et par le dialogue, un rapport qui inévitablement nous reconduit à nous-mêmes, comme des individus et des personnes à part entière faisant partie d'une collectivité certes, mais qui ont une identité propre. En ce sens, la pratique de la philosophie en communauté de recherche ne saurait se réduire à l'exercice de la raison, puisqu'elle engage tant notre rationalité que notre affectivité. Penser sa vie et vivre sa pensée, c'est accepter de se remettre en question et de porter un regard réflexif sur ses propres conceptions, convictions et croyances; c'est accepter de réorganiser nos connaissances et de modifier nos actions; c'est apprendre à vivre avec le doute et l'incertitude; c'est apprendre également à faire un travail sur soi. En ce sens, nous pourrions dire de la pratique de la philosophie qu'elle comprend, à certains égards, une dimension psychologique importante. Cette dimension nous apparaît assez clairement lorsque nous sommes engagés dans un tel processus. En effet, d'aucuns se rappellent d'expériences de la CRP où les sentiments occupaient une place centrale et où les questions et les thèmes abordés suscitaient les passions, conduisant ainsi certains participants à partager leur vécu afin de construire du sens. Des rires, des réactions vives, voire des pleurs font partie du paysage de la CRP, et cela s'explique notamment par le fait qu'il n'est humainement pas possible de faire complètement abstraction de ce que nous pensons, de notre vécu, de nos valeurs et de nos sentiments. Il serait d'ailleurs utopique et non souhaitable de prétendre le contraire. En fait, comme l'indique Dewey à travers sa philosophie de la continuité (1931, 2004), chaque expérience présente prend son sens dans les expériences antérieures. Ainsi, réfléchir philosophiquement à des concepts, c'est tenter de les comprendre à la lumière de nos expériences individuelles et

collectives, expériences qui sont accompagnées non seulement de sens et de raison, mais aussi d'une mémoire affective ou épisodique (Gagné, 1965).

Penser sa vie et vivre sa pensée, c'est inévitablement s'engager dans une quête de sens qui ne peut faire autrement, que ce soit directement ou indirectement, que de produire certains effets sur le plan psychologique. Mais comment distinguer pratique du dialogue philosophique et « thérapie de groupe » ? L'objectif de la CRP est-il d'engager un travail sur l'âme, au même titre que la « thérapie », laquelle peut viser une *rééducation* ou, à tout le moins, un travail individuel de la personne par elle-même et *sur* elle-même en vue de maîtriser sa vie, dans un contexte où une difficulté en ce sens est présumée, voire identifiée ? Comment départager ce qui est de l'ordre de la philosophie et de la psychologie à l'intérieur d'une CRP ? Est-il souhaitable de centrer l'intérêt et les interventions sur la dimension psychologique de la recherche philosophique ? Pourquoi ? Les relations multiples que semblent entretenir la pratique de la philosophie avec la psychologie nous conduisent à nous poser ce type de questions, et bien d'autres. Or, pour tenter d'y répondre, il serait précieux d'identifier différents critères à partir desquels il deviendra possible de cerner la « nature » ainsi que les différences propres à chacun de ces types de communautés. J'entreprendrai donc de déterminer quelques-uns de ces critères, ce qui, je le souhaite, permettra de distinguer plus clairement ces deux types de communautés et de clarifier les relations que pourraient entretenir les dimensions philosophiques et psychologiques de la CRP.

Malgré les différences que nous pourrions déceler, il semble bel et bien exister divers points de partage entre, d'une part, la philosophie et la psychologie, et, d'autre part, la CRP et l'intervention clinique de groupe. En effet, la psychologie consiste en l'étude de l'âme : étymologiquement, *psykhè* et *logos* signifient « discours sur l'âme ». Or, depuis son origine, la philosophie s'intéresse à ce qui constitue l'univers de la pensée et de l'agir : il y est question, entre autres choses, d'idées, de concepts, de raisonnement, de principes, d'éthique et de morale, de mœurs, de bien-être, de maîtrise de soi ou encore de maîtrise des passions. Ces thèmes rejoignent de près ceux qui constituent la trame de fond de la psychologie comme discipline. Cependant, la psychologie s'est en quelque sorte « écartée » de la philosophie à partir du moment où elle a voulu se constituer comme science, en adoptant des démarches similaires à celles qui étaient proposées par les disciplines associées à la recherche scientifique. Néanmoins, il est demeuré des similitudes dans les approches, notamment à l'intérieur de leurs applications. Par exemple, notons que certaines approches cliniques, notamment celles d'inspiration humaniste, font appel à des interventions qui s'apparentent à celles qui sont mobilisées par l'animateur à

l'intérieur d'une CRP. Ainsi, les échanges sont orientés vers une quête de sens, quête qui est mise en route par le recours à des questions ouvertes visant le repérage et l'évaluation de raisons, la définition, la recherche de solutions de rechange, la mise en évidence de présupposés... Dans ces circonstances, la manière dont le psychologue interviendra afin d'inviter son patient à réfléchir sur le sens et la portée de ses propos peut prendre des formes similaires à celle qui est adoptée par l'animateur lors d'une discussion en CRP, à cette différence que l'écoute manifestée en CRP ne vise pas *a priori* à « capter la cohérence interne de la personne » afin que celle-ci puisse, par voie de conséquence, capter la cohérence interne de son vécu.

Par ailleurs, il existe bel et bien des différences importantes entre la recherche philosophique telle qu'elle se vit en classe et l'intervention clinique. À cet égard, indiquons d'abord que la pratique de la philosophie en communauté de recherche ne vise pas, à proprement parler, à résoudre des problèmes personnels ou des difficultés particulières que pourraient partager les membres de la communauté. Les gens ne se présentent pas en CRP pour « guérir » ou dans l'intention délibérée de modifier un comportement considéré pathogène, mais bien pour réfléchir à une question qui les intéresse collectivement, question qui, par surcroît, n'est pas déterminée d'avance pour eux. La ligne est mince cependant entre résoudre un problème personnel impliquant un ou des membres de la CRP, et réfléchir à une question en s'appuyant sur les intérêts de la communauté et qui, régulièrement, comprend des éléments associés au vécu des participants. La présence des échanges de type anecdotique (Daniel, 2005) à l'intérieur de la CRP montre d'ailleurs qu'à l'intérieur d'une recherche philosophique les participants tentent de construire du sens en reconduisant les propos tenus lors des discussions à des expériences personnelles, près de leur vécu. Par contre, l'exercice réflexif que commande la pratique de la philosophie en communauté de recherche devrait contribuer à orienter l'intérêt sur les principes, les fondements, les valeurs, les normes ou les concepts qui sont présupposés et convoqués dans le traitement d'une question particulière, contribuant ainsi à extraire en quelque sorte la dimension anecdotique ou plus proprement personnelle associée à la résolution de conflits.

Inversement, la « thérapie de groupe » est centrée davantage sur la résolution de problèmes personnels, communs aux membres du groupe, mais qui prennent tout de même des formes variées selon les individus. En ce sens, chacun sera invité à parler de son expérience personnelle, à exposer son ou ses « problèmes » et à en discuter explicitement avec les pairs. Il s'agit bel et bien, dans ce cas, d'un regard dirigé vers le spécifique, dans une visée de rééducation. L'individu et ses sentiments sont au centre de la démarche et les détours

vers les principes, normes ou valeurs sont des moyens pour penser l'expérience de chacun et s'engager dans une entreprise de « correction », de modification des conduites et des actions. L'un des buts (certainement pas le seul, évidemment) de la psychothérapie de groupe est donc de « régler ou de dépasser un problème » commun, par le partage et la résolution de difficultés particulières et personnelles. Dans ce contexte, chacun est invité à parler de son expérience personnelle, à exposer ses sentiments et à réfléchir à sa situation particulière dans le but d'y apporter des changements. D'entrée de jeu, la « thérapie de groupe » présuppose que ses membres ont un problème, et qu'ils participent aux échanges pour le régler : il s'agit, en d'autres termes, du sens téléologique d'une telle démarche.

Partant, il est possible de relever une différence entre la CRP et la « thérapie de groupe », en tant que la dernière vise explicitement à régler des problèmes particuliers et partagés par les membres, alors que la première vise davantage à réfléchir sur des questions de manière générique, en y relevant les principes, les valeurs ou les concepts auxquels elles se rapportent. Mais il n'en demeure pas moins que ces deux univers ne fonctionnent pas en vase clos : il ne semble pas possible de séparer ainsi et de manière exclusive ce qui participe de l'affect de ce qui se rapporte à la raison, ce qui concerne notre expérience personnelle et l'exploration des concepts par lesquels nous y apportons du sens, ou ce qui relève de l'action de ce qui touche la métaphysique. Ainsi, il ne semble pas déraisonnable de supposer qu'une recherche philosophique puisse avoir des retombées psychothérapeutiques chez les participants, d'autant que le processus d'enquête engagé en CRP prend généralement appui sur les intérêts et expériences des membres. Il semble que de penser l'abstrait ou le générique contribue à alimenter les réflexions portant sur l'univers du concret, à donner du sens à nos expériences et à notre vie. Notons cependant qu'à la différence d'une CRP, où nous nous intéressons d'abord à la pensée, la psychothérapie de groupe, quant à elle, s'intéresse d'abord aux émotions.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXIONS SUR LES APPORTS PSYCHOLOGIQUES DE LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE

Certaines études, dont celle de Cinq-Mars (2005), ont tenté d'examiner les apports psychologiques potentiels de la pratique de la philosophie en communauté de recherche avec les enfants. Dans ce cas-ci, la recherche de Cinq-Mars portait sur le développement de l'estime de soi d'élèves de 7 à 13 ans pratiquant la philosophie à l'intérieur du programme Prévention de la

violence et philosophie pour enfants (Centre La Traversée, <http://www.latraversee-pvphie.com/>). Entre autres résultats, cette étude montre une augmentation significative de l'estime de soi, selon l'échelle totale, des élèves pratiquant la philosophie, et ce, particulièrement chez les filles. Ces données fournissent donc des indications qui portent à réflexion quant aux apports psychologiques potentiels de la CRP. À tout le moins, elles ne conduisent pas à invalider les hypothèses sur les dimensions psychologiques de la CRP. La recherche de Cinq-Mars ne porte cependant pas sur des personnes ayant un trouble connu et pour lequel ils bénéficient d'un suivi en expertise externe. Ainsi, il serait intéressant d'investiguer en ce sens et d'examiner les effets que la CRP pourrait avoir sur ces personnes, en l'occurrence des adultes.

À ce titre, certaines des expérimentations menées pour la recherche en alphabétisation fournissent des indications encourageantes. Évidemment, comme je l'indiquais plus tôt, il ne s'agit pas d'une investigation systématique au même titre que celle de Cinq-Mars, mais bien de matière à penser. Mais cette matière donne à penser justement et, pour l'illustrer, j'aime bien faire appel au discours anecdotique et raconter certaines expériences vécues lors de CRP menées auprès de personnes en centre de jour. Bien qu'il s'agisse d'anecdotes, celles-ci me semblent très significatives en raison de ce qu'elles présupposent, impliquent et laissent entendre.

Celle que je préfère est sans doute cette journée où nous discutons depuis un certain temps de ce qui existe et de ce qui peut être considéré réel. Les échanges touchaient les aspects classiques abordés lorsqu'il est question de la « réalité » et de l'« existence » : comment sait-on qu'une « chose » est réelle ? ; la réalité est-elle toujours perceptible par les sens ? Tout ce qui est perçu par les sens est-il réel ? Les idées et les pensées sont-elles réelles ?, etc. Alors que nous en étions à nous demander si le père Noël existe, ou s'il est réel, une personne atteinte de schizophrénie prit la parole pour demander à la communauté si ce qu'elle était la seule à voir ou à entendre (en référence à sa condition psychologique) était réel. Par cette simple question, cette personne a témoigné de toute la charge et de tout le rapport personnel et affectif qui s'est développé entre elle et l'investigation philosophique dans laquelle elle était impliquée et qui était pourtant, en apparence du moins, bien loin d'une enquête sur sa vie privée. En fait, cela montre que cette personne, par l'entremise de la recherche conceptuelle qui se menait, s'est engagée dans un processus la conduisant à penser sa vie, à lui donner du sens à la lumière des réflexions d'ordre générique qui étaient proposées par la communauté de recherche philosophique. Bien plus, elle a montré une prise de conscience et a remis son questionnement entre les mains de la communauté, ce qui n'est pas banal – pour faire cela, cette

personne devait sans doute avoir confiance au processus dans lequel elle était impliquée de même que dans les personnes qui l'accompagnaient dans la recherche. Nous pouvons donc raisonnablement croire qu'à ce moment la CRP a contribué à générer une démarche de réflexion personnelle qui s'inscrit, en quelque sorte, à l'intérieur d'un processus de prise de conscience, de remise en question, d'écoute et d'ouverture.

Il serait possible de proposer une réflexion semblable au sujet de ce cas où, suivant une discussion sur la volonté, la liberté et la responsabilité, un participant est venu me rencontrer afin de réfléchir sur la part de liberté et de responsabilité dont dispose un (ami) cleptomane. Cela témoigne également d'un désir de penser le spécifique à la lumière du générique. Cette réflexion s'inscrit à l'intérieur d'une dynamique de rapport à soi et de rapport à l'autre auquel est associé un processus d'autocritique. Cette perspective du rapport à soi et du rapport à l'autre se manifeste également dans les commentaires émis par les participants au sujet de leur expérience de la CRP. Certains d'entre eux nous ont rapporté que les discussions leur ont permis de développer un regard différent sur les autres et sur eux-mêmes, un regard qui les incitait à moins craindre d'entrer en relation (et d'entrer en relation d'une manière différente), que ce soit dans un endroit public comme l'épicerie ou avec les membres de leur famille. Des participants ont dit avoir pris conscience de leur intelligence, alors que d'autres soutenaient se donner désormais le droit de dire « non ». Sans constituer une preuve de quoi que ce soit, ces quelques éléments témoignent du possible caractère humanisant, socialisant, voire « psychologisant » de la CRP. Savoir dire non, ne plus craindre les autres et aller vers eux, il s'agit d'avancées signifiantes pour ces personnes qui, en pratiquant la philosophie, semblent se diriger vers un processus d'écoute et d'acceptation.

DU BESOIN D'INVESTIGUER PLUS AVANT...

Si la CRP a des effets psychothérapeutiques sur ses participants, ce n'est pas en tant qu'elle s'y propose, mais plutôt parce que les thèmes qui y sont abordés, les questions qui y sont posées ainsi que les manières dont les participants entre en relations pour les explorer ne sont pas que des démarches rationnelles dans lesquelles l'analyse conceptuelle s'effectuerait de manière déconnectée, sans relation avec nos expériences antérieures, notre vécu, nos intuitions, nos valeurs ou notre sensibilité. Penser au bien, au mal, au vrai, à l'acceptable, à la liberté ou à la justice met en place autant de cadres à partir desquels il devient possible d'examiner sa propre expérience, et ce, dans un environnement social où des affectivités se rencontrent. Le caractère psycholo-

gique associé à la CRP serait donc, en quelque sorte, un « dommage collatéral ».

Les éléments qui ont été au centre de ce texte ne conduisent à rien d'autre qu'à l'établissement de certains paramètres à partir desquels nous pourrions organiser une réflexion plus systématique centrée sur les possibles apports psychologiques d'une démarche de recherche philosophique en communauté. Il semble y avoir une piste de recherche fort intéressante qui se dessine et pour laquelle peu de données existent. Sur les plans conceptuel et théorique, la philosophie et la psychothérapie se rejoignent dans leur finalité, chacune visant, en quelque sorte, la poursuite du bonheur... Par ailleurs, bien peu de contextes offrent des occasions de réunir psychologues et philosophes afin d'examiner de quelle manière ces deux approches pourraient être considérées, sur le plan scientifique, complémentaires. Ainsi, à partir de la pratique de la philosophie en communauté de recherche, laquelle se construit sur la base des intérêts des participants et non selon un programme dans lequel les contenus à l'étude sont prévus longtemps d'avance, il semble y avoir un terreau fertile pour la recherche et l'intervention. La combinaison des expertises en psychologie et en philosophie (CRP) pourrait non seulement être bénéfique pour les psychologues et philosophes (puisque'ils pourraient y développer de nouveaux outils d'intervention et de compréhension), mais aussi et surtout pour les personnes qui ont un réel besoin de cheminer dans le rapport qu'ils entretiennent face à eux-mêmes, aux autres, aux normes sociales... Il serait fort intéressant d'examiner dans quelle mesure la CRP peut contribuer au cheminement de personnes souffrant de difficultés psychologiques ou fréquentant des centres de jour. Or, pour cela, psychologues et philosophes doivent combiner leurs expertises selon une perspective scientifique.

RÉFÉRENCES

- Cinq-Mars, C. (2005). Étude sur l'impact du programme «Prévention de la violence et philosophie pour enfants». En ligne: www.latraversee-pvphie.com/ppt/recherchel.ppt (consulté le 17 août 2009).
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1931, 2004). *Comment nous pensons*, Paris, Empêcheurs de penser en rond.
- Gagné, R. (1965). *Conditions of Learning*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

Radiographie d'une expérience de la CR en milieu carcéral

ISABELLE OUELLET
Canada

Nous partagerons ici en toute humilité ce que notre expérimentation menée auprès de détenus nous a appris, pourvu que le lecteur ne perde pas de vue que notre perception demeure, bien sûr, subjective, et que d'autres milieux peuvent être plus coriaces ou moins ouverts face à ce type d'expérience. Si cette aventure peut inspirer la vôtre, tant mieux!

MISE EN CONTEXTE : LA DÉTENTION

Plusieurs recherches ont montré l'efficacité toute relative de la détention en tant que remède à la criminalité. On lui reproche de ne jouer qu'un rôle répressif, lequel serait, à maints égards, plus ou moins convaincant et ne constituerait qu'une menace très *virtuelle* pour les délinquants. Surtout pour les deux « catégories » qui ont le plus de risques de se faire prendre, à cause des traces qu'ils laissent derrière eux, soit les moins futés (qui cumulent *quand même* plusieurs séjours en détention) et ceux qui commettent des crimes contre la personne. Autrement dit, les plus « brillants » courent sans doute encore dans les rues, et il y a fort à parier que la menace de la prison ait peu d'effet sur le ralentissement de leurs activités (car de toute façon, quand ils y mettent les pieds, c'est bien souvent pour y faire la loi!). L'effet serait donc très limité tant sur la prévention que sur la « correction » du comportement délinquant.

Par ailleurs, on peut se demander en quoi est-ce qu'un individu serait devenu un « meilleur citoyen », puisqu'il est jugé apte à réintégrer la société, *après* son séjour en prison? Séjour au cours duquel le détenu se trouve, dans les faits, plus souvent qu'autrement face à deux principales options: parfaire sa « formation » de délinquant au contact des autres ou bien essayer de s'en sortir par lui-même avec les moyens du bord.

Mais bon, puisque les prisons sont là, autant faire avec. Car ses failles offrent, malgré tout, de merveilleuses possibilités, en y regardant de plus près. La détention est d'abord un temps d'arrêt. Si cela ne signifie au départ, pour le détenu, qu'une pause obligée à ses activités « hors des murs », certains en viendront à saisir l'occasion pour entreprendre une introspection sérieuse, ne serait-ce que parce qu'ils y sont forcés par l'inaction et par le temps long à passer qui les renvoie sans cesse à eux-mêmes. Et bien que tous n'aspirent pas à changer de vie, il est difficile pour ceux qui vivent des moments de crises, ou qui cherchent à s'en sortir, d'avoir accès à l'aide nécessaire en temps et lieu¹. Si bien que la majorité des détenus s'entendent pour dire que la simple possibilité de dialoguer avec une personne-ressource² à propos de leur vie pourrait leur rendre service. Comme si le système carcéral s'en remettait essentiellement à la bonne volonté, au courage et au bon goût pour la vertu dont voudra bien faire preuve le détenu.

Cette pause forcée nous semblait être une occasion rêvée de tester ce que le dialogue en communauté de recherche pourrait apporter aux détenus, et c'est avec une foi absolue en la portée de cette pratique sur le développement global de la personne (notamment en ce qui touche l'estime de soi) et dans le seul but de satisfaire un certain goût de l'aventure, bien loin de notre zone de confort, que nous avons voulu faire l'expérience autonome et indépendante d'une CR en prison. Ayant réussi à convaincre les personnes concernées dans un établissement du Québec³, et grâce au soutien précieux d'un de ses enseignants qui connaissait l'approche Lipman, nous nous sommes donc lancés et, faisant cela, il nous a semblé soumettre la méthode (tout comme nos talents d'animateur) à l'épreuve de résistance Mobelfakta d'Ikea!

LES SOINS PARTICULIERS

Ne sachant pas trop ce qui nous attendait, nous avons cherché à mieux connaître les comportements dits délinquants et les mécanismes psychologiques qui y sont liés⁴ pour augmenter nos chances de « réussite », d'autant plus

1. Selon les observations personnelles faites auprès des détenus participant à notre expérience.

2. 58,4 % au total (condamnés 63,6 %, prévenus 67 %, probation 55,7 % et sursis 51,6 %), selon le Portrait de la clientèle correctionnelle du Québec 2001, Dir. générale des services correctionnels, ministère de la Sécurité publique, p. 58.

3. Nous étions dans un établissement provincial où sont purgées des sentences de moins de deux ans. Les détenus qui s'y trouvent (pour des délits « mineurs ») n'y restent pas longtemps mais sont nombreux à y revenir souvent. Pour ceux qui connaissent les prisons fédérales, nous étions dans ce qu'ils appellent une garderie!

4. L'ouvrage de Maurice Cusson, *Délinquants pourquoi?*, nous a été d'un grand secours.

que nous étions conscients que notre petit exercice risquait fort d'être mal perçu, du moins au début, et d'être confondu avec une thérapie de groupe, ce qui risquait d'entraîner la réticence de certains et l'investissement à outrance dans cette voie par d'autres. De plus, nous ne pouvions pas faire abstraction de ce que certaines observations personnelles faites auprès d'un assez large échantillon de détenus⁵ avaient révélé, soit que plusieurs d'entre eux étaient si brisés par leur histoire de vie (laquelle dépassait parfois l'entendement) que bien souvent *leur agir* ne semblait plus dicté que par une espèce d'« instinct de survie » développé au fil du temps.

Ces derniers avaient d'ailleurs témoigné d'une disposition marquée à la remise en question (voire au rejet catégorique) des manières de faire et de penser de la majorité (c'est-à-dire les « bons citoyens », cible de nombreux préjugés), laquelle semblait offrir un véritable terrain de jeu pour la délibération et la réflexion. Il ne nous restait plus qu'à glisser tout doucement sur la cohérence du raisonnement et la logique de l'argumentation...

Nous voulions donc mettre en place un espace d'expression et de réflexion respectueux de ses participants, c'est-à-dire libre de tout jugement ou de toute condamnation (ce qui aurait enlevé tout son sens à notre expérience). Aussi, nous n'avons abordé des aspects plus moraux ou éthiques que lorsque les participants *choisisaient* de les aborder afin de ne pas briser le fragile lien de confiance si difficile à construire⁶, notre intention se limitant à nous laisser porter par le voyage à bord de la communauté de recherche et à observer, au bout du compte, si cet exercice pouvait donner aux participants davantage de pouvoir sur leur propre vie grâce à l'acquisition de diverses compétences personnelles.

Après avoir brossé un profil sommaire des comportements et des attitudes qui semblaient toucher les détenus, nous avons dressé une liste de diverses compétences qui pourraient être acquises par la pratique soutenue et répétée en communauté de recherche :

- Se prémunir contre l'endoctrinement par les pairs délinquants ;
- Reconnaître ses conditionnements et ses réflexes (*patterns*) ;
- Développer un meilleur jugement de cause à effet (conséquences, voir à long terme) ;
- Considérer des impliqués (dans la façon de satisfaire ses besoins) ;

5. Nous ne tenons pas compte ici des gens qui n'ont pas de réel problème de délinquance et qui se retrouvent en prison à la suite d'une « erreur de parcours » isolée.

6. Lequel nous aura permis d'aborder les sujets les plus sensibles et les plus tabous au fil de nos rencontres.

- Se responsabiliser (assumer ses décisions et ses devoirs) ;
- Être plus autonome (en fonction de ses véritables aspirations personnelles) ;
- Évaluer les moyens pour parvenir à ses fins (appropriés ou non) ;
- Juger de la pertinence de ses réactions face à la contrainte ;
- Faire une réflexion éthique sur le respect des autres (souci, prise en compte de l'autre) ;
- Faire une réflexion éthique sur le « vivre avec les autres » (s'insérer dans un groupe) ;
- Faire une réflexion critique et éthique sur la liberté (au sens large) ;
- Faire une réflexion éthique sur les lois et les obligations ;
- Pouvoir envisager le point de vue des autres (dont les victimes) ;
- Apprendre à faire des choix plus éclairés, à évaluer plusieurs possibilités ;
- Apprendre à trouver des solutions de rechange à son besoin d'action ;
- Apprendre à voir les solutions de rechange à son orientation criminelle ;
- Apprendre à voir des solutions de rechange à sa satisfaction immédiate ;
- Apprendre à être plus critique envers soi-même (s'auto-évaluer) ;
- Apprendre à faire davantage confiance aux autres ;
- Apprendre à reconnaître et à verbaliser ses émotions (mieux gérer sa violence) ;
- Augmenter sa fierté personnelle en repoussant ses limites (expression, réflexion, etc.) ;
- Repenser l'expression de sa liberté personnelle dans le respect des droits des autres ;
- Prendre conscience des liens de complémentarité et d'interdépendance en société ;
- Apprendre à créer des liens plus signifiants et plus riches avec les autres ;
- Apprendre à voir la différence plus positivement (non pas comme une menace) ;
- Apprendre à être plus patient et plus tolérant ;
- Apprendre à mettre les choses en perspective, à relativiser ;
- Apprendre à adapter ses attentes de façon plus réaliste ;
- Apprendre à écouter les autres avec attention (accueillir les autres) ;
- Apprendre à respecter les points de vue qui diffèrent des siens (lequel a raison ?) ;

- Accepter d'être corrigé par les autres (accepter de se faire aider, voire l'apprécier) ;
- Pouvoir se corriger soi-même et admettre ses « erreurs » de jugement ;
- Être capable d'apporter son aide aux autres (contribuer, partager, offrir son appui) ;
- Poser un regard plus critique sur ses propres convictions ;
- Développer un intérêt pour le questionnement et stimuler sa curiosité ;
- Stimuler le désir d'apprendre (confiance en soi, en ses capacités) ;
- Apprendre à résoudre plus pacifiquement les conflits ;
- Expérimenter l'entraide et la coopération (et en voir les bienfaits) ;
- Adopter une meilleure image de soi-même (par le respect témoigné par les autres) ;
- Rechercher une plus grande cohérence, dans sa réflexion comme dans sa vie ;
- Etc.

LES DEUX GRANDES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Premier écueil: l'assiduité

Dix périodes de 75 minutes ont été réservées à la communauté de recherche dans chacune des 4 classes d'étudiants pendant les heures normales de cours (qui prennent place à l'intérieur des murs), soit 3 classes au secteur masculin, dont 1 en protection⁷, et 1 classe au secteur féminin pour un total de 75 participants. Les dernières rencontres nous ont permis de distribuer notre sondage seulement aux 37 participants encore sur place (soit la moitié d'entre eux), lesquels n'avaient été présents en moyenne qu'à 5 rencontres (soit la moitié des rencontres). Car, en cours d'expérience, des participants ont quitté et d'autres se sont greffés au groupe (ce qui n'était pas toujours évident non plus).

Dix séances d'une heure et quart, c'est déjà court en soi. Si en plus on n'y vient qu'une fois sur deux, on vient de ramener la pratique réelle à environ 6 heures, ce qui est très peu ! Heureusement, ces heures étaient réparties en rencontres brèves mais fréquentes (nous doutons, à tort ou à raison, que ce même temps réparti en seulement quelques rencontres un peu plus longues

7. Détenus placés dans un secteur à part parce qu'ils sont plus à risque de subir des représailles de la part des autres détenus.

aurait été tout aussi profitable). Répartir le temps (limité) accordé à nos séances sur une plus longue période a permis à chacun de répéter l'exercice plusieurs fois. La fréquence jouait aussi en notre faveur lorsque quelqu'un s'absentait ce jour-là : il perdait moins de temps de pratique en bout de ligne.

Nous pensions que de présenter nos « ateliers » pendant les heures de classe pouvait favoriser la présence régulière et la participation des détenus, mais cela ne nous préservait pas du va-et-vient (rendez-vous, cour, libérations, etc.) ni de la participation réticente de certains qui n'y venaient que pour être présents en classe⁸ ni de la frustration des autres qui préféraient consacrer la période de classe à leurs objectifs académiques. Cette situation causait parfois préjudice à ceux qui voulaient s'engager davantage, ce qui ralentissait la progression de la communauté de recherche.

Offrir nos ateliers en dehors des heures de classe et sur une base volontaire aurait sans doute pu nous permettre de minimiser ces irritants, bien que cela ne nous aurait pas davantage assuré de la présence continue des participants à nos 10 rencontres (nous avons pris soin de sélectionner des participants dont la sentence couvrait toute ou presque toute la période prévue pour nos ateliers). Aussi, en offrant 20 séances sur autant de semaines, par exemple, on augmenterait peut-être nos chances de voir la participation de chacun grimper, idéalement, à 10 séances en tout.

Deuxième écueil: le matériel

Le second défi auquel nous avons dû faire face a été de capter l'attention de chacun. Car dans les classes où nous nous trouvons, les détenus sont âgés de 18 à 70 ans et suivent un enseignement individualisé selon leur niveau, lequel va du primaire à l'universitaire. Nos participants montraient donc une grande disparité d'intérêts comme d'habiletés et il nous était difficile de les rassembler autour d'une lecture stimulante pour tous. Par ailleurs, formuler leurs questions à partir d'une lecture leur était très ardu (et nous avons malheureusement trop peu de temps à consacrer à cette procédure). Il fallait adopter un rythme soutenu pour éveiller leur intérêt et conserver leur attention et cette partie les ennuyait. Comme il aurait été dommage d'évacuer totalement la lecture et la collecte de questions, nous avons décidé d'en user avec une plus grande parcimonie (il vaut peut-être mieux n'introduire cette procédure qu'après quelques séances de réchauffement, et n'utiliser que de très courts textes). Nous avons testé divers types de textes, plutôt courts que longs,

8. Les détenus qui vont à l'école reçoivent quelques dollars par jour.

et quelques autres déclencheurs encore plus simples afin de trouver une formule adaptée au plus grand nombre et qui serait plus harmonisée à notre contrainte de temps. Nous avons choisi du matériel varié pour garder l'intérêt de la nouveauté. Car, si les détenus étaient un peu perdus lorsque les exercices changeaient de forme, ils s'ennuyaient carrément lorsqu'il n'y avait pas assez de variété. Aussi, trouver le bon équilibre entre la routine et la nouveauté afin de maintenir leur intérêt est tout un art ! Lors de notre expérience, nous avons sélectionné des exercices tirés de différents guides du programme (employés seuls mais dont le sujet était soigneusement sélectionné), des articles de journaux et des éditoriaux (accompagnés d'exercices), des proverbes et des sentences de sagesse populaire, des affirmations inspirées du jeu Polémique, des questions amenées par les participants et des séances du Jeu de la sagesse, seul ou en équipe, et des exercices créés sur mesure, pour ne nommer que ceux-là. Bien qu'il nous ait fallu user de beaucoup de souplesse et de créativité, nous avons réussi à trouver un compromis à peu près satisfaisant pour tous pour ce qui est du contenu et nous nous sommes concentrés davantage sur le processus ou la manière de faire à laquelle nous voulions rester le plus fidèle possible malgré le contexte particulier dans lequel nous nous trouvions. Enfin, on comprendra ici que le matériel employé fut certainement l'aspect le plus sensible de notre expérimentation.

LES AUTRES PETITS DÉFIS

Bien sûr, d'autres petits cailloux se sont glissés dans nos chaussures en cours de route, mais on a essayé, autant que possible, de ne pas leur accorder trop d'attention. En ce qui me concerne, par exemple, mes défis étaient le stress et la crainte des premiers contacts, très vite passés (peur de la violence, de ne pas être acceptée, d'être harcelée, etc.), la présence des enseignants permanents à mes côtés (obligatoire afin d'assurer une certaine sécurité, parfois gênante lorsqu'ils me mettaient les bâtons dans les roues, et souvent enrichissante quand ils décidaient de participer), la charge émotive qui nous est souvent envoyée en plein visage et avec laquelle il faut composer (vaut mieux être fait fort, c'est-à-dire capable de compassion sans toutefois se laisser ébranler), les crises psychotiques ou paranoïdes qui surgissent de nulle part (et nous déstabilisent totalement lorsque cela ne nous est pas familier), l'appartenance « nécessaire » à un camp ou à l'autre que nous attribuent les détenus (le leur ou celui de la direction... Un participant pourra soudainement vous retirer sa confiance parce qu'il vous a surpris en train d'adresser la parole à un gardien), etc. Se montrer authentique et intègre nous épargnera bien du labeur.

Et on se félicitera de posséder un flair sachant détecter quand les participants risquent de se sentir jugés ou croire que l'on cherche à les remettre sur le « droit chemin » (la ligne est mince!), ce qui, dans les deux cas, génère de la méfiance ou du mépris, lequel engendre un total désintérêt, donc une expérience stérile.

NOS RÉUSSITES

Malgré tous ces vents et marées, il est plus qu'heureux de constater, et ce, hors de tout doute⁹, que « l'approche Lipman » a passé le test Mobelfakta haut la main ! Nous avons en effet été témoins de changements positifs évidents chez de nombreux détenus, et à plusieurs points de vue (cognitifs, émotifs ou sociaux), et notre perception d'animateur correspondait assez bien à l'auto-perception que les détenus avaient de leur progrès personnel.

Leur auto-évaluation

Nous avons distribué un questionnaire aux 37 participants présents lors de la dernière rencontre, lesquels avaient été présents à 5 séances en moyenne (sur 10). Il aurait été certes intéressant de pouvoir sonder chacun des participants (75 au total), mais cela était impossible à réaliser¹⁰. Voici un bref survol de leurs réponses.

La majorité croit que ces ateliers peuvent leur donner un coup de pouce dans leur vie de tous les jours. Une bonne part d'entre eux affirme d'ailleurs avoir déjà pu appliquer quelques-uns de ces apprentissages dans leur vie quotidienne; 84% des répondants sont d'avis qu'un tel atelier peut les aider à améliorer leurs relations interpersonnelles, tandis que 86% croient que cet exercice peut les aider à prendre de meilleures décisions ou à faire de meilleurs choix dans leur vie.

Les répondants affirment par ailleurs avoir développé certaines habiletés nécessaires à ces activités comme écouter, comprendre, communiquer, réfléchir davantage, se connaître, se faire confiance, être objectif (peser le pour et le contre), s'ouvrir aux idées nouvelles et chercher des solutions, discuter, respecter les autres, etc.

9. Notre constat prenait encore plus de force lorsqu'on comparait nos résultats à ceux de nombreux programmes de développement personnels employés par diverses ressources de réinsertion sociale.

10. Nous avons isolé les réponses provenant du groupe féminin qui, nous avait-on dit, poserait de plus grandes difficultés et montrerait un moindre intérêt ou encore moins d'habiletés pour ce genre d'activité. Nous pouvions ainsi mettre en relief la teneur réelle de l'intérêt des femmes par rapport à celui des hommes.

Nous pouvons également constater, à la lecture du sondage, que la très grande majorité des participants ont aimé leur expérience (beaucoup : 59 %, un peu : 38 %, soit 97 %) et qu'ils y ont appris beaucoup : mieux se comprendre (84 %), mieux comprendre les autres (92 %), mieux écouter les autres (89 %), se sont enrichis des idées des autres (90 %), ont beaucoup réfléchi (89 %), ont appris à mieux réfléchir (86 %), à mieux communiquer (81 %) et à apprécier davantage les différences (84 %). Bien que l'auto-évaluation de certains participants ne signale pas de progrès dans ces domaines, ce qui fut observé en classe en va parfois bien autrement.

Les femmes semblent apprécier ces ateliers autant que les hommes, mais pour d'autres motifs. En effet, celles-ci prêtent à cette activité une visée plus « psychosociale » tandis que les hommes la voient davantage comme une occasion de développer une pensée plus rigoureuse. Bien que les femmes aient collaboré tout autant que les hommes, ces dernières ont toutefois été plus sensibles au fait que l'activité leur soit imposée, d'une part, et qu'elle soit offerte pendant les heures de cours, d'autre part. Enfin, ce sont 31 des 37 répondants (hommes et femmes confondus) qui aimeraient renouveler l'expérience (et 6 femmes sur 8) !

Ces résultats dépassaient de loin nos attentes, nettement plus modestes. Il nous paraît en effet fort stimulant d'obtenir autant de faveur (voire de ferveur) et de progrès en si peu de temps. Soulignons toutefois que si la moyenne de participation est 5 ateliers de 75 minutes, les répondants les plus positifs face à leurs apprentissages peuvent avoir un plus grand nombre de séances à leur actif, et l'inverse est aussi vrai : les répondants moins enthousiastes ne sont peut-être pas venus plus de deux fois. Nous n'avons malheureusement pas pu mesurer ce ratio puisque notre sondage était anonyme, ce qui nous permettait d'obtenir des réponses plus transparentes.

CE QUE NOUS RETENONS

Ainsi, on aura compris que c'est davantage avec le profil psychologique de la personne dite délinquante qu'il faut jongler *a priori* afin de se donner des conditions optimales dans lesquelles les participants peuvent « s'abandonner » et avoir envie de le faire. Il est donc fort utile de comprendre ces derniers afin d'adapter notre pratique en conséquence.

Nous croyons que l'approche Lipman peut être employée partout, dans n'importe quel milieu ou contexte, pour peu qu'on ait un tantinet de créativité et d'esprit d'aventure (nous fantasmions même de faire une CR combinant détenus ET gardiens!), ainsi qu'une assez bonne confiance en soi (maîtrise de

l'animation). Cependant, nous sommes d'avis qu'il faut garder certaines notions à l'esprit si nous ne voulons pas rendre notre expérience futile ou trop périlleuse. Notamment en ce qui concerne l'espoir d'avoir une prise tangible sur l'agir moral, et encore plus particulièrement lorsqu'on s'adresse à des délinquants, que nous percevons comme une illusion ; notre foi s'engageant plutôt sur la reprise progressive de pouvoir sur leur vie (sans égard aux notions de bien et de mal) par l'accroissement de l'estime de soi grâce à l'acquisition de diverses compétences et à la reconnaissance par les pairs. Bien au contraire, il ne faut pas se cacher que le « meilleur jugement » qui pourrait être acquis ici pourrait très bien être réinvesti dans l'acte criminel (et ainsi faire de meilleurs coups, qui *foirent* moins).

Enfin, nos observations ont aussi fait surgir de nouvelles pistes à explorer. Par exemple, les délinquants « de carrière » (gangs criminalisés) possèdent leur propre code d'éthique, d'où émane une certaine forme de *caring thinking* et il aurait été très excitant d'avoir pu en examiner ensemble les fondements si nous en avions eu le temps. Une autre piste concerne le sens que l'on donne à l'expression « penser par soi-même ». Car si penser par soi-même c'est *d'abord* penser librement, en dehors des cadres, des moules, des normes, des lois ou de la majorité, alors nos dialogues en CR nous apprendront peut-être beaucoup sur nous-mêmes. « Être en prison ne m'empêche pas d'être libre », disait un détenu pendant une discussion sur la liberté. Allez donc savoir pourquoi !

Des bienfaits de la philosophie en maison de retraite

GILLES ABEL
Belgique

L'approche Lipman est synonyme de philosophie avec des enfants, soit. Mais, en digne citoyen d'un pays réputé pour ses auteurs de bande dessinée, il est permis de paraphraser Hergé et, dès lors, de considérer que la philosophie est accessible aux enfants de 7 à 77 ans (sinon davantage...).

Par cette contribution, l'objectif va donc être de présenter une expérience d'atelier de philosophie avec des aînés¹. Même si, d'un certain point de vue, ceux-ci sont évidemment des adultes de plein droit, leur âge respectable peut revêtir, dans la démarche de la communauté de recherche, quelques particularités dont le présent texte va tâcher de dessiner les contours. Par un curieux « effet de boucle », une telle expérience illustre d'ailleurs à quel point la trajectoire des aînés rejoint, par bien des côtés, la trajectoire d'enfants d'un plus jeune âge. Pourquoi ne pas en profiter pour que la recherche de sens, à dos d'esprit critique, soit, chez ces aînés, au service non pas d'une construction d'un avenir empreint d'autonomie et de lucidité prospective (ce qui serait davantage le cas des enfants), mais bien plutôt d'un regard (ou d'une relecture) de son expérience de vie, à la lumière d'une lucidité, qui serait ici imprégnée de nostalgie et de bienveillance ?

Le cheminement choisi est structuré en trois parties. La première brosse le contexte de cette expérience. La seconde partie visera à esquisser quelques constats (et non quelques *conclusions*) issus à la fois de trois années d'expérimentation et d'une séance collective d'auto-évaluation par les participantes.

1. Le terme « aînés » a été finalement préféré à celui de « personnes âgées ». Il peut être toutefois pertinent de souligner – en filigrane de cette décision – que les connotations respectives de ces mots diffèrent selon qu'on provient de Belgique ou du Québec (sans parler des autres contrées). En effet, parler de *personnes âgées* en Belgique est courant, et ne suggère que très peu de présupposés péjoratifs. L'ouvrage étant publié au Québec, priorité a cependant été retenue de recourir au concept « d'aînés », plus neutre et usuel à cet égard.

Enfin, la troisième partie, en guise de conclusion, aura pour but de tracer, brièvement, quelques lignes de fond qu'il s'agit de distinguer, dès lors qu'on souhaiterait par soi-même s'engager dans une telle démarche auprès d'ainés.

LE CONTEXTE

En 2007, un projet d'animation philosophique a été mis sur pied au sein d'un établissement d'accueil pour personnes âgées². Ce projet s'inscrit dans une offre d'animation proposée par une structure sous-régionale belge ayant pour mandat d'offrir des animations à caractère culturel (contes, arts plastiques, théâtre, musique, etc.). Ces animations s'adressent à tout public, sans distinction d'âge, à la condition qu'il soit pris en charge par un organisme associatif (au sens juridique du terme). Toutefois, si l'essentiel du public concerné est constitué d'enfants ou d'adolescents, le dynamisme de certaines équipes (de soin ou d'animation) d'établissements aboutit à ce que certaines maisons de repos fassent appel à ce service d'animation culturelle.

Parmi les professionnels inscrits au nombre des animateurs de ce service était disponible un animateur d'ateliers philosophiques pour enfants (principalement en milieu extra-scolaire : bibliothèques, écoles de devoirs ou centres culturels). L'établissement pour personnes âgées ayant témoigné son intérêt pour ce type d'ateliers, un accord a été trouvé quant à la mise en place de cet atelier, à un rythme mensuel, à l'intention d'un public aussi « novice » en matière d'animation de ce type que ne l'était l'animateur à l'égard d'un public d'un âge aussi respectable.

De par sa participation dans l'animation de tels ateliers³ au sein de contextes très diversifiés (sinon contrastés), mais également grâce à ses responsabilités d'enseignant et de chercheur, l'animateur a pu s'appuyer sur son expérience pour d'emblée être attentif à établir un socle solide pour mener à bien ces animations. En d'autres termes, il a dès les premières séances pu appréhender et esquisser les contours de l'atelier proposé, autant en ce qui concerne les attentes des participants (et de l'institution), le choix d'aides à la discussion, les exercices appropriés aux thèmes abordés que les particularités d'un public d'ainés.

Enfin, il convient de noter que les participantes à cet atelier mensuel sont exclusivement des femmes, d'un âge s'étalant entre 65 et 91 ans. La

2. Le projet a vu le jour en 2007 et se poursuit à l'époque où ce texte est écrit (été 2009).

3. Par souci de concision et par facilité rédactionnelle, l'auteur désignera sous le vocable « atelier » l'atelier de discussion philosophique, ici décrypté.

plupart d'entre elles sont résidentes permanentes de la maison de repos, tandis qu'un certain nombre sont de « simples » visiteuses du centre de jour⁴. La composition du groupe est relativement stable et constante, et varie entre 8 et 15 participantes. En outre, un ou parfois deux membres du personnel d'encadrement (qui combine une fonction de soin *et* d'animation des résidents) sont présentes. C'est d'ailleurs au gré des discussions échangées avec elles qu'ont pu progressivement émerger certains des constats qui vont suivre.

LES CONSTATS

Enfance et vieillesse

En préambule de ce texte était évoqué un curieux effet de boucle, qui constitue le premier constat, en forme d'hypothèse, de ce chapitre. En effet, l'atelier de philosophie a pu mettre en évidence que certains paramètres propres à un public de scolarité primaire pouvaient en partie se retrouver dans un public d'ainés. Qu'il s'agisse des querelles (relativement) puériles mêlant jalousie, rancune, réactivité au futile, de réactions instinctives et brutales face à certains propos échangés, de difficulté à distinguer entre ce qu'une personne dit et ce qu'elle est, ou encore de l'habileté fort peu développée à différencier propos péremptaires et propos hypothétiques.

L'animatrice qui encadrait le groupe avait dès le début du projet d'atelier mis en lumière cette préoccupation, partagée avec son équipe, de pouvoir prévenir une série de comportements agressifs ou socialement « nocifs ». Selon elle, la vie en maison de repos, avec son cortège de contraintes diverses, doublée d'une nécessité pour les pensionnaires de se réadapter à un environnement qu'ils perçoivent comme dénué d'une certaine dose de liberté ou d'autonomie, engendre régulièrement des attitudes d'hostilité entre les pensionnaires. Les multiples activités proposées par l'institution s'inscrivent en conséquence dans un souci de pouvoir soit prévenir, soit traiter, soit dédramatiser certaines situations de cette nature.

Bien entendu, ces particularités liées à une forme de régression – pour l'une – et à une réadaptation liée à la vie en institution – pour la seconde – n'étaient en rien rédhitoires s'agissant de l'atelier, bien au contraire. Le fait d'en avoir été informé au préalable a permis de leur prêter une attention particulière. Ainsi, lorsqu'une discussion portant sur la jalousie est survenue,

4. Le centre de jour est une structure offrant un accueil, une écoute et des activités encadrées aux personnes âgées vivant encore à leur domicile, mais désireuses de pouvoir profiter d'une vie sociale plus étoffée.

l'animateur a veillé à ce que les participantes s'efforcent d'établir des liens entre leurs opinions « générales » sur le sujet et les exemples liés à des situations de vie dans l'institution, formulés par l'une ou l'autre participante. De cette manière, en effet, apparaît la possibilité que germe une prise de recul entre « l'idée que je me fais de la jalousie en général » et les « frictions » qui peuvent émerger de la confrontation de cette idée avec les exemples concrets formulés par des pairs dans la communauté de recherche. Lors de la séance d'auto-évaluation collective, cet élément a été relevé par certaines participantes. Dans un mouvement presque dialectique, elles soulignaient à quel point l'atelier leur avait permis de *réajuster* certaines de leurs représentations, en amont, sur base de situations vécues, et avait abouti, en aval, à ce que des situations analogues soient vécues de façon plus sereine.

Le rapport à la nostalgie

Mener des dialogues en communauté de recherche avec des aînées constitue en général (surtout dans les premiers moments) une occasion pour elles d'entretenir un rapport *renouvelé* à la nostalgie. En d'autres termes, le second constat, toujours en forme d'hypothèse, peut être formulé comme suit : lorsque des aînées pratiquent la philosophie, elles s'offrent une occasion de revisiter leur vie passée en étant amenées, en tissant des liens entre certains de leurs souvenirs, à parfois donner un sens nouveau (sinon une densité nouvelle) à certaines de leurs expériences de vie.

Tout praticien de la philosophie en communauté de recherche le sait, une des habiletés liminaires consiste en la capacité à formuler des exemples appropriés (et éventuellement, dans un second temps, des contre-exemples). Il va sans dire alors que certains sujets – tant pour des enfants que pour des aînés – sont plus fertiles que d'autres pour fabriquer des exemples. Lors d'une discussion qui portait sur la différence entre *sensation* et *sentiment*, nombreux furent les exemples proposés qui recelaient une bonne dose de nostalgie, en ce sens qu'ils ramenaient leurs auteurs à une époque lointaine de leur vie où ils n'étaient pas encore soumis aux vicissitudes de leur santé vacillante ou de leur autonomie faiblissante.

Nul doute, sur ce plan, que le « potentiel affectif » de ces exemples, pour une large part issu de son ingrédient nostalgique, engendrait un double effet. Les exemples permettaient d'abord – comme on l'observe avec un public d'enfants – à un maximum de personnes de se sentir capables de philosopher et de donner des réponses enrichissantes pour la communauté. Ils consolidaient ensuite, au fur et à mesure des ateliers, le respect mutuel entre les participants.

Car si, au départ, une certaine méfiance, voire parfois un dédain, affleurerait sous certains échanges, il semble plausible de considérer que, par une forme de « mimétisme empathique », les exemples nourris de nostalgie ont amené les participantes à se respecter davantage entre elles. Ce mimétisme était en effet un mécanisme qui, inconsciemment (au moins en partie), leur faisait percevoir leurs pairs de l'institution comme des *semblables* et non plus uniquement comme des *autres* (vis-à-vis desquelles elles ressentaient animosité, jalousie ou indifférence).

Re-goûter à l'égoïsme

Un troisième constat, dont la portée demeure hypothétique, relève de l'occasion, offerte aux participantes à l'atelier, de goûter à nouveau à une forme d'égoïsme. En d'autres mots, la plupart des pensionnaires perçoivent leur environnement – qui n'est certes pas une caserne militaire ou un pensionnat scolaire – comme un système collectif où les règles de vie en groupe produisent une certaine rigidité et parfois un sentiment d'aliénation ou d'infantilisation chez certaines (ces deux derniers ayant été formulés lors d'une discussion consacrée au thème de la liberté). Dans cet environnement contraignant, l'espace laissé (si l'on ose dire) à la liberté des pensionnaires est parfois perçu par eux comme limité à une portion congrue. Les horaires de repas, de soins, de visites, d'activités s'apparentent parfois pour certains soit à une routine, soit à une contrainte qui leur semble incompatible avec l'idée qu'ils se font de jouir encore d'une certaine liberté de choix. En outre, cela leur semble parfois incompatible avec un besoin ou un désir d'être traité comme des individus à part entière et non comme les membres d'une communauté. Autrement dit, la dynamique même de la maison de repos est, directement ou indirectement, liée au sentiment pour certaines pensionnaires d'être parfois « bridées » dans leur besoin de reconnaissance (ce qui n'est pas sans renvoyer également à ce qu'on observe parfois dans la dynamique d'une classe).

Dans ce contexte, l'auto-évaluation fut l'occasion pour les participantes de souligner cette situation. Le plaisir de pouvoir s'exprimer sans être (trop ou trop souvent) interrompues avant la fin, le plaisir de pouvoir écouter et parfois juste entendre des pairs parler d'eux d'une façon inhabituelle, le plaisir de pouvoir être *reconnu* dans ce qu'on ressent ou ce qu'on pense furent autant de constats formulés par les participantes. Sans doute ces plaisirs étaient-ils directement proportionnels au poids des contraintes, objectives ou subjectives, de la vie de l'institution. En effet, nombreuses furent les interventions au cours des discussions qui mettaient en avant la satisfaction de pouvoir être écouté et respecté dans son propos.

Bien entendu, il importe de souligner que cet égocentrisme *retrouvé* n'a en rien empêché les participantes à l'atelier de se montrer respectueuses des règles de l'activité ou de faire preuve d'une prévenance mutuelle. Loin d'être un vecteur de repli ou de fermeture à autrui (ou à la discussion), le noyau de cette « hypothèse égocentrique » consiste uniquement, dans un mouvement à nouveau dialectique, en une aptitude à réfléchir d'autant mieux *avec* autrui qu'est offerte la possibilité d'être en phase avec soi-même, notamment sur le plan de la reconnaissance. La communauté de recherche serait donc le lieu où, plus je serais reconnu comme un être pensant, plus j'aurais envie de m'investir dans la communauté.

Le coup de pied de A.

Une communauté de recherche s'attacha un jour à examiner la question suivante : suffit-il d'aimer l'art pour être capable de devenir un artiste ? La discussion qui suivit fut l'occasion de s'appuyer sur une question analogue : suffit-il d'aimer manger pour être bon cuisinier⁵ ? Des propos qui furent échangés semblaient émerger un consensus allant dans le sens d'un oui à ladite question, étayé par des arguments diversement pertinents. C'est alors qu'une participante, d'habitude silencieuse ou du moins en retrait, prit la parole, sur un ton courtois mais ferme. Elle tenait à marquer son désaccord quant à la manière dont la communauté de recherche semblait se contenter d'une telle réponse consensuelle. Certes, elle ne rejetait pas certaines des prémisses formulées par ses pairs, mais la conclusion lui semblait résolument abusive. Ce « coup de pied de l'âne » fut globalement bien apprécié par le groupe, car il permit de reformuler certains arguments, de définir plus en profondeur certains concepts et de nuancer quelque peu la position adoptée par le groupe, qui était manifestement aussi confortable que bancale.

Le dernier constat observé, également hypothétique, relève de cette capacité indéfectible de certaines participantes à se contenter d'une réponse, fût-elle d'apparence satisfaisante. Car si, pour une bonne part, la courtoisie ou la bienséance caractérisait (au moins en surface) les échanges, non seulement cela n'empêchait pas que certains participants disent ce qu'ils aient à dire (même si cela pouvait être mal interprété), mais cela ne signifiait en rien non plus que chaque discussion aboutissait à une réponse ferme, fixe, définitive et partagée. Cela étant évidemment fort heureux dès lors qu'on parle des enjeux

5. Cette question est issue de l'ouvrage *Le beau et l'art, c'est quoi* d'Oscar Brénifier et Rémi Courgeon, publié aux Éditions Nathan, dans la collection « Philozenfants ». Les ouvrages de cette collection constituent du matériel privilégié pour l'atelier.

de la communauté de recherche, il s'en fallait pourtant parfois de peu pour que la dimension paisible et l'absence d'enjeux fondamentaux de la discussion soient synonymes de « consensus mou ». L'intervention de cette participante estimant que bien manger ne signifiait en rien qu'on puisse être un bon cuisinier fut l'occasion pour chacun de prendre conscience que le désaccord ou la divergence d'opinions n'avait que faire de l'âge ou d'un climat de discussion paisible.

Il est d'ailleurs nécessaire de souligner que cette pensionnaire semblait mal à l'aise à l'issue de la discussion où elle était intervenue. Elle interpella en effet l'animateur afin de s'assurer qu'elle n'avait pas créé de problème ou d'incident en s'exprimant de la sorte. On peut donc raisonnablement s'étonner (ou être interpellé) que la réaction de cette pensionnaire, plutôt que d'assumer ou d'être fière d'avoir permis au groupe d'étoffer son raisonnement, fut de s'inquiéter quant à son droit à réagir ainsi. Et de postuler, en conséquence, qu'au plan de l'image de soi et de la confiance des aînés il y a parfois encore loin de la coupe aux lèvres.

Oui, mais...

Ces hypothèses une fois formulées, il est utile de mettre en évidence quelques-unes des difficultés rencontrées dans la pratique de cet atelier. Non seulement **pour tempérer quelque peu la portée positive** des constats énoncés précédemment, mais aussi pour appréhender dans quelle mesure la pratique de la philosophie avec des aînés peut **buter sur des écueils**. Et que, si ceux-ci ne sont pas repérés et surmontés, ils risquent d'aboutir à ce que la pratique de la philosophie en demeure au stade des préliminaires, alors que les prédispositions à aller plus loin paraissent amplement présentes. À ce titre, les deux principaux obstacles sont les suivants : la difficulté à dépasser les clichés et la difficulté à faire des liens.

PENSER MIEUX, C'EST DÉPASSER LA SIMPLE OPINION

Énonçons au préalable quelques postulats difficilement contestables pour un philosophe qui se respecte. Tout individu bâtit ses jugements sur les représentations qu'il se fait de la réalité. En fonction de l'âge, de l'éducation reçue et du milieu dans lequel l'individu a évolué, ces représentations varieront, en raison à la fois de différences de degré et de différences de nature. De façon certes schématique et réductrice, les représentations d'un jeune enfant seront plus malléables (dans le bon sens du terme) que celles d'un adolescent.

Et celles de ce dernier seront elles-mêmes moins tenaces que celles de la plupart des adultes. Que dire alors des représentations des aînés ?

Chez les aînés, les représentations sont souvent aussi ancrées que celles d'un adulte, mais avec quelques particularités qui peuvent en renforcer la nature apparemment inaltérable. L'absence « d'enjeux fondamentaux » peut parfois pousser la personne âgée à ne pas voir l'intérêt qu'elle aurait à faire évoluer ses représentations, qui la satisfont très bien en l'état. En d'autres termes, le fait de ne plus être soumise à des enjeux professionnels, conjugaux, familiaux (ou alors indirectement ou à distance) ou sociopolitiques peut donner à la personne âgée l'impression que son système de valeurs et de représentations n'a plus vocation à devoir être modifié.

La pratique de la philosophie en communauté de recherche bute parfois sur un obstacle dès lors qu'il s'agit de **dépasser les simples opinions échangées**, pour amener les participants à remettre en question leurs représentations « pour la bonne cause », à savoir la recherche de sens. En effet, il semble que, plutôt que de « bonne cause », il soit parfois difficile pour eux de distinguer une cause « tout court », qui les pousserait à faire évoluer, modifier, voire remettre en question un tant soit peu leur système de représentations. La responsabilité de l'animateur consiste alors, d'une part, à instaurer un climat de confiance pour que chacun soit en mesure, au moment opportun, de faire ce premier pas vers une remise en question. D'autre part, elle consiste à faire preuve d'inventivité afin de naviguer entre la déférence envers ces aînés, la conscience qu'il s'agit pour elles d'une activité essentiellement récréative (et non pédagogique) et l'exigence de néanmoins garantir à son activité sa nature et sa portée philosophique ; pour trouver le juste milieu de l'esprit critique, qui serait comme un poil qui gratte le vernis des évidences mais sans démanger celui des convictions.

COMPRENDRE, C'EST FAIRE DES LIENS (ET RÉCIPROQUEMENT)

Le second obstacle rencontré lors de cet atelier est lié à l'habileté à **faire des liens entre les opinions échangées**. Si l'on postule que la distinction entre savoir et comprendre s'inscrit entre autres dans l'aptitude à faire des liens entre des opinions apparemment étrangères les unes aux autres, il est possible de considérer qu'un public d'aînés ne maîtrise pas suffisamment cette aptitude. L'explication est sans doute à situer à plusieurs niveaux.

En premier lieu, résulte-t-elle peut-être d'une habitude perdue (pour autant qu'elle ait jamais existé) de dialoguer avec des pairs en évitant la juxta-

position d'opinions? Car si l'un des enjeux de la communauté de recherche est de défendre l'idée d'un dialogue soucieux de tisser des liens entre les opinions plutôt que de sacraliser les opinions elles-mêmes, on peut postuler que, si un individu moyen ne dispose pas d'une telle aptitude, les aînés ne font pas exception à la règle. Cependant, cette aptitude peut chez elles revêtir une dimension particulière. Car, au contraire des enfants, ils ne sont *a priori* pas soumis à des impératifs d'ordre pédagogiques et leurs enjeux existentiels sont d'une tout autre nature, car leur regard se porte davantage (et parfois malgré eux) vers leur passé que vers leur avenir.

Or établir des liens entre les opinions formulées est le vecteur par lequel il est possible de donner du sens aux réponses et, partant, au vécu. Paradoxalement, les aînées qui semblent si friandes à effectuer une relecture de leur passé se privent donc parfois d'un outil en ce sens. Car elles n'arrivent pas toujours à prendre conscience du lien – certes indirect – entre relier entre elles certains propos d'apparence hétéroclite ou éloignés les uns des autres et produire par ces liens du sens aux expériences mobilisées dans les raisonnements construits collectivement.

EN CONCLUSION, QUELQUES LIGNES D'HORIZON

Sur la base des constats énoncés et des hypothèses esquissées, quelles pistes est-il permis de suivre, qui permettraient de tracer les contours d'un paradigme (à la fois évidemment embryonnaire et provisoire) de la pratique de la philosophie avec des aînés?

Tout d'abord, il peut être judicieux d'insister (mais qui s'en étonnera dans le champ de la pratique de la philosophie en communauté de recherche?) sur le contexte dans lequel s'effectue cette activité. En effet, on observera aisément que bien des constats posés sont liées à **la dimension structurelle du contexte** des participants à l'atelier. Si celui-ci était proposé dans un autre type d'environnement, par exemple un lieu où se rassemble des aînés mais sans la composante d'hébergement permanent, sans doute les constats posés seraient-ils sensiblement différents, sinon contrastés. Car la relation que les participants entretiennent avec leur environnement sera évidemment différente selon qu'ils y vivent constamment ou qu'ils le fréquentent de façon ponctuelle, volontaire et sans qu'il constitue leur «chez-eux».

Ensuite, un rapide regard systémique jeté sur l'atelier illustre que les interactions, mais aussi les amorces de méta-cognition effectuées par les participants sont profondément empreintes de la marque de l'institution. **Le rapport (réel ou perçu) à la liberté et à l'autonomie** ne peut qu'être différent

selon que les aînées évoluent dans un milieu pétri ou exempt de contraintes formelles et selon qu'elles entretiennent avec l'atelier lui-même un rapport dénué de contrainte. Car, si bien entendu la participation à l'atelier est volontaire pour les participantes, il fait peu de doute que l'appartenance à l'institution génère une contrainte dont l'atelier est imprégné à des degrés divers.

Enfin, si certaines hypothèses, qui relèvent d'un rapport des aînés à la nostalgie, et d'un regard axé sur le passé plutôt que sur l'avenir, s'apparentent pour une certaine part à des présupposés (au sens autant descriptif que méthodologique du terme), il importe néanmoins de souligner à quel point elles offrent un regard éclairant pour appréhender ce qui caractérise la pratique de la philosophie avec des aînés. En effet, à moins qu'un atelier de ce type s'inscrive explicitement dans un cadre pédagogique⁶, il peut être utile de **ne pas perdre de vue la dimension récréative** de cette activité pour des aînés. Si le tour qu'elle prend est perçu comme didactique, prosélyte ou doctrinaire, non seulement certains participants seront-ils en droit de s'interroger quant à ce qu'ils font là, mais, surtout, l'animateur de la communauté de recherche aura à se remettre en question de manière approfondie.

En d'autres termes, si la pratique de la philosophie avec les enfants présuppose évidemment de ne dissocier en rien (et c'est là le tour de force qu'elle appelle!) dimension éducative et dimension récréative (ou dimension pédagogique et ludique), alors la pratique de la philosophie avec des aînés constitue un défi d'autant plus grand car ceux-ci privilégieront surtout le second objectif.

Dès lors, si l'animateur d'un tel atelier est à la fois conscient de ce défi et désireux de le relever, il semble par conséquent clair que sa tâche sera d'autant plus réussie et épanouissante qu'il sera en mesure de (ré-)concilier une sensibilité au contexte, un souci de gérer au mieux le poids des contraintes structurelles du groupe et une approche ambitieuse de la nature récréative de son atelier.

6. L'exemple des universités populaires en France, ou des universités du 3^e âge (ou apparentées) en Belgique peut correspondre à cette définition.

La philosophie pour enfants en formation initiale des enseignants

NICOLE TREMBLAY
Canada

Ma rencontre avec la philosophie pour enfants remonte à 1985. J'étais là lorsqu'Anita Caron, professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), a réalisé le premier colloque sur la philosophie et les enfants au congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) à l'Université du Québec à Chicoutimi. J'avais été choquée d'apprendre qu'un tel domaine existait et que je n'en savais rien après plusieurs années d'études universitaires de philosophie en France. Le premier contact a été une révélation car je comprenais que je pouvais unir mon amour de l'enseignement auprès des enfants et celui de la philosophie!

Lors de mes années d'enseignante au primaire, précédant mes études en philosophie, les problèmes vécus par certains de mes élèves m'avaient amenée à conclure que je ne pouvais pas suffisamment les aider puisque ces problèmes touchaient leur vie familiale ou sociale et se répercutaient sur leur vie scolaire; il me fallait plus de connaissances et d'outils mais je ne savais pas exactement quoi. C'est ce qui m'avait poussée à faire des études de philosophie. Celles-ci m'avaient conduite à étudier l'histoire des idées, la logique, l'épistémologie, etc., de même qu'à développer ma pensée critique et mon désir d'engagement.

Je n'ai pas hésité à expérimenter la philosophie pour enfants dans les classes du primaire dans le but de développer les habiletés fondamentales des élèves, à savoir les habiletés de penser et de travailler en communauté de recherche philosophique. Grâce à la collaboration étroite des enseignants engagés soutenus par les directions d'école, les conseillers pédagogiques et la direction des Services éducatifs de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, les répercussions sur la motivation scolaire des élèves et leur estime de soi ne se sont pas fait attendre; nous étions à l'heure des mesures pour la réussite des élèves (le plan Pagé) et des écoles fréquentées davantage par des

enfants issus de milieux défavorisés ont bénéficié d'activités suivies de philosophie pour enfants.

Le texte qui suit présente ma conception de la philosophie pour enfants. Par la suite, j'expose les principales raisons motivant l'introduction de la philosophie pour enfants dans la formation des futurs enseignants. Enfin, je décris les apports réciproques de la formation initiale des enseignants à la pratique philosophique en milieu scolaire.

LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DE MATTHEW LIPMAN

Il est possible, selon Lipman¹, de philosopher avec les enfants, c'est-à-dire de les amener à discuter en communauté de recherche à propos de sujets qui les touchent. Des romans philosophiques écrits pour les enfants d'âges différents mettent en scène des enfants qui se posent des questions sur leur réalité familiale et scolaire, sur leur environnement et sur les autres. La classe se transforme petit à petit en communauté de recherche où ce que chacun pense est important et où la discussion conduit à la construction de la pensée de chacun. Cela se passe grâce à l'enseignant qui est formé pour animer la discussion et questionner au besoin pour relancer les échanges et qui amène les enfants à développer une pensée critique à propos de leurs idées et de celles des autres ainsi que de leur agir.

Que ce soit des romans, des contes, des textes, des images, des œuvres artistiques ou des événements, l'essentiel est qu'ils soient significatifs pour les élèves, c'est-à-dire qu'ils aient été demandés par eux ou qu'ils répondent à leurs problèmes ou leurs situations. Ils servent de déclencheurs à un questionnement de la part des élèves, à partir duquel ils se mettent en processus de recherche ensemble, énonçant leurs idées en les justifiant, les confrontant avec celles des autres, recherchant les contre-exemples jusqu'à ce que le groupe s'arrête de lui-même. L'enseignant peut proposer d'écrire la réflexion que leur inspire la discussion dans un cahier de philosophie personnel. Il peut revenir ultérieurement avec un exercice d'approfondissement d'un concept, un exercice de choix de comportement face à une situation, etc.

La force d'une telle pratique philosophique en classe du primaire ou du secondaire se révèle dans l'augmentation de l'estime de soi, de la capacité à argumenter, des habiletés sociales chez les élèves. Leurs résultats scolaires sont

1. M. Lipman (2006). *À l'école de la pensée*, p. 25-39.

meilleurs en lecture, en écriture, en résolution de problèmes, en communication orale puisqu'ils développent leurs habiletés de penser, d'écouter, de participer au groupe par la prise de parole.

LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Professeure en sciences de l'éducation, j'ai proposé le cours Apprentissages scolaires et philosophie pour enfants au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire; j'exprimais l'urgence pour les futurs enseignants de connaître cette approche pédagogique qui véhicule un modèle éducatif cohérent avec la vision du programme de formation à l'enseignement et celle du Programme de formation de l'école québécoise (2001).

La vision du programme de formation à l'enseignement

Depuis la publication par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001)² du référentiel de douze compétences³ que doivent développer les étudiants en enseignement, on recherche des approches pédagogiques où non seulement des savoirs sont nécessaires mais également des savoir-agir en contexte. Cette définition des compétences oblige les programmes de formation à l'enseignement à présenter des situations complexes d'apprentissage où plusieurs compétences sont visées. Qu'elles soient disciplinaires, langagières, professionnelles, interactionnelles ou éthiques, ces compétences ne peuvent se développer que dans l'action où sont mobilisés les savoirs et les savoir-faire qui ont été intégrés par la pratique et la réflexion.

La philosophie pour enfants permet l'acquisition, chez les futurs enseignants qui l'étudient et la pratiquent, des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à la centration sur les élèves, leurs questions, leurs arguments, leurs attitudes, leurs réflexions et leurs progrès. La philosophie pour enfants met donc en œuvre la vision constructiviste prônée par la réforme de l'éducation québécoise.

Plus encore, en habituant les futurs maîtres à construire leur pensée philosophique en interagissant avec leurs collègues du cours dans des discussions dont ils choisissent le sujet qui les inspire, selon les règles démocratiques, ils s'imprègnent progressivement de la vision socioconstructiviste fortement

2. MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.*

3. Voir le référentiel des compétences en annexe.

recommandée par la recherche en éducation et reprise par le MEQ. Le cours Apprentissages scolaires et philosophie pour enfants offre aux étudiants en enseignement une vision de l'éducation nouvelle, centrée sur l'apprenant et valorisant la coconstruction des savoirs. Il les entraîne aussi à développer leur analyse réflexive afin de mobiliser leurs apprentissages dans leur pratique enseignante en cours et en stage.

Les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise

En 2001, l'école québécoise a reçu comme mission non seulement d'instruire les enfants mais aussi de les socialiser et de les qualifier; ils doivent posséder leur propre vision du monde et pouvoir fonctionner en société en général et dans le monde du travail en particulier. Afin de remplir cette mission, les enseignants doivent développer chez leurs élèves des compétences transversales de divers ordres. Que ce soit le jugement critique, la pensée créatrice, l'exploitation de l'information, la connaissance de soi ou la coopération, ces compétences doivent être travaillées à travers toutes les activités de formation offertes aux élèves. Les activités de philosophie pour enfants en classe génèrent chez les élèves des apprentissages de faits, de valeurs, d'habiletés, d'attitudes, de comportements, etc., qu'ils jugent les plus susceptibles d'être utiles dans les autres disciplines et dans les autres aspects de leur vie (Gagnon et Sasseville, 2009).

Les compétences des élèves sont rattachées à divers domaines généraux de formation; celui du Vivre-ensemble et citoyenneté s'avère particulièrement touché par la philosophie pour enfants notamment dans l'axe de développement Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité, si l'on se réfère à ce qui précède dans la partie Vision de la formation de l'enseignement.

La recherche disciplinaire intégrant la philosophie pour enfants

D'autres avenues en formation des enseignants ont été exploitées avec la philosophie pour enfants à notre université. Une recherche sur les modifications de l'enseignement des mathématiques au primaire par l'intégration de l'approche philosophique a permis à plusieurs stagiaires des enseignants participant à la recherche d'observer puis de réaliser des activités d'enseignement-apprentissage en mathématiques plus significatives, plus interactives et plus efficaces (Gauthier et Tremblay, 2006). Cette recherche sur la philosophie pour enfants et les mathématiques se réalise d'abord avec des

enseignants du primaire qui reçoivent une formation en philosophie pour enfants puis intègrent l'approche philosophique à l'enseignement des mathématiques. Après deux ans, des stagiaires en enseignement primaire ont été jumelées à ces enseignants pour apprendre à intégrer la philosophie pour enfants aux activités mathématiques.

Des données recueillies lors de l'enregistrement de situations d'enseignement apprentissage, on a pu découvrir que ces stagiaires développaient des compétences de médiation pédagogique. En effet, la capacité de questionner les élèves et d'exploiter le questionnement de ces derniers, la capacité de mettre les élèves en situations interactives pour apprendre, celle de faire naître des déséquilibres sociocognitifs et de développer chez les enfants des stratégies métacognitives caractérisent l'enseignant médiateur pédagogique. La recherche a démontré que l'enseignement de la philosophie pour enfants en communauté de recherche développe les quatre aspects du médiateur pédagogique compétent (Tremblay, 2007).

La philosophie pour enfants comme outil de prévention de la violence envers les enfants

À l'automne 2008, le cours Apprentissages scolaires et philosophie pour enfants a été axé sur la prévention de la violence. Des statistiques issues du Centre jeunesse Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) faisaient titrer au journal *Le Réveil*: L'équivalent d'une école primaire: 473 enfants sont placés dans la région (14 septembre 2008, p. 33). Les responsables du Centre jeunesse SLSJ indiquaient que « les problématiques de la négligence et des mauvais traitements psychologiques, incluant la notion de risques sérieux, représentent 63 % des situations pour lesquelles l'enfant est déclaré en besoin de protection. Cette problématique affecte davantage les jeunes de moins de 12 ans qui sont plus vulnérables » (*Le Réveil*, 14/09/2008, p. 33).

L'intention éducative du cours était de sensibiliser les futurs enseignants à la réalité de la violence faite aux enfants et de leur offrir une approche philosophique pour traiter de cette problématique avec les élèves du préscolaire et du primaire. À partir de l'ouvrage *Les Contes d'Audrey-Anne* de M.-F. Daniel (2008) et de son guide d'accompagnement *Dialoguer sur le corps et la violence*, nous avons peu à peu construit une compréhension du concept de violence chez les humains; nous avons appris ce qu'était la philosophie pour enfants en vivant des activités de philosophie à l'intérieur du cours et, finalement, les étudiants ont expérimenté dans le milieu scolaire les activités de philosophie pour enfants qu'ils ont élaborées à partir du thème de la violence.

Dix équipes se sont formées, ont parcouru les ouvrages présentés et suggérés pendant le cours et ont arrêté leur choix sur un degré scolaire et un matériel philosophique. Les romans et les guides d'accompagnement de M. Lipman distribués par l'Association québécoise de philosophie pour enfants (AQPE), ceux de M.-F. Daniel, ceux de La Traversée ont ainsi été retenus. Quelques équipes d'étudiants ont choisi des œuvres de la littérature jeunesse et une équipe a composé son propre conte philosophique. Ces deux derniers groupes d'étudiants devaient donc élaborer eux-mêmes leur guide d'accompagnement; ils se sont nécessairement inspirés de ceux de Lipman, de Daniel ou de La Traversée. Ils ont donc conçu les plans de discussion relatifs aux diverses idées principales qu'ils souhaitaient traiter avec les élèves de même que quelques exercices d'approfondissement à leur proposer.

Le tableau qui suit présente une synthèse des dix projets réalisés par les étudiants du cours. Il comprend le numéro de l'équipe, l'outil philosophique choisi, si des activités préparatoires ont été réalisées avant la rencontre de philosophie proprement dite, le nombre de rencontres en classe, les particularités de l'activité philosophique et le degré scolaire. J'informe le lecteur que ces éléments du tableau sont repris par après et détaillés pour une meilleure compréhension.

Tableau des activités philosophiques expérimentées

Équipe scolaire	Matériel	Activités prép.	Nbre de renc.	Activité philo.	Degré
1	<i>Contes d'Audrey-Anne</i> « Vincent et la bande des grands » guide <i>Dialoguer sur le corps et la violence</i> de M.-F. Daniel	–	1	théâtre pour conte « sploush! »	préscol.
2	<i>Elfie</i> guide <i>Faire la différence</i> (AQPE)	picto-grammes pour règles de vie en philo	1	livre géant marionnettes dessin de la question	préscol.
3	<i>Contes d'Audrey-Anne</i> « Le papa de Philippe » guide <i>Dialoguer sur le corps et la violence</i> de M.-F. Daniel	–	1	dessin de la question intégration par sketches	préscol.

4	<i>Mischa</i> guide <i>Le fil de Mischa</i> (La Traversée)	2 activités	1	bâton de la parole journal philosophique	2 ^e année
5	<i>Roxane chez les pirates</i> de S. Girard (Académie Impact) guide préparé par les étudiantes	3 activités	1	dessin de la question formule «Sylvain Connac» liens avec Éthique et culture religieuse	1 ^{re} année
6	<i>Elfie</i> (adaptée par étudiantes) guide <i>Faire la diffé- rence</i> (AQPE)	1 activité balle de laine	1	pictogrammes des idées principales exercice le jeu des manières liens avec Éthique et culture religieuse	préscol.
7	<i>Cajoline</i> <i>Vive le partage!</i> de F. Daxhelet	3 activités	1 1	dessin de la question question oriente la discussion	préscol. 4 ans
8	<i>Caillou et les Innus</i> de C. Jobling	objets autochtones	1	grille d'observa- tion des élèves liens avec Univers social	1 ^{re} année
9	<i>Hannah 1</i> guide <i>Rompre le cercle vicieux</i> (La Traversée)	règles d'or 2 activités	1	3 groupes de discussion synthèse grand groupe liens avec Éthique et culture religieuse	5 ^e et 6 ^e années
10	<i>L'anniversaire de Gabriel</i> (conte) Guide philosophique (Élaborés par les étudiantes)	1 activité balle de laine	2	rôles «S. Connac» «Sploush!» grille d'observa- tion des élèves	5 ^e année

L'analyse des projets des étudiants permet de dégager des pistes fort intéressantes concernant la formation des enseignants.

Ces projets intègrent la démarche de la philosophie pour enfants et saisissent la valeur de la communauté de recherche pour l'apprentissage.

Ils élaborent des activités préparatoires à la philosophie en s'inspirant du document de l'Université d'Hawaï (*Relier nos idées ensemble. Manuel accompagnant Elfie*, 2000) car ils comprennent qu'on ne peut plaquer une discussion philosophique qui fait appel aux connaissances, expériences et réflexions des jeunes sans d'abord créer un lien de confiance et habiliter ces jeunes à poser des questions, à justifier leurs points de vue, à interagir avec les autres dans le respect.

Ils intègrent les habiletés, outils et savoirs développés pendant leur formation pédagogique pour planifier leurs activités philosophiques en communauté de recherche. Les trois phases d'une démarche d'apprentissage⁴ sont systématiquement planifiées. La préparation à l'apprentissage est pilotée adéquatement. Les étudiants ont davantage de difficulté avec la phase de réalisation, vu leur inexpérience en philosophie pour enfants. Quant à la phase d'intégration des apprentissages, elle est inégalement maîtrisée lorsqu'elle est présente; parfois, elle est trop brève ou carrément absente.

Ils tiennent compte du Programme de formation de l'école québécoise en indiquant les compétences transversales et les compétences disciplinaires visées par leurs activités philosophiques en classe.

Ils sont capables d'analyse réflexive sur leur expérimentation en milieu scolaire, dégageant bons coups et améliorations souhaitées.

Ils situent leur intention éducative d'utiliser la philosophie pour enfants par rapport au contexte social actuel, aux besoins des enfants, à leur identité professionnelle et à leur responsabilité éthique.

Ils intègrent leurs connaissances et savoir-faire didactiques et pédagogiques à la pratique de la philosophie pour enfants, ce qui favorise l'acquisition des compétences enseignantes liées à l'identité professionnelle.

Ils comprennent le travail en profondeur qu'implique la prévention de la violence envers les enfants puisqu'il s'agit d'outiller ces derniers à refuser d'être victimes et à canaliser la propension humaine à la violence dans un instinct de survie.

Considérations pédagogiques et philosophiques à la suite de l'expérimentation en milieu scolaire d'activités de philosophie pour enfants par des étudiants en formation en enseignement.

4. J. Tardif (1992). *Pour un enseignement stratégique*, 1992, p. 324-332.

PLANIFICATION DE L'ACTIVITÉ DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Au Québec, planifier une activité de philosophie pour enfants exige de référer au Programme de formation de l'école québécoise afin de cibler les compétences transversales et disciplinaires touchées. C'est ainsi que des équipes étudiantes ont visé la compétence en français Communiquer clairement à l'oral, plus précisément les composantes Partager ses propos durant une situation d'interaction et Réagir aux propos entendus au cours d'une situation orale. Diverses compétences transversales peuvent être rejointes : Exercer son jugement critique, Structurer son identité, Coopérer.

Quelques équipes ont choisi de travailler les compétences disciplinaires en éthique et culture religieuse. « Le lien perçu entre le Programme de formation de l'école québécoise et la philosophie pour enfants est celui de la discipline Éthique et culture religieuse. La compétence Pratiquer le dialogue contient des éléments comparatifs avec la philosophie pour enfants. Les jeunes doivent organiser leur pensée, c'est-à-dire qu'ils doivent cerner l'objet du dialogue et faire le point sur leurs réflexions. Ils doivent également interagir avec les autres. Donc, ils seront en mesure d'exprimer leurs sentiments ou leurs idées, de participer à l'élaboration de règles pour le déroulement du dialogue, d'exprimer leur point de vue et d'écouter celui des autres et de formuler des questions. Pour terminer, ils élaboreront un point de vue en revenant sur la démarche de réflexion » (équipe 6, novembre 2008).

Une équipe a intégré le domaine disciplinaire Univers social à son activité philosophique. « Nous avons choisi de travailler avec nos élèves un nouveau thème qui n'avait pas été abordé en classe, celui de la culture amérindienne. Nous avons décidé de profiter de l'occasion pour construire une activité philosophique en lien avec cette culture. Nous avons décidé lors de la construction de notre activité de diviser le thème de la culture amérindienne en sous-thèmes : le mode de vie, les animaux, les différences entre les cultures et l'environnement. Il fallait donc trouver ou écrire un conte qui abordait ces sous-thèmes. Nous avons trouvé le conte Caillou et les Innus. [...] La compétence disciplinaire en univers social Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société et la compétence transversale Structurer son identité, plus spécifiquement la composante Prendre conscience de sa place parmi les autres, ont été choisies » (équipe 8, décembre 2008).

Activités préparatoires à la philosophie pour enfants

Une des grandes leçons de ces expérimentations en milieu scolaire est qu'on doit préparer les élèves à «faire de la philo». Lorsqu'on arrive dans un groupe d'enfants sans avoir créé de liens significatifs avec eux, leur demander de livrer leurs pensées et de les partager n'est guère possible. La préparation à l'apprentissage philosophique prend davantage de sens pour les étudiants. «Nous n'avons pas eu la chance de faire d'activités préparatoires avec les enfants afin d'établir un premier contact et ainsi de leur faire mieux comprendre en quoi consiste la philosophie pour enfants. C'est pourquoi, si nous avons la chance de recommencer cette activité, probablement que nous nous arrangerions avec l'enseignante afin d'aller faire au moins deux visites dans sa classe pour améliorer le résultat de la discussion philosophique» (équipe 2, novembre 2008).

De plus, les élèves doivent apprendre à poser des questions, ce qui exige une pratique soutenue pour clarifier sa pensée, aller à l'essentiel et partager son interrogation. «Si notre activité était à recommencer, nous irions sans doute dans la classe faire vivre aux enfants une activité préparatoire quelques jours avant la "vraie discussion". Nous trouvons cette étape très importante. Elle permet aux enfants de créer une communauté de recherche, de créer quelques attentes par rapport à la prochaine rencontre et d'être déjà plongés dans le monde de la philosophie. [...] Nous aurions dû aborder plus en profondeur la notion de question. Nous avons passé rapidement sur le type de question à utiliser en philosophie (une question qui ne se répond pas seulement par un oui ou par un non). Nous aurions donc dû faire un petit jeu afin de montrer aux enfants comment poser une question philosophique. Nous aurions dû connaître les élèves plus en profondeur. Nous aurions pu venir les rencontrer une ou deux fois avant l'activité philosophique» (équipe 1, décembre 2008).

Par ailleurs, pour un jeune, écouter autrui est une habileté sociale qui s'apprend d'abord par la prise de conscience de son importance (si je veux qu'on m'écoute quand je parle, je dois écouter les autres) et par la pratique fréquente de cette habileté. Des petites activités comme le jeu du téléphone facilitent cette prise de conscience et cette pratique. C'est ainsi qu'on arrive à instaurer le dialogue en classe.

Lors de formations en enseignement de la philosophie pour enfants, où nous nous retrouvons entre adultes volontaires, nous n'abordons guère cette préparation lointaine au dialogue philosophique. Non plus dans les recherches où l'enseignant qui expérimente la philosophie avec ses élèves a déjà créé un climat propice à l'apprentissage et mis en place une relation de confiance avec

ses élèves. L'expérimentation par de futurs enseignants auprès d'élèves qu'ils ne connaissent pas leur fait découvrir ces aspects fondamentaux de la relation pédagogique.

À quelques reprises au cours de ces expérimentations en milieu scolaire, les étudiants constatent combien l'utilisation du jeu avec les élèves du préscolaire et même du primaire est une formule gagnante pour susciter un apprentissage. Souvent une balle de laine sert de lien entre les interlocuteurs placés en cercle; la toile d'araignée dessinée par les diverses interactions dialogiques démontre aux élèves l'apport de chacun à la discussion. Lors d'un échange verbal en classe, se faire entendre est la première condition pour être écouté. Lorsqu'un participant à la discussion ne s'exprime pas suffisamment fort pour être entendu par les autres, on peut lui dire « Sploush! », comme le suggèrent les professeurs en éducation de l'Université d'Hawaï, auteurs d'activités de préparation à la philosophie⁵. On apprend ainsi à l'élève que l'affirmation de sa pensée mérite d'être entendue, ce qui à la longue lui confirme sa place dans la communauté de recherche philosophique. « Nous avons intégré le *sploush!* afin que les enfants puissent l'utiliser lorsqu'ils trouvent que leurs camarades ne parlent pas assez fort. Il est certain qu'au début les élèves l'utilisaient sans en avoir réellement besoin, mais, peu à peu, tout est redevenu dans l'ordre et le *sploush!* fonctionnait très bien » (équipe 1, décembre 2008).

PHASE DE PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

Première étape de l'activité en philosophie pour enfants: la lecture d'un texte

La première étape de la démarche philosophique avec les enfants consiste à lire un texte afin de susciter leur questionnement. Matthew Lipman et ses collaborateurs ont conçu pendant les années 1970-1980 de nombreux romans philosophiques mettant en scène des enfants de leur vie quotidienne dans leur famille, à l'école, avec leurs amis. Depuis, d'autres auteurs ont multiplié l'accès à des ouvrages destinés à la philosophie avec les jeunes. À l'intérieur de notre cours universitaire, nous avons proposé un grand nombre d'ouvrages et avons privilégié des contes philosophiques, plus courts et plus souples: la chronologie d'un roman est plus contraignante pour une expérimentation ponctuelle

5. M. Lipman (2000). Guide accompagnant *Elfe*, 2000, p. 1-25.

et située presque à mi-chemin de l'année scolaire. Le conte philosophique peut aussi être choisi en lien avec une problématique de la classe.

« Le conte a été composé par une étudiante en enseignement et s'inspire du matériel vu en cours, soit *Les contes d'Audrey-Anne* de M.-F. Daniel et le texte *On ne peut cacher le soleil avec un doigt* de G. Talbot (2007). Le conte fait référence à plusieurs éléments ayant fait la une de l'actualité dans les dernières semaines. L'intérêt manifesté par les élèves pour les animaux et le sort qui leur est réservé est aussi à l'origine du thème choisi pour la discussion. De plus, le matériel *Kio et Augustine* de M. Lipman a servi d'inspiration pour réaliser la préparation philosophique de l'enseignante. Il était naturel de consulter ce document pour s'assurer de ce qui a été fait et s'inspirer des activités présentées pour en construire d'autres » (équipe 10, décembre 2008).

En didactique du français, nos étudiants sont invités à faciliter la lecture des élèves par de nombreuses illustrations les aidant à repérer le sens des mots et des phrases. C'est tout le contraire en philosophie pour enfants car nous cherchons à repérer les questions que le texte suscite chez le jeune, le sens qu'il donne aux situations, aux personnages et aux mots du texte; c'est la matière première de notre travail de recherche philosophique. « Le matériel que nous avons utilisé est *Elfie*. L'auteur de ce livre est M. Lipman. Ses œuvres permettent de développer, chez les enfants, plusieurs pensées (critique, responsable, autonome, créatrice). Nous avons choisi ce livre puisque nous avons le désir de vivre une activité philosophique au premier cycle (1^{re} année). [...] Afin que les élèves puissent bien se représenter l'histoire que nous avons sélectionnée, nous avons construit un livre géant. Aussi, nous avons créé deux marionnettes: Simon et Elfie. Ces personnages étaient les deux personnages principaux de notre histoire. Pour que les enfants puissent personnaliser leurs personnages, les marionnettes n'étaient pas très définies, elles n'avaient que quelques traits distincts » (équipe 6, novembre 2008).

Le MELS encourage fortement l'utilisation de la littérature jeunesse dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire. En philosophie pour enfants, la littérature jeunesse peut servir de déclencheur à condition de ne pas orienter la vision de l'enfant par le propos moralisateur ou la fin du récit à l'eau de rose. Nous avons suffisamment travaillé avec les enfants pour affirmer que leur vie est parfois difficile et qu'il faut les y préparer; dans ce cours, par exemple, nous abordons les situations de violence. Voilà pourquoi des balises ont été proposées aux étudiants afin d'alimenter leur réflexion. Les étudiants ont saisi la nuance entre interpréter un texte littéraire et discuter à propos d'un texte (Auriac-Peyronnet, 2004) « Nous avons choisi, comme le suggère E. Auriac-Peyronnet, d'exploiter la littérature jeunesse. Afin de

permettre aux élèves de faire leurs propres images mentales de l'histoire, nous avons décidé de ne pas entrecouper la lecture avec la présentation d'illustrations. Également, nous avons choisi de laisser en suspens la fin de l'histoire afin de permettre à l'élève de développer sa réflexion, tout comme l'auteure le conseille » (équipe 5, décembre 2008).

PHASE DE RÉALISATION DE L'APPRENTISSAGE EN DEUX TEMPS

Deuxième étape de l'activité de philosophie pour enfants : la collecte des idées

La deuxième étape de la démarche philosophique avec les enfants consiste à recueillir leur questionnement relatif à la mise en situation créée par la lecture d'un texte. Cette collecte de questions est un moment crucial car chacun doit s'arrêter pour laisser le texte agir en lui ; chacun prend conscience de ses questions et en choisit une qu'il écrit, ou dessine chez les très jeunes. Par après, on procède à la mise en commun et au regroupement des questions avec les participants, développant ainsi l'habileté cognitive à saisir les ressemblances et les différences, à inférer le sens, à définir des catégories. C'est à la suite de cette opération que l'on décide démocratiquement ce sur quoi portera la discussion ; le choix des questions à discuter constitue l'ordre du jour de la troisième étape. « Karl Jaspers, un philosophe allemand, a dit : "Faire de la philosophie, c'est être en route ; les questions en philosophie sont plus essentielles que les réponses." Il en est de même avec la philosophie pour enfants, où l'on cherche à amener les élèves vers des questions et des discussions philosophiques plutôt que vers des réponses "absolues" » (équipe 9, décembre 2008). Les étudiants du cours ont été surpris des questions posées par les élèves à la suite de la lecture d'un conte ou d'un extrait de roman ; ils ont réalisé que les questions touchent l'essentiel de ce que soulève un texte, quel que soit l'âge des participants. Quelques textes travaillés avec des jeunes élèves avaient été auparavant exploités durant le cours ; les questions des étudiants universitaires avaient touché les mêmes grands thèmes que les élèves ont fait ressortir. Le questionnement des enfants mérite donc toute l'attention de l'animateur philosophique et, lorsque l'on fait dessiner leur question aux plus petits, il faut prendre le temps de circuler dans la classe pour connaître ce qu'ils veulent exprimer par leur dessin.

Troisième étape de l'activité de philosophie pour enfants : la discussion philosophique

Afin de réaliser la discussion philosophique (ou à visée philosophique, selon M. Tozzi), deux équipes étudiantes ont choisi d'appliquer à elles-mêmes, comme responsables de la discussion philosophique, la formule utilisée par Connac (2007)⁶ dans sa classe coopérative où il s'inspire de la pédagogie de C. Freinet. « En ce qui concerne le déroulement de l'activité, nous nous sommes inspirées de Sylvain Connac et de sa classe coopérative. De fait, nous avons décidé d'utiliser les différents rôles qui sont le reformulateur, le synthétiseur, l'observateur et l'animateur. Le reformulateur devra reprendre dans ses mots les propos véhiculés par les élèves. Le synthétiseur devra faire le point sur les questions et sur les éléments de réponses soulevés. Pour ce qui est de l'observateur, il devra prendre en note les remarques et les éléments importants afin d'améliorer l'activité. Enfin, l'animateur devra donner le droit de parole aux enfants, gérer le temps et relancer la discussion par des questions pertinentes. Étant donné que nous sommes quatre étudiantes, nous avons trouvé intéressant d'expérimenter ce modèle dans une classe du primaire afin que chacun participe activement à la discussion » (équipe 5, décembre 2008).

Connac, quant à lui, confie ces rôles aux élèves petit à petit afin de les faire participer et de les rendre responsables du déroulement de l'activité ; les autres élèves sont discutants ou observateurs. Les élèves occupent tour à tour un de ces cinq rôles dans le but avoué de développer la démocratie participative à l'école. Que les étudiants universitaires aient commencé par eux-mêmes, en tant qu'équipe de trois ou quatre personnes, à se partager formellement l'animation de la discussion philosophique apparaît prudent, lorsqu'on se retrouve pour la première fois avec des élèves qui, majoritairement, débutent eux aussi en philosophie pour enfants.

Plusieurs animateurs de dialogue philosophique se rendent compte de l'importance d'être au diapason des idées avancées et de pouvoir faire progresser la discussion. D'où l'importance de bien se préparer à une discussion philosophique. Cependant il faut user de jugement afin de ne pas orienter le dialogue installé par un jugement qualitatif, une relance, une question qui biaisent le processus. Une équipe l'a appris à ses dépens ; l'analyse réflexive qu'elle en a faite, et qu'elle a partagée avec nous tous, a permis des apprentissages significatifs en animation philosophique. « À la fin de l'histoire, il est mentionné que le pingouin est peut-être retourné au pôle Nord. Afin de véri-

6. S. Connac (2007). « Vers une classe coopérative et philosophique? », p. 7-16.

fier la compréhension des élèves par rapport à celui-ci, une étudiante leur a demandé s'ils connaissaient ce lieu et ils ont répondu qu'il s'agit de l'endroit où vit le père Noël. Cette information est venue biaiser un peu notre discussion puisque les élèves avaient beaucoup envie de parler du père Noël, et ce, même s'il n'était pas présent dans l'histoire» (équipe 7, décembre 2008).

Il reste à mentionner qu'avec les jeunes, l'utilisation d'un bâton de la parole semble gagnante. En effet, «le fait d'avoir un objet qui donne le droit de parole a su motiver les enfants timides à parler» (équipe 4, novembre 2008). Selon les équipes, et le sujet de leur texte parfois, il y a eu une fleur de la parole, un animal de la parole, un micro, une balle de laine, etc. Le bâton de la parole crée un climat propice à l'écoute et au dialogue. Mentionnons qu'avec de très jeunes élèves le recours à des moyens concrets facilite la prise de parole et l'échange.

Par ailleurs, il peut arriver que des commentaires émis par des jeunes enfants laissent les étudiants sans voix car ils ne connaissent ni les élèves ni la philosophie suffisamment. Dans une classe du préscolaire, «une jeune fille a fait un commentaire qui démontrait bien qu'elle vivait probablement de la violence à la maison et nous sommes un peu restés perplexes. Nous avons continué la discussion sans trop y porter une attention particulière» (équipe 3, novembre 2008). Leur attitude prudente était justifiée. Il est cependant certain que l'enseignant ou l'enseignante poursuivra individuellement l'approfondissement de la situation avec l'enfant.

À la suite de ces dix expérimentations de philosophie avec les enfants, plusieurs thèmes relatifs à la violence ont été discutés. La violence physique des plus grands envers les plus petits, la violence verbale d'un père envers son fils malentendant, la violence envers les animaux, le vol des jouets d'autrui, le cauchemar à la suite d'une «guerre» de pommes, le mal dans le monde, les mauvaises manières, vouloir se cacher, être différent (dans ce cas, autochtone). Ce n'est qu'une amorce mais la prise de conscience que l'enseignant doit agir face à cette réalité, et ce, par la mise en place du dialogue philosophique en classe, constitue un grand pas dans la formation initiale des enseignants. «La violence est à l'intérieur de chaque être humain. Certaines personnes l'utilisent à leurs fins alors que d'autres usent de différents autres moyens pour arriver à leurs fins. Un enfant qui est victime de violence sera souvent un élève à risque sur le plan scolaire. Il importe donc de prévenir la situation en faisant développer des façons de penser autres que par la violence. La philosophie pour enfants permettra également à certains enfants qui en sont victimes d'y réfléchir plus longuement et d'en prendre conscience ainsi que des effets que la violence a sur eux» (équipe 3, novembre 2008).

PHASE D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES

Les étudiants en formation en enseignement ont joué leur rôle de médiateur pédagogique jusqu'au bout en mettant l'accent sur l'intégration des apprentissages, phase souvent escamotée ou réduite à donner ses impressions. Afin de faciliter l'objectivation de leurs apprentissages (savoirs, savoir-faire, savoir-être) par les élèves, plusieurs stratégies ont été utilisées : le retour sur les questions de départ, le journal philosophique, le dessin, des exercices d'approfondissement sous forme de jeu, etc. « Afin de concrétiser la discussion, nous avons réalisé un journal philosophique qui permettra à l'élève d'exprimer ce qu'il a appris de cette nouvelle expérience. D'ailleurs, il devra écrire et dessiner ce qu'il retient de la discussion » (équipe 4, novembre 2008).

Les étudiants ont aussi demandé aux élèves d'évaluer l'activité philosophique à laquelle ils avaient participé. L'enthousiasme était présent partout, tant chez les enfants que chez les enseignantes qui avaient gentiment ouvert la porte de leur classe à cette expérimentation. « Cette activité philosophique a démontré, par les commentaires des élèves, qu'ils ont beaucoup de choses à dire et qu'ils n'ont que trop peu de temps alloué pour partager leur opinion. Une élève a même dit : "Comme on voit dans les émissions de télé, c'est juste les adultes qui peuvent se dire leur opinion, nous les enfants, on ne peut pas dire notre opinion. C'était le fun de pouvoir s'exprimer. Souvent les adultes ont la priorité et les enfants sont oubliés..." Cela porte à réflexion, non ? » (équipe 9, décembre 2008).

Deux équipes ont bâti leur grille d'observation afin de vérifier si les compétences visées avaient été développées par les élèves. Bien sûr elles n'ont pu remplir leur grille pendant leur activité philosophique. L'une d'elle « avait remis une copie de la grille à l'enseignante pour lui proposer d'évaluer les élèves dans une situation où elle n'intervient pas avec eux » (équipe 10, décembre 2008). Les trois étudiantes avaient prévu observer dix élèves chacune tout en réalisant l'activité avec tous les élèves. Des critères du PFEQ avaient été utilisés, l'un pour la compétence disciplinaire Communiquer oralement, les trois autres pour la compétence transversale Exercer son jugement critique.

En ce qui concerne la deuxième équipe qui a bâti une grille d'évaluation, elle souhaitait un instrument pouvant être utilisé à maintes reprises pendant l'année afin d'observer la progression du développement cognitif des élèves qui pratiquent la philosophie. L'outil est appelé à se complexifier dans les manifestations des habiletés. « Nous sommes allées chercher quatre habiletés philosophiques que nous voulions travailler avec les élèves en communauté

de recherche. Nous avons pu les trouver grâce au texte de Gagnon (2007)⁷. À partir de ces habiletés, nous avons créé une grille d'observation pour observer l'évolution des quatre habiletés cognitives développées par les enfants au cours de leurs discussions. Cette grille permet de garder une trace de l'évolution des enfants au cours de l'année scolaire» (équipe 8, décembre 2008).

J'aimerais rappeler un texte du philosophe Kierkegaard qui éclaire, selon moi, le rôle que doit jouer l'enseignante ou l'enseignant de philosophie avec ses élèves, en même temps qu'il indique l'esprit dans lequel doit être entrepris le travail de formation des enseignantes et enseignants en philosophie pour enfants: « Pour secourir vraiment quelqu'un, je dois être mieux informé que lui, et tout d'abord avoir l'intelligence de ce qu'il comprend, faute de quoi ma maîtrise ne lui est d'aucun profit [...]. Être maître, ce n'est pas trancher à coup d'affirmations, ni donner des leçons à apprendre, etc. ; [...] L'enseignement commence quand toi, le maître, tu apprends du disciple, quand tu t'installes dans ce qu'il a compris, dans la manière dont il l'a compris⁸... »

C'est ce que je visais à développer chez les étudiants en formation à l'enseignement. Cependant, il faut se rendre compte combien c'est insécurisant pour des futurs enseignants qui, habituellement, prévoient tout, maîtrisent le processus de découverte devant conduire les élèves vers l'acquisition de tel savoir ou savoir-faire. Par ailleurs, on est réellement dans l'esprit de la réforme éducative lorsqu'on permet aux élèves de dresser « l'ordre du jour » de la situation d'enseignement-apprentissage. De plus, on modifie le rôle traditionnel de l'enseignant: l'animateur philosophique planifie l'environnement d'apprentissage, guide le dialogue qui s'établit dans la communauté de recherche et facilite l'intégration des apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- Connac, S. (2007). « Vers une classe coopérative et philosophique? », dans N. Tremblay, *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, Québec, PUL, p. 7-16.
- Daniel, M.-F. (2001). *Les contes d'Audrey-Anne*, Québec, Le Loup de gouttière.
- Daniel, M.-F. (2001). *Dialoguer sur le corps et la violence*, Québec, Le Loup de gouttière.

7. M. Gagnon (2007). « L'implantation de la communauté de recherche philosophique au secondaire québécois », p. 17-29.

8. S. Kierkegaard, « Point de vue explicatif de mon œuvre », trad. P.H. Tisseau, Bazoges-en-Pareds, 1940, p. 27-28, cité par G. Gusdorf (1963). *Pourquoi des professeurs?*, Paris, Payot, p. 162-163.

- Gagnon, M. (2007). « L'implantation de la communauté de recherche philosophique au secondaire québécois », dans N. Tremblay, *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, Québec, PUL, p. 17-29.
- Gagnon, M., et M. Sasseville (2009). « Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents », *Childhood and Philosophy*, 4 (8), 41-58, Rio de Janeiro.
- Gauthier, D., et N. Tremblay (2006). « Impact de l'intégration de l'approche philosophique en mathématiques sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire », colloque EMF (Espace mathématique francophone), 2006.
- Lipman, M. (1995/2006). *À l'école de la pensée*, traduction par N. Decostre de *Thinking in education*, publié par Cambridge University Press, Bruxelles, De Boeck, 299 pages.
- Lipman, M., et A. Gazzard (1992). *Elfie*, traduction, Moncton, Centre de ressources pédagogiques, 85 p., AQPE (2000).
- Lipman, M., et A. Gazzard (1992). *Relier nos idées ensemble. Manuel accompagnant Elfie*, traduction AQPE (2000).
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éd. Logiques.
- Tremblay, N. (2007). « Formation initiale des enseignants, médiation pédagogique et approche philosophique », dans Nicole Tremblay (dir.), *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 95-116.

Médiagraphie

- Association québécoise en philosophie de l'éducation (AQPE); distribution des romans et des guides d'accompagnement de M. Lipman et ses collaborateurs, www.fp.ulaval.ca/philoenfant.
- Auriac-Peyronnet, E. (2004). « La pratique de la philosophie pour enfants et la littérature jeunesse », <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib03.htm>.
- La Traversée, programme de prévention de la violence par la philosophie pour enfants; romans et guides pédagogiques, <http://www.latraversee-pvphie.com>.

La communauté de recherche philosophique appliquée à la formation à distance

MYRIAM MICHAUD et MICHEL SASSEVILLE
Canada

INTRODUCTION

Depuis septembre 2004, un cours en ligne portant sur la pratique de la philosophie en communauté de recherche – L’Observation en philosophie pour les enfants – est offert par la Faculté de philosophie de l’Université Laval. Ce cours a remporté trois prix d’excellence dans l’univers des cours à distance (Prix d’excellence et d’innovation de l’Association canadienne pour l’éducation à distance en 2005, Prix d’excellence pour les cours à distance de l’Université Laval en 2005, Prix de la ministre de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour les cours à distance en 2007). Plusieurs raisons furent avancées par les membres des jury afin d’appuyer leurs jugements quant à la qualité de ce cours. Les uns soulignèrent la qualité des séquences vidéo présentes sur le site du cours; d’autres ont mis en évidence la concision des textes qu’il contient. Ils furent unanimes sur un point: ce cours relève le défi de transposer dans le monde virtuel les principales caractéristiques des communautés de recherche qu’il permet d’observer. Dans les pages qui suivent, nous aimerions présenter le contexte historique ayant conduit à la création de ce cours, préciser les principales articulations du site du cours et examiner de près les ressemblances et les différences entre une communauté de recherche réelle et virtuelle, notamment du point de vue de l’animation, qui devient dans le cadre virtuel le rôle du tuteur.

LES COURS OFFERTS SUR LE CAMPUS DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

S'appuyant sur le modèle pédagogique élaboré par Ann Sharp et Matthew Lipman, les cours de philosophie pour les enfants offerts sur le campus de l'université proposent de participer activement à la création et à l'animation d'une communauté de recherche philosophique. Ces cours, qui prennent la forme de séminaires, mettent l'accent, notamment, sur la transformation d'attitudes, tant sous l'angle du savoir (le savoir n'est plus le résultat d'un seul être pensant, mais plutôt le fruit d'une construction collective) que sous celui des perceptions que nous pouvons avoir des enfants (les enfants vont bien au-delà de ce qu'on attend d'eux dans les faits lorsqu'ils sont placés dans une situation comme celle de la communauté de recherche où ils sont mis au défi de penser).

Avec les années (le premier cours remonte à 1987), nous sommes devenus conscients, cependant, que la transformation des attitudes à l'égard des enfants (tout particulièrement le doute quant à leur capacité à philosopher) souffrait d'une certaine lacune. Aucun de ces cours, jusqu'à tout récemment, ne permettait d'examiner attentivement des enfants en action et ainsi d'apprendre à observer leurs conduites, telles qu'elles se présentent à l'école. Si la création d'une communauté de recherche entre adultes est à l'image de ce qui se déroule entre enfants, elle ne saurait être identique et les différences sont parfois très importantes.

Le « terrain », à cet égard, est riche d'enseignements.

LA CRÉATION D'UNE SÉRIE DOCUMENTAIRE

Il y a longtemps que nous souhaitons la présence (réelle ou virtuelle) des enfants au sein de nos activités de formation, car nous estimons qu'une formation de qualité suppose aussi la possibilité d'apprendre à observer une communauté de recherche composée d'enfants, donnant ainsi l'occasion, notamment, d'apprendre à écouter, à analyser et à évaluer les propos de ces derniers. Mais les moyens dont nous disposions (vidéo, cassette audio) nous semblaient inadéquats, en raison de la piètre qualité des enregistrements. De plus, bien que nos activités de formation proposent un stage en milieu éducatif, celui-ci vise davantage la pratique de l'animation. Nous aurions pu envisager la création d'un nouveau stage, axé cette fois sur l'observation, mais nous avons plutôt opté pour une autre activité qui, répondant aux besoins que nous avons, offrait aussi l'avantage de rejoindre une population dépassant largement ceux et celles qui sont inscrits aux programmes de formation. C'est ainsi

qu'est née, au printemps 2001, l'idée de mettre sur pied une série documentaire télévisée, réalisée de manière professionnelle et présentant des enfants et des enseignants engagés dans la pratique de la philosophie en communauté de recherche. Divisée en 13 épisodes de 27 minutes chacun, la série documentaire présente trois groupes d'élèves d'une même école primaire – 1^{er}, 2^e et 3^e cycles – engagés dans des réflexions philosophiques. La facture des émissions est celle du documentaire classique et présente en alternance des extraits de dialogue d'enfants, des éléments de contenu illustrés, des témoignages de parents, des exposés d'experts du domaine, le tout entrecoupé de séquences d'animation et enveloppé d'une trame narrative et musicale. La série documentaire a deux fonctions principales : mettre l'étudiant en contexte et lui donner l'occasion de prendre connaissance des principes de cette approche éducative.

Bien que cette série documentaire offre l'avantage de voir, et surtout d'entendre, des enfants engagés dans la création d'une communauté de recherche, nous éprouvions un certain malaise quant à l'idée de nous en tenir uniquement à l'utilisation de cette série lorsqu'il s'agit d'apprendre à observer des enfants formant une telle communauté. En effet, regarder une série documentaire portant sur la philosophie pour les enfants peut certainement donner l'occasion de s'informer sur la nature d'une telle pratique (les principes tout autant que les enjeux), mais nous renvoie aussi à une activité d'apprentissage où l'étudiant est essentiellement un spectateur. Or, nous étions convaincus qu'une formation mettant l'accent sur l'observation devrait être en accord avec les principes pédagogiques et épistémologiques qui président aux formations de l'animateur et qui sont ceux, en fait, de la communauté de recherche : démarche socioconstructiviste, échange, argumentation, souci de rigueur, créativité, autocorrection, absence de « la bonne réponse », démocratisation du processus, etc.

LA CRÉATION DU COURS EN LIGNE

L'idée fit un pas en avant avec la création, en 2004, d'un site Web interactif – un observatoire virtuel collaboratif (OVC) – qui, combiné à la série documentaire, donna finalement naissance au cours à distance : L'Observation en philosophie pour les enfants. Pour élaborer ce cours, nous nous sommes inspirés de certains principes qui gouvernent une communauté de recherche. Notre but était de permettre aux étudiants qui suivraient le cours de vivre l'expérience de la création d'une communauté de recherche, virtuelle cette fois. Au résultat, nous sommes en présence d'un cours qui, s'appuyant en partie sur la série documentaire, donne à l'étudiant la possibilité d'être un

acteur dans sa formation en l'invitant à participer à la création d'une communauté de recherche virtuelle dont l'objet est l'observation et l'analyse des conduites cognitives, sociales et affectives d'enfants (6 à 12 ans) et d'enseignants pratiquant la philosophie en communauté de recherche.

En 2004, le défi consistant à mettre en place des conditions permettant la création d'une communauté de recherche virtuelle était de taille. En effet, la plupart des exemples auxquels nous avons accès n'allaient pas dans ce sens. C'est que, pour bon nombre d'enseignants intéressés par l'enseignement virtuel, ce dernier doit permettre essentiellement, voire uniquement, la transmission d'un savoir : celui qui provient de l'enseignant et qui est destiné à l'étudiant. S'appuyant sur des logiciels qui permettent le transfert de l'information, la formule connaissait (et connaît encore) plus d'un adepte. Cela ne veut pas dire qu'un tel enseignement ne fait aucune place à la discussion. Ainsi, on verra des échanges se construire sur les forums de discussion qui accompagnent parfois ces cours, mais il est bien difficile, du moins dans l'état actuel des possibilités qu'offrent les outils de forum, d'y observer des discussions prenant la forme d'une argumentation partagée menant à une co-construction des connaissances et à une auto-correction. Conçus pour permettre le libre échange des idées entre les étudiants, les forums de discussion ouvrent aussi la voie à la dérive et aux commentaires incohérents. En somme, les forums de discussion, pour utiles qu'ils soient, ne permettent pas toujours de centrer l'attention des étudiants sur la matière du cours. Si l'on ajoute à cette difficulté celle d'offrir la possibilité de partager une expérience d'observation où chacun peut contribuer à la compréhension des éléments à observer à l'intérieur d'une communauté de recherche virtuelle, on a tôt fait de conclure que les outils informatiques actuellement disponibles sont pratiquement inexistantes. Si les forums conviennent à certaines situations d'apprentissage, ils sont limités pour d'autres, comme celles où il s'agit d'observation, d'interaction sur des objets particuliers et d'auto-correction.

En nous inspirant des principales composantes d'une communauté de recherche, nous souhaitons aller plus loin que les exemples auxquels nous avons alors accès touchant l'enseignement en ligne. Les composantes d'une communauté de recherche (CR) sont tout aussi nombreuses que diversifiées. Pour les besoins de cette présentation, nous en retiendrons deux : la composante sociale et la composante cognitive. Lorsque nous observons une communauté de recherche en action, la composante sociale pourra comprendre, notamment, un dialogue entre des personnes, présupposant écoute, entraide et respect, ainsi que la collaboration en vue de la production d'un savoir. La composante cognitive, quant à elle, pourra comprendre les habiletés suivantes :

raisonner (justification d'un point de vue, élaboration d'une analogie, dégagement de présupposés, etc.), rechercher (questionner, formuler des hypothèses, exemplifier, s'auto-corriger, etc.), conceptualiser (définir, distinguer, classier, etc.), interpréter (lire, exprimer, contextualiser, exemplifier, etc.). En somme, lorsqu'on observe une communauté de recherche en action, on voit des personnes engagées dans un dialogue prenant la forme d'une recherche avec l'objectif d'en arriver à produire un certain savoir (réponse à une question, solution à un problème, etc.) qui sera le fruit de leur enquête collective. Pour ce faire, ces personnes devront collaborer, raisonner ensemble, définir les termes qu'ils emploient, ainsi de suite.

C'est en tenant compte de ces deux aspects d'une communauté de recherche que nous avons créé un observatoire virtuel collaboratif (OVC) permettant d'offrir un cours en ligne portant sur l'observation d'enfants et d'adultes engagés dans la pratique de la philosophie en communauté de recherche. L'OVC comprend actuellement 6 locaux : Accueil, Observatoire, Bibliothèque, Secrétariat, Vidéothèque et Agora.

L'Accueil présente une série d'informations annonçant notamment les activités d'apprentissage prévues pour le module en cours.

L'Observatoire permet d'observer les séquences à l'étude et de réaliser les activités d'apprentissage du module en cours. C'est la partie centrale de l'OVC.

La Bibliothèque regroupe l'ensemble des textes à lire pour un module en cours.

Le Secrétariat donne accès au profil de l'étudiant, à son relevé de notes pour chacun des modules et aux rétroactions du tuteur.

La Vidéothèque contient un outil de recherche permettant avoir accès à toutes les séquences du site (actuellement, le cours donne accès à 144 séquences totalisant plus de 12 heures) ainsi qu'aux informations (durée, description, remarques, éléments) qui leur sont associées.

L'Agora rassemble les commentaires des participants (commentaires ayant trait notamment aux séquences et aux textes dans la bibliothèque) pour l'ensemble des modules parcourus. Elle permet aussi d'en rédiger de nouveaux qui s'ajouteront à ceux qui existent déjà.

Afin de comprendre un peu mieux l'interactivité permise par l'OVC, examinons la nature de certaines activités d'apprentissage qu'il permet de réaliser. Bien que l'OVC propose sept activités d'apprentissage (rapport initial, rapport révisé, rapport comparatif initial, rapport comparatif révisé, rapport récapitulatif, journal de bord, document synthèse), nous concentrerons notre attention sur deux d'entre elles : le rapport initial et le rapport révisé. La

compréhension de ces deux rapports et des liens qui les unissent permettra de saisir les dimensions collaborative et auto-correctrice de l'OVC.

Le rapport initial et le rapport révisé

Le rapport initial invite l'étudiant à jeter un premier regard sur un ensemble d'éléments (de conduites des enfants ou des enseignants) susceptibles d'être présents dans certaines séquences. Par exemple, on lui demandera, dans un module donné, de déterminer si les éléments « Les enfants tentent de clarifier leur propos (clarifier) », « Les enfants s'entraident dans la construction des questions (entraide) », « Des enfants sont préoccupés par la méthodologie utilisée dans la recherche (méthodologie) » sont ou non présents dans un ensemble de séquences vidéo.

Si l'étudiant juge que ces éléments sont présents dans les séquences, il devra indiquer le moment où se manifeste à ses yeux l'élément à l'étude et justifier son jugement en prenant appui sur une définition pertinente (pour ce faire, il peut faire appel au texte présent dans la bibliothèque), afin de montrer comment tel ou tel passage de la séquence observée est bel et bien représentatif de cet élément.

Le rapport ne sera pas évalué sur les jugements qu'il contient, mais sur la qualité de la justification accompagnant chacun des jugements. Les étudiants sont ainsi tenus d'explicitier et de justifier leur propos, mais sont également invités à construire leurs idées avec et à partir des justifications de leurs collègues. Les justifications, c'est-à-dire les explications que les étudiants fournissent lorsqu'ils écrivent des rapports, sont publiques, en ce sens qu'elles peuvent être consultées par tous les étudiants qui suivent le cours; toutes les justifications émises sont signées et datées. En utilisant la fonction « Recherche de justifications » présente dans l'observatoire, l'étudiant a accès à toutes les justifications de ses collègues. Il pourra ainsi, au besoin, construire son argumentaire en tenant compte des idées (ou arguments) avancées par ses collègues. Cette option a été créée afin de permettre une forme d'entraide et de co-construction visant à mieux saisir les enjeux dans les séquences observées ou les principes régissant le sujet d'étude et l'activité d'observation.

Au module suivant, l'étudiant est invité à produire un *rapport révisé* qui lui permet de porter un regard critique sur les jugements consignés dans son rapport initial. À première vue, le rapport révisé est semblable au rapport initial: les séquences et les éléments à observer sont les mêmes qu'au module précédent. Mais là s'arrête la ressemblance. En effet, lorsqu'un étudiant commence son rapport révisé, son rapport initial du module précédent y est

automatiquement chargé. Mais, pour chaque observation, on y voit, sous forme de pourcentage, l'opinion (présence ou absence de l'élément) de l'ensemble du groupe.

En outre, le rapport révisé inclut une programmation qui affiche non seulement le cumul (en pourcentage) des observations de l'ensemble du groupe mais aussi, le cas échéant, les observations pour lesquelles l'étudiant diverge d'opinion avec la majorité de ses pairs. En effet, lorsqu'un étudiant a repéré au rapport initial un élément dans une séquence alors que la majorité de ses collègues soutiennent qu'il ne s'y trouve pas, l'OVC affiche un indicateur d'auto-correction potentielle (petit rectangle bleu entourant le jugement minoritaire). Cela impose la rédaction d'une nouvelle justification venant confirmer le jugement initial ou appuyer son changement. Il en va de même lorsque l'étudiant n'a pas repéré au rapport initial un élément dans une séquence alors que la majorité de ses collègues ont plutôt estimé que l'élément s'y trouve : un indicateur d'auto-correction potentielle apparaît alors pour cette observation, demandant ainsi de reconsidérer le jugement. Puisque le rapport n'est pas évalué en fonction d'une réponse qui serait attendue du tuteur, il va sans dire que l'étudiant n'est pas obligé de modifier son jugement initial, même si sa prise de position diverge de celle de la majorité de ses collègues. Une position minoritaire l'invite toutefois à reconsidérer les raisons qui l'ont poussé à une telle prise de position et à proposer un argumentaire renouvelé, qui tient compte notamment des arguments qu'ont avancé ses collègues. En outre, l'étudiant peut, s'il le désire, modifier l'un ou l'autre des jugements majoritaires. Ce faisant, il s'oppose à la majorité : un indicateur d'auto-correction potentielle accompagnera son nouveau jugement. Cela s'explique par le fait qu'un tel revirement nécessite de sa part une nouvelle justification qui, elle aussi, devra tenir compte des arguments développés par les pairs.

Afin de connaître les avis des pairs, et étant donné que les nouvelles justifications du rapport révisé doivent contenir des références aux justifications des collègues, il est essentiel d'avoir accès à leurs justifications. Encore une fois, la fonction « Recherche d'une justification » présente dans l'observatoire permet à tout moment d'aller consulter les justifications des pairs. De cette façon, chaque étudiant a la possibilité de prendre connaissance des points de vue des autres membres de la communauté et éventuellement de modifier le sien s'il juge que les arguments avancés par ses collègues le conduisent à un tel changement.

Ainsi, les activités d'apprentissage mettent l'étudiant au défi de penser par et pour lui-même, mais avec les autres. Elles l'obligent aussi, le cas échéant, à reconsidérer ses jugements à la lumière des arguments de l'ensemble du

groupe dont il fait partie. C'est en ce sens que l'OVC est un instrument permettant d'apprendre à observer, à collaborer, à justifier et à s'auto-corriger.

LE RÔLE DU TUTEUR

Au regard de tels objectifs pédagogiques, on comprendra que le rôle du tuteur est à la fois délicat et essentiel. Tout comme l'animateur d'une communauté de recherche traditionnelle, il est garant du respect des règles qui président au processus de recherche. Il doit donc notamment, d'une part, attirer l'attention des étudiants sur la qualité formelle de leurs propos ; en ce sens, son rôle est à la fois de corriger et de commenter les justifications de chacun, dans une perspective de rétroaction constructive. Mais il doit, d'autre part, trouver différents moyens pour pousser les membres de cette communauté de recherche virtuelle à prendre part de manière active au processus de co-construction des connaissances, à entrer véritablement en dialogue, en dépit des contraintes imposées par le contexte de virtualité, de distance et de relatif anonymat qui sont propres à l'enseignement à distance.

En tant que correcteur, le tuteur a pour rôle de pousser les étudiants, par des questions et des commentaires rétroactifs qui figurent dans le secrétariat, à porter une attention particulière à la rigueur de leurs propos, à la cohérence de leurs justifications, à la solidité de leurs définitions. Il doit cependant se garder de laisser l'impression que ses rétroactions portent sur le *contenu* de la justification, puisque, sous cet aspect, son rôle doit se limiter à juger de la qualité formelle de l'argumentaire. En accord avec les principes pédagogiques qui gouvernent la communauté de recherche, le tuteur ne souhaite en aucune manière diriger la réflexion des étudiants vers une réponse qu'il considérerait être la « bonne », mais porte plutôt son attention critique sur la rigueur et la fécondité du processus argumentatif déployé à l'appui du point de vue défendu par l'étudiant. Ainsi, il fera appel à des critères telles la clarté de l'expression, la pertinence des définitions, la cohérence de l'argumentation, etc.

Dans la mesure où ses rétroactions deviennent du même coup une justification de la note accordée à chaque rapport, il devra veiller à compenser la relative sécheresse du médium écrit par une attention bienveillante au choix des mots. En effet, l'état de réceptivité cognitive aux rétroactions, qui peuvent facilement être perçues comme des critiques par étudiants, dépend en grande partie de leur état affectif, à propos duquel le tuteur ne peut nier sa responsabilité et l'influence du ton et des termes utilisés dans ses commentaires.

Tout comme l'animateur d'une communauté de recherche traditionnelle, le tuteur d'une communauté de recherche virtuelle doit veiller à ce que

ses interventions se situent au faite de la pensée critique et de la pensée créative : si la fécondité de la recherche implique que toute proposition peut être avancée, la rigueur de la réflexion exige que certaines conclusions ne peuvent être soutenues. Par exemple, il invitera les étudiants à considérer les explications notionnelles des textes de la bibliothèque comme des propositions certes contestables, mais devant être explicitement prises en compte dans la construction de leurs définitions. Ainsi, un étudiant peut fort bien proposer une définition qui nuance ou même qui conteste tel ou tel aspect de l'élément tel qu'il est présenté par le texte de la bibliothèque, à condition toutefois qu'une telle remise en question soit à la fois explicite et justifiée; autrement dit, qu'il montre qu'il a compris et pris en compte les idées contenues dans les textes de la bibliothèque, et qu'il a de bonnes raisons de s'y opposer.

De surcroît, la construction, par chaque étudiant, d'une définition qui puise aux sources d'un ouvrage de référence commun participe à l'objectif de co-construction qui guide l'ensemble des choix pédagogiques du tuteur. Par exemple, celui-ci est fréquemment appelé à rappeler aux étudiants qu'il est malaisé de réfléchir *ensemble* si l'on ne parle pas de la même chose : plus les définitions de chacun s'écartent du socle commun que suggère le texte de la bibliothèque, plus leurs observations risquent de porter sur des éléments compris de manières tellement diversifiées qu'ils en deviennent incomparables. Ainsi, à l'image de l'animateur d'une communauté de recherche traditionnelle qui ponctue régulièrement les délibérations de questions telles « Que veux-tu dire par... ? Est-ce que cela veut dire la même chose que lorsque X utilisait ce mot ? », le tuteur de la communauté de recherche virtuelle invitera fréquemment les co-chercheurs à porter une attention particulière au sens des termes centraux de leurs justifications et à la cohérence que celui-ci entretient avec le sens que lui accordent les autres membres de la communauté de recherche.

Enfin, le tuteur doit aussi jouer un rôle que l'on pourrait qualifier de médiateur. En effet, les attitudes menant au dialogue et à la délibération ne sont pas spontanées dans le contexte d'un cours en ligne. La somme de travail exigée à l'intérieur d'un calendrier serré, le peu d'investissement affectif qu'implique le médium écrit, l'attention intellectuelle supérieure qu'exige la lecture à l'écran, le délai de réponse entre les interventions sont quelques exemples des obstacles propres au contexte du cours à distance que doit tenter de surmonter la communauté de recherche virtuelle. Afin de contribuer à davantage de convivialité et d'interaction dans les échanges, le tuteur veillera notamment à ponctuer ses commentaires de remarques mettant en lien les propos d'un étudiant avec ceux d'un collègue (« Tu sembles dire que... Que

penses-tu des propos de X, qui soutient un point de vue légèrement différent? »), à attirer l'attention de l'ensemble du groupe sur les arguments les plus créatifs et les plus originaux (« La plupart d'entre vous dites que... mais X propose des arguments pertinents à l'appui de la position contraire; qu'en pensez-vous? »), à inviter les étudiants dont certains intérêts se révèlent convergents à entamer une discussion à ce sujet dans l'agora ou sur le forum connexe à l'OVC, etc. Pour ce faire, le tuteur aura recours selon le cas aux rétroactions du secrétariat (commentaires accessibles exclusivement à l'étudiant concerné), aux commentaires sur la séquence contenus dans l'agora (accessibles à tous mais qui risquent de ne pas être consultés par tous) ou au « message du tuteur » de l'accueil (messages d'intérêt général, accessibles à tous et présentés dès l'entrée sur le site de l'OVC).

En somme, le tuteur doit réapprendre une toute nouvelle manière d'animer la communauté de recherche, afin de tenir compte et de pallier autant que faire se peut les contraintes spécifiquement imposées par le contexte d'apprentissage à distance, tout en s'efforçant de contribuer à la mise en œuvre des habiletés de co-constructions qui sont au cœur de la communauté de recherche, qu'elle soit virtuelle ou « réelle ».

CONCLUSION

Le cours L'Observation en philosophe pour les enfants est né à la fois d'un besoin et d'une exigence: le besoin d'offrir aux étudiants universitaires la possibilité d'observer des enfants qui pratiquent la philosophie en communauté de recherche et l'exigence de conserver l'essentiel de la pédagogie qui sous-tend les cours offerts sur le campus de l'Université Laval. Utilisant une formule pédagogique qui s'inspire des principes qui gouvernent la pratique de la philosophie en communauté de recherche, l'OVC permet à l'étudiant d'apprendre à observer finement de multiples scènes de dialogues d'enfants, de les analyser et de les commenter sous forme de rapports. Ces rapports d'observation sont ensuite confrontés et discutés avec les autres étudiants du cours, de façon telle qu'ils deviennent à la fois les observateurs des conduites des enfants et des enseignants, et les participants au sein d'une communauté de recherche virtuelle. Dans l'ensemble de cette démarche, la qualité des interactions des étudiants entre eux et avec le tuteur est garante du développement d'habiletés cognitives et du reversement d'attitude à l'égard des idées reçues sur la connaissance en général et sur la capacité de tout un chacun à philosopher en particulier.

Deuxième partie
Enjeux

La philosophie pour les enfants et le programme Éthique et culture religieuse

GEORGES LEROUX
Canada

Depuis la publication des orientations ministérielles de juin 2005 et la mise en place du programme Éthique et culture religieuse (ECR) dans toutes les écoles, publiques et privées, du Québec à la rentrée de septembre 2008, beaucoup de choses se sont clarifiées concernant la transformation de l'enseignement religieux confessionnel et de l'enseignement moral dans le programme de formation de l'école québécoise. Le nouveau cours a rendu possible une approche cohérente et socialement inclusive, fondée sur la déconfessionnalisation des programmes. Cette transformation a eu des conséquences importantes, en particulier pour le programme de l'enseignement moral. Conçu d'abord comme un choix alternatif, cet enseignement a connu au cours de la dernière décennie une évolution qui trouve son aboutissement dans le volet éthique du nouveau programme. Ancré au point de départ dans une perspective d'apprentissage de la vie morale, l'ancien programme est désormais arriqué à des finalités structurantes, la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Dans une approche par compétences, ces finalités commandent une nouvelle définition de la réflexion éthique proposée aux jeunes. Toutes les approches mises de l'avant dans un passé encore récent, comme la clarification des valeurs ou le positionnement sur des enjeux moraux, ont pavé la voie à une approche nouvelle fondée sur le dialogue, intégrée dans le nouveau programme comme compétence fondamentale de même rang que la compréhension du phénomène religieux et la réflexion éthique.

Cette structure est innovatrice et elle met en relief la profondeur des liens qui, historiquement et conceptuellement, ont uni le nouveau programme ECR et les programmes de philosophie pour enfants. Il ne m'appartient pas ici de revoir l'histoire des pratiques, mais aussi de la réflexion théorique de toute une génération, formée à l'approche de Matthew Lipman et désireuse de la

promouvoir au Québec¹. Une chose est cependant certaine : la philosophie pour enfants a joué, et continue de jouer, un rôle déterminant dans la réflexion sur la place du dialogue dans le programme ECR. La fonction de la communauté de recherche, pour ne mentionner qu'un élément de l'approche Lipman, ne peut qu'influencer la valorisation d'une approche dialoguée. Une question essentielle demeure cependant en suspens, c'est celle du lien théorique et institutionnel entre le nouveau programme ECR et les programmes de philosophie pour enfants (PPE) mis en œuvre au fil des ans dans certaines commissions scolaires. Quel est, au Québec, l'avenir de ces programmes ?

L'histoire récente nous montre en effet que les programmes de PPE ont connu un vif succès dans toutes les écoles où ils furent implantés ou simplement expérimentés depuis les années 1980. La raison en est claire : ces programmes correspondaient de plusieurs manières au sens profond de l'évolution en cours dans le système d'éducation du Québec. D'une part, en se fondant sur la communauté de recherche, ils mettaient de l'avant une pédagogie dynamique et constructive, qui anticipait plusieurs éléments du renouveau pédagogique progressivement mis en œuvre depuis les États généraux de 1995 et le Programme de formation de l'école québécoise, publié en 2000. Mais, d'autre part, ils développaient au sein de l'école une aire de réflexion critique, en allant à la rencontre de la déconfectionnalisation en cours et de la sécularisation progressive des grands débats moraux pour notre société. On peut donc parler d'une convergence historique de grande portée.

Cette situation, très riche, nous conduit à réfléchir sur le rôle des programmes innovateurs dans les situations de changement. On peut dire que la philosophie pour enfants a non seulement accompagné le processus de déconfectionnalisation, mais qu'elle en a nourri de manière essentielle le cheminement². Souvent pratiquée à l'intérieur de l'enseignement moral, et parfois pensée même comme un substitut de cet enseignement, la philosophie pour enfants permettait en effet de dépasser les apories associées au concept traditionnel de l'enseignement moral. Alors en effet que le projet de cet enseignement, placé en fourchette avec l'enseignement religieux, ne parvenait pas aisément à préciser ses objectifs et à conquérir son autonomie, la philosophie

1. Cette histoire demeure à faire, mais on peut lire d'ores et déjà la synthèse publiée sous la direction d'Anita Caron, *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montréal, Agence d'Arc, 1990.

2. Pour un aperçu historique intéressant, voir Pierre Lebuïs, « La philosophie pour enfants au Québec. De l'enseignement moral à l'éducation à la citoyenneté », *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, disponible en ligne sur le site du Centre de recherche pédagogique de l'Université de Montpellier. Plusieurs questions relatives à cette discussion sont traitées dans le livre préparé par Jean-Pierre Béland et Pierre Lebuïs (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2008.

pour enfants posait des finalités claires et proposait une pédagogie centrée sur le dialogue et l'apprentissage de la rationalité. La difficile question de la transmission des valeurs était donc reléguée au second rang, au profit d'un travail critique commun sur les normes, les jugements, les principes. Les théoriciens, comme Michel Sasseville et Marie-France Daniel, et avant eux Anita Caron et Louise Marcil-Lacoste, avaient montré comment, sur la base d'une conception démocratique et laïque de l'école, ces programmes pouvaient trouver une légitimité. De plus, les programmes de PPE favorisaient des apprentissages transversaux, influençant l'ensemble des matières dans le groupe classe. Ces théoriciens avaient raison, et l'histoire récente, surtout sur le terrain, confirme leurs analyses³.

Avec l'implantation du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, un grand pas a été fait en direction de cette laïcité ouverte pour nos écoles. Évoquer ici cet idéal, mis de l'avant dans le rapport de la commission Bouchard-Taylor, permet certes d'apprécier la richesse d'une approche où la culture religieuse est présentée comme un instrument indispensable d'accès à la connaissance de l'autre; l'ouverture réfère ici à un idéal de pluralisme normatif, où la différence est valorisée pour elle-même, au sein des sociétés démocratiques et pluriculturelles. Mais la place des programmes de philosophie pour enfants, dans la reconfiguration en cours, n'est pas précisée pour autant. Pourquoi? La réponse à cette question est à la fois simple et complexe. D'une première façon, on pourrait penser que c'est la bipolarité du programme, avec ses volets d'éthique et de culture religieuse, qui freine une rencontre pourtant attendue et souhaitable entre des approches complémentaires. Mais cette réponse est trop simple: il faut certes rappeler que le programme ECR poursuit deux finalités, la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, et que ces finalités sont en tout point convergentes avec celles des programmes de philosophie pour enfants. Mais il faut surtout rappeler que le programme ECR est structuré autour non pas de deux compétences fondamentales, mais de trois compétences, la troisième étant le dialogue. Peut-on imaginer une compétence plus centrale et plus déterminante pour les programmes de philosophie pour enfants? Il semble donc légitime de penser que l'approche philosophique de Lipman peut contribuer à la mise en œuvre

3. La bibliographie rassemblée par Marie-France Daniel, d'une part, et par Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, d'autre part, donne un excellent aperçu de la progression de la recherche; voir Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et Dewey*, Bruxelles et Paris, de Boeck et Belin, 1997 et Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Dialoguer », 2007. Voir également de Michel Sasseville, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, nouvelle édition, 2009.

de cette compétence dans le nouveau programme. Mais, et c'est ce que je voudrais montrer ici, il peut aussi assumer une part importante des contenus dans le nouvel environnement créé par le programme ECR. Un des points les plus importants est la contribution des programmes de PPE à la compétence de culture religieuse, de prime abord problématique. Je me propose de formuler quelques arguments susceptibles de mettre en lumière la richesse et la pertinence de cette contribution pour les trois compétences du programme ECR et de préciser le dispositif qui émerge actuellement dans le contexte de son implantation.

ECR ET LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : CONVERGENCES, PERTINENCE

Pour discuter cette évolution et tenter de mesurer quelle pourrait être la contribution du programme de philosophie pour enfants, il semble essentiel d'explorer d'abord les convergences. Dans une étude récente, Céline Roy, une enseignante engagée dans la pédagogie alternative et qui fut pendant plusieurs années directrice de l'école alternative La Tourterelle (Commission scolaire Marie-Victorin) et membre de l'organisme La Traversée – un organisme qui promeut le recours à la philosophie pour enfants dans un programme de prévention de la violence –, a préparé une comparaison systématique des compétences et des contenus prescrits du programme ECR avec les programmes de philosophie pour enfants (PPE), tels qu'ils sont pratiqués au Québec⁴. Le résultat est convaincant : seuls quelques éléments de culture religieuse, historique et sociologique, ne sont pas pris en charge par les programmes de PPE. L'ensemble du référentiel de la compétence d'éthique est entièrement assumé dans les programmes de PPE, et c'est aussi le cas des éléments formels associés à l'apprentissage du dialogue.

Bien évidemment, Matthew Lipman n'a aucunement conçu son programme de philosophie pour enfants dans un cadre où il devrait être interpellé par le développement d'alternatives à la confessionnalité, mais plutôt dans un cadre de formation fondamentale inspiré de l'idéal de communauté de recherche proposé par John Dewey. La compétence de culture religieuse promue dans le programme ECR se trouve donc, dès le point de départ, explicitement hors champ dans les programmes de PPE. Sa visée même, faite de

4. Voir Céline Roy, *Tableau des liens entre les thèmes et idées directrices du programme, «Prévention de la violence et philosophie pour enfants» et les thèmes et éléments de contenu du programme Éthique et culture religieuse*. Document préparé pour La Traversée, juin 2008. Je remercie Céline Roy de m'avoir permis de consulter ce travail inédit.

connaissance du phénomène religieux, de même que son objet, les grandes traditions religieuses historiques abordées dans une perspective de culture, ne se laissent pas aisément reformuler dans un cadre dialogique de discussion, même si le dialogue constitue pour la culture religieuse autant que pour l'éthique un outil fondamental. La différence semble dès le point de départ de nature cognitive: alors que le dialogue vient directement en soutien des finalités du nouveau programme pour le développement de la compétence éthique, il paraît plus difficile d'en établir la portée pour ce qui concerne la culture religieuse.

Une telle asymétrie est-elle un obstacle déterminant dans la recherche d'une contribution des programmes de PPE au nouveau programme ECR? Je voudrais suggérer ici que cette contribution peut, au contraire, être développée dans le cadre nouveau et que l'approche Lipman, notamment telle qu'elle est développée aujourd'hui au Québec, pourrait être fructueusement intégrée dans la pédagogie ECR, en particulier pour tout ce qui concerne la compétence du dialogue et la réflexion éthique, mais aussi pour la culture religieuse. Ce n'est pas seulement, en effet, la pertinence de la forme nouvelle que représente la communauté de recherche qui rend cette perspective nécessaire, mais aussi la convergence fondamentale entre la communauté de recherche et l'apprentissage du dialogue dans le double domaine des croyances et des valeurs. Cette communauté privilégie la rationalité et telle est sa forme dialogique fondamentale, mais elle expose aussi les enfants à un modèle, qui est d'emblée moral: d'abord par ses finalités de connaissance de l'autre, ensuite par la mise en œuvre d'une recherche commune des meilleures solutions pour le vivre ensemble.

Dans cette recherche, la connaissance des croyances et des valeurs des autres, une démarche d'abord cognitive, va de pair avec un échange dialogué et critique sur leur signification, sur leur portée et éventuellement sur leur légitimité au regard de la raison. De ces trois registres, seul le dernier présente sur le plan du dialogue des difficultés, qu'il ne s'agit pas de sous-estimer, mais au contraire d'évaluer. On peut en effet développer un dialogue sur le sens d'une croyance autant que sur celui d'une norme ou d'une valeur; on peut ensuite dialoguer sur la portée d'une croyance ou d'une valeur dans la vie personnelle, autant que dans la société, mais il y a une limite intrinsèque au dialogue sur la légitimité et les fondements. Alors que toutes les valeurs peuvent en effet être soumises au critère de la raison, les croyances *a priori* y échappent pour tout ce qui concerne leur légitimité. Il s'agit sur ce plan d'une considération du fondement et, contrairement à un dialogue portant sur le sens d'une croyance (comprendre la croyance de l'autre, ou son incroyance, comprendre

les rites et les récits fondateurs) ou sur sa portée (quelles sont les conséquences de la croyance dans la vie, les exigences morales), le dialogue sur la légitimité ne saurait s'instaurer en instance critique ou délibérative, en tout cas pas dans le contexte scolaire. Ce registre ultime du dialogue doit donc être examiné de près, car il conduit à interpeller le caractère absolu de la croyance.

Bien sûr, la question de la priorité du religieux ou du moral sur la rationalité est un sujet de discussion crucial pour les philosophes : choisit-on la rationalité parce que ses effets sont plus bénéfiques sur le lien social, ou parce que ses méthodes et sa rigueur ont plus de chance d'atteindre la vérité ? Et, dans ce cas, qu'est-ce que la vérité ultime dans le domaine de la morale, si l'on tente de la concevoir autrement que comme l'état provisoire d'un consensus social ? Ces questions occupent toute la philosophie morale contemporaine et leur discussion a des effets directs sur la conception du dialogue et de l'enseignement qui doit en résulter. Ce débat nous intéresse donc de manière directe, car la philosophie pour enfants n'est pas seulement un programme d'apprentissage de la rationalité, elle est aussi une entreprise qui poursuit des finalités morales supérieures au sein de l'école démocratique. Comme ces finalités morales, tels la liberté, le respect ou l'altruisme, sont liées pour plusieurs membres de la société de manière indissociable, à la fois historiquement et culturellement, à des croyances religieuses, il devient indispensable de poursuivre le dialogue au sujet non seulement des valeurs morales, mais aussi des croyances qui leur sont associées ou qui, au regard de certains, les transcendent. Il n'y a donc pas de seuil ou de limite exclusive *a priori* pour déterminer l'espace du dialogue, il y a seulement des limites intrinsèques relatives aux questions de légitimité.

Les questions de légitimité ou de fondement sont, par principe et par essence, liées au pouvoir des traditions et elles sont portées par l'autorité de ces traditions. La limite d'une pédagogie du dialogue est donc toujours celle du statut de l'autorité des traditions. Une chose me semble certaine au point de départ : cette pédagogie, qu'il s'agisse des PPE ou d'ECR, est en rupture avec la pédagogie des modèles mimétiques, qui caractérisait l'approche autoritaire de l'enseignement moral et religieux traditionnel, et elle rejoint donc d'emblée le cadre général de la pédagogie du renouveau et l'approche par compétences. Pourquoi ? Parce que ses composantes essentielles sont dialogiques. Contrairement à la proposition de modèles exemplaires, comme les modèles de héros ou de saints, ou la présentation de valeurs héritées de traditions particulières, les programmes de philosophie pour enfants proposent un engagement en vue de l'autonomie, par la réflexion sur les principes et la discussion des jugements de valeur. La pratique du dialogue repose en ce sens sur les principes traditionnels

de la recherche dialectique, en exigeant la présence de plusieurs interlocuteurs et en valorisant la communication des points de vue, les règles de l'échange et une éthique de la discussion.

Les liens de convergence avec la compétence éthique du programme ECR se situent donc à cette jonction, où les grandes finalités du programme sont assumées par la communauté de recherche, qui travaille en vue des vertus de la démocratie. Peut-on les identifier? Sans aucune difficulté, puisqu'il s'agit de l'idéal rationnel de la tolérance et du respect de la différence. Ces vertus, il faut insister, viennent se substituer au sein même de l'école à la pédagogie autoritaire qui régnait dans l'époque antérieure. On pourrait faire sur ce point un exercice comparatif détaillé, qui nous permettrait de montrer, sur le plan des visées les plus fondamentales, la profonde convergence entre le programme ECR et l'approche Lipman. Comment ces vertus et cet idéal sont également servis par la compétence de culture religieuse, c'est ce qu'il faut aussi montrer et je le ferai plus bas, en tenant compte de la limite intrinsèque de l'exercice du dialogue relatif à la légitimité des croyances. Mais, à ce stade de ma réflexion, je considère comme acquis que le déplacement des modèles autoritaires, garants d'une orthodoxie intemporelle, vers des approches critiques et délibératives, constitue un acquis des programmes de PPE entièrement intégré dans le programme ECR. On peut fournir à cette situation un contexte historique qui en fait voir la portée actuelle.

Notre société implante ce programme ECR avec enthousiasme, mais elle le reçoit aussi dans un moment crucial de son évolution. Ce moment peut être caractérisé par l'exigence d'un approfondissement, sinon d'un renouvellement radical, des stratégies de formation de l'esprit critique chez les enfants du primaire et du secondaire. On peut dire en effet que, jusqu'à la fin des années 1960, les effets conjugués de l'orthodoxie religieuse et de la tradition de l'humanisme libéral assuraient à notre système d'éducation une cohérence et des finalités qui le privaient de l'exercice de la critique. Plus précisément, on reconnaîtra que ce système n'en justifiait d'aucune manière la nécessité. Dans ce système, on apprenait ce qu'il fallait penser, on l'apprenait de bonne heure et quand se présentait, pour les élus du cours classique, l'occasion de penser dans une classe de philosophie, on apprenait encore ce qu'il fallait penser, en se mettant à la suite de maîtres incontestables. Hannah Arendt qui a étudié ces modèles, surtout pour montrer la difficulté de les abandonner entièrement, en a regroupé l'ensemble sous la catégorie de l'autorité⁵.

5. Voir Hannah Arendt, « La crise de l'autorité », dans *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, traduit de l'anglais sous la direction de P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972.

Le modèle émergent de la communauté de recherche est-il anti-autoritaire? Oui, nettement, car il impose une forme de transcendance de la communauté, qui ne peut résider en aucun de ses membres : personne n'est *a priori* dépositaire de la vérité, ni les maîtres ni aucun des membres. La vérité elle-même tend à devenir plutôt l'horizon d'une recherche menée en commun qu'un objet fixe ou stable qui pourrait être garanti par une autorité et une tradition. Cette approche pragmatique se trouve au fondement des programmes de PPE, Matthew Lipman ayant reconnu la forte influence de la pensée de John Dewey. On peut en effet parler, dans la foulée du pragmatisme américain, d'une démocratisation de la pensée elle-même. La situation d'alors au Québec est bien différente de celle qui existait ailleurs dans des sociétés de tradition républicaine, qu'il s'agisse de la France ou des États-Unis, où le dogmatisme et l'endoctrinement n'ont pas leur place à l'école. Dans ces sociétés, l'apprentissage de la rationalité possède sa sphère propre de développement. Qu'on pense par exemple au rôle de la logique informelle dans l'éducation collégiale américaine, ou encore à la classe française de terminale, où la philosophie assume une fonction très précise d'apprentissage de la rationalité occidentale. Bien sûr, ces deux systèmes intègrent des formes particulières de transmission des valeurs, en particulier des valeurs républicaines. L'essentiel est cependant de noter que leur histoire montre un détachement progressif et irréversible des modèles autoritaires. Le processus mis en relief par l'intégration d'une pédagogie critique et dialogique au Québec illustre le même processus.

Matthew Lipman et ceux qui s'inscrivent dans sa pensée ici soutiennent que cet apprentissage, s'il est limité au cours collégial de philosophie, intervient trop tard et ils ont raison. Dans le cas de la société québécoise, ils ont en fait doublement raison, puisque cet apprentissage ne possède chez nous aucun lieu propre avant les classes de philosophie du cours collégial. Cette lacune prend tout son sens quand on pense à l'absence de tout lieu de réflexion, explicitement délimité à cette fin, dans le cursus du primaire et du secondaire. La cohérence qui caractérisait le système traditionnel reposait sur une unanimité fondamentale. Celle-ci n'existe plus et les enfants ne retrouvent dans leurs écoles ni les réponses aux questions qu'ils se posent ni les moyens de discuter rationnellement les problèmes auxquels une société divisée sur les questions les plus fondamentales ne peut éviter de les exposer. Notre société a donc beaucoup de retard à rattraper sur le plan de la formation à la critique et à la pensée.

Elle a aussi un énorme retard sur le plan de l'éducation civique, dû à la fois à sa tradition d'orthodoxie autoritaire et à l'absence de constitution politique pour le Québec. Cette lacune, dans un contexte de déficit de souveraineté,

apparaît de plus en plus comme un handicap dans la formulation de valeurs sociales communes qui ne soient pas seulement les valeurs de nos chartes des droits et libertés. Les longues consultations de la Commission sur les pratiques d'accommodement en matière culturelle et religieuse ont conduit à ces conclusions et, malgré que le rapport de cette commission, déposé au printemps 2008, n'ait pas contenu de chapitre particulier sur l'éducation, ce qu'on doit déplorer, il a néanmoins exprimé la recommandation de soutenir l'implantation du cours ECR, dans la perspective d'une laïcité ouverte. L'ajout, récent et tardif, d'un volet d'éducation à la citoyenneté au programme d'histoire ne constitue à cet égard qu'une timide mesure de compensation.

C'est à cette situation que, chacun à leur manière, les programmes ECR et de PPE ont entrepris d'apporter des instruments, des moyens, des ressources de pensée. Ils sont à cet égard tous deux indispensables et notre tâche est donc de penser leur complémentarité. Dans la situation que nous laissons derrière nous, l'enseignement moral devait fournir aux enfants les moyens de réfléchir sur les valeurs et de développer leurs capacités de discussion rationnelle. Dans les faits, ces programmes ont rencontré d'énormes difficultés, car ils étaient conçus comme des matières à contenu et ils n'invitaient pas vraiment les élèves à discuter et à progresser formellement dans l'apprentissage de la réflexion. Au mieux, l'enseignement moral fournissait des synthèses à courte vue et assez abstraites, faites d'éléments moralisants et de sujets assez banals de théorie de l'action sur la motivation et les valeurs. Par rapport à ce déficit, dont l'analyse fait aujourd'hui consensus, l'approche de PPE apportait une méthode, un instrument très utile, et dans plusieurs écoles un substitut reconnu, mais elle n'a jamais atteint le seuil institutionnel qui aurait pu, en d'autres circonstances, la transformer en programme public pour l'ensemble des écoles. Peut-être cela n'aurait-il pas été souhaitable? Il faut penser en effet que cette approche constitue, et doit demeurer, une démarche critique et innovatrice, mise à la disposition des enseignants désireux d'investir, quasi exclusivement, dans le potentiel de la communauté de recherche. Et c'est sur ce plan, dans sa convergence avec le programme ECR, qu'elle pourrait être appelée, de plus en plus, à jouer un rôle au sein de ce programme, et non en rivalité avec lui.

LE NOUVEAU CONTEXTE ET L'ENJEU DU DIALOGUE

La situation que je viens de rappeler est historique et complexe. Le législateur aurait pu décider de transformer les programmes antérieurs en un programme unifié d'éthique, sans intégrer la compétence de culture religieuse. Mais, même s'il l'avait fait, l'approche de PPE aurait-elle constitué une hypo-

thèse possible pour ce nouveau programme? Comment penser que cette approche ait pu se plier aux contraintes multiples d'un programme par compétences, avec contenus prescrits, alors que son concept l'oriente vers la totalité de l'apprentissage et du vécu de la communauté de recherche? Les programmes de PPE ne sont pas une discipline, ni même un programme, ils constituent d'abord une forme et une méthode et c'est à ce titre qu'ils conservent aujourd'hui leur pleine pertinence. Il suffit pour le comprendre de penser à la richesse critique de cette approche, dans un contexte où le nouveau programme ECR rend disponibles, dans l'énoncé même de ses finalités et de ses trois compétences, des espaces où elle peut fructifier comme méthode.

Or, je veux le soutenir ici, même la compétence de culture religieuse peut s'ouvrir à un dialogue de communauté de recherche, si ce dialogue accepte de ne pas être purement dialectique et de vérité, mais aussi un dialogue promu dans le but explicite de la connaissance de l'autre, de la recherche de la signification et de la portée de ses croyances et convictions, donc dans un but de respect et non de consensus. L'introduction de concepts tels que la vérité et le consensus permet de qualifier la communauté de recherche comme entreprise de pensée, poursuivant à la fois un idéal de vérité et une forme logique de perfection. C'est en effet à la fois comme recherche d'un objet (par exemple: «qu'est-ce que l'amitié?» ou «qu'est-ce que la justice?») et comme apprentissage progressif de l'art de raisonner que les programmes de PPE déterminent les activités de la communauté de recherche⁶. La communauté de recherche est en effet non seulement une communauté d'apprentissage de la pensée, de tous ses mécanismes et règles logiques, mais aussi une communauté de vérité, car elle ne saurait se satisfaire d'un dialogue où les participants ne font qu'échanger des opinions sans s'engager dans la recherche commune d'un objet qui les transcende. Elle est enfin une communauté de respect, pleinement démocratique et égalitaire, et en ce sens elle favorise aussi l'apprentissage d'attitudes morales, notamment sur le plan de l'éthique de la discussion.

Cette analyse me semble confirmée dans l'étude de la structure du nouveau programme ECR. La perspective de l'éthique est associée très directement au dialogue et la convergence n'en est que plus saillante: c'est à ce croisement, en effet, que la rencontre avec les programmes de PPE semble la plus fructueuse. Comment en effet l'école peut-elle renforcer l'apprentissage de la rationalité, sinon au moyen de la discussion dans une communauté démocratique de recherche? Mais surtout comment peut-elle investir la fina-

6. Dans leur étude détaillée, Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, *op. cit.*, ont donné plusieurs exemples, notamment sur le dialogue éthique, p. 40s.

lité de la recherche en commun du bien commun de meilleure façon que dans la communauté de recherche investie comme entreprise collective et délibérative en vue de la connaissance de ce bien ? Notre société est parvenue à ce point où le projet de saisir la vérité, tout comme les valeurs, doit être réapproprié personnellement dans l'école par les élèves, et non pas seulement enseigné par une autorité. À cette finalité, le programme ECR et les programmes de PPE contribuent de manière fondamentale et pleinement convergente. La seule différence est celle qui concerne pour le programme ECR les contenus prescrits : les programmes de PPE sont d'abord une méthode, un cheminement formel, une activité réglée, alors que le programme ECR développe une synthèse progressive impliquant plusieurs contenus.

Cette convergence de fond est nettement perceptible dans la présentation de la compétence du dialogue dans le programme⁷. Voyons d'abord les deux textes les plus importants pour le dialogue. Nous lisons en premier un propos général :

En faisant appel au dialogue, on cherche à développer chez les élèves un esprit d'ouverture et de discernement par rapport au phénomène religieux et à leur permettre d'acquérir la capacité d'agir et d'évoluer avec intelligence et maturité dans une société marquée par la diversité des croyances⁸.

Nous trouvons ensuite une présentation plus précise de la compétence :

Dans ce programme, la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres⁹.

Cette compétence est articulée avec précision sur les deux autres : d'une part, la pratique du dialogue favorise, par le développement du respect et de l'ouverture, une approche harmonieuse de la diversité des croyances ; elle contribue donc à la compréhension du phénomène religieux. D'autre part, par l'échange d'idées et la clarification de la pensée sur des enjeux moraux, elle fournit un cadre rigoureux pour traiter de questions éthiques ; de cette façon, elle enrichit la compétence de réflexion sur des questions éthiques et rend

7. Sur ces questions, voir les travaux de Nancy Bouchard et notamment son étude *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006 et aussi « L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives ? Quel avenir ? », Montréal, *Religiologiques*, n° 28, 2003. Pour une approche générale des enjeux de l'éducation au dialogue, voir sous la direction de Ronald C. Arnette, J.M.C. Fritz et Leanne M. Bell, *Communication Ethics Literacy: Dialogue and Difference*, Los Angeles, Sage Publications, 2009. Voir également l'étude de Joanna Hayes, *Children as philosophers. Learning through Enquiry and Dialogue in the primary classroom*, London, Routledge, 2008.

8. *Éthique et culture religieuse, Programme du secondaire*, p. 9.

9. *Ibid.*, p. 40.

possible l'accès aux principes devant guider l'action. Mais le dialogue est-il d'abord un instrument, une méthode mise au service des compétences de culture religieuse et d'éthique, ou est-il une compétence en soi, proposant une excellence particulière qui pourrait atteindre le registre d'une forme de vie, voire d'une vertu promue en tant que telle auprès des jeunes? Si l'on dit par exemple de quelqu'un qu'il est un « être de dialogue », on dit certainement plus que de simplement signaler son approche de problèmes particuliers.

On peut affirmer que le dialogue est à la fois un fondement et une ressource pour les deux autres compétences. Mais cette structure demeure un peu vague si l'on ne fait pas l'effort d'aller plus loin, car nous sentons bien qu'un problème important nous attend au détour. C'est ici que nous avons besoin de fondements philosophiques tirés de la tradition du dialogue, de Platon à John Dewey. Quand en effet nous considérons la morale et la culture religieuse, nous devons observer que ces deux ensembles de croyances et de convictions, que nous pouvons voir pour l'instant comme un ensemble indifférencié, sont des ensembles sociaux et culturels. Nous naissons dans une culture, nous naissons dans une croyance ou dans l'incroyance, ce qui pour notre discussion, à ce stade, est la même chose : en effet, nos environnements sont prédéterminés par notre famille, par notre groupe social et nos appartenances souvent très complexes¹⁰. Dans ces identités, les croyances religieuses et les convictions morales sont souvent très intimement reliées et notre enfance nous fait baigner dans ce rapport intime. C'est cela qui nous amène à constater, comme Fernand Dumont y insistait, que la culture première nous constitue, elle est le tissu même de notre vie : la morale et la religion (ou l'irréligion) qui forment notre culture sont le ferment de notre vie en commun, de notre vivre ensemble.

Quand nous parvenons à la vie adulte, là où des décisions doivent être prises et là où nous délibérons avec d'autres qui ne sont pas nécessairement issus des mêmes milieux que nous et qui ne partagent pas notre culture première, nous rencontrons une grande diversité de croyances et de convictions morales : c'est ce que nous appelons le pluralisme, un pluralisme qui interfère constamment avec la construction du consensus social. La délibération démocratique consiste précisément à nourrir le consensus social en devenir à partir du respect de la diversité. Nous devons alors mettre à distance l'intimité de la croyance (ou de l'incroyance) et de la conviction : nous devons apprendre à distinguer un principe éthique, considéré comme universel, d'une

10. Je renvoie ici au bel essai de Jacques Beauchemin, *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*, Montréal, Athéna, 2^e édition revue, 2007.

position de foi ou d'incroyance. Si nous refusons cette dissociation, qu'on peut présenter comme une approche analytique et critique, de nos positions morales et religieuses, alors nous sommes condamnés à demeurer dans la sphère de l'autorité et de la soumission : nous sommes prisonniers de l'origine et de la tradition. *Sapere aude*, nous connaissons la maxime de Kant : ose penser par toi-même ! Cet idéal d'autonomie ne signifie pas que la vie adulte exige le renoncement aux croyances religieuses ou aux convictions morales de la culture première, il signifie seulement que la réflexion critique sur ces croyances et ces valeurs en constitue l'approfondissement nécessaire et que cette réflexion est la marque de la maturité rationnelle. Si la croyance ou la conviction morale est maintenue, elle le sera dans un rapport critique avec la réflexion rationnelle, et non dans un rapport d'autorité.

Nous atteignons ici le cœur de notre sujet : aurions-nous pu présenter le programme ECR sans dialectiser, par l'exercice du dialogue, la réflexion éthique et la culture religieuse ? Certains soutiennent que le dialogue appartient à tout aspect de l'éducation, comme instrument de la connaissance, et qu'à ce titre il ne peut constituer une compétence particulière. Toute connaissance serait par essence dialogique, voire dialectique. D'autres pensent que le dialogue est au contraire propre aux matières morales et religieuses, en raison du lien du dialogue avec la pratique délibérative de la démocratie, fondée sur l'art de parvenir au consensus. Cette position peut être illustrée par l'importance de l'herméneutique dans la construction du savoir symbolique d'une société : aucune société ne peut en effet construire ce savoir sans un dialogue permanent et critique de toutes les formes vivantes de ce savoir. Les mathématiciens ont-ils besoin du dialogue pour instruire de la géométrie ? Il y a plusieurs réponses philosophiques à cette question, car nous pouvons nous représenter la pensée comme un exercice dialectique impliquant toujours sinon deux interlocuteurs, du moins deux positions contradictoires. Indubitablement, les deux réponses sont possibles, et même un géomètre doit discuter avec lui-même.

Dans le cas des matières morales et religieuses, notre réponse est plus déterminée : le dialogue est intimement lié aux compétences du programme, car c'est lui qui nous donne accès aux finalités les plus ultimes de l'éducation, qui sont les finalités kantienne de l'autonomie et du respect. Devenir une personne rationnelle et respectueuse exige non seulement la réflexion en soliloque – ce que le programme ECR reconnaît en juxtaposant le dialogue intérieur et le dialogue délibératif –, mais l'intégration méthodique de la position de l'autre dans la construction du point de vue moral et de la croyance. Mais déjà cette formulation nous ramène à notre problème : sans doute

pensons-nous aisément que le dialogue sur un problème rationnel constitue une exigence fondamentale, mais que signifie dialoguer sur ou dans la croyance et l'incroyance ?

Pour progresser dans la réflexion sur ce problème, je propose de faire retour sur les trois registres évoqués plus haut : signification, portée, légitimité des croyances ou de l'incroyance. Si nous adoptons la perspective des programmes de PPE, marquée par un retour intensif à la discussion rationnelle et la création d'un environnement de respect, nous sommes forcés de constater que cet environnement peut accueillir toutes les questions à la condition de renforcer la priorité du respect. La croyance ou l'incroyance sont en effet des absolus qui peuvent être dialectisés quant à leur signification et leur portée, mais pas quant à leur légitimité. L'intégration de la culture religieuse dans le programme ECR permet donc au jeune d'avoir accès aux finalités les plus fondamentales du dialogue, à savoir la détermination respectueuse de la reconnaissance de l'autre. Le dialogue, à cet égard, n'est pas seulement un instrument pour la rencontre, il est en soi une forme d'apprentissage de cet aspect de la vie de la raison qui est ouverture, accueil, tolérance et ultimement respect.

C'est la raison pour laquelle nous pouvons soutenir l'autonomie du dialogue comme compétence fondamentale : ce n'est pas un objectif latéral ou secondaire, c'est une finalité ultime au sens absolu du terme, en raison même du caractère absolu de ses objets. Ce n'est pas non plus un moyen, ou simplement un instrument pédagogique, contrairement à une approche erronée qu'on voit cependant partout : dialoguons, ou apprenons à dialoguer, mais d'abord pour parvenir à une connaissance. Cette approche platonicienne, si nous la comprenons bien, suppose que la vérité est détenue par un maître, le guide de la discussion, ou qu'elle réside avec certitude dans une instance transcendante. Le maître, comme le philosophe platonicien, se chargera de la formuler au moment voulu. Dans la pratique du dialogue promue par les programmes de PPE, la vérité désigne plutôt le but ultime de la recherche, poursuivie en commun, dans un effort partagé et surtout progressif. Selon la philosophie pragmatique qui inspire cette approche, cette vérité pourrait ne pas être disponible dans le temps, demeurer relative aux interlocuteurs et n'avoir d'autres critères que la pertinence de ce qui est acquis dans une conversation particulière. Selon cette perspective, le respect pourrait constituer un acquis plus disponible dans le temps que la vérité elle-même, toujours déjà reportée dans l'infini du dialogue de la communauté de recherche. On peut donc penser que la culture religieuse n'est pas, ni *a priori* ni pratiquement, un

objet qui échappe au dialogue, elle peut au contraire le constituer dans ses dimensions les plus ultimes, celles de son éthique particulière.

Je n'entrerais pas dans le difficile débat de l'herméneutique contemporaine, ni de la théorie du dialogue qui lui est associée, sauf pour rappeler que le dialogue platonicien a été complètement réinterprété par plusieurs philosophes qui se sont inscrits dans la tradition de la dialectique. C'est le cas de Hans-Georg Gadamer, qui nous a rendus sensibles au fait que le dialogue est véritablement constitutif¹¹ : ce n'est pas seulement un moyen, mais la substance de la pensée. Nous ne sommes rien sans lui, car nous sommes alors renvoyés à l'autorité des maîtres, et nous n'avons comme seul repli dans la théorie éthique de l'éducation que l'imitation ou l'érotique, les seuls chemins ouverts étant ou bien de prendre son maître comme modèle, ou bien de l'aimer assez pour vouloir s'y identifier. Personne ne niera la richesse de ces traditions pédagogiques imitatives ou charismatiques, formulées déjà dans la pensée de saint Augustin¹². Le dialogue renforce cependant, surtout dans ses formulations herméneutiques contemporaines, une autre approche : l'autonomie, le respect, la rationalité¹³.

Si par ailleurs nous n'étions pas pénétrés de cette conviction, le programme ECR serait un cours d'histoire des religions, ou des doctrines morales. Ce n'est pas ce que le législateur québécois a choisi. Pouvons-nous maintenant formuler le premier résultat auquel nous sommes parvenus ? Le dialogue est notre but ultime, il est la finalité fondamentale de l'éducation, comme fondement de la rationalité et du respect et, à ce titre, il imprègne de manière fondamentale les finalités du programme ECR : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Je me contenterai de demeurer sur ce point proche de la formulation kantienne : la rationalité et le respect constituent l'expression ultime de tout dialogue, ce sont les attitudes supérieures et indépassables de la pensée humaine sur les sujets moraux et religieux. Dans la mesure où la réflexion éthique et la culture religieuse sont cultivées tout au long du programme, et conduisent ensuite à la synthèse philosophique des

11. Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Éditions du Seuil, « L'ordre philosophique », 1996. La théorie contemporaine du dialogue a beaucoup profité des travaux de Francis Jacques, *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF, 1979, mais ces recherches doivent être replacées dans le contexte plus général de la pragmatique et de l'éthique de la discussion, telle qu'elle est représentée dans les travaux de Karl-Otto Appel et Jürgen Habermas.

12. Voir le traité de saint Augustin, *Le maître*, traduction, présentation et notes de Bernard Jolibert, Paris, Klincksieck, 2002.

13. Je renvoie ici aux riches travaux de Denis Simard, notamment *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004.

trois cours du cégep, on peut à bon droit soutenir que la formation maintient des finalités convergentes et harmonieuses.

Pour conclure, revenons maintenant, dans le contexte d'implantation du programme ECR dans nos écoles, à la perspective d'une contribution des programmes de philosophie pour enfants. Les programmes conçus par Matthew Lipman manifestent une sensibilité remarquable à l'endroit de ces questions sociales et notamment à l'endroit des questions du « sens » et de la diversité, littéralement bouleversées par la brisure du paradigme confessionnel et bien malmenées dans le cheminement confus de l'enseignement « moral ». L'engagement intellectuel de cette recherche tire en fait sa richesse de l'engagement social qui lui est sous-jacent et qui fait toute sa pertinence. Cet engagement, il faut le rappeler, est d'abord un engagement envers la démocratie et il est motivé par une conviction philosophique qui provient du pragmatisme. Or dans le contexte de la démocratie, le pluralisme contemporain associe dans une même diversité, et sur un horizon complexe, les valeurs et les croyances, et c'est la raison pour laquelle le législateur a choisi d'associer la culture religieuse à la réflexion éthique. Le dialogue est pensable et essentiel sur ces deux vecteurs, et l'on peut donc soutenir que les programmes de philosophie pour enfants pourraient s'engager non seulement dans le volet éthique, mais aussi dans le dialogue de respect relatif aux traditions religieuses. En évoquant le triple registre de la signification, de la portée et de la légitimité, j'ai tenté de montrer la complexité du dispositif et la richesse du dialogue qui est anticipé. C'est en effet sur ces trois plans, et pas sur un seul, que le dialogue de la communauté de recherche doit être inlassablement mené et approfondi. Cela exigera des programmes de PPE des modifications importantes, mais cette ouverture me semble non seulement possible, mais souhaitable. Cela apportera aussi au programme ECR une dimension plus globale, certes déjà présente dans la compétence du dialogue, mais qui par les exigences de la communauté de recherche sera appelée à s'universaliser : cette dimension est celle de l'intégration de la culture religieuse, en tant que telle, dans l'effort dialogique de la société.

À cette fin, les programmes de philosophie pour enfants doivent accepter, autant pour la conviction morale que pour la croyance religieuse, une posture de neutralité, et éviter absolument de déstabiliser la volonté des communautés de croyance de transmettre des normes et des symboles qui puissent structurer la vie morale de leurs jeunes. La communauté philosophique de recherche peut-elle, s'agissant surtout des croyances, accepter une telle posture ? Il est certes plus aisé d'y parvenir pour tout ce qui concerne les convictions morales.

Si, par exemple, un dialogue s'instaure au sujet de la supériorité de l'altruisme sur l'égoïsme, et qu'une confrontation s'ensuit, opposant des positions plus libérales à des positions inspirées par un socialisme libéral, la poursuite de la réflexion rationnelle sur ces enjeux exigera la formulation de principes éthiques supérieurs, par exemple les linéaments d'une doctrine de la justice et la proposition d'un principe de la priorité des démunis. On ne voit pas, *a priori*, comment ce dialogue pourrait porter atteinte aux convictions morales de jeunes élevés dans un milieu ou dans un autre, il ne peut que les aider à progresser vers la formulation de principes éthiques universalisables. Mais si le dialogue s'amorce sur des questions comme l'euthanasie ou l'avortement, et que la discussion conduit à la confrontation entre la croyance dans l'âme immortelle et une incroyance matérialiste, alors, au-delà de tout ce qui peut être discuté concernant la signification d'une croyance ou ses conséquences, la question du fondement de la croyance ne saurait être soumise, purement et simplement, à l'enquête rationnelle. Un jeune élevé dans l'incroyance ne saurait dire à un bouddhiste que la réincarnation est une absurdité et, réciproquement, aucun jeune élevé dans une croyance ne saurait dire à des jeunes élevés dans l'incroyance que leur culture première les prive de la richesse de la croyance. Nous touchons donc ici la limite ultime évoquée plus haut, mais nous voyons du même coup que l'acquis principal de la vie dialoguée sur des matières à ce jour insolubles rationnellement, comme les questions de métaphysique, est d'abord le respect dans la reconnaissance de l'autre.

Quelle demande peut-on formuler aujourd'hui à l'adresse des programmes de philosophie pour enfants? Comme tant d'autres, je les perçois personnellement comme la forme la plus rigoureuse et la plus juste de construction d'un espace normatif dans l'école; par espace normatif, je veux dire un espace où les jeunes sont invités à discuter des normes qu'ils perçoivent et de celles auxquelles ils adhèrent, qu'il s'agisse des critères de leurs jugements de vérité ou des critères de leurs jugements esthétiques ou moraux. On peut donc souhaiter que les PPE s'engagent dans le soutien et l'approfondissement du programme ECR, pour lequel ils possèdent une expérience de la communauté de recherche et disposent d'instruments critiques pertinents et raffinés. Mais notre demande ne devrait pas être seulement pédagogique, elle peut être de nature plus fondamentale.

Toute l'histoire de l'éducation occidentale a marginalisé le socratisme démocratique, qui inspire les programmes de PPE, et a préféré dès le point de départ la position platonicienne de la vérité et de l'autorité. Il y avait de très bonnes raisons à cela, la principale étant la cohésion et l'homogénéité des

sociétés et des communautés, même dans l'Europe moderne. Il y avait aussi la conviction de la primauté d'un savoir transcendant, échappant au pouvoir rationnel des individus. Nous savons que c'est au prix d'un recours souvent accablant et oppressif à l'autorité que ces homogénéités pouvaient être préservées, en se fondant sur la transmission de modèles éternels. Dans le contexte de changement que nous connaissons, la philosophie pour enfants représente d'abord le choix d'une prémisse non autoritaire, dialogique et, sur cet horizon, elle semble plus adaptée au pluralisme émergent que toute autre forme pédagogique actuelle. C'est donc son référentiel démocratique en tant que tel qui doit être interpellé, dans un cheminement commun avec le programme ECR. Certes, les programmes de PPE peuvent fournir des instruments, des stratégies et même des recettes pour la classe, mais leur contribution de fond est ailleurs : ils constituent l'incarnation la plus concrète du principe dialogique dans le contexte contemporain.

Faisons, en terminant, un pas de plus. Nous pensons que le pluralisme émergent des sociétés contemporaines ne peut se satisfaire de transmissions autoritaires, et nous avons certainement raison sur ce point : la rencontre des différences exige d'abord la pratique du jugement individuel et le respect de l'autre fondé sur ce jugement. Mais, si nos sociétés ne transmettent aucun héritage substantiel de valeurs et de normes, aucun modèle héroïque par exemple ou aucune référence vertueuse, il se pourrait que le dialogue mette en contact des identités creuses, vides, purement opinatives ou doxiques et engagées d'abord dans la seule recherche de nouvelles références. Il faudrait alors sans doute répondre à cette inquiétude que la démocratie n'est pas seulement un marché d'opinions et de croyances, où chacun peut acheter ce qu'il veut, une secte ou une théologie, mais aussi un lieu reconstructif de convictions fondamentales. Du programme de la philosophie pour enfants, nous pouvons attendre non seulement un apprentissage de la différence, pour autant qu'elle continue d'exister dans un monde en voie d'érosion des traditions et de déficit de transmission, mais aussi un effort reconstructif, qui pourrait être une thérapie de la démocratie pratiquée dès le plus jeune âge.

Les grands débats actuels sur tous les aspects de l'éducation au pluralisme, qu'il s'agisse de l'éducation à la citoyenneté, qu'il s'agisse de cours nouveaux comme ECR, qu'il s'agisse encore de la place de la philosophie pour l'apprentissage du raisonnement et du débat démocratique, ne sont pas près de s'éteindre. Les penseurs américains qui promeuvent ces approches depuis les travaux pionniers de M. Lipman connaissent les objections nombreuses relatives aux dangers de l'endoctrinement : comment la philosophie peut-elle prétendre l'éviter ? Le rôle des maîtres demeure toujours problématique, il n'est

pas question d'exiger d'eux une fausse neutralité, ils sont toujours porteurs de valeurs et de formes de vie. Le programme ECR, pas plus que les PPE, n'échappe à ce débat, qui n'est que la conséquence du reflux de l'autorité. Cette position doit être fermement revendiquée pour éviter le piège d'un rationalisme refermé sur lui-même et pauvre en convictions : l'école n'est pas le lieu de la transmission, mais elle peut au sein de cet espace normatif et symbolique faire accéder les jeunes à la connaissance et au respect des traditions religieuses. Le dialogue est le milieu où cette rencontre a lieu.

La fonction de la communauté de recherche n'est pas toujours claire non plus, elle n'est pas seulement un atelier de clarification des valeurs, puisqu'elle représente une communauté véritable, celle de l'école et de la classe. Les exigences et les limites du dialogue enfin, le rapport de l'écrit et de l'oral, tout cela est en discussion. Dans un monde où le pluralisme a cessé d'être un mot, toutes ces questions sont devenues les plus importantes pour une pédagogie soucieuse d'éviter l'endoctrinement et disposée néanmoins à assumer la responsabilité de former les capacités de penser par soi-même. On mesurera mieux en étudiant le programme ECR les conséquences éthiques et politiques d'une réflexion radicale sur l'enseignement ; on comprendra mieux également ce que pourrait être la contribution d'une pédagogie de la liberté, comme celle qui sous-tend les entreprises de John Dewey et Matthew Lipman, aux grands débats qui agitent nos sociétés aujourd'hui.

Ce souhait concernant les programmes de PPE nous renvoie au renouvellement contemporain du pragmatisme philosophique dont ils sont l'expression : dans le contexte qui est le nôtre, on peut suivre une intuition qui, à compter des grandes relectures de Richard Rorty, reconduit à la pensée de John Dewey. On peut certes penser que John Dewey demeurerait candide dans un monde encore non fissuré par le pluralisme et où la démocratie apparaissait comme un soleil qui se lève, alors que Rorty affronte un monde pluriel et fragmenté où la tentation du relativisme se présente à tous les carrefours. Son idéal d'une conversation infinie en vue d'une édification en commun correspond à la recherche d'une philosophie pour la démocratie et pour l'espace public qu'il réclame avec bien d'autres penseurs américains. Cet appel peut-il être entendu dans notre société, aussi bien qu'il l'a été par les programmes de philosophie pour enfants ? Je ne peux hélas citer aucun livre qui reprenne ici, au Québec, ce vœu laïque d'une formation à la rationalité, formulé expressément comme élaboration d'une philosophie publique. Fernand Dumont, un penseur chrétien, a laissé dans un de ses derniers livres, *Raisons communes*, l'expression d'un idéal, celui d'une recherche d'une culture partagée, sans rupture avec les racines religieuses de ses convictions fondamentales, mais

pleinement ouverte sur les mutations en cours¹⁴. Mais Fernand Dumont n'a pas connu le pluralisme que nous affrontons aujourd'hui et son idéal d'une continuité normative et symbolique paraît aujourd'hui un vœu grandiose, mais très malmené. La tradition du pragmatisme a beaucoup à nous offrir pour répondre à ce vœu, et seul un engagement de fond dans des méthodes comme celles de la philosophie pour enfants pourrait nous permettre d'y être attentif et fidèle.

14. Fernand Dumont, *Raisons communes*, nouvelle édition, Montréal, Éditions du Boréal, 1997.

Dignité humaine et philosophie pour les enfants

JEANNOT FILLION
Canada

« Constate la fragilité d'une vie et pèse ce qu'elle vaut. »
Dominic Besner

Être reconnu et respecté comme un être humain, en tant qu'être humain, voilà bien un droit fondamental qui devrait aller de soi. Pourtant, il n'y a probablement pas une seconde qui passe sur cette terre sans que quelqu'un se fasse arnaquer, brimer, dénigrer ou agresser, au profit d'intérêts douteux ou de manifestations de violence gratuite. Et il ne faut pas croire que cela n'arrive qu'aux autres, comme si nous étions à l'abri des endroits sombres de l'être humain. Ces événements se produisent souvent près de nous, dans nos sociétés supposément civilisées et démocratiques. Ce sont nos enfants, nos frères, nos sœurs, nos parents, nos grands-parents, nos amis, nos collègues, nos voisins, bref, ceux qui gravitent autour de nous qui peuvent être touchés. C'est un fait, l'expérience le montre, les êtres humains, y compris ceux que l'on croit les meilleurs d'entre tous, sont susceptibles un jour de se montrer indignes d'eux-mêmes, indignes de ce qui pourtant fait d'eux des êtres exceptionnels.

En effet, l'humain est un être vivant à part. Ses capacités, son intelligence et ses talents sont souvent louangés et portés à la base de sa nature distinctive. Plusieurs domaines de son expérience en témoignent. Les sciences, les arts et les techniques sont des activités qui lui sont propres et qui manifestent sa grandeur. Ses manières de s'adapter à la vie, de vivre avec les autres, ses traditions, ses coutumes, ses mœurs sont autant d'aspects de l'existence humaine, la culture en témoigne, qui nous font découvrir toute sa richesse et sa complexité.

Mais comment s'y prend-on pour que la dignité des personnes soit reconnue et respectée, au lieu de se dégrader dans des formes indignes de l'être

humain? L'idée d'un éveil à la dignité humaine représente pour nous une tentative de rechercher les éléments qui s'accordent à cette fin. Dans cette perspective, le meilleur moyen pour nous d'atteindre cet idéal demeure l'éducation. Or, il semble que la « philosophie pour enfants » puisse être considérée comme une pratique s'accordant à plusieurs égards avec la reconnaissance et le respect de la dignité humaine. On y découvre une façon originale d'utiliser la philosophie afin de, par le dialogue en communauté de recherche, permettre aux enfants de mettre en pratique les procédures cognitives et les comportements s'accordant possiblement à cette visée. Voilà la relation que nous tenterons d'établir ici à l'aide d'une réflexion sur différents principes provenant à la fois du thème de la dignité humaine et de la philosophie pour les enfants. Il sera proposé essentiellement que, pour favoriser un éveil à la dignité humaine, l'éducation doit mettre de l'avant les méthodes qui permettent aux enfants de s'exercer aux conditions nécessaires à sa reconnaissance et son respect.

Pour ce faire, nous présenterons d'abord la dignité humaine comme ce qui est irremplaçable chez l'être humain. Elle sera alors considérée comme la limite que nul ne peut franchir sans porter atteinte au reste de l'humanité. Envisagée comme pierre angulaire de l'éthique, nous verrons ensuite que la dignité humaine tient sa source de la puissance raisonnable de tout être humain. Celle-ci sera considérée comme la capacité de penser et d'agir par soi-même de manière convenable, c'est-à-dire selon une juste mesure des circonstances, ainsi que des limites de l'univers social dans lequel toute personne doit évoluer. Ce sera alors par la formation du caractère, notamment au moyen de la philosophie pour enfants, que l'on supposera pouvoir atteindre cet objectif de reconnaissance et de respect de la dignité humaine. La tâche nous incombe donc maintenant de montrer ce qu'il en est¹.

LA NOTION DE DIGNITÉ HUMAINE

Qu'est-ce que nous entendons au juste par dignité humaine? Dans la modernité, le philosophe Emmanuel Kant va tenter d'éclaircir la notion de dignité humaine. Pour lui, elle est ce qui est irremplaçable chez l'humain : « Ce qui n'a que du prix peut être remplacé par quelque équivalent ; mais ce qui est au-dessus de tout prix et ce qui, par conséquent, n'a pas d'équivalent, voilà ce qui a de la dignité » (Kant, 1988, p. 70). Mais qu'est-ce à dire? Selon Kant, « la

1. Ce texte présente au fond les conclusions de notre mémoire de maîtrise, *Dignité humaine et philosophie pour les enfants*, Université Laval, 2008.

condition même qui seule peut élever une chose au rang de fin en soi n'a pas une simple valeur relative, c'est-à-dire un prix, mais une valeur intrinsèque, c'est-à-dire une dignité» (Kant, 1988, p. 68). Ainsi, chez Kant ce qui a un prix possède une valeur relative, c'est-à-dire que quelque chose d'autre peut y être comparé afin de fixer sa valeur. À l'opposé, ce qui n'a pas de prix possède une valeur intrinsèque, ce qui signifie qu'elle tient sa valeur uniquement à partir d'elle-même. Enfin, pour ce philosophe, tout être humain possède une telle valeur intrinsèque non monnayable : « L'homme, et en général tout être raisonnable, existe comme fin en soi, et non pas simplement comme moyen pour l'usage arbitraire de telle ou telle volonté » (Kant, 1988, p. 61). Voilà le sens de la dignité humaine chez Kant. L'être humain, parce qu'il est raisonnable, est un être qui existe comme fin en soi.

Mais que faut-il entendre ici ? D'abord, que la puissance d'être raisonnable pour tout être humain est chez Kant l'une des causes essentielles de sa dignité, laquelle est aussi celle que nous retenons. Or, que veut dire « être raisonnable » au juste et quel pouvoir distinctif cela apporte-t-il à l'humain ? De manière générale, « être raisonnable » signifie pour nous un pouvoir de penser et d'agir de façon convenable. En ce sens, le pouvoir de tout être raisonnable permet d'avoir une influence sur le déroulement de sa propre existence, celle des autres, ainsi que sur son milieu de vie. En d'autres termes, de par leur propre raison, les êtres humains sont en mesure, à la manière de joueurs d'échecs, d'apercevoir et de prévoir les moyens et les buts de leurs actions. Or, s'ils ne sont pas contraints et s'ils ont accès à des connaissances et à une culture leur permettant de se délivrer de leur propre ignorance, ils deviennent libres d'agir, sur la base de leur propre jugement et non uniquement d'après des lois, selon ce qui est convenable à un être humain digne de ce nom.

LES LIMITES DE LA DIGNITÉ HUMAINE

La dignité consiste donc à reconnaître et respecter chaque être humain comme étant perfectible et capable d'assumer sa propre existence pour tenter de l'améliorer, selon ses propres capacités et selon sa propre réalité, en même temps que celle des autres, dans un environnement sain et équitable. En ce sens, toute aliénation du droit à la dignité constitue un préjudice et un tort réel à celui qui le subit.

Cela indique aussi qu'on ne peut juger les individus d'après leur nature, mais uniquement en fonction de la responsabilité qu'ils ont vis-à-vis de leurs choix et de leurs actions. C'est pourquoi, selon nous, la notion de dignité humaine peut servir d'idée régulatrice pour l'éthique. En effet, elle devient ce

pourquoi, comme dans la règle d'or, on ne doit pas faire aux autres ce qu'on ne voudrait pas se faire faire à soi-même. Le principe, c'est la reconnaissance et le respect de sa propre dignité en même temps que celle des autres.

Il n'y a donc pas pour nous des humains de nature moins digne que les autres, mais uniquement des individus qui ne se montrent pas à la hauteur de leur propre dignité, par le fait qu'ils n'assument pas la responsabilité qu'implique leur autonomie. À cet égard, le rôle de l'éducation revêt une importance de premier ordre. En effet, nous arrivons à la conclusion que c'est globalement par la formation du caractère raisonnable que l'on peut parvenir à atteindre les modèles d'action les plus convenables pour tous les êtres humains. Or, cela doit se trouver essentiellement, pensons-nous, sous l'angle de l'éthique, laquelle doit se réaliser d'un commun accord avec une éducation qui prend le temps et les moyens pour tenter d'éveiller ses élèves à l'importance de la reconnaissance et du respect de la dignité de tout être humain.

LA NOTION DE DIGNITÉ HUMAINE EN PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS

Cette brève explication va maintenant permettre d'évaluer si certains éléments de la pratique de la philosophie avec les enfants peuvent servir à la considérer comme une activité favorisant un éveil à la dignité humaine. D'abord, dira Lipman, « on peut considérer le système éducatif comme le grand laboratoire de rationalité, mais il est plus réaliste de le voir comme un contexte dans lequel les jeunes apprennent à devenir raisonnables, donc des citoyens, des compagnons, et des parents raisonnables » (Lipman, 2006, p. 34). Un des rôles essentiels de l'éducation pour Lipman est donc d'apprendre aux enfants à devenir raisonnables. Voilà bien un objectif qui s'accorde d'ores et déjà avec l'idée que nous défendons dans la perspective d'un éveil à la dignité humaine.

Être raisonnable chez Lipman se définit comme le « rationnel nuancé par le jugement » (Lipman, 2006, p. 25). Mais qu'est-ce à dire ? Bien que la science nous offre des modèles permettant de prévoir les phénomènes à venir, en même temps que de rendre quantifiables la plupart des données du réel, il n'en demeure pas moins, en matière d'expériences humaines, que les problèmes qui surgissent ne peuvent se retrouver la plupart du temps sous forme d'explications et de lois telles que la science les formule. En effet, l'expérience des êtres humains se manifeste souvent à travers des circonstances particulières, ce qui fait qu'on ne peut toujours prévoir et encadrer le domaine de l'action humaine sous forme de lois strictes.

C'est pourquoi ce que Lipman appelle la raisonnabilité comprend une certaine souplesse qui tient compte de la faillibilité de l'expérience humaine. En ce sens, les problèmes humains « nécessitent des approximations et il faut les aborder avec relativisme, accepter que la réalité qu'ils reflètent ne soit pas conforme à l'idée qu'on s'en fait » (Lipman, 2006, p. 34). Ainsi, faute de certitude, il faut tenter d'outiller l'être humain pour qu'il soit en mesure le mieux possible de faire face à la contingence de notre monde. En ce sens, on peut dire qu'être raisonnable pour Lipman signifie être en mesure d'utiliser les outils de la pensée afin de faire des choix judicieux, qui tiennent compte des différentes dimensions de l'être humain (intellectuelle, créative, affective, sociale), tout en étant capable de s'y conformer de façon convenable aux autres et selon les circonstances particulières de notre existence.

LA FORMATION ÉTHIQUE EN PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Dans un tel contexte, cet objectif de la raisonnabilité permet de considérer la philosophie pour les enfants comme un programme de formation éthique, au sens où elle suppose que des jugements convenables peuvent produire des actions convenables. Ainsi, comme il a été posé que penser et agir convenablement constituent une manière d'être raisonnable, alors il est possible de penser que la philosophie pour les enfants, en tant que programme de formation éthique, s'inscrit dans une perspective d'éveil à la dignité humaine. La suite de ce propos consistera donc à mettre en relief les éléments qui, autant par le contenu que par le processus éthique de la philosophie pour les enfants, s'accordent à cette fin.

Du côté du contenu éthique de la pratique, on constate que la philosophie représente une discipline susceptible d'offrir une matière, présentée de manière non dogmatique et en relation avec la dignité humaine, pouvant servir de guide aux enfants et les aider dans la recherche de cadres de référence de pensée et d'action convenables à sa reconnaissance et son respect. Plusieurs thèmes traités en philosophie pour les enfants comme la justice, l'égalité, les droits, les devoirs, les valeurs, l'autonomie, la liberté, la personne humaine, l'art, l'amitié, l'amour, le bien, le bonheur, sont autant de sujets, en plus de nombreux exercices permettant d'en comprendre les sens et les applications, qui peuvent servir de référence et de guide à la réflexion et à la recherche de ce qu'est la dignité humaine. À ce titre, la philosophie représente une discipline tout indiquée pour soutenir un tel questionnement.

En effet la philosophie, de par sa nature, aborde des sujets fondamentaux pour l'être humain. La question de la dignité humaine n'y échappe pas, même que le seul fait de pouvoir faire de la philosophie, dès le tout jeune âge, le manifeste déjà avec éclat. En outre, le questionnement philosophique, en plus de favoriser la liberté de penser et de s'exprimer, fait ressortir, surtout en matière d'éthique, les valeurs, les normes, les droits, les idéaux et les objectifs de l'humanité. Bref, elle cherche à comprendre ce qu'est l'être humain, ce qui fait de lui un être d'exception possédant une dignité et, conséquemment, offre des repères fiables afin d'expliquer pourquoi il est nécessaire de la préserver.

Aussi, comme le contenu éthique et philosophique du programme n'est pas dogmatique, il n'a donc pas pour fonction d'endoctriner les enfants. Au contraire, il leur permet d'examiner, d'analyser et même de réinventer les normes et les valeurs de leur société. En ce sens, il ne s'agit pas d'apprendre par cœur ce que l'on doit ou ne doit pas faire, mais plutôt de tenter de comprendre les règles et les valeurs qui favorisent l'épanouissement de chacun dans un mieux-être individuel et collectif. Or, cela reflète combien les enfants sont considérés libres et autonomes dans leur capacité à déterminer eux-mêmes les modèles d'action les plus convenables, tout en ayant à leur disposition l'expérience des générations passées, notamment celle qui traite de la dignité humaine et des thèmes qui lui sont associés.

Du côté du processus éthique de la philosophie pour les enfants, on remarque aussi que certains éléments la constituant peuvent être considérés comme une pratique permettant un éveil à la dignité des êtres humains. Abordons quelques-uns de ces éléments, soit l'aspect communauté de recherche et ce qu'elle implique (dispositions, dialogue, valeurs), ainsi que le modèle idéal de la pensée autour duquel la pratique s'oriente selon Lipman, c'est-à-dire le développement d'une pensée de qualité supérieure, à la fois critique, créative et vigilante.

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE ET DIGNITÉ HUMAINE

D'abord, la dimension sociale de la communauté de recherche forme une dynamique de groupe qui, étant donné que les enfants y apprennent à se côtoyer, à partager leurs idées, leurs désirs et leurs émotions, a pour effet d'assurer un espace interactif favorable au développement de personnes raisonnables dignes de ce nom. Comme la communauté de recherche offre un milieu stimulant, dans un climat où des dispositions tels l'ouverture d'esprit, l'écoute, le respect et la coopération sont en jeu, les enfants y développent un sentiment

d'appartenance, ont l'impression d'être importants et d'avoir un rôle à jouer au sein de cette collectivité. Ils réalisent qu'apprendre avec les autres peut les conduire à mieux se connaître eux-mêmes, à connaître les autres, à comprendre graduellement la place qui leur revient dans la communauté, puis, espérons-le, dans la société et dans le monde en général. Bref, ils interagissent dans un milieu propice à la compréhension de leur propre dignité, celles des autres, ainsi que des manières de vivre ensemble qui vont dans le sens de leur reconnaissance et leur respect.

Ensuite, sous l'angle du fil conducteur de la communauté de recherche, le dialogue, on peut aussi considérer la philosophie pour les enfants comme un moyen d'éveil à la dignité de ceux qui en font preuve. Dans le dialogue, tous sont considérés comme des êtres humains à part entière, pour ne pas dire raisonnables, possédant des capacités de communication en lien avec l'intérêt de la communauté. Cela permet de fortifier les valeurs de la communauté, en même temps que de conduire à la socialisation de ses membres.

C'est pourquoi le dialogue peut être considéré comme un grand instrument d'éveil à la dignité humaine. En effet, il fait en sorte de ne pas discriminer ou brimer l'intégrité de ceux qui y participent, en plus de faire reposer la dignité de chacun sur un pied d'égalité. Puisque tous sont considérés libres et égaux par-delà les différences, cela favorise un climat où chacun se sent reconnu pour ce qu'il est, au lieu de se sentir jugé ou déprécié pour des raisons non convenables qui ne les respectent pas en tant qu'être humain. Parce que tous possèdent les mêmes droits, nul n'est avantagé au détriment d'un autre. Bref, on peut dire que le dialogue se déroule dans un climat de communication orienté vers la recherche d'un vivre en commun qui permet de conserver l'intérêt, l'intégrité et la dignité de tous. C'est donc par le contexte social du dialogue en communauté de recherche et tout ce qu'il implique (habiletés, dispositions, talents, droits, règles, libertés, égalité, etc.) que la philosophie pour les enfants travaille à la formation de personnes raisonnables et, conséquemment, qu'elle œuvre aussi à la reconnaissance et au respect de la dignité humaine.

C'est dans cette ambiance favorable au dialogue en communauté de recherche que Lipman déploie sa conception multidimensionnelle de la pensée, soit le développement d'une pensée globale de qualité supérieure, à la fois critique, créative et vigilante. Elle constitue en quelque sorte la visée idéale de la raisonnabilité et, en tant que telle, s'inscrit déjà dans une dynamique d'éveil à la dignité humaine. Voyons brièvement quelques liens possibles de chacune de ces dimensions avec notre propos.

PENSÉE CRITIQUE ET DIGNITÉ HUMAINE

Un des buts du dialogue en communauté de recherche est l'investigation des opinions et des croyances, plutôt que de tenter de les imposer aux autres. Bien qu'il ne faille en aucun cas cesser de croire, il demeure judicieux de scruter les possibles afin de discerner ceux qui permettent, avec le plus de cohérence, d'apporter des solutions satisfaisantes aux problèmes que nos opinions et nos croyances peuvent soulever. Cet esprit de la recherche amène une distinction entre ce qui est vrai et ce qui est possible. Pour Sasseville, « nous pouvons supposer que quelque chose est possible sans croire pour autant que cette chose soit vraie » (Sasseville, 2000, p. 41). C'est comme s'il avait dans l'idée d'en appeler à la vérité quelque chose de trop autoritaire qui venait suspendre la recherche.

Or, d'un point de vue éthique et en relation avec la préservation de la dignité humaine, il peut y avoir certains dangers à juger trop rapidement et à faire des généralisations hâtives, tout en imposant ses points de vue comme s'il n'y en avait pas d'autres possibles. Le problème est que, comme les opinions et les croyances qui en découlent présentent souvent une méconnaissance de ce qui est en réalité, ils peuvent conduire à la formation de jugements trompeurs qui sont bien souvent, comme le dit Aristote, « la source de l'injustice et en général de la méchanceté » (Aristote, 1970, p. 120).

Pour Lipman, la pensée critique est alors un outil permettant de se prémunir de ces dangers, puisqu'elle contribue à vaincre « le préjugé, l'illusion, les aspects émotionnels contradictoires, le danger d'illogisme, 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. » (Lipman, 2006, p. 120). Par conséquent, penser de manière critique, par le fait que cela assure une plus grande objectivité à la recherche, permet, selon le philosophe, d'éviter de nombreux malentendus qui parfois peuvent même être une source de violence entre les êtres humains.

En ce sens, le développement de la pensée critique s'inscrit dans une perspective d'éveil à la dignité humaine parce que, basée sur la recherche de critères fiables tenant compte des circonstances, ainsi que du fait qu'il faille se corriger lorsqu'on est dans l'erreur, elle assure que les personnes ne soient pas brimées dans leur dignité par des jugements fallacieux, mais uniquement selon la manière de valider leurs opinions et leurs croyances.

PENSÉE CRÉATIVE ET DIGNITÉ HUMAINE

Une autre dimension de la pensée en philosophie pour enfants est la pensée créative. Elle peut aussi être associée à la dignité humaine, en ce qu'elle a pour caractéristique, selon Lipman, de mettre en évidence la personnalité de ceux qui en font usage. Original, curieux, inventif, imaginatif, expressif, producteur et expérimentateur, le penseur créatif, en s'investissant personnellement dans ce qu'il fait, veut aller voir plus loin et faire progresser la recherche. Ainsi, parce que la créativité contribue à faire ressortir ce que chacun possède d'unique et de particulier à la communauté (habiletés, dispositions, idées, talents), et que cela s'inscrit dans ce qui fait de l'humain un être d'exception, on peut donc dire que le développement de la pensée créative, en tant que puissance distinctive de l'être humain, favorise cet éveil graduel à la dignité.

PENSÉE VIGILANTE ET DIGNITÉ HUMAINE

Sous l'angle de la pensée vigilante maintenant, il est possible d'établir les quelques relations suivantes avec la dignité humaine. Cette dimension de la pensée se caractérise par la prise en compte des émotions, lesquelles, pour pouvoir être considérées comme des composantes de la pensée vigilante, doivent être mises en relation avec des valeurs. Ces dernières servent de guide à la pensée vigilante, en ce qu'elles permettent de valider les émotions qui conviennent et de désapprouver celles qui ne conviennent pas dans une circonstance donnée. Ainsi, comme il nous est permis de penser que le fait d'apprendre à adopter des émotions convenables aux différentes situations participe au développement de personnes raisonnables, alors il est aussi possible d'avancer que la pensée vigilante, sous cet angle, participe à la reconnaissance et au respect de la dignité humaine.

La pensée affective par exemple, un type de la pensée vigilante, peut aider à bien illustrer ce propos. Lorsqu'on se sent indigné par le fait de voir quelqu'un se faire dénigrer par exemple, l'indignation, en tant qu'émotion, peut alors servir de signal indiquant que quelque chose ne convient pas. Cela suffit pour constater que cette chose vient heurter l'une de nos valeurs, l'importance du respect de la dignité humaine par exemple, qui convient généralement dans une telle situation. En ce sens, dans la mesure où des émotions convenables produisent des comportements convenables, le développement de la pensée affective peut donc servir de moyen afin de favoriser les émotions qui conviennent à la préservation de la dignité humaine selon les différentes circonstances.

La pensée empathique est une autre forme de la pensée vigilante que nous associons à la perspective d'éveil à la dignité humaine. Elle consiste, à l'aide de l'imagination, en la capacité à se mettre à la place de quelqu'un d'autre : « le terme empathie couvre un large éventail de significations, mais pour les objectifs que je poursuis ici, il n'a à voir qu'avec ce qui se passe lorsqu'on se met dans la situation de quelqu'un d'autre et qu'on ressent ses émotions comme si on les éprouvait » (Lipman, 2006, p. 257). Or, pour Lipman « l'importance du mot est d'abord d'ordre éthique » (Lipman, 2006, p. 257). Pour le philosophe, ce n'est que parce que nous possédons cette capacité à pouvoir s'imaginer vivre les émotions des autres, comme si elles étaient les nôtres, que nous sommes en mesure de vivre ensemble dans un monde commun. L'empathie indique concrètement qu'on a le souci de l'autre, que l'on est prêt à prendre son point de vue au sérieux, à en tenir compte dans ses propres choix et à faire preuve d'ouverture, de respect et de collaboration. Ainsi, on devient plus enclin à agir de manière éthique, parce que l'on considère l'autre dans son propre cheminement personnel et que la prise en compte de ce dernier influence notre jugement et nos actions.

L'imagination empathique représente donc la clef ouvrant l'accès vers autrui. C'est elle qui fait en sorte que l'on puisse reconnaître la valeur des autres, la valeur de ce qu'ils pensent et la valeur de leurs actions. En fait, ce qui rend l'empathie aussi remarquable, c'est qu'elle implique d'elle-même la reconnaissance de l'autre et le respect de son intégrité. Or, comme le dit De Koninck, « il y a dans la reconnaissance une coïncidence avec soi et une satisfaction qui ne s'obtient pas par l'élimination de l'autre, mais par solidarité avec lui » (De Koninck, 1995, p. 204). Cette reconnaissance, rendue possible par la capacité empathique de l'être humain, a ceci de particulier qu'elle n'aliène pas la liberté et la dignité de l'autre, au contraire, mais se fonde sur une coopération concrète. Aussi, la personne y demeure toujours libre de reconnaître ou non son prochain, de prendre le temps de ressentir ce que l'autre ressent. C'est d'ailleurs ce qui rend l'empathie si précieuse, car il devient beaucoup plus important pour l'individu d'être reconnu par une personne qui n'est pas obligée de le faire. En ce sens, l'empathie représente une ouverture à l'autre uniquement pour lui-même, dans ce qu'il a de plus intime. Ainsi, loin d'être abstraite, cette solidarité manifeste, conserve et respecte la différence entre les individus, tout en instituant une réciprocité provenant de ce rapport intime.

C'est pourquoi l'on peut dire que le développement de la pensée empathique, par cette voie d'accès à l'imagination de l'autre, participe elle aussi à la reconnaissance et au respect de la dignité humaine, en ce qu'elle manifeste la volonté de comprendre ce que ressentent vraiment les autres et d'en tenir

compte dans ses jugements. Par conséquent, comme on peut supposer que des jugements empathiques produiront des actions empathiques, c'est-à-dire qui conduisent à se soucier et à avoir soin des autres, et comme on peut dire que cela est aussi une façon convenable et raisonnable de penser et d'agir, alors on peut poser que pensent et agissent dignement ceux qui font preuve d'empathie envers leur prochain.

L'ÉVEIL À LA DIGNITÉ HUMAINE

Enfin, pour toutes les raisons traitées ici brièvement, nous sommes à même de procéder à l'affirmation finale de ce propos. La pratique de la philosophie avec les enfants, par son programme de formation éthique, met en place un contexte pédagogique permettant, aussi bien par son contenu que par son processus, le développement de personnes raisonnables. Par conséquent, s'il est vrai que la dignité de l'être humain se retrouve essentiellement dans sa qualité d'être raisonnable, alors nous pouvons conclure que l'approche de la philosophie pour enfants s'inscrit dans une perspective d'éveil à la dignité humaine.

Sans entrer dans les détails, soulignons ici le fait qu'une réflexion sur la dignité humaine, en relation avec l'approche éducative de la philosophie pour les enfants, semble bien, à première vue, aller dans le sens des visées de ce programme. C'est aussi pourquoi la pratique de la philosophie avec les enfants pourrait bien être un outil tout indiqué afin d'atteindre plusieurs de ces objectifs. À ce titre, le thème de la dignité humaine représente pour nous une référence essentielle lorsqu'il s'agit de s'engager sur le terrain de la formation éthique. Il rappelle aussi qu'au-delà de la régulation des comportements, par des valeurs et des normes, il y a l'importance de réfléchir sur ce qui peut mener, dans nos sociétés démocratiques, à la reconnaissance et au respect de l'être humain, non seulement en se conformant aux lois, mais aussi en développant les habitudes qui conduisent à incarner ce pouvoir d'être raisonnable en tant que mode de vie.

En définitive, une réflexion sur la dignité humaine doit nous faire prendre conscience de l'importance d'agir les uns envers les autres, par-delà les différences, dans un esprit de fraternité. Ce n'est sans doute pas par hasard qu'Aristote concevait l'amitié comme « absolument indispensable à la vie : sans amis, nul ne voudrait vivre, même en étant comblé de tous les autres biens » (Aristote, 1965, p. 207). Pour lui, l'accomplissement même du collectif devait consister à engendrer l'amitié : « En effet, la communauté politique suppose l'amitié, car on ne veut pas faire de chemin en commun avec ses ennemis »

(Aristote, 1993, p. 312). Grand idéal peut-être, mais qui manifeste néanmoins l'importance de rechercher l'harmonie plutôt que de sombrer dans l'affrontement et le refus des autres. Encore plus important, à notre avis, lorsqu'il s'agit d'œuvrer à la sauvegarde de sociétés démocratiques plus humaines, ainsi qu'à la reconnaissance et au respect de la dignité de tous ses citoyens.

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote, *Éthique de Nicomaque*, trad. par Jean Volquin, Garnier-Flammarion, Paris, 1965.
- Aristote, *Éthique à Nicomaque*, trad. René-Antoine Gauthier et Jean Yves Jolif, Louvain, Paris, 1970.
- Aristote, *Les politiques*, trad. Pierre Pellegrin, GF, Paris, 1993.
- Besner, Dominic, *La démesure des convoités*, Mensi Rieux, Canada, 2000-2004.
- De Koninck, Thomas, *De la dignité humaine*, PUF, Paris, 1995.
- Kant, Emmanuel, *Fondement de la métaphysique des mœurs*, trad. Jacques Muglioni, Bordas, Paris, 1988.
- Lipman, Matthew, *À l'école de la pensée*, 2^e édition, trad. Nicole Decostre, De Boeck, Bruxelles, 2006.
- Sasseville, Michel, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2000.

L'approche de la philosophie pour enfants : une contribution à la construction du sujet

CATHERINE AUDRAIN
Canada

LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS POUR CONTRER LA VIOLENCE

C'est dans le contexte de son expertise développée depuis vingt-cinq ans auprès des victimes d'agressions sexuelles dans le cadre psychothérapeutique des services offerts à La Traversée¹ que le programme Prévention de la violence et philosophie pour enfants a vu le jour. En effet, il a débuté à la suite d'un long processus interrogatif sur la manière dont nous pourrions concevoir une action préventive en relation avec notre mission et les sujets sensibles émanant de nos travaux cliniques. Ce programme est né aussi du besoin d'agir sur un plan autre que thérapeutique devant l'impuissance et l'impossibilité de répondre aux questions posées par tant de victimes: «Pourquoi? Pourquoi moi?» Ces questions les placent dans une quête incessante de réponses toujours vaines et les maintiennent le plus souvent dans une position passive, voire dans la souffrance et la tristesse, tout en recherchant, entre autres et surtout, le sens des choses, de la vie et le bonheur.

Ce questionnement domine l'espace thérapeutique de la victime et celui du thérapeute, où chacun, à sa manière, essaie de donner du sens à cette souffrance particulière. Ce travail qui s'inscrit dans un cadre psychothérapeutique aura une portée bénéfique, entre autres si la qualité du lien entre la victime et le thérapeute est suffisante pour permettre d'établir une relation de confiance.

1. La Traversée (Rive-Sud) inc. est un organisme à but non lucratif qui a pour mandat de venir en aide aux femmes et aux enfants de la Rive-Sud de Montréal victimes d'agressions sexuelles, et de prévenir la violence sous toutes ses formes, notamment l'agression sexuelle.

Si le programme Prévention de la violence et philosophie pour enfants est né essentiellement d'un sentiment d'impuissance devant les ravages observés en clinique et d'un manque de réponses, ces derniers ont cependant mobilisé nos forces pour agir en amont de la thérapeutique et, idéalement, en donnant des moyens aux enfants de se protéger et de développer leurs propres forces devant l'adversité, qui parfois menace leur intégrité. Si nous avons privilégié les enfants dans notre approche préventive, c'est que nos constats cliniques révèlent que la grande majorité des victimes ont été agressées très tôt dans l'enfance, entre 5 et 9 ans. Il est devenu pour nous essentiel de soutenir et d'aider les enfants dans le développement et leurs capacités de jugement, pour, nous l'espérons, les aider à se construire en sujet plutôt que de demeurer emprisonnés dans la position d'objet de l'autre, en l'occurrence d'objet sexuel.

Dans le cas d'un enfant victime de violence de la part d'un parent ou d'un adulte significatif, qu'elle soit sexuelle ou autre, sa confiance absolue envers les parents et sa dépendance tout aussi grande envers l'adulte le placent dans une totale impuissance et une grande vulnérabilité qui vont, une fois l'agression faite, le rendre complètement assujéti à son agresseur. La complexité des conséquences psychologiques qui vont découler du traumatisme sexuel va malheureusement, pour plusieurs enfants, cristalliser la position d'objet chez eux. Pour certaines victimes, l'intériorisation de cette position sera telle qu'elles forgeront en partie leur identité, par exemple certaines formes de prostitution utilisées comme sentiment de contrôle de leur propre corps, intériorisé comme objet sexuel, souligne Boris Cyrulnik dans son ouvrage *De l'inceste*² :

Dans ces familles incestueuses, la représentation de l'acte sexuel n'a rien de sacré. C'est un outil, un jeu interactionnel sans grande signification. La société n'a rien à y dire, rien à y voir. L'acte sexuel n'est ni socialisé ni sacralisé, parce que la représentation familiale en a fait un sentiment trivial [...]. Les enquêtes révèlent que 50 pour cent des prostituées ont eu leur première relation sexuelle avec leur père. Faut-il en conclure que c'est l'acte incestueux qui les a poussées à la prostitution? Ou bien que la confusion des rôles et la confusion des sentiments, ayant rendu possible l'acte incestueux, ont également permis l'acte de prostitution, plus proche de la représentation d'outil que de la représentation sacrée de la sexualité?

Si, pour certaines victimes, la prostitution est un des parcours possibles pour transformer leurs histoires, pour d'autres, cela pourra prendre d'autres voies, notamment à travers des relations conflictuelles teintées de violence psychologique ou physique autant dans leur vie privée que sur le plan professionnel. Enfin, celles qui bénéficient d'une force et d'un environnement affectif

2. Boris Cyrulnik, *De l'inceste*, Éditions Odile Jacob, Opus science humaine, 1994.

suffisamment solides transformeront leurs traumatismes sans pour autant requérir une psychothérapie ou se mettre en danger. De récentes recherches démontrent que les conséquences des traumatismes sexuels peuvent également se transmettre d'une génération à l'autre, d'où l'importance de court-circuiter ce phénomène observé en clinique afin de briser le cercle vicieux.

Il s'agit donc dans un premier temps, pour La Traversée, d'aider les enfants susceptibles d'être victimes de violence sexuelle à se concevoir comme un sujet et le choix de la philosophie pour enfants, comme méthode pédagogique, et plus spécifiquement la CRP comme pratique du vivre ensemble, s'est avéré un moyen privilégié d'intervention préventive. En effet, nous misons sur la richesse de l'enfant dans son désir de connaissance et ses intuitions pour consolider ses aptitudes aux questionnements dans le but qu'il puisse se construire son propre jugement de manière autonome, qu'il expérimentera à raison d'une fois semaine tout au long de l'année et les années suivantes.

Si la philosophie pour enfants mise sur la curiosité de l'enfant, La Traversée mise également sur leur intelligence intuitive car, comme nous le voyons dans le cadre clinique, ce dont les victimes nous font part le plus souvent dans le processus thérapeutique, c'est qu'avant même que l'acte n'ait eu lieu elles avaient eu, à maintes reprises et de manière confuse, l'impression que quelque chose n'allait pas. Cela se manifestait par un ensemble de gestes ambigus, telles des caresses plus ou moins chargées d'affects incompréhensibles pour l'enfant. Ce dernier, ne pouvant s'imaginer une scène sexuelle adulte, n'était donc pas en mesure de prédire la suite des événements.

Il en va de même pour tous les enfants qui se trouvent dans des situations inconfortables plus ou moins graves ou traumatiques. La nécessité d'intervenir auprès des enfants, et ce, au plus près de leurs impressions et de leurs sensations afin de rendre celles-ci plus perceptibles et reconnaissables sur le mode rationnel³, s'est donc imposée pour prévenir la violence.

Ici, la raison étant vue comme un moyen de comprendre des enjeux complexes, notamment sur des sentiments et des émotions, elle peut procurer à l'enfant une force lui permettant d'être moins vulnérable. Ainsi, l'activité de comprendre se traduit par une harmonie de soi en tant que sujet de corps et d'esprit, laquelle procure une force, une estime de soi bien réelle. En effet, plusieurs recherches, notamment celle de La Traversée en 2003, démontrent un effet significatif de la pratique au programme Prévention de la violence et philosophie pour enfants quant à l'augmentation de l'estime de soi des enfants.

3. Rationnel : l'idée étant que les sensations ou les perceptions, aussi confuses soient-elles, sont déjà des fragments, à état d'ébauche, des pensées sur lesquelles se construisent des raisonnements.

Dans son ouvrage *Éthique*⁴, Spinoza reconnaissait déjà que nous subissons le plus souvent nos affects, ce qui est particulièrement vrai chez les enfants, et ce, sans bien comprendre ce qui nous arrive. Nous croyons, tout comme lui, que c'est ce qui marque notre servitude. Pour sortir de notre servitude, Spinoza considérait également que cela devait passer par la compréhension de ce qui nous arrive et qu'il fallait faire les choix qui s'imposent à nous, de manière spontanée et nécessaire, quant à ce qui est bon pour notre propre nature. Cela exige un travail de reconnaissance de notre nature et la satisfaction de cette reconnaissance a pour effet de donner une force, laquelle nous est nécessaire, nous dit-il, non seulement pour sortir de notre servitude, mais aussi pour devenir un sujet libre. Cependant, être libre ne signifie pas avoir la possibilité de choisir indifféremment entre le bien et le mal, mais choisir ce qui est bon pour notre nature, ce qui implique une intelligence de notre vie affective. Cette force interne peut donc être mise en corrélation comme une puissance exercée par la raison à comprendre le corps et le monde, permettant au sujet de passer d'une modalité d'existence marquée par la passivité et la servitude à une autre, marquée par l'activité et la liberté. Ce passage de position procure la satisfaction d'être un sujet libre en pleine possession de son corps. En outre, en plus de développer le sens critique chez les enfants vis-à-vis des formes de violence qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie et à travers les mises en scène issues des romans philosophiques, il s'agit également de donner aux enfants des moyens de construire leur pensée personnelle avec un sentiment de joie que procure la satisfaction d'être un sujet de plus en plus intégré : corps et esprit.

Notre travail repose essentiellement sur une conception émancipatrice du sujet vis-à-vis des affects subis, et nous y voyons là une corrélation étroite avec le travail effectué dans une CRP et notre visée de prévention de la violence qui se traduit par des moyens à donner aux enfants qui en sont victimes, ou potentiellement victimes, de se séparer du mieux possible de leur état d'objet, en plus d'aider tous les enfants à se concevoir eux-mêmes de manière critique à travers toutes les représentations ambiantes de la société.

Dans cette perspective, la prévention de la violence prend la forme d'un soutien à la construction de l'identité de l'enfant : reconnaître et s'approprier ses propres inconforts et malaises à travers un processus philosophique, ce qui lui permettra de se positionner plus solidement vis-à-vis de lui-même et du monde. En donnant un caractère de vérité à ce qu'il ressent par la compréhens-

4. Baruch Spinoza, *Œuvres complètes*, trad. nouv., introd. et notes de R.Caillois, M. Francès et R. Misrahi, La Pléiade, Paris, 1954.

sion qu'il en dégage, en puisant dans la force interne que lui procure la satisfaction de se sentir possesseur de lui-même, en s'émancipant de la servitude avec laquelle il est aux prises, et enfin en s'autonomisant, l'enfant dispose de plus de moyens pour se protéger.

S'il est de l'ordre des utopies de penser que l'enfant pourra, avec le soutien d'une réflexion philosophique, se protéger contre des agressions, il est cependant réaliste de penser que cette démarche pourrait contribuer à développer chez l'enfant une force que nous pourrions qualifier de *résiliente*. Nous y reviendrons plus tard.

Dans le cas d'enfants victimes ou potentiellement victimes, le travail d'élaboration de la pensée va lui permettre de reconnaître en lui ses malaises, de les prendre comme des sentiments importants à reconnaître en soi jusqu'à s'autoriser une prise de position (parole) personnelle et affirmer ses limites. Il s'agit là encore de renverser la position de l'enfant objet à l'enfant sujet.

Nous savons, grâce à la littérature sur le développement de l'enfant, que la plupart d'entre eux commencent dès l'âge de 4 à 5 ans à mettre en œuvre leur identité au moyen du test des limites, ce travail de différenciation qui va s'opérer par des jeux et des mises en scène, lui permettant de construire progressivement son espace psychique (privé) et son espace public, et ce, à travers les sphères permissives ou interdites de son environnement immédiat.

Par exemple, l'enfant de cet âge va commencer à vouloir se cacher pour s'habiller ou encore pour aller aux toilettes alors qu'auparavant il n'éprouvait aucune inhibition. Le parent, sensible à son enfant, respectera d'emblée la limite posée par l'enfant, mais parfois cette limite ne sera pas nécessairement respectée par le parent pour des raisons pratiques de tous ordres. Dès lors, une invasion s'opère dans le corps psychique de l'enfant, produisant une effraction dans son intimité; elle l'est d'autant plus lorsque l'enfant est violenté, voire agressé sexuellement.

Le processus d'intégration des valeurs singulières de l'enfant quant à ses propres sentiments, tel que l'offre la pratique de la philosophie pour enfants, permet de penser qu'elle participe à la construction et la préservation de l'intégrité de l'enfant. Et si, malheureusement, l'enfant ne parvient pas à se faire respecter par l'adulte, il aura la conviction que ce qu'il ressent mérite l'attention demandée et saura qu'il pourra être entendu par un autre adulte qui, espérons-le, viendra l'aider. Cette conviction est la résultante d'une meilleure estime de lui-même et de son expérience pratique acquise, y compris relationnelle, en CRP avec ses pairs et surtout avec les enseignants avec qui il a développé un lien privilégié de confiance.

En effet, si la philosophie pour enfants est envisagée d'abord comme une pédagogie personnelle afin d'aider l'enfant à se construire un échafaudage réflexif pour lui-même et à poser les questions de manière plus instrumentée, notamment avec les outils de la logique formelle et le langage, la CRP ajoute une dimension humaine, celle des liens tissés entre les enfants et les enseignants dans un cadre où la confiance et le respect sont assignés au départ. Effectivement, la place occupée par les valeurs morales telles que le respect de la parole de chaque enfant, l'entraide entre enfants suggérée et soutenue par l'enseignant qui s'intègre avec le temps (l'enseignant est ainsi devenu davantage animateur et modulateur de discussion), la valorisation des divers points de vue, le plaisir de la construction commune de sens, le tout sous la supervision de l'enseignant qui assure le maintien de la parole non violente, fait de la CRP un lieu où cette construction réflexive et personnelle peut se développer en toute confiance. Outre les qualités qui précèdent, le climat de confiance établi dans la CRP va permettre à l'enfant de s'auto-évaluer sans crainte, d'établir des relations moins méfiantes envers les autres et, enfin, de pouvoir compter sur un adulte bienveillant. L'enseignant joue, pour sa part, un rôle déterminant dans l'atteinte des objectifs visés et pourrait contribuer à soutenir la force résiliente chez l'enfant.

Car si la littérature en général démontre que la résilience intervient après un traumatisme, ce qui permet à l'enfant de rebondir souvent en prenant un modèle adulte extérieur, nous considérons que de telles relations à l'intérieur d'une CRP peuvent devenir des modèles d'identification positifs et constitutifs d'une force leur permettant de faire face aux diverses situations traumatiques qui pourraient survenir.

Pour La Traversée, ces enjeux sont devenus importants depuis l'ouverture de la clinique enfance en 2003. Si déjà nous savions, par l'entremise de la clinique adulte, que les agressions sexuelles, incluant l'inceste, se produisaient tôt dans l'enfance, avec la clinique enfance, nous savons maintenant que les agressions se produisaient encore plus tôt.

En effet, depuis 2003, nous avons traité 232 enfants dont la grande majorité, soit plus de la moitié des enfants, ont été agressés entre 4 et 9 ans⁵. C'est dire à quel point une intervention préventive doit commencer tôt même si, pour certains, à 5 ans c'est déjà trop tard.

Outre les enfants victimes ou potentiellement victimes d'une agression sexuelle, il y a tous les enfants qui, un jour ou l'autre, seront plus ou moins

5. Rapport d'activités 2008-2009 de La Traversée, données cumulatives, portrait clinique des enfants, page 26.

exposés directement ou indirectement à des situations violentes : celles entre parents, celles d'amis ou encore celles qui se présentent à eux au quotidien dans les jeux ou les différents canaux médiatiques.

En effet, selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), une personne sur deux est sévèrement traumatisée au cours de sa vie et les autres n'échappent pas aux épreuves que la vie confère. Il s'avère donc important de créer des lieux favorables au soutien affectif, moral et social pour tous les enfants qui, outre les épreuves particulières, sont exposés quotidiennement à des images de violence, manifestes ou symboliques.

Quand on se penche sur les enquêtes épidémiologiques mondiales de l'OMS, on constate qu'aujourd'hui une personne sur deux a été ou sera gravement traumatisée au cours de sa vie (guerre, violence, viol, maltraitance, inceste, etc.). Une personne sur quatre encaissera au moins deux traumatismes graves. Quant aux autres, ils n'échapperont pas aux épreuves de la vie⁶.

Le programme Prévention de la violence et philosophie pour enfants est destiné à tous les enfants et vise à les soutenir dans la construction de leur pensée quant à l'évaluation de la violence, ses formes concrètes ou symboliques, ses conséquences autant sur le sujet singulier que sur la communauté élargie et, au demeurant, sur leur propre existence et leur rapport à la vie. Toutefois, si la CRP est vue comme un espace ouvert à la parole de l'enfant, une parole singulière, cette singularité est partagée avec celles des autres, ce qui donne à l'enfant le sens de la communauté, et les conditions dans lesquelles s'exercent la pensée et le jugement de l'enfant et par lesquelles l'autonomie intellectuelle se construit ne sont cependant pas une autarcie. Car l'enfant expérimente, par l'entraide et les liens affectifs tissés dans la CRP, que la compréhension des choses passe par la médiation d'un autre esprit qui cherche lui aussi à comprendre. Penser par soi-même, dans ce contexte, n'est donc pas penser seul et de manière égoïste ; c'est penser par la seule nécessité qui nous est commune de comprendre : se comprendre et comprendre les choses et les autres qui nous entourent, comme le souligne Luc Ferry :

En m'arrachant à moi-même pour comprendre autrui, en élargissant le champ de mes expériences, je me singularise puisque je dépasse tout à la fois le particulier de ma condition d'origine pour accéder, sinon à l'universalité, du moins à une prise en compte chaque fois plus large et plus riche des possibilités qui sont celles de l'humanité tout entière⁷.

6. Boris Cyrulnik, *Il y a une vie après l'horreur*. Propos recueillis par Sophie Bourkhari, journaliste au *Courrier de l'UNESCO*, page 4. http://www.unesco.org/courrier/2001_11/fr/dires.htm.

7. Luc Ferry, *Apprendre à vivre : traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*, Plon, 2006, p. 284.

La communauté de recherche crée par là une solidarité et une réciprocité qui impliquent un lien d'humanité dont la justice et l'éthique dépendent. L'enfant, en faisant l'épreuve de la liberté de pensée, la sienne comme celle de l'autre sans pour autant être menacé, outre le fait de donner une force corrélative à de l'estime de soi, crée une complicité dont la CRP deviendra source de plaisir pour soi et pour les rencontres complices faites dans cet espace. Nous estimons que cette dimension ajoutée a également un effet sur le développement moral et peut contribuer à produire une force résiliente autant pour les enfants traumatisés que pour tous ceux qui auront à affronter un jour ou l'autre des difficultés.

Selon Boris Cyrulnik, la résilience :

jaillit de l'imaginaire : un enfant traumatisé qui ne rêve pas reste soumis au réel délabrant. Un jour où l'autre, le trauma devient souvenir. Si l'on en fait un spectacle, une réflexion, un éclat de rire, on devient celui qui donne et on répare l'estime de soi [...]. La résilience, c'est le fait d'arracher du plaisir, malgré tout, de devenir beau quand même. Mais cela n'a rien à voir avec l'invulnérabilité ni la réussite sociale. Ceux qui ont récupéré sont devenus universitaires ou créateurs. Ceux qui ne s'en sont pas sortis ont souffert du regard social. Plus grave encore, les victimes suscitent le dégoût. [...] C'est moche, la souffrance. Du coup, ces enfants fracassés se sentent doublement coupables. Ils sont heureux d'avoir survécu. Ils en sont même fiers : je suis un héros, car je suis plus fort que la mort. Mais il s'agit d'une fierté honteuse⁸.

Lorsqu'on lui demande comment on peut aider un enfant traumatisé, Cyrulnik répond :

En le faisant parler et dessiner. En le dissuadant de se punir perpétuellement. Ces enfants ont tendance à placer la barre très haute : je dois être un surhomme, se disent-ils. La souffrance les contraint à la bagarre⁹.

Selon Boris Cyrulnick, le regard social sur les victimes peut injecter une fierté honteuse. Il devient alors absolument nécessaire d'agir sur ce regard si nous souhaitons aider les victimes. Il faut leur donner un espace de fierté qui met l'accent non pas sur un fait vécu dont ils ont été victimes dans leur histoire, mais sur leurs qualités à se reconnaître comme des sujets pensants, dignes d'occuper l'espace public, et ce, de manière articulée avec les moyens de la pensée structurée qu'offre la philosophie pour enfants. Il s'agit donc de ne pas cristalliser l'identité de la victime sur l'acte vécu, qui aurait pour effet de la maintenir courbée, notamment par la violence du regard condescendant de la

8. Boris Cyrulnik, « Les enfants se servent des épreuves pour devenir plus forts ». Propos recueillis par Marie Huret. *L'Express*, 01.03.2001.

9. *Ibid.*

société, ni par une conduite menée par la peur et qui fait le bien à la seule fin d'éviter un mal qu'elle redoute. Cette attitude, selon Spinoza, ne serait pas conduite par la raison et, partant de là, la personne (victime) ne serait pas libre.

Cependant, si ce travail de construction identitaire renverse la position passive en une position active pour le sujet en devenir que représente l'enfant en général, il s'accompagne d'un processus de reconnaissance de l'autre et tend à développer l'empathie chez les enfants¹⁰. Cette capacité, développée à l'intérieur de la CRP, à se représenter le monde de l'autre et à lui consentir une humanité tout aussi comparable à la sienne, a également un enjeu de prévention de la violence. Cette disposition est associée à la valeur morale pour plusieurs philosophes, notamment Kant, dans la mesure où comprendre chez un autre des affections qui nous sont étrangères, mais dont on en a eu la compréhension par le travail philosophique, est vu comme un principe de réciprocité.

La réciprocité et l'empathie sont, pour Boris Cyrulnik, les vecteurs par lesquels le fanatisme peut être déjoué. En effet, il explique que, malgré une enfance équilibrée, des jeunes adultes, pourtant diplômés, peuvent sombrer dans le fanatisme et la violence. Par l'absence d'empathie, nous dit-il,

les Allemands sont devenus nazis, exactement de cette manière : par incapacité de se représenter le monde de l'autre. Pour eux, il fallait être blond, dolichocephale (au crâne allongé), non juif. Tous les autres étaient des êtres inférieurs. Les terroristes impliqués dans les attentats de New York avaient été des enfants bien élevés, bien développés, diplômés, mais n'avaient pas appris qu'il existe d'autres manières d'être humain que la leur¹¹.

Si le programme Prévention de la violence et philosophie pour enfants visait, au préalable, à aider les enfants victimes ou potentiellement victimes, ce sont tous les enfants et les futurs adultes qui sont ici conviés dans ce qu'on pourrait appeler *l'exigence du vivre ensemble*. Cette exigence est manifestement de plus en plus requise par la mondialisation des rapports culturels et politiques. Pour beaucoup, cet idéal du vivre ensemble par les moyens de la compréhension et la connaissance de l'autre est une position morale, qui contribue à donner du sens à la vie. Luc Ferry dans son livre *Apprendre à vivre : traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*, nous invite à revenir, entre autres, sur le sens des mots et des concepts et démontre le lien existant entre connaître et aimer, et s'il s'agit d'une même chose.

10. À ce sujet, voir le rapport de recherche : *Évaluation des effets du programme Prévention de la violence et philosophie pour enfants sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence*, Serge Robert, UQAM, août 2009.

11. Boris Cyrulnik, *Il y a une vie après l'horreur*.

Alors, ce qui par-dessus tout donne un sens à nos vies, tout à la fois une orientation et une signification, c'est bien l'idéal de la pensée élargie. Lui seul, en effet, nous permet, en nous invitant, dans tous les sens du terme, au voyage, en nous exhortant à sortir de nous-mêmes pour mieux nous retrouver. C'est là ce que Hegel nommait l'« expérience » de mieux connaître et mieux aimer les autres. [...] L'esprit élargi parvient, en se plaçant autant qu'il est possible du point de vue d'autrui, à contempler le monde en spectateur intéressé et bienveillant. Acceptant de décentrer sa perspective initiale, de s'arracher au cercle limité de l'égoïsme, il peut pénétrer les coutumes et les valeurs éloignées des siennes, puis, en revenant en lui-même, prendre conscience de soi d'une manière distanciée, moins dogmatique, et enrichir ainsi ses propres vies¹².

Le programme Prévention de la violence et philosophie pour enfants, par sa pratique et les conditions dans lesquelles il s'exerce ainsi que par sa visée de prévention de la violence, pourrait non pas répondre à un travail thérapeutique au sens d'un traitement psychologique traditionnel, mais fournir des clés pour donner du sens à sa vie tout en y cherchant, et trouvant, nous espérons, le bonheur. Car, comme nous l'avons vu, l'expérience du vivre ensemble, de manière positive, la création de relations d'amitié, de compassion, l'estime tout comme la fierté que cela apporte de se sentir aimable pour soi-même et pour l'autre, la capacité de se faire comprendre et d'avoir un pouvoir sur soi par l'élaboration rationnelle de sa pensée sont des sentiments solides sur lesquels l'enfant peut compter.

Même si l'enfant ne pourra jamais prévenir, anticiper l'horreur dont il pourrait être victime, il pourra, nous l'espérons, donner suffisamment de crédit à ses malaises et à sa personne pour ne pas demeurer dans l'inconfort. Il pourra également, si acte devait avoir lieu, reconnaître que, malgré l'effondrement de son monde immédiat, un monde tout entier existe à côté de lui sur lequel il pourra se propulser comme sur un tremplin et se projeter dans la vie avec des figures suffisamment fortes pour contrebalancer le poids de la perte.

12. Luc Ferry, *op. cit.*

Promouvoir la santé et prévenir les dépendances au moyen de la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche

ALEXANDRE HERRIGER

Suisse

Fn 2007, sous l'initiative de l'association Rien ne va plus¹ à Genève, a été lancé un projet de prévention d'un usage abusif des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) au moyen de la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche. Le projet intitulé In Medias vise à mettre au point un outil destiné à favoriser une intégration adéquate des NTIC dans la vie quotidienne des jeunes adolescents. En partenariat avec le service santé jeunesse (SSJ), ce projet vise aussi, plus largement, la promotion de la santé. Dans les faits, ces produits de consommation très attractifs conduisent parfois vers un usage excessif et un surinvestissement. Ils facilitent l'accès à des offres inappropriées pour certaines catégories d'âge, par exemple les jeux d'argent en ligne qui sont interdits aux mineurs. On observe parfois un phénomène de dépendance chez certains jeunes qui se manifeste par des comportements autodestructeurs, compulsifs et obsessionnels. Prévenir ce phénomène d'investissement excessif est donc devenu une priorité pour l'association Rien ne va plus. Elle a choisi la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche pour le faire, car elle a estimé important de donner aux jeunes les moyens de renforcer leur faculté de juger les NTIC en encourageant une réflexion par le dialogue sur ces questions dans le but de favoriser un positionnement plus éclairé face à la fascination que ces nouvelles technologies exercent sur plus en plus de jeunes.

Dans cet article, j'examinerai le présupposé suivant de ce projet : la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche peut contri-

1. Association genevoise pour la prévention du jeu excessif.

buer à promouvoir la santé et à prévenir certaines dépendances. Afin d'évaluer cette hypothèse, je présenterai une définition de la promotion de la santé et, de celle-ci, en ferai émerger les aspects importants. Ensuite, j'examinerai le problème sous l'angle des dépendances en général, car celles-ci se diversifient et sont de plus en plus nombreuses dans les écoles primaires et secondaires. Prévenir ces comportements est une priorité en matière de santé publique et les moyens déployés, déjà nombreux, sont encore insuffisants. Puis, après une courte réflexion sur la prévention et une brève présentation de certains éléments liés à la pratique de la philosophie en communauté de recherche, je mettrai en évidence les liens que j'envisage possibles entre promotion de la santé, prévention des dépendances et pratique du dialogue philosophique.

La définition de la charte d'Ottawa² de la promotion de la santé est la suivante :

C'est le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. Cette démarche relève d'un concept définissant la santé comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut d'une part évoluer avec le milieu et s'adapter à celui-ci. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne et non comme un but de la vie ; il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques. Ainsi, la promotion de la santé ne relève pas seulement du secteur sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien-être³.

Il faut noter que la santé n'est plus perçue comme étant l'absence de maladie, mais comme un état positif. Être en santé, ce n'est donc plus simplement ne présenter aucune anomalie ; c'est mettre en valeur un certain nombre de ressources, dont des ressources sociales et individuelles. Aussi, une force des définitions qui ne conçoivent pas la santé comme étant l'absence de maladie est « qu'elles défendent une conception globale de l'être humain » (Berthon, 1997⁴). Cette définition s'inscrit dans une perspective holiste, une conception dans laquelle le sujet *est* son corps, une conception qui intègre aussi les dimensions sociales, affectives et pensantes de l'être humain pour les faire cohabiter avec le fait qu'il est aussi un organisme complexe fragile dont il faut prendre soin.

2. La définition de la Charte d'Ottawa, signée le 21 novembre 1986 au moment de la Conférence internationale pour la promotion de la santé, est une référence pour la plupart des organisations préoccupées par le sujet, y compris l'OMS.

3. Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, Conférence internationale pour la promotion de la santé : vers une nouvelle santé publique, Ottawa, Health and Welfare, Canada, 1986.

4. Brigitte Sandrin Berthon, *Apprendre la santé à l'école*, ESF, 1997, p. 15.

Cette définition soulève plusieurs questions en lien avec le sujet qui me préoccupe ici. Par exemple, est-ce que faire de la philosophie en communauté de recherche constitue un moyen pour s'engager dans ce processus visant à « assurer un plus grand contrôle sur notre santé » ? Permet-elle de procurer un certain bien-être ? Selon Épicure, « personne ne peut s'engager trop tôt ou trop tard dans l'activité qui procure la santé de l'âme⁵ », à savoir l'activité philosophique. Voulait-il dire que faire de la philosophie est une pratique à travers laquelle les personnes développent une façon de gérer des dilemmes, voire des malaises existentiels ou des angoisses ? Le cas échéant, faire de la philosophie aurait des pouvoirs thérapeutiques et permettrait de contribuer à une forme de santé mentale, voire une santé relationnelle si elle se pratique avec d'autres et pour autant que le contexte social soit favorable à l'épanouissement de la personne. Qu'en est-il ? La pratique de la philosophie pourrait-elle nous fournir des outils pour maîtriser justement les crises existentielles, les émotions et les angoisses pouvant venir troubler le bien-être d'un individu ?

Ces notions de contrôle et de bien-être ne sont pas étrangères au concept de dépendance, une pathologie connue aussi sous le nom de d'addiction, une accoutumance à des produits ou des activités qui ne sont pas forcément toxiques, comme les jeux d'argent.

Les dépendances se manifestent par une conduite qui repose sur une envie irrésistible d'un produit ou d'un comportement et qui pousse un individu à se livrer à des abus. En dépit de ses efforts pour s'y soustraire, la personne dépendante est assujettie à une substance ou une activité dont elle a contracté l'habitude par un usage répété. Il s'agit le plus souvent d'une conduite à risque, des risques liés à la répétition de comportements destructeurs et autodestructeurs qui sont problématiques sous l'angle de la santé tant physique que mentale ou relationnelle (les problèmes engendrés par une dépendance peuvent être d'ordre physique, psychologique, familial et social). Lorsqu'un individu a développé une dépendance quelconque (tabac, alcool, drogue, mais aussi au travail, aux nouvelles technologies, aux jeux d'argent), il s'ensuit une perte de contrôle. L'individu n'est plus maître de sa volonté et, malgré le désir et les efforts pour se détacher de la dépendance, l'individu demeure souvent « esclave ». C'est alors le produit ou l'activité qui contrôle l'individu. Une fois ce processus enclenché, il est bien difficile d'interrompre sa course et le bien-être de la personne s'en trouve de plus en plus affecté. Plusieurs facteurs peuvent déclencher ce phénomène : séparation parentale, décès d'un proche, maltraitance scolaire, influence d'un tiers, manque d'estime de soi, sentiment

5. Épicure, *Lettre à Ménécée*, X, 122.

de vide, mais aussi manque de spiritualité et quête existentielle. Selon Jacques Besson, par exemple il existe une relation directe entre spiritualité et dépendance. Selon lui, la dépendance est un phénomène lié à une angoisse naturelle de l'homme, générée par sa finitude, par l'immensité et la complexité de l'univers qui l'entoure et par l'incertitude liée à son avenir. Les religions et les différentes cosmologies, les croyances et les pratiques mystiques viennent soulager cette angoisse, mais de plus en plus des substances psychoactives et nouvellement les jeux vidéo viennent jouer ce même rôle. Cependant, « un usage massif de substances psychoactives implique perte de lien et perte de sens⁶ » et ces substances perdent du même coup leur fonction anxiolytique. Les conséquences d'une dépendance à des substances psychoactives sont d'ordre relationnel et liées à une forme de carence spirituelle ou à l'absence d'autres moyens pouvant donner du sens à l'expérience humaine. Est-ce que la philosophie pourrait alors être utile ?

Selon Ilario Rossi et François Kaesh, anthropologues à l'Université de Lausanne, la consommation de substances psychotropes (ici pas forcément addictive) est liée à une quête existentielle et à un besoin de transcender sa condition humaine. « Ce besoin intègre aussi une quête plus large de bien-être, de développement personnel, voire d'épanouissement spirituel⁷. » Les auteurs distinguent les consommations des sociétés modernes occidentales et les consommations liées au chamanisme de certains peuples autochtones. Selon eux, « la consommation occidentale s'apparente plutôt à une expérience auto-référencée de création de sens⁸ ». Elle serait donc liée à un besoin de pouvoir produire un sens personnalisé et de créer des représentations propres à l'individu. Cette consommation peut toutefois rester récréative et ne pas conduire à sa dépendance. Mais un changement brusque de contexte ou une épreuve à surmonter est susceptible de déclencher une répétition plus fréquente de la consommation jusqu'à ce qu'elle devienne une dépendance.

Le processus d'émergence d'une dépendance est complexe et les facteurs qui l'entraînent sont multiples. Néanmoins, plusieurs associations en Suisse⁹ estiment qu'il n'est pas impossible de prévenir l'apparition de ces dépendances. Selon Michel Graf de l'Institut suisse de la prévention de l'alcoolisme, « tout le

6. Jacques Besson, professeur au CHUV et chef du service de psychiatrie communautaire, dans « Quelle relation entre spiritualité et addiction ? », revue *Dépendances*, n° 34, juin 2008, p. 3-4.

7. François Kaesh et Ilario Rossi, « Psychotropes et quêtes existentielles : logique d'ailleurs et d'ici », revue *Dépendances*, n° 34, juin 2008, p. 18.

8. *Ibid.*

9. « Rien ne va plus », association pour la prévention du jeu excessif, « GREA » Groupement romand d'étude des addictions, « ISPA » Institut suisse de prévention de l'alcoolisme et autres toxicomanies, « LVT » Ligue valaisanne contre les toxicomanies.

monde est d'accord sur un point au moins en matière de prévention dans le domaine des dépendances : il FAUT en faire!¹⁰ » Comment faire et comment le faire bien ? Graf répond que, « pour développer leurs actions, les professionnels d'aujourd'hui oscillent entre intuition, gestion des attentes et besoins du public et résultats de recherches scientifiques, sans pour autant pouvoir vérifier pleinement les retombées de leur travail préventif sur la population visée, puisque d'autres actions ou événements ont eux aussi une influence – parfois plus forte encore – sur le comportement sanitaire des individus. Dès lors, difficile de parler de critères de qualité dans un domaine où beaucoup de choses sont encore floues¹¹ ». Sachant cela, il sera difficile de mesurer avec précision l'effet d'une activité philosophique avec des jeunes dans un contexte visant la promotion de la santé et la prévention des dépendances. Toutefois, selon P.A. Michaud, médecin chef de l'unité multidisciplinaire de santé des adolescents, « l'impact d'un programme se mesure bien souvent à la qualité de l'accueil réservé aux jeunes¹² ». Autrement dit, un programme de prévention viable en matière de dépendance est un programme dans lequel les jeunes sont écoutés et respectés, valorisés dans ce qu'ils disent et encouragés à le faire avec les autres. Michaud ajoute aussi une question : « L'avenir de la prévention ne passe-t-elle pas par une réflexion approfondie et l'ouverture d'un débat large sur les véritables causes de l'abus de substances?¹³ » Et si cette réflexion avait lieu avec les jeunes eux-mêmes ?

La pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche dans un cadre scolaire fournit aux élèves un type de réflexion et un cadre de travail grâce auquel ils peuvent s'épanouir sur le plan identitaire et développer des outils pour produire des jugements raisonnables et critiques, deux facteurs qui me paraissent importants en matière de prévention des dépendances et de promotion de la santé pour leur influence possible dans le domaine. Par ailleurs, un matériel pédagogique adapté qui porterait directement sur ces questions de santé permettrait aux élèves d'analyser l'information, de formuler leur hypothèse, d'évaluer les critères proposés, de repérer des exemples et des contre-exemples, bref d'engager avec les élèves le débat dont parle Michaud. Enfin, dans certains cas, la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche pourrait aussi constituer une réponse intéressante à

10. Michel Graf, éditorial de la revue *Dépendances*, n° 14, août 2001.

11. *Ibid.*

12. Pierre-André Michaud, « La recherche rend-elle la prévention efficace ? L'exemple des adolescents », Revue *Dépendances*, n° 14, août 2001, p. 11.

13. *Ibid.*

certaines causes liées aux dépendances comme la quête existentielle, voire pour combler une carence spirituelle.

Selon la charte d'Ottawa, une promotion de la santé à l'école implique de « garantir des milieux scolaires favorables en créant des conditions de vie et de travail sûres, stimulantes, plaisantes et agréable¹⁴ ». Le contexte d'une communauté de recherche philosophique (CRP) propose aux élèves de prendre part à un dialogue dans lequel ils sont invités à réfléchir sur des questions qu'ils ont eux-mêmes formulées, des questions qui sont aussi parfois de type existentiel. Les échanges s'y déroulent dans un climat de respect mutuel (qu'il faut parfois instaurer) et d'écoute. Les élèves sont invités par l'animateur à se remettre en question et à évaluer les arguments avancés, à construire leur pensée à partir de celle des autres et à s'investir dans la recherche de définitions, d'exemples, de critères, etc. La CRP offre un accueil de qualité aux personnes qui la composent et un climat de travail *stimulant* grâce à la recherche, *plaisant* grâce à sa dimension conviviale et *agréable* grâce au respect et à l'écoute entre les individus. Elle est aussi l'occasion de mettre en valeur des ressources sociales et individuelles, comme la prise de parole, l'écoute de l'autre, le dialogue. Plus intéressant encore est l'appareillage cognitif qui est en jeu et l'appropriation d'habiletés de pensée par la pratique de celles-ci.

L'approche de Matthew Lipman permet en effet aux élèves d'intérioriser des habiletés liées au raisonnement, comme le raisonnement de classe, le raisonnement hypothétique, le raisonnement analogique, le raisonnement syllogistique, mais à se familiariser aussi avec des outils de la conceptualisation comme « définir » ou « distinguer » et avec ceux de la recherche comme « poser des questions » ou « formuler des hypothèses ». Ce dispositif cognitif a pour fonction d'aider les enfants ou les adolescents à produire des jugements sur des situations de la vie quotidienne, un jugement de plus en plus raisonnable et critique selon Lipman, c'est-à-dire bien raisonné, bien informé, sensé personnellement, basé sur des critères, sensible au contexte et autocorrectif. L'intériorisation de l'ensemble de ces habiletés à travers l'exercice du dialogue où la multiplicité des points de vue vient enrichir les conceptions de chacun me semble être favorable dans de nombreuses circonstances et aussi, de plus en plus, très pertinent dans une perspective de prévention des dépendances. Les discussions qui se déroulent au sein de la classe n'ont pas le même effet pour tous, mais inviter les élèves à réfléchir de manière critique sur des questions de santé et de dépendance et les encourager, par le questionnement, à élaborer des

14. Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, Conférence internationale pour la promotion de la santé : vers une nouvelle santé publique, Ottawa, Health and Welfare, Canada, 1986.

jugements de valeur sur ces questions dans un contexte cognitif et social stimulant pourrait vraisemblablement influencer le comportement sanitaire de certains jeunes. En prenant connaissance des conséquences et en examinant les raisons pour lesquelles il est par exemple mieux de ne pas fumer, les élèves ont l'occasion de s'engager dans le processus qui mène au résultat plutôt que de ne penser que le résultat lui-même (c'est mieux de ne pas fumer).

Aussi, la communauté de recherche offre un contexte de travail dans lequel chaque individu peut prendre sa place et avoir la liberté d'être lui-même, de dire ce qu'il pense ou de garder le silence. La prise de parole est un moyen de favoriser l'affirmation de soi et le dialogue un moyen pour prendre conscience de la force des opinions de chacun. L'envie de faire avancer la recherche devient petit à petit de plus en plus grande et il se produit un phénomène d'abandon du « pour soi », un passage aussi décrit par Marie-France Daniel¹⁵. Cette dernière parle d'une décentration du « je¹⁶ », un processus qui conduit l'égo à se centrer sur autre chose que lui-même, un moment clé dans le processus de création d'une communauté de recherche. Le groupe gagne en importance et un sentiment d'appartenance se développe par la création de liens sociaux et en donnant du sens au sujet et à ses expériences. Un groupe social porteur de signification se forme, dont recherche et dialogue sont au cœur. La combinaison de ces deux éléments n'est-elle pas une façon intéressante de rétablir la perte de lien et la perte de sens dont parle Besson et qui sont souvent impliqués dans les cas de dépendance? Proposer aux élèves un tel contexte de travail avec un matériel pédagogique adapté me paraît susceptible de contribuer à prévenir certaines dépendances, car le type de questionnement ainsi que les sujets pouvant être abordés, comme le bien, le bon, la liberté, la recherche de plaisir, les conduites à risque, la santé, la vie relationnelle, etc., combinés à l'exercice du dialogue et à la mobilisation d'habiletés de pensée de chacun, proposent ensemble une formule qui donne des outils pour penser et réagir de manière de plus en plus appropriée. L'hypothèse que je fais ici est qu'une réflexion sur les addictions à l'aide de ces principes et en tenant compte de leur rôle de guide dans la vie quotidienne permettrait de produire des jugements qui ne sont pas autodestructeurs, une façon aussi de rester maître de sa santé plutôt que d'être contrôlé par une substance ou une activité.

La CRP constitue également un espace propice pour les questions existentielles, celles qui concernent tous les êtres humains, celles qui analysent

15. Marie-France Daniel est professeure à l'Université de Montréal. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages sur la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche.

16. Marie-France Daniel, *Stimuler la pensée et le dialogue critiques chez les enfants*, DVD, Université de Montréal, 2007.

leur expérience, celles qui lui donnent du sens. Or, la recherche philosophique qui se déroule dans un atelier avec les élèves se fonde sur l'expérience de chacun et sur les doutes et les questions qui l'habitent. La mise en commun des expériences particulières et la réflexion collective à leur sujet produisent alors un sens nouveau, une façon d'élargir les horizons sur les manières de faire et d'être. Il ne s'agit pas toujours de certitudes rationnelles, mais le partage des conceptions sur le plaisir, sur les prises de risque et leurs conséquences favorise un questionnement chez l'individu et l'invite à se positionner sur ces sujets, pour en arriver à penser de plus en plus par et pour lui-même. N'est-ce pas là encore une manière intéressante de combler un besoin de pouvoir produire un sens personnalisé et de créer des représentations propres à l'individu, un besoin souvent à la base d'une consommation de substances psychoactives potentiellement addictives? L'hypothèse ici est la suivante: en offrant aux élèves un espace dans lequel ils peuvent penser leur vie avec d'autres tout en leur fournissant des outils cognitifs pour leur donner un sens personnalisé et propre à chacun représente un effort qui nourrit la recherche individuelle de sens. Cet effort, en tant que manière de se construire comme sujet, pose des bases intéressantes pour apprendre à penser sa vie, sa santé et pour venir combler un besoin de créer du sens, le sens de notre expérience.

En somme, il me semble prometteur d'envisager la pratique de la philosophie en communauté de recherche comme moyen pour promouvoir la santé à l'école et de prévenir certaines dépendances, pour autant qu'un soutien adapté proposant une information diversifiée et incluant plusieurs points de vue sur celle-ci soit utilisé. Si la CRP offre des conditions favorables pour ce type d'exercice avec les élèves, par le climat de travail existant et par les objectifs qu'elle poursuit, une prévention dans ce domaine ne saurait se passer d'une réflexion sur ces questions de santé en incluant des principes comme le bien, le plaisir, le risque. La création d'un programme avec cet objectif contribuerait vraisemblablement à prévenir certains comportements autodestructeurs chez les jeunes et constituerait un apport important dans l'univers de la promotion de la santé.

L'apport de la communauté de recherche philosophique à l'éducation à la citoyenneté : établir une relation dialectique entre le sujet et le sens commun grâce à la pensée critique

MATHIEU LANG
Canada

Il est possible d'établir plusieurs liens entre la pratique de la philosophie en communauté de recherche et l'éducation à la citoyenneté. Les enfants qui participent à une communauté de recherche philosophique (CRP) apprennent à repérer avec une compétence croissante les arguments pertinents de ceux qui ne le sont pas grâce entre autres à leur capacité de s'approprier les règles de la logique et les principes de la recherche philosophique. Ils développent des qualités interpersonnelles comme le respect des autres et de leurs différences, l'écoute, l'empathie et ainsi de suite. Ils explorent aussi des notions philosophiques telles que la vérité, la justice, l'équité, le bien, etc. Ces sujets propices à la controverse permettent la croissance des habiletés intellectuelles, le soutien de la curiosité et la capacité d'évaluer des propositions. Bref, la CRP devient un espace d'où peut émerger le développement de qualités et d'attitudes nécessaires à la citoyenneté. L'évolution de ces caractéristiques est d'ailleurs directement liée à l'objectif que Lipman vise avec son programme de former des citoyens raisonnables, c'est-à-dire capables de nuancer leur raisonnement par leur jugement.

Dans ce chapitre, nous montrerons qu'une autre relation importante entre la CRP et l'éducation à la citoyenneté est l'établissement d'un espace où les enfants peuvent faire l'expérience du sens commun. Pour montrer cette relation, nous allons, premièrement, définir la citoyenneté. Nous spécifierons ensuite ce qu'il faut entendre du sens commun. Enfin, nous montrerons, à l'aide d'un épisode de la nouvelle philosophique *Harry*, comment la CRP permet l'établissement d'un espace où les enfants font l'expérience du sens commun et apprennent à devenir de meilleurs citoyens.

LA CITOYENNETÉ PRÉSUPPOSE UNE ÉDUCATION

Dans un certain sens, il est pour le moins étrange de parler d'éducation à la citoyenneté. Ne sommes-nous pas tous des citoyens d'un pays à notre naissance? Ainsi, il y a un présupposé à identifier. Puisqu'il est question d'*éducation* à la citoyenneté, c'est donc qu'elle ne va pas de soi. Mais, comme le statut de citoyen est donné aux individus selon des principes juridiques d'inclusion et d'exclusion (par la naissance ou par les services de l'immigration), et que ce statut est accompagné de droits et de devoirs (payer ses impôts, voter, respecter les lois, etc.) prescrits par la loi, il est légitime de s'interroger sur ce que le citoyen peut apprendre de plus que connaître ses devoirs et ses droits.

Ce type de citoyenneté, qualifiée de libérale, conçoit une participation à la sphère politique aussi grande que le désire le citoyen. Cependant, l'activité de ce dernier est concentrée davantage dans la sphère économique et privée que protègent les lois contre l'empiètement des autres citoyens et de l'État. Sa participation limitée à la sphère publique est souhaitable étant donné qu'il préfère laisser aux experts le soin de s'occuper des responsabilités civiques. L'éducation à la citoyenneté consiste, selon ce paradigme, à enseigner aux enfants leurs devoirs et leurs droits et place la liberté personnelle et la défense des droits individuels fondamentaux au centre du projet politique (Macedo, 2000, p. x et xi). De plus, puisque le citoyen libéral s'identifie plus à sa profession et à sa famille qu'à l'État ou à sa nation, sa formation professionnelle peut constituer l'essentiel de son éducation à la citoyenneté. En d'autres mots, un employé, un professionnel et un travailleur sont de bons citoyens parce qu'ils peuvent subvenir à leurs besoins sans l'aide de l'État ou de leurs concitoyens.

Dans la mesure où la citoyenneté concerne non uniquement un aspect passif (la jouissance de droits), c'est-à-dire qu'elle revoie à une composante participative (active), la connaissance des droits et des devoirs est certes ce qui balise l'action civique, mais elle peut s'avérer insuffisante pour un autre type de citoyenneté qualifiée de républicaine. Celle-ci, inspirée des idées de Rousseau, accorde une nette importance à la participation engagée du citoyen à la délibération sur des questions d'intérêt public. L'éducation selon les principes de cette citoyenneté met l'accent sur la conscientisation et l'engagement des citoyens à construire un bien commun. Ainsi, ce n'est pas l'indépendance des citoyens qui garantit la qualité du vivre-ensemble des individus comme c'est le cas pour la citoyenneté libérale, mais l'inverse. Plus l'engagement des citoyens envers leur communauté sera fort, plus les individus seront heureux. Chaque personne s'identifie au groupe à l'intérieur de cet espace parce que l'identité et la citoyenneté nationales représentent, pour elle, une grande priorité (Daun, 2002, p. 50).

Ces deux paradigmes de la citoyenneté ont toutefois des limites : la construction d'un bien commun est de plus en plus une utopie tant il est possible de rencontrer une diversité toujours plus grande, même au sein de communautés homogènes, de croyances et de points de vue. L'immigration en est une raison importante qui explique cet accroissement de la diversité des intérêts individuels, mais la prolifération d'un univers Internet de plus en plus interactif permet à des individus qui partagent les mêmes intérêts de se réunir sans pourtant habiter nécessairement dans le même quartier, la même région ou le même pays. Ainsi, les échanges sans frontières de temps et d'espace introduisent la différence à l'intérieur des cultures et créent, du coup, des remises en question qui font éclater les vieux consensus, les traditions et les certitudes.

La citoyenneté est de ce fait la partie de la vie de l'individu qui participe à l'élaboration des conditions du vivre-ensemble. La citoyenneté ne se vit pas dans la sphère privée, mais dans la sphère publique et, comme les parents s'occupent d'insérer leur enfant dans la vie familiale, les citoyens adultes doivent aussi guider éventuellement les enfants dans la sphère publique. Ils doivent guider ceux-ci dans leur insertion dans la longue discussion qui vise à déterminer la meilleure façon de vivre ensemble. Cette citoyenneté n'est donc pas innée, elle ne se fait pas toute seule et on ne peut espérer et attendre que l'enfant devienne, de lui-même, un bon citoyen à la fin de ses études secondaires. Elle doit s'apprendre par une éducation appropriée.

LE CITOYEN PARTICIPE À LA CONSTRUCTION DU SENS COMMUN

Nous pouvons le voir, le souci de soi ou du bien commun comme aptitude au politique pousse le citoyen à réfléchir à la finalité du vivre-ensemble dans l'ordre et l'harmonie ainsi qu'aux moyens de la faire arriver. Cette manière de concevoir la citoyenneté n'est pas sans rappeler John Dewey pour qui la démocratie est une manière de vivre.

La démocratie est un mode de vie personnel qui est régi non pas simplement par la foi en la nature humaine en général, mais par la conviction que, placés dans des conditions propices, les êtres humains sont capables de juger et d'agir intelligemment. [...] L'esprit démocratique consiste en la consultation, la persuasion, la discussion dans la formation de l'opinion publique – laquelle, à long terme, se corrige d'elle-même – et elle est la conviction que l'homme du commun peut faire preuve de sens commun face au libre jeu des faits et des idées que permettent des garanties réelles en matière de liberté d'examen, de liberté de réunion et de liberté de communication (Dewey, 1994, p. 253).

Or, devant la complexité grandissante de la société et de son organisation politique, économique et sociale, le citoyen et l'État sont-ils en mesure de réaliser un monde ordonné et harmonieux? Établir un consensus à ce sujet n'est-il pas une entreprise caduque tant les intérêts d'individus ou de groupe d'individus sont divers et parfois irréconciliables? Jamais, avant aujourd'hui, le vivre-ensemble n'a exigé à son propos une aussi sérieuse réflexion des citoyens eux-mêmes. Dewey nous appelle à garder la foi. « Soustraire autant que possible les inévitables conflits à un climat de force et de violence pour les placer dans un climat de discussion, c'est traiter ceux qui sont en désaccord profond avec nous-mêmes comme des gens de qui nous pouvons apprendre. [...] C'est se rendre compte que la démocratie est une réalité uniquement si elle est réellement un lieu de vie en commun » (Dewey, 1994, p. 255). L'éducation à la citoyenneté, dans ce contexte, consiste à créer cet espace démocratique au sein de la classe où la discussion est nécessaire, voire essentielle.

La manière de conduire notre vie, enjeu qui échappe donc à toute expertise, trouve une réponse de la part des citoyens, inconsciemment, par l'existence qu'ils mènent. Et c'est là le problème, semble-t-il, de la citoyenneté actuelle. La question de la meilleure manière de conduire notre vie n'est que très rarement posée. Le problème, c'est qu'il n'y a pas de bonne réponse définitive. Comme nous le rappelle Dewey, il s'agit d'une entreprise sans fin. Qui plus est, nous ne pouvons que nous contenter d'y chercher des solutions collectivement puisqu'il s'agit d'un problème commun. Ainsi, la citoyenneté serait l'expression renouvelée, de génération en génération, du désir de chercher la meilleure solution à la question du vivre-ensemble.

Ce désir collectif de chercher la meilleure manière de conduire notre vie, individuelle ou civique, trouve son terreau dans l'espace public. À la hauteur de sa citoyenneté (dans son quartier, dans son village, dans sa ville, dans sa région, dans son pays, dans le monde), l'individu devrait faire cohabiter dans l'espace public ses divers intérêts civiques avec ceux des autres sans les opposer. En effet, opposer l'intérêt de ma région contre celui de mon pays, du quartier voisin ou de l'humanité semble contraire à la citoyenneté. Celle-ci devrait plutôt être une recherche, parmi les désaccords, non d'un consensus, mais plutôt d'une façon qui ferait *gagner* toutes les parties concernées de manière à ce que l'intérêt d'une partie trouve une résonance dans l'intérêt de l'ensemble. C'est un peu comme si les règles du Monopoly étaient changées de sorte que la partie se termine lorsque tout le monde gagne, quand un équilibre est atteint.

Il ne s'agit donc pas que l'intérêt privé l'emporte sur l'intérêt public ou vice versa. Il s'agit de trouver ce que Daniel Innerarity nomme le désaccord

raisonnable (Innerarity, 2002). Mais, pour identifier ce désaccord qui sort de l'ordinaire, afin de se lancer collectivement dans cette quête de sens commun, le questionnement continu au sujet du comment vivre ensemble constitue l'activité première de toute citoyenneté. Évidemment, cette recherche ne peut pas se faire uniquement d'une manière individuelle sans qu'il y ait contradiction dans les termes. Elle relève d'une responsabilité qui doit être partagée et étendue à tous les acteurs. Et c'est là que l'on retrouve le défi et la pertinence de l'éducation à la citoyenneté.

La question du vivre-ensemble trouvera des réponses à même la réflexion sur la pratique citoyenne en tant qu'elle vise la découverte de ce qui permet d'éclairer cette pratique. La réflexion qui se déploie doit être critique, sans quoi elle risque d'être incapable de juger la sphère publique et d'y départager ce qui relève de croyances et d'opinions, de désinformation et de manipulations (publicitaire?) sous des apparences de véritables informations et expertises. La citoyenneté repose donc sur une incessante remise en question des discours, de ce qui est dit et de ce qui est fait dans la sphère politique. La citoyenneté se réalise fondamentalement par la pensée critique, cette aptitude à une remise en question permanente de soi et de ce que disent ou font les autres afin de confronter ma perspective sur le monde à celle d'autrui. Cette relation dialectique, ce dialogue qui renvoie le sujet à la communauté d'autres sujets – et de ce que disent leurs actions et leurs discours – est nécessaire pour la citoyenneté parce qu'elle permet de produire des éléments qui mènent à de meilleures manières de conduire individuellement nos vies... avec les autres toutefois. S'il existe une réponse à la question du vivre-ensemble, c'est là, dans le partage et la mise en commun du sens des expériences, qu'il sera possible de la trouver.

La citoyenneté est une activité critique qui s'amorce dans le doute et qui aboutit non à une connaissance, mais à un jugement issu d'une distanciation de soi par rapport à soi, mais aussi par rapport aux opinions d'autrui et des savoirs immédiats sur le monde. La citoyenneté consiste en une recherche de connaissances médiatisées par la réflexion afin de pouvoir produire un jugement sur ce qui vaut le mieux quant à la manière de conduire seul et collectivement nos vies. La conduite citoyenne passe alors par une recherche en commun du sens des expériences afin que chacun puisse s'appropriier par et pour lui-même ces savoirs particuliers. Ainsi, une éducation à la citoyenneté serait celle qui place les enfants dans ce contexte de recherche de sens au moyen d'une expérience commune, d'un dialogue qui implique une pluralité, la plus grande possible, d'individus.

Cette recherche de sens, pour qu'elle réussisse, doit s'affranchir de contraintes diverses : normes, critères, conventions, préjugés, traditions, etc. Il

ne s'agit pas nécessairement de tout balancer par-dessus bord. Au contraire, ces contraintes peuvent servir de balises, voire de points de départ à la réflexion. La recherche de sens, en fait, ne doit avoir aucune contrainte parce qu'elle doit être en mesure d'effectuer une synthèse ininterrompue – de la connaissance de soi et celle d'autrui et du monde – dans des conditions qui lui garantissent cette liberté. Par exemple, un enfant peut être forcé de mentir s'il sait que la vérité sera punie. Le sens qu'il retire de l'expérience collective, des conventions, des normes sociales, stérilise sa pensée critique. Elle lui fournit des critères qui brouillent son jugement et, ultimement, qui l'empêchent d'être un bon citoyen à moins que ces critères fassent eux aussi l'objet d'un examen critique et qu'ils soient choisis judicieusement au fur et à mesure que la recherche avance.

Le souci important derrière une telle citoyenneté est celui qui concerne la préservation des conditions pour que ses jugements soient les plus appropriés possible. Surtout, la pensée critique doit être autonome. Pour ce faire, le citoyen doit appréhender le monde avec la conscience qu'aucune connaissance ne va de soi et que tout doit être confirmé soit par l'expérience individuelle, soit par l'expérience partagée. C'est comme si une personne, étant seule dans un endroit sombre, entendait un bruit inusité et qu'elle se demandait s'il provient de son esprit ou s'il est réel. Bien sûr, elle peut mener une enquête, actionner l'interrupteur pour y avoir plus clair, et chercher l'origine du bruit. Supposons, maintenant, que cette personne est accompagnée de dix autres. L'expérience n'est plus la même. L'expérience de la perception du bruit peut être validée ou invalidée par l'expérience d'autrui.

L'image peut être transposée dans le contexte du vivre-ensemble. Ne savons-nous jamais si ce que nous croyons est bel et bien réel ou s'il s'agit d'une perception, d'une illusion, d'un préjugé, etc. Seul, il est impossible de justifier son point de vue et ses opinions. Il faut partager ses perspectives pour les confronter avec celles d'autrui et construire, dès lors, un sens commun des expériences. C'est ce qu'Arendt, reprenant Kant, nomme la mentalité élargie (Arendt, 1972, p. 281). La citoyenneté accomplie consiste d'abord à décrire son point de vue pour en débattre dans un dialogue avec soi-même (en y réfléchissant) et elle se poursuit dans le partage de ses perspectives afin de les sortir de leur enfermement sur eux-mêmes pour les soumettre à la critique. La citoyenneté prend alors la forme d'une incessante négociation de sens d'où pourront émerger de meilleures manières de vivre ensemble. La citoyenneté est alors, sous ces conditions, une participation à la construction et au renouvellement du sens commun.

Ainsi, l'activité politique invite les citoyens à chercher le propre de leur statut civique dans l'exercice de leur jugement. En effet, ce n'est que par la pensée issue du sens commun (chaque citoyen porte sa part de jugement) qu'il est possible, selon Arendt, de mieux comprendre l'agir humain. Le jugement, faculté propre au politique, n'est pas comme la connaissance objective et conceptualisée ou comme l'évaluation morale fondée sur des valeurs. Il est davantage semblable, comme l'entend Arendt, au jugement esthétique au sens kantien qui nous conduit à dire qu'une chose est belle. « La culture et la politique s'entre-appartiennent alors, parce que ce n'est pas le savoir ou la vérité qui est en jeu, mais plutôt le jugement et la décision, l'échange judicieux d'opinions portant sur la sphère publique et le monde commun, et la décision sur la sorte d'action à y entreprendre, ainsi que la façon de voir le monde à l'avenir, et les choses qui y doivent apparaître » (Arendt, 1972, p. 285). Par conséquent, un jugement produit plus qu'une évaluation sur le juste ou l'injuste. Il doit chaque fois s'appuyer sur la possibilité de conclure un accord avec autrui. Il fonde alors ce monde commun où les citoyens sont appelés à en reconnaître le sens. C'est ce qui constitue, selon Arendt, l'espace propre du politique.

Dans ce contexte, l'éducation à la citoyenneté consisterait à créer des conditions qui permettraient aux enfants de vivre l'expérience particulière de cette incessante négociation de sens, de ces jugements partagés. En effet, l'exercice de sa responsabilité de citoyen, en tant qu'exercice civique, implique une éducation qui y prépare. Mais, pour y préparer les enfants (ou pour s'y préparer), il faut les placer dans des conditions où ils peuvent vivre cette exigence civique. Et c'est là où le bât blesse, car placer des enfants dans de telles dispositions, c'est accepter que soient remises en question les stratégies pédagogiques et les normes fréquemment rencontrées dans le contexte scolaire.

Comme apprendre à devenir citoyen, c'est apprendre à adopter une attitude critique à l'égard de ses propres perspectives et de celles d'autrui, l'enfant, en tant qu'il a par nature un regard nouveau sur tout, risque de déstabiliser les traditions et les normes de l'institution scolaire qu'il remettra tôt ou tard en question par principe ou par conviction. Est-ce le prix à payer pour éduquer les enfants à la citoyenneté? Idéalement oui, pour autant, cependant, que la relation dialectique soit efficace, c'est-à-dire où l'adulte accepte d'une part, au nom du rapport pédagogique qu'il entretient avec l'élève, l'imputabilité inhérente à ses fonctions de représentant de la tradition. En ce sens, il acceptera aussi l'idée que les enfants, à l'intérieur du cadre scolaire, participent à la construction d'une nouvelle tradition qui respecte la nouveauté qu'ils sont par rapport aux adultes. De plus, la relation dialectique dans laquelle s'inscrit l'éducation à la citoyenneté sera efficace si l'enfant comprend la nature de sa

participation et qu'il accepte la responsabilité de poursuivre la construction du vivre-ensemble et qu'il accepte de s'engager à lutter contre ses préjugés et ceux que pourrait avoir l'ensemble du groupe. Pour ce faire, il faudra au groupe de toujours chercher à s'élargir et à élargir ses points de vue.

S'ASSEOIR ET DISCUTER

On peut le deviner, cette conception de l'éducation à la citoyenneté exigerait des modifications importantes de la structure scolaire actuelle. En fait, ces changements vont dans le même sens que ceux que propose Lipman dans *À l'école de la pensée* (Lipman, 2006). Lipman soutient que la différence importante entre l'éducation traditionnelle et une éducation qui met l'accent sur le développement de la pensée critique se situe dans la place accordée à la réflexion et à la liberté nécessaire à son déploiement autonome. Entre autres changements que l'éducation à la citoyenneté implique, il y a la transformation de la salle de classe en une communauté de recherche philosophique.

Bien sûr, la communauté de recherche philosophique, composante fondamentale du programme de philosophie pour les enfants, peut et vise la citoyenneté, mais elle ne s'y réduit pas pour autant. Sans instrumentaliser la philosophie, elle contribue au développement de la personne tout autant qu'elle forme le citoyen. Illustrons, cependant, comment il est possible, grâce à la communauté de recherche philosophique, d'éduquer à la citoyenneté. Pour ce faire, reportons-nous aux chapitres 9 du roman *Harry*. Dans ce chapitre, il est question d'un personnage, Denis, qui, pour des raisons religieuses, reste assis au lieu de se lever devant le drapeau lors d'une pratique visant à rendre hommage à l'histoire nationale. Le choix de cet extrait est simple : cet événement s'est produit réellement à l'hiver 2009 dans une école du Nouveau-Brunswick.

Jetons d'abord un coup d'œil sur les faits réels et, ensuite, examinons ce qui se passe dans le roman. À l'école Belleisle, dans un village du sud du Nouveau-Brunswick, le directeur avait, en septembre 2007, arrêté la pratique de chanter l'hymne national canadien chaque matin. Cette pratique est courante dans les écoles anglophones de la province. Dans le secteur francophone, cette tradition est nettement moins usuelle. C'est l'opposition de deux familles qui avait incité le directeur à abandonner le chant de l'hymne national qui aurait la vertu, selon ses plus fervents défenseurs, d'augmenter le sentiment patriotique chez les enfants. Personne ne s'était offusqué de cette modification avant qu'un parent ne la souligne dans une lettre d'opinion d'un journal de la province.

Cette histoire a, selon ce qu'ont rapporté les médias, choqué le ministre de l'Éducation de la province qui a immédiatement sommé le directeur d'adopter à nouveau cette pratique. Comme on peut le lire dans le journal *Le Devoir* de Montréal, « cette affaire a même fait son chemin jusqu'à la Chambre des communes la semaine dernière, lorsque le député du Nouveau-Brunswick, Mike Allen, a dit que l'abolition du chant de l'hymne national était de la rectitude politique excessive » (La Presse canadienne, 2009). Le directeur a défendu sa décision en affirmant : « Ce n'est pas à moi, le directeur d'école, d'exposer des enfants à quelque chose auquel leurs parents ne veulent pas les exposer, a-t-il expliqué. Je dois protéger les droits des minorités autant que ceux de la majorité » (Buzzetti, 2009). Malheureusement, l'histoire ne dit pas ce qu'ont pensé les enfants eux-mêmes.

Nous pouvons spéculer, par contre, que ce qui est romancé dans *Harry* ressemble peut-être à ce que nous ignorons de la réalité. Il y a d'abord l'élément perturbateur qui déstabilise le fonctionnement ordinaire de la vie scolaire. Denis ne se lève pas pour rendre hommage au drapeau et, par conséquent, à tout ce qu'il représente. Ensuite, il y a la réaction du personnel de l'école. La suppléante ne sait pas quoi faire et envoie l'élève chez le directeur. Celui-ci questionne Denis pour découvrir que ce sont des motivations religieuses qui expliquent son geste. Le directeur rencontre ensuite les élèves de la classe pour discuter avec eux de cette affaire. D'emblée, il leur dit sa position : « Le respect des drapeaux n'avait rien à voir avec la religion » (Lipman, 1994). Il affirme aussi qu'il n'avait fait, en imposant cette pratique, que respecter une directive de la commission scolaire. Par la suite, ce sont les élèves qui présentent leurs perspectives.

Il n'est pas nécessaire de résumer l'ensemble de l'épisode pour le comprendre. Ce qui saute aux yeux, en le lisant, c'est la position ambiguë dans laquelle l'auteur a choisi de placer le personnage du directeur. Nous sentons que celui-ci veut se servir de cette affaire pour éduquer les enfants, mais il ne veut pas non plus perdre le contrôle de son école. À preuve, il prend le temps d'en discuter avec les élèves au lieu de tenter de convaincre Denis en privé. Mais, en même temps, il veut justifier sa décision.

Par ailleurs, on voit dans cet extrait des enfants qui sont très intéressés à trouver une solution pour respecter à la fois ce que souhaitent les adultes (développer le patriotisme des enfants) et les droits religieux de Denis. Ce qui préoccupe les enfants, on le sent (et le lecteur le sent aussi), c'est le malaise de Denis de se situer entre ce que l'école veut et ce que ses parents veulent. Dans un sens, Denis n'a pas choisi sa religion et, dans un autre sens, il n'a pas choisi d'aller à l'école. Pourtant, l'un et l'autre exigent de lui un comportement

opposé. Ainsi, il ne se reconnaît plus dans les modèles traditionnels. En quelque sorte, nous pourrions supposer qu'il souhaiterait que les normes qui encadrent la manière de se comporter s'adaptent à la nouvelle réalité qui est apparue à la suite de son geste de désobéissance civile.

Selon la conception de l'éducation à la citoyenneté que nous avons exposée plus haut, cet épisode de *Harry* en est une illustration parfaite et permet également d'illustrer des défis de taille. En fait, c'est un exemple parfait d'occasions à saisir pour éduquer à la citoyenneté. Premièrement, cet épisode met en scène des personnages qui doivent trouver, autant de la part des élèves que des adultes, une meilleure manière de se comporter parce que les conditions du vivre-ensemble sont remises en question par un refus de se conformer à la norme. Deuxièmement, il présente des élèves et des adultes qui partagent leurs perspectives de la réalité et qui cherchent et négocient un sens commun de leurs expériences respectives, ce qui fait, justement, qu'il est possible de se parler et de s'entendre. Troisièmement, il montre des acteurs qui adoptent une attitude critique de leur propre perspective et de celle des autres en examinant, scrutant et mesurant la valeur des arguments sur lesquels s'appuient le sens que tous retirent de leurs expériences. Quatrièmement, le malaise de l'enfant déstabilise la norme et montre la limite de modèles (religieux, scolaires) qui ont une certaine conception de la réalité sociale qui n'est peut-être plus la bonne. Enfin, par son geste (ou son refus d'en poser un), Denis donne à tous l'occasion de juger si leur compréhension réciproque des règles du vivre-ensemble correspond à la compréhension que les autres ont de leur propre perspective.

Malheureusement, le directeur de l'école de l'épisode de *Harry* ne semble pas conscient que c'est lorsque les enfants sont libres de penser par et pour eux-mêmes, lorsque leur pensée critique peut s'exécuter d'une manière autonome, que l'enfant devient un meilleur citoyen capable de juger à neuf la réalité qu'il partage avec les autres. Il ne se rend pas compte que l'individu le plus libre est celui qui doit être en mesure d'entretenir les meilleures relations avec les autres. Certes, comme l'affirme le directeur, les adultes peuvent et doivent s'attendre à certaines choses et à certains comportements de la part des enfants, mais on ne peut s'attendre d'eux qu'ils puissent répondre à la question du vivre-ensemble d'une manière critique si cet examen particulier a déjà été fait et que les enfants perçoivent qu'ils n'ont rien à dire et qu'ils n'ont pas d'espace pour le faire et pour réfléchir ensemble par et pour eux-mêmes. La communauté de recherche est cet espace, comme Lipman le met en scène dans le chapitre 9, qui revitalise la sphère commune (politique) où se déploie la pensée critique, où peuvent être justifiées et argumentées des perspectives

différentes et où peut être (ré-) interprétée la réalité. Enfin, comme le dit Harry à propos de la proposition du directeur d'offrir des espaces de discussion ouverte et libre comme il a tenté de le faire, « c'est un début ».

La question du développement de la pensée critique et du jugement est centrale dans la conception du citoyen chez Lipman. Comme il l'indique à la fin du chapitre 8 de *Thinking in education*, lorsque nous pensons, nous pensons ce que nous sommes dans toute notre humanité. En d'autres mots, penser, c'est se lier à l'universel et, si nous pensons ce que nous sommes, les jugements qui découlent du processus de la pensée seront l'expression, en quelque sorte, de l'universel que nous avons intégré en nous-mêmes. « Ceux qui souhaitent se dévouer à redessiner l'éducation devraient sérieusement prendre en considération cette conception du jugement selon laquelle il est l'expression d'une personne » (Lipman, 2003, p. 293). Par conséquent, créer un espace où les élèves ont la possibilité de s'exercer à penser mieux, c'est permettre à ces derniers de pouvoir faire de meilleurs jugements et c'est les accompagner d'une manière tangible vers leur épanouissement et une libération plus générale de leur personne et, de là, de l'ensemble de la communauté. En ce sens, permettre aux élèves d'apprendre à penser mieux, sur des enjeux sociaux et sur les institutions politiques comme c'est le cas avec le module *Mark*, entre autres par le développement d'une pensée critique inscrit dans une dialectique, c'est les préparer à entrer en dialogue avec eux-mêmes et avec les autres. Ainsi, par l'intermédiaire de la communauté de recherche, l'élève 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 (ou redéfinissent) le vivre-ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, Hannah (2005). *Responsabilité et jugement*, Paris, Payot.
- Arendt, Hannah (1972). *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Buzzetti, Hélène (2009). « La censure du Ô Canada dans une école embrase les esprits à Ottawa », *Le Devoir*, Montréal, 31 janvier.
- Daun, Holger (2002). « Shifts in Nation-State, Social Theory and Educational Research », *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*, sous la direction de H. Daun, New York et Londres, Routledge Falmer.
- Dewey, John (1994). *Creative Democracy – The task before us*, The Later Works, 1925-1953, vol. 14, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University

- Press, 1994. Traduction de Sylvie Chaput dans *Penser la crise de l'école*, Revue du Mauss, second semestre 2006, n° 28.
- Hentsch, Thierry (2000). «La citoyenneté: exercice impossible, idée nécessaire», *Vivre la citoyenneté: identité, appartenance et participation*, Montréal, Liber.
- Innerarity, Daniel (2002). *La démocratie sans l'État: essai sur le gouvernement des sociétés complexes*, Paris, Climats.
- Lipman, Matthew (2006). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew (1994). *La découverte de Harry*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Lipman, Matthew (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press.
- Macedo, Stephen (2000). *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*, Cambridge et Londres, Harvard University Press.
- La Presse canadienne (2009). «Nouveau-Brunswick – Une école devra recommencer à chanter l'Ô Canada», *Le Devoir*, Montréal, 2 février.
- Weinstock, Daniel (2000). «La citoyenneté en mutation», *Vivre la citoyenneté: identité, appartenance et participation*, Montréal, Liber.

La pratique de la philosophie en communauté de recherche et le développement de la pensée critique d'adolescents

MATHIEU GAGNON
CANADA

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE : DE L'IMPORTANCE AUX PRÉJUGÉS

Les portes d'entrée sont multiples afin de justifier l'importance de développer la pensée critique, laquelle est liée à la citoyenneté, à la démocratie, au vivre-ensemble, à l'autonomie, à la liberté, à la recherche... L'exigence de développer la pensée critique des élèves fait d'ailleurs de plus en plus partie des programmes de formation. Chez Lipman, le développement de la pensée critique est central et la CRP est considérée comme une approche permettant, dès le plus jeune âge, la pratique d'habiletés et d'attitudes à partir desquelles l'exercice d'une pensée critique prend forme. Simplement, il s'agit de créer un cadre dans lequel les enfants et les adolescents seront mis au défi de penser par et pour eux-mêmes avec rigueur et engagement. Dans le présent texte, je tenterai d'examiner en quoi la CRP rend possible l'exercice de la pensée critique des adolescents, ce qui permettra de décrire les apports, inestimables, de cette approche, mais également quelques-unes de ses limites. Mais, d'abord, je prendrai un temps pour clarifier ce que j'entends par « pensée critique ».

PENSÉE CRITIQUE EN ÉDUCATION : DÉFINITION ET PERSPECTIVE

Lorsque nous consultons les écrits sur la pensée critique, notamment en philosophie de l'éducation et en psychologie cognitive, nous pouvons relever au moins une dizaine de définitions. Celle de Lipman compte parmi les plus

citées et pourrait être traduite de la manière suivante: «La pensée critique facilite le jugement en s'appuyant sur des critères, en étant sensible aux contextes et en faisant preuve d'autocorrection» (Lipman, 1988 et 2003). Partant, l'exercice d'une pensée critique n'est pas associée à l'unique recours aux principes de logique, mais correspond plutôt à une pensée raisonnable en tant qu'elle comprend une part de rationalité et de sensibilité. De plus, Lipman manifeste clairement qu'un penseur critique n'adopte pas une posture de contestation, mais s'inscrit plutôt dans une démarche de construction où chaque position doit être examinée avec rigueur et ouverture. En somme, penser de manière critique, c'est également se savoir faillible et être enclin à modifier nos propres conceptions à la lumière des arguments qui sont proposés par la communauté.

Cependant, la définition de Lipman fait partie d'un corpus dans lequel d'autres définitions sont proposées. En voici quelques exemples :

1. **McPeck (1981)** : La pensée critique correspond à cette propension à s'engager à l'intérieur d'un scepticisme raisonnable afin d'établir les raisons visant à justifier certaines croyances.
2. **Brookfield (1987, 1997)** : Penser de manière critique, c'est formuler et évaluer des hypothèses; c'est reconnaître l'importance des contextes; c'est explorer des solutions de rechange et être engagé dans un scepticisme raisonnable. La pensée critique est irrévocablement située (par rapport aux contextes ainsi qu'à la personne) et correspond à un processus social.
3. **Siegel (1988)** : La pensée critique est une pensée qui est guidée de manière appropriée par des raisons.
4. **Kurfiss (1988)** : La pensée critique correspond à un processus impliquant trois types de connaissances: 1) connaître les faits et les concepts d'une discipline (connaissance déclarative); 2) connaître les raisons et les stratégies conduisant à l'établissement de connaissances dans un champ disciplinaire (connaissance procédurale); 3) connaître les avantages et les limites des stratégies utilisées (connaissance métacognitive).
5. **Norris et Ennis (1989)** : La pensée critique est une pensée raisonnable et réfléchie (réfléchissante) visant à déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire.
6. **Paul (1990)** : Une pensée critique de premier niveau s'inscrit à l'intérieur d'une perspective égocentrique où chacun cherche à convaincre l'autre qu'il a raison; une pensée critique de second niveau se construit à l'intérieur d'une perspective collaborative et fait appel à une série d'attitudes, dont le courage intellectuel, la persévérance, l'empathie...

7. **Ennis (1993)** : Les composantes de la pensée critique sont :
 - a. Juger de la crédibilité des sources
 - b. Dégager les conclusions, les raisons et hypothèses
 - c. Juger de la qualité d'un argument, incluant le degré d'acceptabilité d'une raison ou d'une hypothèse
 - d. Développer et défendre une position
 - e. Poser les questions de clarification appropriées
 - f. Planifier des expérimentations et juger de leur efficacité
 - g. Être ouvert d'esprit
 - h. Tenter d'être bien informé
 - i. Décrire des conséquences ou formuler des conclusions avec prudence
8. **Association américaine de philosophie (1990)** : La pensée critique correspond à un jugement réfléchi et autorégulé dans l'interprétation des résultats, l'analyse, l'évaluation et l'inférence aussi bien que dans l'explication des évidences et des considérations conceptuelles, méthodologiques, critériées ou contextuelles sur lesquelles se fonde ce jugement.
9. **Daniel (2005)** : La pensée critique dialogique est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, à savoir la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens, dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste.
10. **Ku (2009)** : Penser de manière critique, c'est juger des informations, évaluer les solutions de rechange et argumenter par le recours à des raisons.

Malgré les différences qu'il est possible de relever eu égard à ces définitions, nous pouvons distinguer certains points de convergence. Entre autres, notons que la pensée critique est associée au recours à des habiletés intellectuelles et sociales, qu'elle s'inscrit inévitablement à l'intérieur d'une perspective évaluative, qu'elle est consciente de ses propres processus, qu'elle se construit

dans une démarche d'ouverture et qu'elle est disposée à s'autocorriger. Partant, nous en sommes venus à proposer notre propre définition (Gagnon, 2008), et c'est à partir de celle-ci que nous avons tenté d'examiner les manières dont se déploie celle des adolescents à l'intérieur de la CRP. Ainsi, selon nous, penser de manière critique, c'est s'engager dans une pratique évaluative et justificative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, information, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (conceptions épistémologiques) ou de faire (interventions d'ordre méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles.

Évidemment, cette définition s'appuie sur une analyse critique des précédentes, analyse que je n'ai malheureusement pas le temps de déployer dans le présent article. Notons tout de même que nous n'envisageons pas la pensée critique comme un *état*, mais bien comme un processus ou plutôt comme une *pratique* (Gagnon, sous presse), laquelle est toujours située, sociale et contextuelle. Ainsi, il ne s'agirait pas de simplement la connaître pour la maîtriser, mais elle doit prendre forme dans et par les interactions avec autrui et les choses. De même, il ne saurait suffire de raisonner correctement pour faire preuve de pensée critique, encore faut-il mobiliser des attitudes favorisant la rencontre, la considération et l'ouverture. Or, cela ne se manifeste qu'en situation.

Reste maintenant à savoir dans quelle mesure la CRP pourrait représenter une situation favorisant l'exercice de la pensée critique, plus particulièrement chez les adolescents.

LA CRP ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE DES ADOLESCENTS : INDICES D'UN PARCOURS (MÉTA)COGNITIF ET ÉPISTÉMIQUE

Rappelons d'entrée de jeu que la pratique de la philosophie en communauté de recherche est d'abord et avant tout basée sur la mise en route d'une pratique dialogique au sens fort du terme. Dès lors, dialoguer de manière philosophique se distingue à la fois du débat, dans lequel chacun cherche à convaincre, et de l'échange anecdotique ou monologique (Daniel, 2005). Le dialogue en CRP se dégage également d'une perspective délibérative dans laquelle la recherche d'un consensus constituerait la trame de fond du processus. En CRP, le dialogue visé est celui où l'autre est considéré comme un fin et non comme un moyen; où cet autre est également perçu comme

autant capable de « vérité » que soi-même ; où une écoute active est présente ; où ce sont les idées qui sont examinées et non les personnes qui sont jugées ; où l'honnêteté intellectuelle constitue un leitmotiv ; où un intérêt est porté pour les concepts abstraits ; où les points de vue se construisent à partir d'une multiplicité de perspectives dans lesquelles les différences sont considérées comme autant de richesses ; où une place centrale est accordée aux doutes et aux questionnements ; où chacun est enclin à accepter une critique raisonnable ; où les points de vue sont justifiés ; où tous, y compris l'enseignant, agissent à titre de co-chercheurs engagés dans un processus commun d'élaboration de sens (et non d'élaboration de sens commun) ; et où tous les membres sont conscients du caractère viable (et non vrai absolument) des jugements produits. Ce dialogue comprend donc des dimensions tant éthiques qu'épistémologiques, et c'est ce qui fait en sorte, notamment, que la CRP semble être une démarche pédagogique qui contribue le plus au développement de la pensée critique des élèves.

Nos expériences avec la CRP au secondaire, tant dans l'implantation d'un programme de philosophie centré sur l'approche Lipman que lors d'une recherche doctorale, tendent à appuyer cette dernière affirmation. Plusieurs raisons pourraient expliquer cette relation privilégiée entre la CRP et la pensée critique, notamment auprès d'adolescents. L'une d'entre elles touche à l'importance qui est accordée au développement de métaconnaissances (c'est-à-dire des connaissances métacognitives), lesquelles se rapportent aux processus de recherche de même qu'à une compréhension plus fine des habiletés de pensée et des manières de les utiliser adéquatement. Les relations entre pensée critique et métacognition sont d'ailleurs posées dans les écrits, notamment à l'intérieur des travaux de Kitchener (1983) ainsi que ceux de Dean et Kuhn (2003). Élaborée à l'origine par Flavell (1976), la métacognition désigne toute démarche par laquelle un individu acquiert des connaissances sur ses propres processus cognitifs et agit sur eux. Depuis, ce concept s'est élargi, notamment à partir des écrits de Kitchener (1983) selon qui la métacognition ne se rapporte pas uniquement à la prise de conscience de ses propres processus cognitifs, mais aussi à la connaissance et à la mobilisation délibérées d'habiletés cognitives afin de cerner ou de résoudre un problème – c'est en quoi, d'ailleurs, métacognition et pensée critique s'appellent réciproquement. En ce sens, et comme le souligne Minier (2000), la métacognition ne se résume pas à une simple lecture descriptive de nos cheminements cognitifs, mais aussi et surtout à un regard évaluatif sur leur adéquation et leur efficacité. En somme, comme l'indiquent Daniel (2005) et Gagnon (2008), la métacognition est l'un des modes de la pensée critique en tant qu'elle se rapporte à l'axe de réflexivité auquel elle est associée.

La CRP représente un terreau fertile au développement de métaconnaissances. Une grande partie des écrits de Lipman portent d'ailleurs sur l'identification et l'organisation des habiletés cognitives. Lors de travaux antérieurs (Gagnon, 2008 ; Gagnon et Sasseville, 2009 ; Sasseville et Gagnon, 2007), nous sommes parvenus à inventorier, par l'observation de CRP en action, plus d'une centaine d'habiletés intellectuelles. Ce rapport intime entre CRP et habiletés cognitives n'est pas étranger à la traditionnelle attention portée, en philosophie, à l'acte de penser, aux raisonnements, aux sophismes ainsi qu'aux outils à partir desquels nous appréhendons le monde. Ainsi, en CRP, un souci particulier est accordé à la mise en évidence des outils de la pensée, à leur appropriation de même qu'à leur utilisation adéquate. Ce développement de métaconnaissances en CRP se situe directement dans l'ordre du développement de la pensée critique des participants, puisqu'il vise à les rendre aptes à sélectionner, à mobiliser et à combiner délibérément certaines d'entre elles dans une démarche de co-élaboration de sens.

Les adolescents s'adonnent aisément à la reconnaissance des habiletés intellectuelles mobilisées à l'intérieur d'une CRP. Lors d'un projet d'implantation de l'approche Lipman auprès d'élèves du secondaire, nous avons élaboré un programme d'observation (Gagnon, 2007) afin que les élèves portent attention aux habiletés et aux attitudes mobilisées lors des discussions. Ainsi, à chacune des rencontres, le tiers du groupe agissait à titre d'observateur et devait centrer son attention sur trois éléments particuliers. Grâce à ces activités, les élèves sont parvenus non seulement à relever des moments où des habiletés étaient mobilisées, mais aussi à mettre en évidence les moments où elles auraient été utiles ou encore ceux où leur utilisation leur est apparue inadéquate. Des activités leur ont également été proposées, notamment au sujet des présupposés, afin de les inviter à les étudier systématiquement à partir de cas réalistes. Ces activités ont permis aux élèves de se familiariser avec des habiletés complexes et de les mobiliser par la suite lors des CRP.

Voici trois exemples, à première vue anecdotiques, qui témoignent de cet aspect : 1) Après une discussion lors de laquelle le groupe d'observateurs devait centrer son attention sur les habiletés à fournir des exemples ainsi qu'à formuler des hypothèses, un élève (secondaire 1 ; 13-14 ans) indiqua aux participants qu'il considérait que leur manière de recourir aux exemples était inadéquate. Appuyé sur des cas précis, l'élève souligna que le groupe en venait à discuter des exemples particuliers, voire à fournir une liste inutilement longue d'exemples, plutôt que de s'en servir pour illustrer une hypothèse ou appuyer une idée. Du coup, il leur conseilla de recourir plus stratégiquement aux exemples et de retourner à l'exploration des concepts par la suite, et ce, afin de faire

progresser davantage la recherche. Cette intervention témoigne d'un processus d'auto-régulation au sein du groupe et elle a eu une influence significative sur les discussions subséquentes. En effet, nous avons observé par la suite que les élèves utilisaient différemment les exemples en respectant davantage leur fonction au cœur d'une démarche de recherche philosophique. 2) Lors d'une activité où les élèves de deuxième secondaire étaient invités à relever les présupposés compris dans les questions qu'ils formulaient à la suite de la lecture d'une histoire philosophique, ceux-ci ont rapidement saisi que toute question débutant par « pourquoi » comprend un présupposé. Suivant cela, les élèves se sont montrés prompts à repérer ce type de présupposé lors de chaque collecte de questions de même que lors des discussions. Ainsi, ils mobilisaient de plus en plus délibérément cette habileté et étaient conduits, par là même, à remonter aux sources des raisonnements implicites, ce qui est tout à fait en accord avec l'exercice d'une pensée critique. 3) Un jour, une élève de deuxième secondaire en venue nous rencontrer afin de nous partager la manière dont elle avait argumenté avec son père, qui n'était pas d'accord sur son choix de carrière. Selon elle, sa stratégie avait été de chercher, consciemment et « en pensant à la philo », une *bonne raison* ainsi que des *contre-exemples* aux arguments avancés par son père. Par là, elle nous indiquait non seulement que les apprentissages menés en CRP l'aidaient à l'extérieur de l'école (Gagnon et Sasseville, 2009), mais également et surtout qu'il s'agissait d'une pratique consciente et délibérée.

Ces quelques exemples montrent en quoi la CRP contribue au développement de métaconnaissances chez les adolescents, et que celles-ci les aident à s'engager plus efficacement dans un processus délibératif où la pensée critique constitue l'une des pierres angulaires. Cette prise de conscience est par ailleurs potentiellement liée aux interventions de l'animateur. Associé à un rôle de co-chercheur curieux intellectuellement, l'outil principal de l'animateur d'une CRP est une forme de questionnement socratique qui, comme l'indique Hendley (dans Schleifer, 2009), conduit les interlocuteurs à mettre en évidence les raisons sur lesquelles ils s'appuient ainsi qu'à les évaluer. Ainsi, l'animateur « force le jeu » en incitant les élèves, par les questions qu'il pose, à mobiliser et par là même développer des habiletés associées à la pensée critique. Les interventions de l'animateur sont délibérées et poursuivent des objectifs, dont la reconnaissance ainsi que la maîtrise de diverses habiletés intellectuelles et sociales. Ces interventions permettent aux élèves de mobiliser et de prendre contextuellement conscience du rôle de ces habiletés afin de faire progresser la recherche. C'est pourquoi l'animateur doit posséder des métaconnaissances qui l'aideront à guider ses interventions (Gagnon et Sasseville, 2009).

Nos expériences au secondaire nous ont permis d'observer que les élèves saisissent somme toute assez rapidement (plus ou moins un an de CRP) plusieurs des intentions derrière les questions de l'animateur. En effet, ils en viennent à anticiper ces questions et à tenter d'y répondre sans que l'intervention de l'animateur ne soit nécessaire. Bien plus, lors de certaines discussions, l'animateur n'est pratiquement pas intervenu, jugeant que les élèves formulaient par eux-mêmes les questions qu'il leur aurait adressées. Les élèves se sont donc approprié les démarches mises en route par ses questionnements. Cette situation est encourageante sur le plan de la pensée critique, puisqu'elle tend à montrer qu'à l'intérieur d'un contexte favorisant la mobilisation d'habiletés associées à son exercice, les élèves démontrent des aptitudes intéressantes. Par ailleurs, lors d'entretiens semi-dirigés (Gagnon, 2008), des élèves nous ont indiqué qu'il leur arrivait de se poser des questions de nature philosophique à l'intérieur d'autres matières scolaires, ce qui est également encourageant. Seulement, ils ont souligné du même souffle qu'ils considéraient la plupart du temps inapproprié de les partager dans un contexte scolaire autre que la philosophie.

Cette dernière situation nous reconduit à la question des rapports aux savoirs en CRP. Dans ce texte, je m'attarderai plus particulièrement à deux types de rapports : 1) les rapports didactiques ; 2) les rapports épistémologiques (Hofer, 2000). Par rapport didactique, j'entends la manière dont l'apprenant conçoit son « métier d'élève », conception qui est en partie liée au « contrat didactique » (Brousseau, 1984 ; Chevallard, 1988), c'est-à-dire aux attentes (souvent implicites) réciproques des élèves et des enseignants en situation d'apprentissage. Par rapport épistémologique, j'entends les manières dont une certaine valeur est attribuée aux savoirs issus des différents domaines, valeur qui est notamment élaborée à partir de conceptions des processus d'élaboration de ces savoirs.

Que les élèves du secondaire osent ou n'osent pas formuler une question philosophique en classe – souvent relative à l'exercice d'une pensée critique – est en partie lié à la structure scolaire qui impose en quelque sorte un cloisonnement disciplinaire, si bien que leurs rapports aux savoirs (métier d'élève et valeur de « vérité ») semblent être appelés à varier. Or, ceux qui se développent en CRP s'accordent avec l'exercice d'une pensée critique. En effet, concernant le rapport didactique, les élèves de quatrième secondaire nous indiquent qu'ils considèrent la CRP comme une occasion de s'engager dans un processus de co-construction des apprentissages, et que l'attention n'est pas dirigée (comparativement aux autres matières scolaires) sur le contenu, mais plutôt sur les processus d'argumentation et de recherche dans lesquels les ques-

tionnement est central. Ainsi, les élèves sont d'avis que leur rôle à l'intérieur de la CRP est d'accroître leurs capacités à dialoguer de manière critique, et qu'en ce sens les processus de doutes et de questionnements sont nécessaires. D'ailleurs, dans ce contexte, les élèves n'hésitent pas à remettre en question les propos de l'animateur, lui servant sa propre médecine, ce qui est tout à fait louable.

Cependant, ce rapport didactique semble également lié à leurs conceptions de la nature des savoirs et des concepts abordés en CRP. Rappelons que la création d'une communauté de recherche conduit à redéfinir les rapports entre les élèves et l'enseignant, ce dernier étant appelé à agir à titre de co-chercheur et non comme pourvoyeur de vérités. Or, cela est possible grâce au rapport épistémologique qui s'y dessine. Il n'y a qu'à penser aux nombreux écrits en PPE ou à ceux qui se réclament d'une pédagogie d'inspiration socratique dans laquelle il est mentionné que toute idée, peu importe son statut ou sa nature, mérite d'être considérée et examinée. C'est un monde de possibles qui s'ouvre ainsi aux participants, un monde dans lequel chaque proposition est jugée à partir de sa rigueur, de sa cohérence et de son articulation, et non en fonction de l'énonciateur. Partant, les positions de l'animateur ne sont pas, ou ne devraient pas être, considérées d'emblée « vraies » ou d'un degré de viabilité « supérieur » du simple fait qu'elles ont été énoncées par l'animateur. En fait, la CRP ne vise pas le consensus et ne présuppose pas qu'il existe *une* bonne réponse qui n'attend que d'être découverte. La plupart du temps d'ailleurs, les CRP se soldent sur la nécessité de poursuivre la recherche. À cet égard, il est courant que des adolescents, lors des premières séances, nous interpellent en nous demandant quelle est la bonne réponse, la bonne façon de concevoir le problème... Cela témoigne de la logique qui prévaut généralement à l'école, une logique de la réponse. Comme le dirait M. Savard, en CRP il ne s'agit pas d'endormir les élèves avec des réponses, mais plutôt de les éveiller avec des questions. L'absence régulière de réponse définitive, universelle et absolue en CRP indispose au départ certes, mais, dès l'instant où les élèves saisissent qu'en matière de recherche philosophique (notamment éthique, esthétique et métaphysique) les solutions demeurent provisoires et contextuelles, ceux-ci s'investissent différemment dans l'enquête, adoptant davantage une posture évaluative visant à élaborer une représentation qui prend appui sur la multiplicité.

En CRP, le savoir n'est pas considéré comme une donnée absolue. Cette perspective enrichit les processus de co-élaboration de sens et contribue à inciter les élèves à faire appel à leur pensée critique (Gagnon, accepté). Dans ce contexte, l'absence de réponse définitive ne conduit pas pour autant à un rela-

tivisme absolu dans lequel toute chose est d'égale valeur et où chaque proposition est considérée vraie pour celui qui l'énonce. Le fait d'indiquer que toute idée est bienvenue en CRP n'implique pas du coup que toutes sont considérées viables ou qu'elles reçoivent l'absolution inconditionnelle. La CRP n'est pas le royaume du « chacun peut penser ce qu'il veut, puisque toutes réponses se valent ! » En réalité, ce ne sont pas toutes les idées qui se valent ; certaines ont plus de valeurs que d'autres, compte tenu, notamment, de leur cohérence, de leur justesse, de leur rigueur et de leur articulation. Nous devons garder en mémoire, lorsque nous animons une CRP, que la philosophie se distingue par l'importance qu'elle accorde à la qualité des raisonnements, qu'elle demeure à l'affût des sophismes et de la rhétorique tout en se nourrissant d'un scepticisme raisonnable. Cela se rapporte directement à la pensée critique, laquelle est régulièrement associée aux habiletés de raisonnement (les divers tests de pensée critique en témoignent) et se distingue par la rigueur ainsi que l'honnêteté intellectuelle qu'elle commande.

En outre, le rapport épistémologique qui se dessine en CRP ne conduit pas à un relativisme absolu, puisque des valeurs relatives au vivre-ensemble y sont poursuivies. À l'instar de P. Lebuis, il est important de spécifier que l'entreprise de Lipman, sur le plan social notamment, n'est pas neutre. Les attitudes qui doivent s'y développer ainsi que les relations interpersonnelles qui s'y construisent participent de valeurs morales bien définies (Lipman, 2003 ; Sharp, 2009), dont le respect, la considération, l'écoute et l'ouverture. Il ne serait donc être question de tolérer l'intolérance (atroce tolérance selon mes mots de Comte-Sponville). Seulement, c'est par un examen rationnel effectué par les membres de la communauté eux-mêmes que ces positions seront écartées. Nos expériences en CRP auprès des adolescents montrent qu'il est important, en ces matières, de faire confiance en la raison. Rares sont les occasions où les élèves parviennent à maintenir des positions qui portent entrave au dialogue ou au vivre-ensemble. En CRP, les adolescents ont montré qu'ils ne sont pas disposés à tout accepter.

Finalement, nous pourrions dire que le rapport épistémologique qui se développe en CRP s'inscrit à l'intérieur d'une perspective qui serait qualifiée par Kuhn (1999) d'évaluative. En fait, selon Kuhn, il est possible de distinguer quatre « niveaux de compréhension épistémologique » (*levels of epistemological understanding*), à savoir : 1) réaliste ; 2) absolutiste ; 3) « multipliciste » (ou relativiste) ; 4) évaluatif. À chacun de ces niveaux est associée une conception de la réalité, des savoirs et des connaissances (*knowledge*), ainsi qu'une perception de la place qu'occupe la pensée critique dans les processus d'élaboration de ces savoirs et de ces connaissances. Ainsi, une posture réaliste conduit à considérer

la pensée critique comme non nécessaire; une perspective absolutiste voit la pensée critique comme une ressource permettant de déterminer ce qui est de l'ordre du vrai; une vision relativiste conçoit la pensée critique comme impertinente; et une posture évaluative envisage la pensée critique comme un outil essentiel afin d'examiner les affirmations et d'augmenter notre compréhension des phénomènes, laquelle demeure incertaine. S'inscrire dans une posture dogmatique où les experts (voire les enseignants) sont considérés comme possédant la vérité sur les choses elles-mêmes, c'est inévitablement miner tout effort de pensée critique. Inversement, inscrire la recherche dans une perspective évaluative ou « relationniste », où les savoirs sont perçus comme étant le fruit d'un travail de co-construction et d'objectivation, et par laquelle leur valeur est déterminée en fonction des contextes, contribue à mettre non seulement en évidence toute l'importance que revêt la pensée critique, mais également et surtout, par la déconstruction de certains mythes, à montrer aux élèves qu'ils peuvent, eux aussi, contribuer activement à ces processus d'élaboration des savoirs. En somme, à l'intérieur d'une telle perspective, nous assistons à une inversion des pôles : ce ne sont plus tant les savoirs qui ont du pouvoir sur les élèves, mais les élèves qui prennent conscience du type de pouvoir qu'ils peuvent avoir sur la construction des savoirs. Or, c'est précisément ce que propose la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE D'ADOLESCENTS EN CRP : DES APPORTS PRÉCIEUX CERTES, MAIS PAS UNE PANACÉE...

Après quatre années d'expérience avec la CRP, des adolescents nous ont indiqué que les apprentissages qu'ils y ont effectués sont vraisemblablement ceux qui leur ont été le plus utiles dans leur vie courante (Gagnon et Sasseville, 2009). Ces apports, ils disent les avoir particulièrement remarqués alors qu'ils discutaient avec d'autres personnes qui n'avaient pas cette expérience scolaire. Ils ont dit, entres autres, qu'ils parviennent à justifier plus solidement leurs idées en faisant délibérément appel à certaines habiletés intellectuelles, qu'ils demeurent plus ouverts aux questionnements et à l'autocorrection, qu'ils souhaitent éviter les débats stériles, qu'ils ont moins tendance à juger les autres et qu'ils ont pris conscience du caractère trompeur des préjugés (Gagnon, 2009). Or, l'ensemble de ces dispositions se rapporte à l'exercice d'une pensée critique. En ce sens, les élèves ont indiqué que, si la CRP leur a permis de développer et de mobiliser leur pensée critique à l'extérieur des murs de l'école,

c'est notamment par le fait que cette approche conduit à porter une attention particulière aux habiletés et aux attitudes, et que l'une des finalités qui y est explicitement poursuivie touche le développement de leur pensée critique (Gagnon, 2009). Ainsi, il semble que de mettre l'accent davantage sur la prise de conscience des processus de pensée que sur le contenu (tout en les articulant à partir de contenus, de manière contextuelle), et ce, en clarifiant d'entrée de jeu avec les élèves que l'un des objectifs est d'œuvrer au développement de leur pensée critique, favorise une prise de conscience qui les aide à réinvestir leurs apprentissages.

Il serait malhonnête cependant de décrire un portrait idyllique de la CRP dans son intention de développer la pensée critique des enfants, et, dans le cas qui nous occupe, des adolescents. Les considérations précédentes sont précieuses et témoignent de toute l'importance de considérer avec sérieux la possibilité d'offrir à tous les élèves des occasions de s'engager dans des pratiques philosophiques. Cependant, bien que les élèves soutiennent avoir pris conscience, en CRP, de ce qu'est la pensée critique et de la manière de la mobiliser en contexte de recherche philosophique soit un apport important, cela comprend un volet plus sombre qui se rapporte au caractère situé de la conception qu'ils développent. En effet, nos observations en classe de philosophie, alors que les élèves étaient engagés dans un processus de recherche interdisciplinaire (Gagnon, 2008), nous ont conduit à relever qu'ils avaient peine à faire appel à leur pensée critique face aux informations provenant de sources externes, particulièrement celles qui sont rattachées à des savoirs considérés scientifiques ou savants. Une des hypothèses formulées à cet égard touche les conceptions épistémologiques que pourraient avoir les élèves face à des savoirs provenant de paradigmes variés. En ce sens, ceux-ci ont indiqué que, contrairement aux savoirs issus de la philosophie, ceux de disciplines telles que la science ou l'histoire sont plus objectifs, puisqu'ils sont élaborés à partir de faits considérés non discutables (Gagnon, 2010a). Une telle position conduit parfois les élèves à adopter une posture dogmatique qui ne favorise pas l'exercice de leur pensée critique. En effet, ils ne considèrent pas les « faits » comme des constructions sociales ou des informations provisoires ou contextuelles ; ils les voient plutôt comme objectifs et non questionnables. À leurs yeux, face aux faits, il n'est pas nécessaire de faire appel à sa pensée critique, laquelle peut par ailleurs (voire seulement) être mobilisée lorsque ces faits sont considérés à l'intérieur d'un questionnement philosophique. Cela nous reconduit à leur conception de la pensée critique, laquelle est intimement liée à leur expérience de la CRP (Gagnon, 2010a).

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation, et l'une d'entre elles touche directement la nature des activités qui sont proposées en CRP. De fait, peu d'espace y est consacré pour l'examen d'informations provenant de sources externes. Ainsi, les élèves ont peine à mobiliser leur pensée critique à leur égard, principalement lorsque les informations témoignent de savoirs savants ou scientifiques. En ce sens, il paraît important de proposer aux élèves des activités dans lesquelles ils seront invités non seulement à prendre en compte des informations de sources diverses, mais de le faire à travers un processus visant à complexifier et à raffiner leurs conceptions épistémologiques. Le niveau d'enseignement secondaire (12-17 ans) est tout désigné dans la poursuite de cette visée : la structure de l'école, fortement disciplinaire, conduit les élèves à développer des conceptions plus précises (voire variées) des différents paradigmes, et la CRP représente un contexte idéal afin d'engager des réflexions à caractère interdisciplinaire ; les élèves sont disposés à recueillir ainsi qu'à traiter de l'information plus diversifiée et plus complexe. Pour cela, il n'est pas nécessaire de sacrifier l'esprit de la CRP ou de négliger l'intérêt des élèves. Il faut simplement veiller à ce que les sources conduisent à considérer des points de vue différents, qu'elles proviennent de différents domaines, et que les réflexions qui seront portées à leur égard contribueront en quelque sorte à déconstruire les mythes de l'expert, de l'objectivité, de la certitude absolue, des savoirs indubitables, de la méthode ou de la vérité, tout en préservant une perspective évaluative au sens de Kuhn, laquelle conduit à se distancier d'une posture dogmatique et positiviste, sans pour autant aboutir au relativisme absolu.

Par ces quelques indications, loin de moi l'intention de remettre en cause la richesse que peut représenter, sur le plan tant social que cognitif, la pratique de la philosophie en communauté de recherche. Les apports de cette approche sur le développement des élèves sont sans commune mesure, et les recherches grandissantes à son sujet contribuent à le démontrer. Simplement, si nous souhaitons poursuivre dans cette voie et si nous espérons que les élèves pratiquent la philosophie sur une base régulière tant au primaire qu'au secondaire, il apparaît qu'auprès des adolescents la CRP gagnerait à intégrer, lors d'activités particulières, des niveaux de complexité variés, notamment par le recours à des sources externes d'information. En somme, il ne s'agit pas de redéfinir la CRP, mais de mettre davantage notre créativité épistémologique et pédagogique à contribution si nous souhaitons développer chez les élèves une pensée critique dont la portée sera élargie.

RÉFÉRENCES

- American Philosophical Association (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, Millbrae, California Academic Press.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. (1997). «Assessing critical thinking», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75, 17-29.
- Brousseau, G. (1984). «Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage en mathématiques», dans *Actes de la 3^e école d'été de didactique des mathématiques*, Grenoble, Université-IMAG, p. 99-108.
- Chevallard, Y. (1988). *Sur l'analyse didactique: deux études sur les notions de contrat et de situation*, Aix Marseille, IREM, n° 14, 92 p.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Dean, D., et D. Kuhn (2003). *Metacognition and Critical Thinking*, ED477930.
- Ennis, R. (1993). «Critical thinking assessment», *Theory into Practice*, 32 (3), 179-186.
- Flavell, J.H. (1976). «Metacognitive aspects of problem solving», dans L.B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence*, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagnon, M. (2007). «L'implantation de la communauté de recherche philosophique au secondaire: difficultés et réussites», dans N. Tremblay (dir.), *Philosophie pour enfants: une synthèse des pratiques actuelles*, coll. «Dialoguer», Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence: entre «science et technologie», histoire et philosophie au secondaire*, Thèse de doctorat déposée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec, Université Laval.
- Gagnon, M. (2009). «La pratique de la philosophie en communauté de recherche: un outil pour la formation éthique des élèves?», dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 3^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2010a). «Conceptions d'enseignants et d'élèves du secondaire québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie», dans *Actes du colloque de l'Association francophone internationale de recherche en science de l'éducation (AFIRSE) 2009*.
- Gagnon, M. (2010b). «Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec», dans M.-A. Éthier

- et J.-F. Cardin (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes*, Québec, MultiMondes, 159-181.
- Gagnon, M. (sous presse). «Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre d'un îlot interdisciplinaire de rationalité mené en classe d'éthique au Québec», *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Gagnon, M. (accepté). «Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents», *Revue canadienne d'éducation*.
- Gagnon, M., et M. Sasseville (2009). «Quand l'école prépare à la vie: le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents», *Childhood and Philosophy*, 4 (8), 41-58, Rio de Janeiro.
- Gagnon, M., et M. Sasseville (2009). «La question des connaissances métacognitives dans l'animation d'une communauté de recherche philosophique», *Journal of Institute for Humanities and Cultural Studies*, Iran, 31-52.
- Hofer, B. (2000). «Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology», *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Kitchener, K.S. (1983). «Cognition, Metacognition and Epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing», *Hum. Dev.*, 26 (4), 222-232.
- Ku, K. (2009). «Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format», *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.
- Kuhn, D. (1999). «A developmental model of critical thinking», *Educational Researcher*, 28 (2), 26-46.
- Kurfiss, J.G. (1988). *Teaching critical thinking in the disciplines*, Washington, DC, Association for the study of higher education.
- Lipman, M. (1988). «Critical thinking: What can it be?», *Ressource Publication*, 1 (1), 130-138.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, New York, Cambridge University Press.
- McPeck, J.E. (1981). *Critical thinking and education*, New York, St. Martin's.
- Minier, P. (2000). *Concept de métacognition, deux composantes interdépendantes*. Document en ligne pour le cours *Fondements théoriques de l'apprentissage scolaire*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi. Site Internet: <http://www.wens.uqac.ca/~pminier/act3/graph3.htm>.
- Norris, S., et R. Ennis (1989). *Evaluating Critical Thinking*, CA, Midwest Publications Critical Thinking.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in rapidly changing world*, Sonoma, Center for Critical Thinking and Moral Critique.

- Sasseville, M., et M. Gagnon (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, coll. « Dialoguer », Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Schleifer, M., et V. Talwar (2009). *Science et religion en éducation. Comment répondre aux questions des enfants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Sharp, A.M. (2009). « Quelques présupposés sur la notion de communauté de recherche philosophique », dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical thinking, and Education*, New York, Routledge.

Entrons dans l'univers de l'autre

Apprendre à juger, dans une classe transformée en communauté de recherche

ANN MARGARET SHARP
États-Unis

TRADUCTION PAR NICOLE DECOSTRE
Belgique

INTRODUCTION

Une dure leçon à tirer de l'histoire contemporaine, avec ses innombrables pertes de vies humaines dans des guerres ne répondant à aucune nécessité, c'est qu'on ne peut avoir une idée de ce qui convient aux autres, qui sont différents, sans savoir *ce qu'eux-mêmes estiment bon pour eux*. Penser que c'est possible constitue une grave erreur – une erreur de jugement. En réalité, ce n'est que par le dialogue qu'on peut y parvenir. Pour comprendre *leur* vision *personnelle* des choses, ce à quoi ils accordent de la valeur, ce qu'ils trouvent souhaitable, ainsi que leurs raisons, il est nécessaire de leur consacrer du temps, de leur parler, de les écouter. Sans savoir comment ils peuvent raconter concrètement *leurs* histoires *personnelles* dans une situation donnée, sans savoir quelle perception *eux-mêmes* ont de vous, de *votre propre point de vue* ainsi que de votre *bagage culturel*, il est impossible de comprendre ce qui leur convient. C'est vrai *a fortiori* lorsqu'il s'agit de populations entières.

Sommes-nous *condamnés* à refaire encore et toujours la même erreur? Ou bien, comme le chante Pete Seeger: «When will they ever learn?» Qu'est-ce que mieux juger exige de nous quand il s'agit de relations avec autrui?

Pour Peirce, la marque d'une bonne pensée critique, c'est la volonté et la capacité de s'autocorriger. Repenser les institutions économiques, politiques, militaires, sociales n'est toutefois pas suffisant. Une autocorrection véritable

exige que l'on révisé totalement le système éducatif, qu'on le refonde en transformant les classes traditionnelles en communautés de recherche.

C'est devant le problème de l'éducation que nous décidons si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et pour, par là même, le sauver de la ruine vers lequel il ira inévitablement s'il ne se rénove pas, ne se rajeunit pas, ne se renouvelle pas. C'est encore face à l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les exclure de notre monde en les laissant livrés à eux-mêmes, pour ne pas les priver de chances d'entreprendre du neuf, du non prévu par nous, mais pour les préparer à la tâche de renouveler ce monde que l'on a en partage¹.

Pourquoi une telle refonte s'impose-t-elle? Pour de multiples raisons: amener les enfants à avoir une pensée créative, critique et vigilante; les aider à maîtriser les outils leur permettant de réfléchir, de dialoguer et de chercher ensemble à devenir sensibles à la dimension logique, esthétique et éthique de leur vie quotidienne; leur offrir un espace public où éduquer leurs émotions et où pratiquer *un mode de vie* qui soit, par nature, à la fois pluraliste, multiculturel et démocratique; les rendre conscients de la dimension philosophique de l'expérience humaine. Toutes ces réponses font partie d'un objectif plus large: celui de les aider à élaborer de meilleurs jugements quand il s'agit de relations avec d'autres gens, d'autres religions, d'autres cultures, d'autres peuples, d'autres États.

Que signifie produire un jugement meilleur? Comment changer? Faut-il que certaines choses soient mises en place au préalable? Peut-on y parvenir seul(e) ou a-t-on besoin d'autrui? Quel rôle joue le dialogue dans un tel processus? Dans quelle mesure importe-t-il de partager son point de vue avec d'autres, qu'ils soient ou non d'un autre sexe, d'une autre langue, d'une autre culture, d'une autre religion? Jusqu'où convient-il que l'on apprenne à tenir compte des particularités de leurs vies pour mieux comprendre leur vision du monde? Est-ce important de comprendre ce qui, à leurs yeux, est bon, a de la valeur, est souhaitable? De comprendre ce qui les met en colère, les désespère, les irrite ou les blesse? Et, à supposer qu'on en ait pris conscience, comment changer soi-même? Si, en plus, on est éducateur ou éducatrice, comment aider les enfants à le faire aussi, d'une manière qui soit efficace?

Comme tout art, le bon jugement ne peut s'enseigner directement². Cependant, un enseignant bien formé peut créer dans une communauté de

1. Hannah Arendt, *Between Past and Future*, Enlarged Ed., New York, Penguin, 1977, p. 234.

2. Stacey Smith, « Education for Judgment. An Arendtian Oxymoron? », dans Gordon Mordechai (ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, coll. « Westview Press », 2201, p. 68.

recherche les conditions permettant aux enfants de pratiquer les compétences liées à un tel type de jugement. *Entrer dans l'univers de l'autre*, c'est ce que font les participants à ce type de communauté lorsqu'ils échangent leurs points de vue et essaient de jeter des ponts entre leurs diverses manières de comprendre une situation donnée. *On apprend à voir le monde avec ses propres yeux tout en se mettant à la place de l'autre*³.

Ce travail délicat et de longue haleine peut, selon les circonstances, prendre la forme d'une construction à partir des idées de chacun, générer des solutions de rechange, susciter des contre-exemples, faire déceler des idées sous-jacentes, créer de nouvelles métaphores, tout en s'enquérant chaque fois des raisons et en les soumettant à un examen critique. Jeter un pont peut parfois se faire, parfois pas. Malgré tout, une telle recherche dialogique, avec sa distanciation, son effort pour relier, son argumentation, son dialogue et sa narration d'une histoire, est essentielle pour apprendre comment faire de bons jugements. Sans elle, les enfants ne pourront jamais raconter l'histoire du dialogue partagé qui a transformé à la fois leur façon de penser et leurs sentiments, ouvrant leur esprit jusqu'à leur faire émettre des jugements plus subtils, plus nuancés, plus soucieux des autres, plus sages, en un mot des jugements de qualité.

PRENDRE DU REcul, IMAGINER, ENTRER DANS L'UNIVERS DE L'AUTRE

Hannah Arendt espérait trouver une réponse partielle au problème du bon jugement dans *La Critique du jugement* de Kant. Bien que Kant se soit cantonné au jugement esthétique, elle pensait qu'on pouvait l'utiliser pour la compréhension de tout jugement. Kant trouve important de prendre du recul pour réfléchir tout en prenant en même temps en considération d'autres points de vue. Pour lui, le produit fini, le jugement, serait celui que ferait n'importe qui dans une situation analogue.

Pour Arendt au contraire, celui qui a énoncé un jugement n'est jamais n'importe qui. La personne qui juge est uniquement elle-même, dans un contexte précis, à un moment précis, en un lieu précis. Pour elle, il manque quelque chose à la vision de Kant. Elle considère que faire un bon jugement est une démarche *active*, une activité qu'elle désigne par *entrer dans l'univers de l'autre*. Cela signifie pour elle expérimenter intentionnellement les mondes de

3. Young-Bruehl, dans Gordon Mordechai (ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, coll. « Westview Press », 2201, p. 227.

gens différents ayant des points de vue différents, écouter attentivement leurs histoires, essayer de se figurer la vision du monde d'où *ils* viennent ainsi que le fait qu'ils puissent considérer comme bizarres les autres et leurs idées.

Ce n'est pas tout. Avant d'arriver à un jugement, reste à *créer*, à se raconter à soi-même l'histoire de cette *rencontre* dans toute sa complexité. Plus large sera l'éventail de points de vue, plus le jugement aura de chances d'être fondé.

Plus j'ai présents à l'esprit les points de vue d'autres gens quand j'ai à évaluer un problème donné et mieux je peux m'imaginer ce que je ressentirais ou penserais à leur place, plus forte sera ma capacité à me figurer les choses et plus valide sera le jugement auquel j'aboutirai⁴.

Pour Arendt, créer des espaces publics où réfléchir ensemble de manière active sur des problèmes communs permettrait d'élargir les points de vue et, dès lors, d'émettre des jugements mieux fondés. Pour elle, une telle réflexion en commun constitue la meilleure chance de créer un monde humain. Personne ne peut y arriver seul. Cela suppose dialogue, empathie et capacité à se raconter.

Si le souffle de la pensée [...] vous a secoué, vous tirant de votre léthargie,
 Vous rendant bien éveillé et bien vivant, vous constaterez alors que
 Vous n'êtes devant rien d'autre que des problématiques,
 Dont le mieux qu'on puisse en faire,
 C'est de les partager⁵.

Un jugement bien fondé n'est possible pour Arendt qu'au sein d'une communauté, là où prennent place dialogue et réflexion en commun. Juger bien, ce n'est pas parvenir à un concept universel. C'est au contraire aboutir, par le dialogue, la prise de distance, la rencontre et la narration de sa propre expérience, à une conception englobant les divers points de vue. Narration à soi-même de l'histoire de la visite, de la perspective multidimensionnelle dans laquelle on s'est trouvé, tout en restant soi-même et en assumant la responsabilité du jugement final.

Alors que bien juger implique pour Kant de s'abstraire de la situation contingente pour penser comme le ferait n'importe qui, cela signifie pour Arendt ressentir et penser à partir d'une pluralité de points de vue en même temps. Pour elle, pas question d'abstraire. Il s'agit d'apprendre comment focaliser son attention sur les particularités d'une situation qui permettent d'ouvrir

4. Hannah Arendt, *op. cit.*, p. 241.

5. *Ibid.*, *The Life of the Mind*, Ed. Mary McCarthy, New York, Harcourt Brace Jovanovitch, 1978, p. 17.

davantage son esprit. Comme elle le dit dans ses *Conférences*, une pensée imaginative est «étroitement liée au particulier, aux conditions particulières des points de vue que l'on doit envisager pour arriver à se faire son jugement personnel⁶».

Si, pour Kant, un jugement est inclusif parce qu'il est général, pour Arendt, par contre, il ne le sera que s'il découle d'un dialogue de la communauté, d'une écoute active et attentive, d'imagination, de la particularité et de la multiplicité de détails intervenant à mesure que les divers points de vue sont partagés entre tous dans un espace public sûr. Entrer dans l'univers des autres implique prendre en compte des opinions divergentes pour se faire une idée personnelle. En fin de compte, le jugement se situe dans *la relation* aux multiples points de vue envisagés. C'est un processus qui est toujours dialogique. Le jugement final n'est pas fait en imaginant ce que «les gens» pourraient dire, mais en entraînant sa propre imagination à entrer dans l'univers d'autrui⁷, à ouvrir son esprit à la manière dont le monde est envisagé à partir d'autres perspectives et à raconter du mieux qu'on peut son expérience dans son intégralité.

Dès sa jeunesse déjà, Arendt s'était rendu compte que, pour comprendre ce que pense une personne, il faut également comprendre *comment* elle pense. Et qu'en outre, pour comprendre si cette pensée est proche des réalités, il importe de comprendre aussi comment elle se comporte lorsqu'elle parle ou discute avec d'autres, c'est-à-dire quel est son «intérêt pour le monde en général, lequel reste non humain dans le sens premier du terme tant que ne parlent pas de lui des êtres véritablement humains⁸».

Il convient de prendre en considération le fait que derrière chacun de ces points de vue réside une vision du monde qui doit être comprise *de l'intérieur*. Il ne suffit pas d'être spectateur : on doit y pénétrer et l'appréhender du point de vue de l'autre. Même si c'est là une tâche difficile, elle est accessible à tout un chacun, particulièrement aux enfants qui n'ont pas encore étouffé leur capacité à imaginer. Il s'ensuit qu'éduquer à mieux juger implique de les aider à exercer leur imagination à la rencontre de l'autre, pas seulement pour pouvoir «revivre un moment de l'histoire par personne interposée», mais aussi, particulièrement pour garçons et filles en plein développement, pour arriver à comprendre des points de vue variés à propos de problèmes d'importance :

6. *Id.*, *Lectures on Kant's Political Philosophy*, Ed. Ronald Beiner, Chicago, University of Chicago Press, 1982, p. 44.

7. *Ibid.*, p. 43.

8. *Eichmann in Jerusalem, A Report on the Banality of Evil*, New York, Viking, 1968, p. 93.

points de vue particuliers de certains condisciples appartenant à des contextes particuliers, différences particulières avec eux mais aussi unicité de leur propre point de vue. Ce fait d'entrer dans l'univers de l'autre leur fait accomplir un bond prodigieux vers la compréhension en leur offrant une occasion, non seulement de visiter des territoires étrangers, mais aussi d'en recevoir des idées⁹.

Pouvoir *entrer dans l'univers de l'autre*, c'est ce qui fait la différence entre des enfants qui ne sont capables de penser que d'un point de vue unique et ceux qui ont appris une démarche importante qui se fait en deux étapes : (1) ils ont appris à prendre en considération d'autres points de vue par le dialogue et (2) ils se sont entraînés à se raconter à eux-mêmes l'histoire de ce dialogue qui, dans un espace public, a rendu accessibles à chacun les divers points de vue.

La métaphore utilisée, *entrer dans l'univers de l'autre*, vise à encapsuler l'activité intellectuelle d'imagination à laquelle se livrent les enfants quand ils se rencontrent pour discuter de sujets d'importance et qu'ils intègrent ensuite le dialogue dans un processus de narration d'une histoire qu'ils se racontent à eux-mêmes avant de juger. Ce travail de l'imagination combine pensée critique, pensée créative et pensée vigilante. Il s'agit en effet pour chaque participant de jeter des ponts entre les divers points de vue, de comprendre les sentiments de ceux dont les opinions et les visions du monde viennent de leur contexte, d'éprouver de l'empathie à leur égard et de se soucier de leur développement, tout en restant soi-même et en utilisant ses facultés critiques pour aboutir à un jugement... C'est là l'essentiel pour en arriver à des jugements meilleurs.

Arendt considère que prendre du recul pour regarder les choses en perspective avant de juger constitue un acte de courage et d'imagination : il implique de nous débarrasser de manière active de nos préjugés et d'idées fausses pour comprendre, avoir le courage d'essayer de jeter un pont au-dessus du gouffre qui nous sépare de façon à percevoir et à comprendre ce qui, à première vue, peut sembler tellement étrange, voire farfelu. Cette activité consistant à repousser à l'arrière-plan certains éléments au profit d'autres, laissant tomber l'un ou l'autre détail et en ajoutant d'autres, imaginant à quoi ressemble le monde pour l'autre comme pour soi-même, c'est, par bien des côtés, similaire à ce que Nelson Goodman a appelé « faire des mondes ». Ce travail assidu de reconstruction est entrepris dès que l'on veut comprendre l'ensemble.

9. Colm Toibin, « A thousand Prayers », dans *New York Review of Books*, vol. LIII, n° 19, 30 novembre 2006, p. 51.

Alors que connaître superficiellement peut dresser des barrières artificielles et qu'être trop proche peut déformer, entrer dans l'univers de l'autre, réfléchir et se raconter ensuite à soi-même l'histoire de cette visite est une garantie de jugements mieux fondés¹⁰.

Dans la mesure où élaborer des jugements permet de vivre avec les autres dans ce monde partagé avec eux, créer des occasions permettant d'encourager l'art de faire de bons jugements est vital pour amener les jeunes à vivre dans une société mondialisée, où la compréhension mutuelle est essentielle.

ENTRER DANS L'UNIVERS DE L'AUTRE ET EN FAIRE LE RÉCIT

Une manière de développer – dans une certaine mesure tout au moins – chez les enfants cette aptitude à entrer par imagination dans l'univers de l'autre, c'est de lire une bonne littérature leur donnant l'occasion d'entrer dans *deux aspects à la fois*: dans la perspective elle-même *et* dans les circonstances qui déterminent cette perspective. Il ne s'agit pas seulement d'avoir accès à des modes de pensée différents, mais d'essayer de comprendre *pourquoi* des gens pensent comme ils pensent, pourquoi ils agissent comme ils le font et ce à quoi ils attachent de l'importance. De bons romans sont des œuvres qui aident à comprendre les variétés, non seulement de pensée, mais également de ressenti. Ils permettent de saisir comment d'autres perçoivent et ressentent le monde.

Voici un extrait du dernier ouvrage de Doris Lessing, *Time Bites: Views and Reviews*. Alors que dans les sociétés occidentales, la plupart des gens voient dans la jeunesse l'âge d'or et considèrent la vieillesse comme une déchéance, voici ce qu'écrit une dame de 87 ans :

C'est comme si un voile ou un écran émoussant la vie s'est évaporé et, comme Miranda, vous aurez envie de dire : « Nous vivons dans le meilleur des mondes ! » Si nous ne nous rappelons pas avoir éprouvé de tels sentiments, c'est que, plus jeunes, l'habitude ou la pression de la nécessité nous en a empêchés. Nous sommes pris, parfois ébranlés, quand l'in vraisemblance de nos vies nous tombe dessus comme une fièvre. Tout est marquant. Les gens, la vie et les faits se présentent à nous avec l'immédiateté d'acteurs d'un splendide film héroïque auquel nous semblons participer.

On nous a pourvus d'yeux neufs¹¹.

10. « Understanding and Politics », *Partisan Review*, Boston University, 20, juillet-août 1953, p. 377-392.

11. John Leonard, « The Adventures of Doris Lessing », dans *New York Review of Books*, vol. LIII, n° 19, 30 novembre 2006, p. 42.

Lessing, qui ne croyait pas à cet « âge d'or de la jeunesse », frémit à l'idée même de revivre ses dix aussi bien que ses vingt ans. Tout en admettant qu'elle a rapetissé de quelques centimètres, pour elle « vieux » conserve sa beauté. Pensez au nombre de gens, dans les sociétés occidentales modernes, qui trouveraient cela une bien étrange conception...

La méthode à la fois plus inclusive, plus conviviale et plus active qui y est liée consiste à transformer les classes traditionnelles en communautés de recherche offrant aux enfants les conditions nécessaires pour développer la faculté d'imaginer essentielle pour entrer dans l'univers de l'autre et pouvoir en faire le récit. Cela peut commencer très tôt dans des vies d'enfants, dès qu'ils acquièrent le langage. Avec le langage viennent l'intérêt et la capacité de se raconter.

De telles communautés développent en outre des aptitudes à bien raconter, à écouter, à partager des points de vue, à éprouver de l'empathie et de la sympathie envers des gens de cultures et de milieux différents, tout en apprenant à exercer ensemble une pensée critique et créative. Les enfants, rapidement devenus conscients de la dimension éthique, logique, esthétique, sociale et politique de leur expérience, peuvent commencer à réfléchir aux procédés démocratiques qu'ils utilisent lorsque les idéaux régulateurs de la classe sont l'équité et la qualité.

La communauté de recherche est un lieu sûr où tester des idées et explorer ensemble ce qu'elles impliquent, les affirmations qui les sous-tendent et leurs conséquences. Elle est un monde en soi où peuvent être explorés des points de vue et des valeurs alternatifs – des mondes alternatifs –, tandis que chaque enfant se sensibilise en même temps à la complexité des visions du monde propres à chacun. C'est un lieu bienveillant et imaginatif où l'on peut se sentir libre de raconter sa propre histoire, d'écouter soigneusement celle des autres, d'apprendre comment être à l'écoute de gens très différents de soi-même et comment se soucier de la procédure d'une communauté de recherche respectueuse, profondément humaine, permettant de faire progresser la recherche commune.

Une communauté de recherche de cette espèce pourvoit les enfants de conditions pour autre chose encore. Dans l'esprit d'Hannah Arendt, elle offre un espace public où exercer leur imagination pour pratiquer le plus largement possible cet art d'entrer dans le monde de l'autre avec empathie et sensibilité, tout en s'appropriant en même temps les aptitudes à bien raconter, étape essentielle dans l'apprentissage d'un jugement meilleur.

Dans *After Virtue*, Alasdair MacIntyre associe la narration aux moyens de se situer dans la société par un processus de compréhension critique.

Comme Arendt, il considère qu'il s'agit là d'un outil pédagogique pour mieux comprendre qui l'on est. Pour lui, l'unité de ce moi en devenir « réside dans l'unité d'un récit qui relie naissance / vie / mort comme, dans un récit, début / milieu / fin¹² ». En le motivant à essayer de s'attaquer à ses croyances à propos de la réciprocité, du devoir, de la responsabilité, de l'identité, raconter donne à l'individu le sentiment de qui il est. Dans la communauté de recherche, les récits que se font les enfants à propos des dialogues auxquels ils prennent part ne sont pas déterminés par la culture dans laquelle ils se trouvent et rien ne les pousse à dévaloriser le caractère unique ou différent que représente cette culture.

Essayer d'envisager un problème à partir de perspectives multiples ne vise pas le détachement. Entrer dans l'univers de l'autre, c'est s'aventurer, avec sa propre sensibilité et son souci de l'autre, dans un monde étranger, tentant de le comprendre de l'intérieur et, en conséquence, de tisser la pluralité des points de vue auxquels on a eu accès à travers une histoire. Cette histoire ne doit pas avoir de sens que pour soi, mais pour celui qui l'écoute, pressé d'en dégager le sens qu'elle a pour lui ou elle.

Dans la mesure où le matériel utilisé pour susciter le dialogue philosophique en classe constitue des modèles de narration, étant donné le rôle qu'il joue dans le dialogue en communauté de recherche par sa modélisation d'une assemblée de jeunes qui prennent le risque de partager leurs points de vue, et dans la mesure aussi où les enfants sont encouragés à élargir leur compréhension du monde et d'eux-mêmes, raconter une histoire devient un ingrédient essentiel de leur éducation.

On a beaucoup écrit sur le pouvoir éducatif de la narration pour amener les enfants à prendre conscience d'autres perspectives que les leurs. On l'a par contre fait très peu à propos du pouvoir d'histoires comme matériel scolaire pour motiver les enfants, non seulement à penser de manière critique ou éthique, mais à se raconter à eux-mêmes des histoires à propos de leur participation à cette communauté dialogique dont ils sont partie intégrante.

CE QUE N'EST PAS UNE BONNE FAÇON DE RACONTER

Vous êtes-vous déjà trouvé dans une situation où l'on vous demande de répondre par oui ou par non, ou que l'on exige de vous une définition, alors que vous vous savez incapable des deux? Et où vous vous entendez alors

12. Alasdair MacIntyre, *After Virtue*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1981, p. 191.

répondre: «Laissez-moi vous raconter une histoire.» Vous espériez apporter ainsi quelque éclaircissement à la question, éclaircissement devant évidemment être vu par celui ou celle qui vous a posé la question. Sachant qu'une réponse explicite aurait été simpliste, erronée ou, pire, malhonnête, vous avez préféré donner une réponse implicite. Raconter une histoire «révèle le sens sans commettre l'erreur de le préciser¹³». Selon Walter Benjamin, Arendt fait la distinction entre donner de l'information, qui vise à expliquer, parfois même à définir, et raconter une histoire. Il considère que l'information est «catapultée en même temps qu'une explication [...]. La moitié de l'art de la narration, c'est de garder l'histoire libre d'explication lorsqu'on la reproduit¹⁴». Un bon narrateur laisse à son auditoire le loisir d'assigner un sens et, dès lors, de permettre à l'histoire une expansion, une qualité de signification dont est dépourvue la simple information. Cela se fait souvent dans le détail, en illustrant et en analysant soigneusement les diverses parties qui forment le tout.

Ce sont ces mêmes compétences qui sont incluses dans l'art de bien juger. Avant d'y parvenir, il faut entrer dans l'univers de l'autre afin de recueillir le matériel brut d'une histoire valable. Cela signifie retourner en arrière jusqu'à un espace auquel vous avez, en imagination, rangé divers points de vue portant sur une situation donnée. Juger est pour Arendt, on l'a dit, toujours propre à un lieu et à un moment. Ce qui veut dire qu'il est nécessaire que les enfants apprennent comment se positionner en tant que narrateurs, qu'ils tâchent de prendre en considération tous les points de vue des protagonistes, tout en essayant de jeter un pont sur certains pour arriver à une sorte de compréhension à découvrir alors pour eux-mêmes. C'est un travail ardu, mais les enfants peuvent y exceller, à condition qu'ils aient l'occasion de participer en classe à une communauté de recherche. Parce qu'ils sont moins socialisés et plus imaginatifs que la plupart des adultes et parce que, comme le dit Doris Lessing, «nos cerveaux sont modelés pour raconter des histoires», ils n'ont pas les difficultés qu'ont des gens plus âgés à entrer dans d'autres mondes et à construire des histoires à propos de cette expérience.

En écoutant les divers points de vue, ils s'efforcent d'amenuiser les distances de ce qui, au premier abord, leur a paru étrange ou non familier et de construire des ponts entre leurs propres points de vue, forcément subjectifs, et ceux des autres. Avec le temps, grâce à un entraînement, ils peuvent développer la capacité de considérer ces points de vue non familiers comme s'ils

13. Hannah Arendt, *Men in Dark Times*, New York, Harcourt Brace Jovanovitch, 1968, p. 105.

14. Walter Benjamin, *Illuminations*, edited by Hannah Arendt, New York, Schocken Books, 1969, p. 89.

étaient les leurs. Ils s'efforcent aussi de regarder depuis ces perspectives non familières comme s'ils le faisaient depuis les leurs. « Si je pensais comme Molly, comment me sentirais-je en cet instant ? » « Quelle différence peut entraîner la manière dont je vais répondre à cette question si je la fais interagir avec d'autres ? » Raconter une histoire porte l'imagination des enfants jusqu'à ses ultimes limites, les pousse à dépasser leurs petits mondes subjectifs et à entrer dans d'autres mondes, non en tant que quelqu'un autre mais en tant qu'eux-mêmes, avec une profondeur et une compréhension qui semblent grandir à chaque instant.

Comme la poésie, la narration d'histoires d'enfants va du particulier au général, en essayant de saisir le caractère unique de l'expérience. L'art de l'histoire dépend de la précision avec laquelle l'enfant présente la particularité d'une expérience de façon à ce que l'auditeur le sente vraiment au centre de l'expérience. Une fois là, c'est comme si l'on est entré dans le monde de l'autre, comme lorsqu'un enfant qui joue le rôle du chien ou du chat devient l'animal pendant un moment afin de bien le représenter. Et pourtant, quand il joue l'animal, il est toujours lui-même étant l'autre. Certains, comme Thomas Nagel par exemple, dans son désormais classique *What is to Become a Bat?* (*Qu'est-ce que ça fait de devenir une chauve-souris?*, *Philosophical Review*, 1974), estiment que c'est impossible. Peut-être a-t-il oublié ce que c'est qu'être un jeune enfant qui s'amuse à faire l'expérience du monde des chiens, de celui des chevaux ou des baleines, ne serait-ce que pendant un bref instant.

Dans l'esprit d'Arendt, cette sorte de narration n'est pas un témoignage. C'est davantage que raconter l'histoire de la manière dont le narrateur voit le monde. C'est plutôt, comme le fait remarquer Walter Benjamin, une tentative d'engager le lecteur à trouver pour lui-même un sens à l'histoire en entrant dedans, en faisant des comparaisons, en y apportant des contre-exemples. Ce qui signifie qu'il se pose constamment cette question : « Comment verrais-tu le monde si tu le voyais de ma place ? » Celui, ou celle, qui entre ainsi dans l'univers d'un autre est invité dans sa culture pour dialoguer *avec* les multiples perspectives rencontrées, sans cesser de les comparer et de les opposer entre elles et avec la sienne, tout en essayant en même temps de trouver du sens à l'histoire dans son intégralité.

À propos d'entrer dans l'univers de l'autre, Lisa Jane Disch fait deux distinctions importantes¹⁵. Elle précise que cela ne signifie pas simplement aller y faire un tour ni une parfaite assimilation de la perspective de l'autre.

15. Lisa Jane Disch, *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*, Ithaca, Cornell University Press, 1994, p. 158.

Faire l'un ou l'autre serait supprimer la pluralité et la différence, les constituants essentiels d'un bon jugement. Le touriste, où qu'il aille, est un spectateur détaché. Pour lui, tout est toujours affaire de « moi » et « eux ». Avant de partir en voyage, il cherchera à tout prix à savoir s'il jouira du même confort que chez lui. Privé de ce confort, il peut devenir anxieux, difficile.

Il est clair que, pour Arendt aussi, entrer dans l'univers de l'autre n'est pas une démarche visant à s'assimiler totalement, « à se forcer à se sentir chez soi dans un endroit qui ne l'est pas en adoptant ses coutumes¹⁶ ». Une telle assimilation porte en elle l'oubli de soi, celui d'où l'on vient, tout en supposant d'énormes efforts pour devenir un natif de la culture étrangère. Pour se raconter à soi-même l'histoire d'un événement d'un point de vue qui ne lui est pas familier, l'enfant doit apprendre comment s'y positionner en tant que personne, en tant que lui-même ou elle-même comme narrateur ou narratrice. Il ou elle ne peut ni rester à part de la multiplicité des perspectives ni s'y identifier totalement.

Ce processus consistant à entrer dans l'univers de l'autre n'adopte pas aveuglément les vues réelles de ceux qui sont ailleurs et voient le monde d'une autre perspective. Il ne s'agit pas d'empathie même si j'ai essayé d'être ou de sentir comme quelqu'un d'autre [...]. Il s'agit plutôt d'être et de penser avec ma propre identité là où je ne suis pas réellement¹⁷.

Entrer dans l'univers de l'autre, c'est voyager vers un lieu nouveau, laissant derrière soi ce qui est familier tout en résistant à la tentation de se sentir totalement chez soi dans ce monde nouveau. Comme le touriste, celui qui veut adopter le mode de vie de l'étranger gomme la pluralité. Le premier s'efforce de rester lui-même en prenant ses distances, comme s'il se disait : « Cela ne ressemble pas à là d'où je viens. » Avec ces lentilles de spectateur, l'autre ne peut lui sembler qu'exotique, bizarre, farfelu. Quant à la personne qui veut s'assimiler totalement, elle porte des lunettes de spectateur voulant s'identifier totalement à la nouvelle culture, afin d'éviter d'être désorientée ou pour échapper à elle-même ou à son lieu d'origine.

Entrer dans l'univers de l'autre est une tâche hasardeuse. Il est en quelque sorte nécessaire de maîtriser l'art d'avoir des idées personnelles, mais à la place de quelqu'un d'autre, en se permettant de faire l'expérience de la désorientation et de l'inconfort, préalable nécessaire pour comprendre de quoi le monde a l'air pour quelqu'un d'autre et comment soi-même on le regarde. Des philosophes traditionnels ont voulu transcender leur propre contexte, qu'il s'agisse

16. *Ibid.*, p. 159.

17. Hannah Arendt, *Between Past and Future*, p. 241.

de leur lieu ou de leur époque, pour envisager les choses du point de vue d'autrui, c'est-à-dire, comme l'a dit Spinoza, *sub species de eternitas*. Entrer dans l'univers de l'autre est quelque chose de tout différent. Cela suppose pouvoir imaginer ce qu'on pourrait ressentir et penser si l'on était l'un des personnages des histoires partagées dans la communauté de recherche.

Il existe d'importantes connexions entre entrer dans l'univers de l'autre, raconter et avoir une bonne compréhension critique de soi-même par rapport aux autres. Dans son essai sur Isaac Dinesen, Hannah Arendt fait remarquer que ceux qui savent bien raconter ont une manière bien à eux de pouvoir prendre leurs distances et jeter des ponts, ce qui est nécessaire à une pensée critique de qualité. Cet art exige en effet qu'ils acquièrent la pratique de se trouver simultanément dans un endroit du monde situé en quelque sorte à côté d'eux. Pour elle, ce n'est donc pas la généralité, mais la multiplication des particularités, qui compte pour que soit possible une compréhension critique.

Cette conception d'Arendt de la compréhension critique est tout à fait originale. Seyla Benhabib soutient que « dans la conception kantienne du jugement réflexif, réduite par Kant lui-même – à tort selon Arendt – au seul domaine esthétique, Arendt a découvert une procédure pour assurer une intersubjectivité valide dans le domaine public¹⁸ ». Bien que de nombreux philosophes contemporains aient défendu l'idée que la pensée critique implique que l'on développe l'imagination, la vision traditionnelle met l'accent, au nom de la rigueur et de la bonne argumentation, sur l'abstraction et la distanciation. Cette rigueur ne peut être satisfaite que dans la mesure où l'individu a pris de la distance par rapport à ses intérêts particuliers. Un tel désintéressement permet de penser à ce qui est bon pour tous, pour *n'importe qui*. Et c'est là qu'est leur grande erreur.

Comme on l'a vu, Arendt pense que le travail de compréhension critique visant de meilleurs jugements consiste à entrer dans l'univers de l'autre et à raconter une histoire, mais de manière à ce que le lecteur se sente motivé à avoir une pensée critique, avec imagination et en se faisant son avis personnel. Dish relève que, pour Arendt, entrer dans l'univers de l'autre se fait en deux étapes : la première consiste à se distancier de ce qui est familier et à s'exposer à des perspectives et à des points de vue différents, non familiers, peut-être même choquants. Le but, c'est d'arriver à une égalité entre soi et les autres en devenant soi-même un autre à soi-même. La seconde, c'est qu'en entrant dans l'univers de l'autre, on a des perspectives différentes, ce qui développe un intérêt pratiquement égal en multipliant les histoires dans lesquelles on s'ima-

18. Seyla Benhabib, *Situation of the Self*, New York, Routledge, 1992, p. 132.

gine être acteur, constamment intéressé à jeter entre elles des ponts, pour arriver finalement à un récit riche et complexe qui ne perd pas son caractère unique pour chacune des parties. Résulte de tout cela une œuvre d'art. C'est un art de qualité puisqu'il se caractérise à la fois par l'unité, l'équilibre et la complexité, par une texture riche et parce qu'il exprime la pluralité des perspectives¹⁹.

CONCLUSION

Pour Arendt, « juger est une importante activité – sinon la plus importante – permettant de partager le monde avec autrui²⁰ ». Juger est une faculté publique. C'est ce que nous faisons quand nous évaluons publiquement le monde. Nos jugements affectent ceux qui nous entourent. Des jugements informés sont soumis à des normes qui découlent de la validité de perspectives élargies plutôt qu'étroites, relevant de l'esprit de clocher. Dans la mesure où nos jugements évaluent le monde et que le but de l'éducation est de former au meilleur jugement, en préparant les enfants à travailler à rénover le monde commun, il s'ensuit que l'encouragement et l'amélioration du bon jugement devraient être les buts premiers de l'éducation²¹. Cette tâche peut se poursuivre par la transformation des classes en communautés de recherche qui proposent aux enfants les conditions dont ils ont besoin pour cultiver leur imagination, leur réflexion et les compétences du dialogue. C'est dans des communautés de ce genre qu'ils pourraient pratiquer l'art de juger, en apprenant comment soumettre ces jugements à la recherche en commun et en pratiquant l'art de l'autocorrection.

Partie de la conception de « mentalité élargie » proposée par Kant dans sa *Critique du jugement*, Arendt la transforme d'une manière telle qu'elle peut prendre aujourd'hui une importance pédagogique dans la communauté de recherche. Avoir une mentalité élargie veut dire être capable de vivre dans un monde globalisé, de prendre en considération des points de vue particuliers pour ensuite, sur le modèle complexe de la bonne narration d'histoires, s'engager dans l'art de bien juger. Ceux qui savent bien raconter utilisent les pouvoirs de leur imagination pour entrer dans les multiples points de vue inclus dans l'histoire. Ils sont à même d'entrer dans l'univers d'un autre et de s'en raconter ensuite à eux-mêmes l'histoire à travers leurs propres yeux. Pour

19. Lisa Jane Disch, *op. cit.*, p. 160.

20. Gordon Mordechai (ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, p. 221.

21. *Ibid.*

Arendt, ils s'impliquent en agissant et en pensant avec leur identité comme si elle était ailleurs.

Il ne s'agit pas de relativisme culturel, mais bien de pluralisme. La capacité de penser à partir de plusieurs perspectives et la nécessité de s'engager dans un dialogue avec d'autres sont des préalables pour tout jugement fondé²². Arendt considère que, dans le processus, l'impartialité fonctionne comme idéal régulateur. Étant donné que chacun voit le monde de sa propre perspective, une impartialité totale est en contradiction avec le fait même d'être humain. C'est cependant un idéal auquel la communauté doit œuvrer dans la mesure où cela représente une large compréhension plutôt qu'un point de vue étroit ou d'esprit de clocher²³.

La tâche est complexe pour des enfants, mais ils sont pourtant plus que capables si on leur donne un minimum de chances. Avec la maîtrise de la narration, on découvre la profonde richesse de l'expérience humaine. Ce sont les enfants qui pourraient y exceller car, pour la plupart, ce sont eux qui sont le plus proches de la vie imaginative. Des enfants qui entrent dans l'univers d'un autre comprennent à quel point le monde paraît différent avec des optiques différentes. L'idée d'entrer dans l'univers de l'autre ne prétend pas qu'un consensus de l'humanité entière soit un jour possible, sans en exclure malgré tout la possibilité, en tout cas pas celle d'une meilleure compréhension.

Entrer dans l'univers de l'autre, dialoguer et raconter une histoire, tout cela a une signification éducative dans l'éducation contemporaine parce que, même si des croyances, des coutumes, des mœurs peuvent être irréductibles les unes aux autres, elles ne sont pas nécessairement incompatibles. Pourquoi déterminerions-nous d'avance ce que vont découvrir des enfants qui cherchent ensemble et vivent la communauté de recherche comme une forme de vie multiculturelle, pluraliste? L'important, c'est qu'ils finissent par se comprendre eux-mêmes en relation avec d'autres et avec le monde, sans considérer inchangeable leur place dans celui-ci. Il faudrait les exposer à d'autres mondes de manière à les rendre plus aptes à imaginer de nouvelles relations, de nouvelles solutions, de nouvelles possibilités pour l'avenir²⁴.

L'idée que défend Arendt, c'est que les histoires sont des comptes rendus variés d'un monde partagé, non connaissable en lui-même, mais néanmoins une condition de notre existence. C'est très différent de certains postmodernes

22. Natasha Levinson, « The Paradox of Natality: Touching in the Midst of Belatedness », dans Gordon Mordechai (ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, coll. « Westview Press », 2201, p. 35.

23. Stacey Smith, *op. cit.*, p. 91.

24. Natasha Levinson, *op. cit.*, p. 21.

qui pensent que les perspectives variées de gens de cultures différentes sont radicalement incompatibles. Il n'existe pas de raison *a priori* d'affirmer que la communauté de recherche produira un consensus sur des problèmes philosophiques tels que la nature de la justice ou la liberté. Cependant, il n'existe pas non plus de raison *a priori* permettant d'affirmer que les différences rendent impossible pour les enfants ou les adultes de se comprendre mutuellement. Et qui sait ? Dialoguer, *entrer dans l'univers de l'autre*, se soucier des autres et se raconter, tout cela pourrait rendre possible la résolution de problèmes mondiaux (ceux qui nous affectent tous directement) en imaginant ensemble d'autres possibilités avec lesquelles nous pourrions tous nous entendre.

Faisons-en le vœu !

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, Hannah, *Between Past and Future*, Enlarged Ed., New York, Penguin, 1977. (*La Crise de la culture*, trad. par P. Lévy, Gallimard et Folio essais, 1972, 1989)
- _____, *The Human Condition*, Chicago, University of Chicago Press, 1958. (*Condition de l'homme moderne*, trad. par G. Fradier, Calmann-Lévy, 1961, 1983; réédité, Pocket et Agora, préface de Paul Ricœur, 1988, 1992, 1994).
- _____, *The Jew as Pariah: Jewish Identity and Politics in the Modern Age*, Ed. Ron H. Feldman, New York, Random House, 1978. (*Le Juif comme paria*, Christian Bourgois, 2000)
- _____, *Lectures on Kant's Political Philosophy*, Ed. Ronald Beiner, Chicago, University of Chicago Press, 1982. (*Juger*, Le Seuil, 1991)
- _____, *The Life of the Mind*, Ed. Mary McCarthy, New York, Harcourt Brace Jovanovitch, 1978. (*La Vie de l'esprit*, PUF, 1981)
- _____, *Men in Dark Times*, New York, Harcourt Brace Jovanovitch, 1968. (*Vies politiques*, trad. par E. Adda, Gallimard, 1974)
- _____, *The Origins of Totalitarianism*, New York, Harcourt Brace, 1966. (*Les Origines du totalitarisme*, 3 vol., Le Seuil, 2002, 2005, 2006)
- _____, *On Violence*, New York, Harcourt Brace Jovanovitch, 1969. (« Sur la violence », dans *Du mensonge à la violence. Essais de politique contemporaine*, Calmann-Lévy, 1972)
- _____, *Rabel Varnhagen: The Life of a Jewish Woman*, New York, Harcourt Brace, 1974. (*Rabel Varnhagen. La vie d'une Juive allemande à l'époque du romantisme*, trad. par Henri Plard, Tierce, 1986, réédition Pocket, 1994)
- _____, *Eichmann in Jerusalem, A Report on the Banality of Evil*, New York, Viking, 1968. (*Eichmann à Jérusalem*, PUF, 1981)

Autres sources

- Benhabib, Seyla, *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*, London, State, 1996.
- _____, *Situation of the Self*, New York, Routledge, 1992.
- _____, «The Generalized and the Concrete Other», dans *Feminism as Critique*, Benhabib et Drucilla Cornell, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987.
- Benjamin, Walter, *Illuminations*, edited by Hannah Arendt, New York, Schocken Books, 1969.
- Disch, Lisa Jane, *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*, Ithaca, Cornell University Press, 1994.
- Goodman, Nelson, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, Hackett, 1978. (*Manières de faire des mondes*, Folio, 2006)
- _____, «Understanding and Politics», *Partisan Review*, 20, juillet-août 1953.
- Kant, Emmanuel, *Critique of Judgment*, New York, Hafner Press, 1951. (*Critique de la faculté de juger*, Aubier, Bibliothèque philosophique, 1993)
- Levinson, Natasha, «The Paradox of Natality: Touching in the Midst of Belatedness», dans Gordon Mordechai (ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, coll. «Westview Press», 2201.
- Leonard, John, «The Adventures of Doris Lessing», dans *New York Review of Books*, vol. LIII, n° 19, 30 novembre 2006.
- Lessing, Doris, *Time Bites: Views and Reviews*, London, Fourth Estate, 2004, New York, Harper Collins, 2004.
- MacIntyre, Alasdair, *After Virtue*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1981.
- Smith, Stacey, «Education for Judgment. An Arendtian Oxymoron?», dans Gordon Mordechai (ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, coll. «Westview Press», 2201.
- Toibin, Colm, «A thousand Prayers», dans *New York Review of Books*, vol. LIII, n° 19, 30 novembre 2006.
- Villa, Dana (ed.), *The Cambridge Companion to Arendt*, New York, Cambridge University Press, 2000.
- Young-Bruehl, Elisabeth, *Hannah Arendt: For Love of the World* (second ed.), New Haven, Yale University Press, 2004.
- _____, *Why Arendt Matters*, New Haven, Yale University Press, 2004.
- _____, (ed.) *Global Cultures: A Transnational Short Fiction Reader*, Conn, Wesleyan University Press, 1994.

Approche esthétique en communauté de recherche

AUDREY BIGOT-DESTAILLEUR,
France

« La danse est dans le monde la plus belle métaphore de l'existence. » – Erick Hawkins

La tradition philosophique française admet communément l'exercice de la dissertation comme l'un des moyens privilégiés pour pratiquer la philosophie. La dissertation comme modèle d'enseignement de référence depuis 1925 (De Monzie, 1925) est d'ailleurs peu remise en question. Mais même si cette référence reste de mise en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, on constate que la philosophie revêt de nouvelles formes dans la cité. En effet, la philosophie quitte un tant soit peu les salles de classe pour se développer dans d'autres lieux (entreprises, associations, cafés-philos, etc.), avec d'autres publics (enfants, adolescents, personnes âgées, etc.) et prendre d'autres formes, notamment celle de la discussion ou du débat.

Dans ce chapitre, il sera question d'une forme particulière de pratique de la philosophie puisque nous évoquerons sa pratique en communauté de recherche. Plus précisément, nous nous interrogerons sur la manière de traiter la question de l'esthétique avec des adolescents ou des adultes en communauté de recherche. Nous étayerons notre analyse avec la présentation d'un projet artistique et philosophique mené autour de la danse. Nous verrons en quoi la pratique artistique peut favoriser le questionnement esthétique et comment la communauté de recherche peut devenir un dispositif pédagogique créateur tant dans la recherche philosophique que dans la création artistique.

UN PROJET ARTISTIQUE ET PHILOSOPHIQUE

Avant même d'entreprendre la présentation du projet pédagogique, il convient de cerner le domaine de l'esthétique en le définissant. L'esthétique constitue un des champs de la philosophie avec l'éthique, la métaphysique, l'épistémologie et la logique. Elle est définie comme la « science ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il s'applique à la distinction du beau et du laid » (Lalande, 2006, p. 302).

Étymologiquement, ce mot vient du grec *aisthêtikos* qui désigne une perception intellectualisée, comme la perception des formes. L'esthétique fait donc appel à la sensation et aux sens. Il faudra attendre 1750 pour qu'Alexander Gottlieb Baumgarten constitue l'esthétique comme une nouvelle discipline prenant pour objet les œuvres d'art et l'art en général. Ce dernier ouvre la voie à d'autres philosophes comme Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Sartre ou les philosophes de l'école de Francfort qui ont tenté de déterminer la signification de l'œuvre d'art.

Justification du projet

Après ces précisions de terminologie, considérons l'origine du projet. Lors des ateliers de philosophie, nous avons remarqué que les questionnements des enfants comme ceux des adultes en formation universitaire¹ ou professionnelle² étaient orientés davantage par des préoccupations d'ordre métaphysique, éthique ou encore épistémologique. Peu de leurs questions étaient d'ordre esthétique. C'est pourquoi nous avons réfléchi à la manière de favoriser ce questionnement. Une de nos hypothèses nous a conduit à associer pratique de la philosophie et pratique artistique. En effet, puisque l'esthétique s'adresse à l'art en général, nous avons pensé que la pratique d'un art pourrait soutenir l'activité de pensée. La question du choix de la pratique artistique nous semblait cruciale pour la mise en place d'un dispositif efficace. Quel art allait être le plus judicieux pour notre entreprise ? La musique, la sculpture, la peinture, etc. ?

1. À l'Université de Lille 3, les étudiants de licence 3 en sciences de l'éducation avaient jusqu'à l'année dernière la possibilité de suivre une unité d'enseignement s'intitulant « Philosopher avec les enfants à l'école élémentaire ».

2. Il est notamment question des adultes en formation professionnelle se destinant au métier de professeur des écoles (à l'Institut de formation pédagogique de Lille).

Notre choix s'est orienté vers la danse, plus précisément vers la danse contemporaine³ appelée également danse créative. Ce choix a été entériné par la lecture d'un ouvrage consacré à l'approche esthétique de la pratique de la danse, *Approche philosophique du geste dansé* (2006). Pour l'un des auteurs, Anne Boissière, l'avènement de la danse contemporaine comme art à part entière amène à reconsidérer les paradigmes organisateurs de l'esthétique du XX^e siècle :

La danse, dans sa nouveauté et sa vie propre, confronte la pensée esthétique à ses propres limites [...]. Et si la danse était le paradigme esthétique de la fin du XX^e siècle? (Boissière, 2006, p. 7).

Si la danse soulève la question classique de la philosophie du rapport du corps et de l'esprit et la question de l'intersubjectivité (Boissière, 2006, p. 11), elle se pose également comme une pratique artistique problématique du point de vue de la recherche esthétique. La danse contemporaine étant un art relativement récent⁴ comparé à d'autres arts comme la musique, le théâtre ou encore la peinture, les catégories esthétiques traditionnelles ne semblent pas rendre compte de la complexité de cet art et en appellent d'autres. Pour approcher la danse, émettre des jugements esthétiques sur des œuvres chorégraphiées, nous devons considérer les problématiques traditionnelles de la création mais dans son rapport avec l'improvisation, l'expression ou encore l'expressivité. Il y a de fait un questionnement des catégories de la pensée philosophique que sont l'intériorité-extériorité et la sensation pour appréhender l'œuvre d'art en danse :

Ce n'est pas à partir d'une philosophie de la danse déjà constituée que nous envisageons les modalités de la réflexion, mais en accueillant, pour les élaborer de façon conceptuelle, les questions qui se posent à la danse et qu'elle adresse en retour à la pensée. Ce n'est donc pas en appliquant les philosophèmes extérieurs que nous avons construit la démarche d'ensemble, mais en acceptant de céder au mouvement que la danse impose à la pensée (Boissière, 2006, p. 8).

3. Par danse contemporaine, on peut comprendre deux acceptions. Tout d'abord, la danse contemporaine peut être considérée comme la danse « de notre époque ». Par exemple, le hip-hop pourrait être qualifié de danse contemporaine car il se pratique de nos jours. Mais, en utilisant les termes de « danse contemporaine », nous nous référons ici à une autre acception. La danse contemporaine illustre, dans notre propos, une manière de danser et évoque une esthétique. Elle se réfère à la danse issue des courants de danses moderne et post-moderne des années 1960 et 1970 dont les figures marquantes sont Martha Graham, Alvin Nikolais, Mary Wigman, Rudolf Laban, pour ne citer qu'eux. Les principes de composition des danses classique, néo-classique et classique sont abandonnés dans la danse contemporaine ; on parlera de danse libre. La danse contemporaine est un moyen d'expression en dehors de toutes codifications.

4. Nous considérons cet art comme relativement récent car la danse contemporaine émerge à la fin des années 1970 (cf. note 3).

Le fait que la danse contemporaine entretienne un nouveau rapport à l'esthétique, voire qu'elle en devienne un paradigme organisateur au XX^e siècle nous a semblé être un critère suffisant pour concevoir et mettre en œuvre un projet artistique et philosophie à partir de la pratique dansée.

Présentation du projet

Nous avons mené ce projet artistique et philosophique une première fois avec des enfants de 8-9 ans⁵ avant de le proposer à de jeunes adultes. Le dispositif s'est déroulé de manière similaire et s'est articulé en trois moments distincts.

Première étape: L'expérimentation et l'exploration des possibilités d'un corps qui danse

Durant ce premier moment, les participants ont suivi des cours de danse auprès d'une professeur de danse diplômée d'État. Il s'agissait pour la plupart d'une initiation à la danse car peu d'entre eux pratiquaient la danse. Les participants ont pu expérimenter et explorer les possibilités de leur corps durant quelques semaines à raison d'une séance hebdomadaire. Les ateliers étaient construits de manière à faire redécouvrir aux participants plusieurs conduites motrices. Par exemple, ils étaient amenés à chercher diverses manières de sauter, de courir, de tourner.

Parallèlement aux ateliers de danse, les participants pratiquaient chaque semaine la philosophie à l'intérieur d'une communauté de recherche. Le dispositif retenu était celui qui était préconisé par Matthew Lipman (2006).

Deuxième étape: La danse problématisée

Au bout de quelques semaines de pratique de la danse, nous nous sommes réunis en communauté de recherche philosophique et l'animateur a proposé de prendre pour objet de réflexion, non pas un texte comme il était coutume de le faire, mais la pratique de chacun en tant que danseur, chorégraphe ou observateur. Ce fut le début de notre investigation réflexive sur la danse. Les participants ont ainsi formulé ce qui leur semblait difficile, voire problématique, dans le fait de créer et de danser :

5. Le projet avait été mené dans les classes du Projet artistique et culturel en 2006-2007 à l'école Sainte Marie à Tourcoing.

- ***Est-ce que mon corps m'appartient?***

Est-ce que j'appartiens à mon corps? Les participants essayent de faire des mouvements mais n'y arrivent pas tous avec la même aisance; ils ont l'impression de ne pas toujours maîtriser leur corps.

- ***Qu'est-ce qu'aimer?***

En dansant, les participants sont amenés à se toucher. Est-ce qu'on peut se toucher sans pour autant s'apprécier, être ami ou s'aimer? C'est à nouveau le rapport au corps et au corps des autres qui est interrogé.

- ***Qu'est-ce que le beau?***

L'idée de vouloir produire de beaux mouvements était une préoccupation constante des participants. Mais peut-on fabriquer du beau? Est-ce qu'il y a différentes sortes de beau? Comment reconnaître quelque chose comme étant beau? Une danse peut-elle être belle ou laide? Le jugement esthétique de goût a-t-il du sens dans la pratique de la danse?

- ***Qu'est-ce que créer?***

Après les phases de création, nous nous sommes interrogés sur ce qui se passait durant ces moments de création. Est-ce que créer est la même chose qu'improviser? Existe-t-il une part de hasard dans le processus de création?

- ***Peut-on appréhender une chorégraphie comme une œuvre d'art?***

Lorsque l'idée de produire un spectacle a été annoncée, nous nous sommes arrêtés sur le statut d'œuvre d'art. Quels seraient les critères permettant d'attribuer le statut d'œuvre d'art à une chorégraphie? Si oui, est-il judicieux de la faire?

- ***Qu'est-ce que l'inconnu?***

L'inconnu était quelque chose de déstabilisant pour certains des participants. En improvisant, les participants ne savent pas d'emblée ce qui va être produit et ils doivent conjuguer avec l'inconnu. Qu'est-ce le vide? Le vide est-il réductible à de l'inconnu? Est-ce que le vide pourrait être comparé au silence? Le vide est-il l'absence d'un plein?

- ***Qu'est-ce que penser?***

Durant les phases d'improvisation, les participants se demandaient quel était le degré de conscience dans l'acte dansé. Est-ce qu'on pense quand on invente une danse? Est-ce que c'est notre corps qui pense un mouvement ou notre esprit?

Chacune des questions a été l'occasion de communautés de recherche philosophique.

Troisième étape: La mise en mouvement d'une pensée

Dans cette ultime étape, essentielle au moment de création, il a été question de «mettre en mouvement» et mettre en scène les réflexions, les pensées, voire le mouvement de la pensée construite durant les communautés de recherche philosophique. Pour cela, il s'est instauré, à ce moment, une autre communauté de recherche: une communauté de recherche artistique. Les participants ont gardé le même fonctionnement pour collaborer dans l'acte de création artistique. Mais, à la différence des traditionnelles communautés de recherche philosophique, le corps occupait une place centrale. Il était devenu le vecteur de la pensée.

Ce projet a donné lieu à une représentation dansée avec les enfants. En revanche pour les adultes, nous ne sommes pas allés jusqu'au montage d'un spectacle. Le plus important résidait dans la démarche pédagogique et non dans le résultat.

LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE COMME PROCESSUS PÉDAGOGIQUE DE CRÉATION: DE LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE À LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE ARTISTIQUE

La pratique de la philosophie en communauté de recherche recèle de nombreuses analogies avec la pratique de la danse contemporaine, dont la principale se cristallise autour du concept même de communauté de recherche.

La danse contemporaine dont l'émergence remonte à l'orée du siècle dernier est considérée comme l'avènement du mouvement libre. Isabelle Launay, dans une analyse historique du geste et du mouvement, explique le passage de la danse de ballet à la danse contemporaine par la libération des conventions et des codifications qui avaient fini par sclérosier la danse classique (Launay, 1990)⁶.

L'absence de conventions dans la danse contemporaine implique qu'il n'y ait plus de repères définis pour déterminer si un mouvement est correct ou non. Il n'existerait que des mouvements et des gestes créés, singuliers. Il ne s'agit donc plus pour les danseurs de reproduire des mouvements imposés, mais de créer leurs propres chorégraphies. En ce sens, la danse contemporaine ouvre ainsi le champ à l'univers des possibles.

6. Les danses primitives étaient également dites «libres», sans codifications. En revanche, elles ont été abandonnées en Occident pour des formes académiques au cours de l'histoire.

Ces principes fondamentaux supposent une pédagogie basée essentiellement sur l'improvisation⁷ et la composition⁸, l'improvisation ne constituant pas un simple déclencheur mais participant pleinement au processus de création chorégraphique. Aussi pourrions-nous dire qu'il s'agit d'une improvisation structurée :

[...] Il ne s'agit pas purement et simplement d'un événement ou d'une performance (inventer sur le moment un morceau ou une pièce, une chorégraphie), puisqu'elle peut, comme chez Pina Bausch, former la base d'un travail de composition, se situer en amont de la chorégraphie, et conserver dans la pièce finale quelque chose de son caractère improvisé, ou s'insérer dans la trame d'une chorégraphie composée [...] (Fabbri, 2006, p. 83).

Le dispositif didactique mis en œuvre dans notre projet s'est actualisé à partir de ce concept pédagogique. Chaque atelier de danse s'articulait en phases d'exploration (à partir d'une consigne donnée ou d'un déclencheur), en phases d'expérimentation (reprise de certains mouvements relevés durant la première phase en vue de les approfondir) puis en phases de structuration (chorégraphie et mise en scène des mouvements retenus). Cette alternance de moments supposait que les participants endossent trois rôles lors de la démarche de création ; ils étaient successivement *danseurs*, *spectateurs* ou *critiques* et *chorégraphes*.

C'est précisément sur ce point que se rejoignent les démarches pédagogiques philosophiques et artistiques. En effet, les rôles adoptés en danse ont permis aux participants de développer différents types de pensée, tout comme lorsqu'ils se sont retrouvés en communauté de recherche philosophique.

Approche pluridimensionnelle de la pensée

Selon Matthew Lipman, la pratique de la philosophie en communauté de recherche favoriserait le développement de la pensée critique et la pensée créatrice mais aussi la pensée vigilante⁹. Ces trois types de pensée se coordonneraient et permettraient aux participants de penser par eux-mêmes.

7. « *L'improvisation* est une recherche qui consiste à explorer "sur-le-champ", selon des motivations et connotations personnelles, le maximum de développements du mouvement sur un thème donné » (Guerber *et al.*, 1997, p. 19).

8. « *La composition* correspond à la fixation des éléments les plus prégnants, pertinents et significatifs par rapport au thème, retenus à la suite de l'improvisation structurée, afin d'aboutir à la construction d'une séquence gestuelle signifiante » (Guerber *et al.*, 1997, p. 21).

9. Traduction de Nicole Decostre du terme *caring thinking*. À la traduction de pensée vigilante, nous préférons le terme de pensée attentive.

Lipman fait de la pensée critique un programme d'éducation à lui seul. Sa maîtrise serait essentielle puisqu'elle œuvrerait à la recherche de la **vérité**. La pensée critique serait « une pensée qui facilite le jugement, car elle repose sur des critères, elle est autocorrective et soucieuse du contexte » (Lipman, 1995, p. 146). Ses caractéristiques illustreraient les capacités d'ouverture d'esprit et d'objectivité en jeu dans la recherche de la vérité.

La pensée créatrice serait, selon Lipman, fortement corrélée à la pensée critique, mais à sa différence, elle serait guidée par la recherche du **sens**. Elle permettrait de créer de nouveaux jugements, et par là même de penser par lui-même. Lipman la définit comme une « pensée qui contribue au jugement, orientée par le contexte, prête à se dépasser, sensible à des critères » (Lipman, 1995, p. 233). Lipman compare la pensée critique et la pensée créatrice en les rendant complémentaires l'une de l'autre : « Étant donné que la pensée critique est soucieuse d'abord de vérité, sa préoccupation fondamentale est d'éviter l'erreur et le mensonge. C'est pourquoi, ce qui la marque, c'est l'autocorrection, alors que la pensée créatrice, plus préoccupée d'intégrité et d'invention, veut se dépasser elle-même, se transcender, tout en visant la rectitude » (Lipman, 1995, p. 234). À ces deux dimensions de pensée, Lipman en ajoute une troisième, la pensée vigilante.

La pensée vigilante serait comprise pour Lipman comme l'attention portée à l'objet de pensée et la manière attentive dont on y pense¹⁰. La pensée vigilante ne se réduirait cependant pas uniquement à l'intérêt, elle procéderait également à des processus cognitifs; elle serait la pensée qui entreverrait d'autres perspectives et d'autres solutions, elle serait la pensée qui inventerait de nouvelles relations ou encore la pensée qui percevrait les différences de points de vue.

Lors des ateliers de danse, les participants sont également amenés à développer ces trois types de pensée. Tout d'abord lorsqu'il est **danseur**, le participant fait preuve de *pensée créatrice*. Il est amené à créer ses propres mouvements. C'est une démarche tâtonnante: il essaie des mouvements suivant des consignes ou des situations déclenchantes, il les explore, les expérimente avant d'en choisir pour les proposer aux autres spectateurs. Il est aussi amené à développer une *pensée auto-critique* puisqu'il fait des choix critiques sur ses propres propositions afin de n'en choisir que quelques-uns.

10. « Avoir une pensée vigilante a un double sens: cela signifie, d'une part, penser avec intérêt à l'objet de la pensée et, d'autre part, être concerné par sa propre démarche de pensée. Par exemple, une personne qui écrit une lettre d'amour écrit amoureusement à la personne à qui elle écrit tout en se préoccupant en même temps de la lettre elle-même » (Lipman, 2006, p. 250).

À d'autres moments, le participant est *spectateur* des danseurs. C'est un moment durant lequel il se décentre de ses propres productions pour voir, comprendre celles des autres. À la suite de son observation, il est aussi amené à donner son opinion, à émettre un jugement esthétique sur ce qu'il a vu. Il fait preuve de *pensée critique*. Nous pouvons même aller jusqu'à dire qu'il fait également preuve de *pensée vigilante*. En effet, il est attentif aux productions des autres et est bienveillant envers eux lorsqu'il émet des critiques ou des jugements.

Lorsque le participant est *chorégraphe*, il doit avoir décomposé suffisamment ses propres mouvements ou ceux des autres afin de pouvoir les expliquer. Il doit faire preuve à la fois de *pensée critique*, de *pensée créatrice* et de *pensée vigilante*.

La pratique de la danse contemporaine permettrait donc de favoriser la pensée de manière pluridimensionnelle tout comme la pratique de la philosophie.

Le décentrement

À la suite de cette analyse, il apparaît que les participants au projet ont dû apprendre à se décentrer. En danse, il s'agissait de se décentrer de ses propres productions dansées pour apprécier celles des autres. Il fallait suffisamment se décentrer de soi pour comprendre les composantes gestuelles afin de pouvoir les reprendre, les améliorer ou les modifier.

On retrouve également cette attitude chez les participants en communauté de recherche puisque cette attitude est aussi le propre de l'attitude du philosophe. Pour Sylvie Quéval, le décentrement¹¹ est à comprendre dans deux acceptions. Dans un premier temps, la philosophie requiert un arrêt dans le temps. Le philosophe est celui qui accepte « la lenteur des tours et des détours de la méditation » (Solère-Quéval, 1999). Prendre le temps d'entrer dans la réflexion, d'entrer dans une attitude réflexive sans attente de résultat. L'attitude réflexive impliquée en philosophie amène un autre niveau de décentrement : le décentrement par rapport à soi-même. En écoutant, comprenant et prenant en considération les points de vue, les idées et les argumentations des pairs dans une discussion, le philosophe envisage d'autres solutions que sa pensée ne lui proposait pas de prime abord. Cette exigence de décentration par

11. «Philosopher, c'est se décentrer, se décaler par rapport à ce qui pose question, faire le "plus long détour", renoncer à l'ici et maintenant. La philosophie est suspension de l'action, fût-ce pour mieux agir ensuite» (Solère-Quéval, 1999).

rapport aux autres induit également un retour réflexif sur soi, allant jusqu'à prendre la forme d'un « discours de l'âme avec elle-même ».

La communauté de recherche comme processus créateur

La procédure pédagogique en danse contemporaine recèle de nombreuses similitudes avec celle de la pratique de la philosophie. Bien plus que de simples ressemblances dans les attitudes développées, les participants ont formé à diverses reprises des communautés de recherche philosophique mais aussi des communautés de recherche artistique.

Si, dans la démarche de création, il est nécessaire de prendre un temps de recherche individuel, à l'image de l'improvisation, la phase de composition a été collective. Des hypothèses, des idées de chorégraphies ont été émises par les participants avant d'être expérimentées, validées ou infirmées par l'ensemble des pairs. La pensée des uns a été enrichie par celle des autres. À maintes reprises, les participants se sont regroupés pour mettre en commun leurs découvertes afin de composer un moment de chorégraphies ou encore se sont aidés pour faire évoluer des mouvements. C'est en ce sens que nous pouvons avancer que les participants ont transformé les ateliers de création en de véritables moments de recherche collective où la collaboration était de mise. Le fait que les participants aient vécu l'expérience « cruciale » de la pensée collaborative en communauté de recherche philosophique a facilité le travail de création en danse. Mais nous pouvons également dire que l'expérience en danse a renforcé les liens tissés entre les pairs. Une de nos hypothèses expliquant ce renforcement est que l'investissement en danse a transcendé le cadre purement cognitif et a engagé les participants de manière corporelle. Le corps a joué un rôle essentiel. De surcroît, la recherche philosophique a permis de l'entrevoir sous d'autres angles : comme un médiateur entre soi et les autres, comme un outil d'expression et de création mais aussi comme l'expressivité d'un corps qui pense et qui se pense.

Par un dispositif pédagogique basé sur l'alternance entre pensée et mouvement dansé, les problématiques liées au domaine de l'esthétique ont été abordées tant dans la démarche créative en danse que dans les moments philosophiques. Parfois, les moments de danse se transformaient très vite en moment de philosophie. Tant et si bien qu'à certains moments les participants ne formaient qu'une simple et seule communauté de recherche que nous qualifierions de créatrice.

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE ET ESTHÉTISME

À l'intérieur de notre projet, le rapprochement entre danse contemporaine et philosophie a permis d'entrevoir les communautés de recherche philosophique et artistique sous l'angle d'un seul et même processus pédagogique: la communauté de recherche créative. Les questions relevant du domaine de l'esthétique ont été à la fois le prétexte du rapprochement entre danse et philosophie et le moyen d'aborder ces questionnements de manière philosophique. Mais, bien plus encore, ces questions ont permis d'entreprendre une réflexion sur le concept même d'esthétisme. En effet, les participants ont pu vivre et partager des moments d'esthétique lors des étapes du projet, artistiques et réflexives. Mais qu'est-ce qu'un moment d'esthétique?

Esthétisme et danse

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie de notre propos, la danse contemporaine est considérée comme un art. Elle est un ensemble de procédés singuliers permettant d'obtenir certains résultats, comme le beau, mais on peut aussi la comprendre comme création d'objets esthétiques¹².

Dans la première acception, la danse a un caractère artisanal et l'artisan n'est autre que le danseur. Ce dernier est ici entendu comme un technicien qui doit maîtriser son corps pour le transformer en outil de création.

Si l'on considère à présent l'autre définition de l'art, à savoir la création d'œuvres d'art, ce n'est plus au danseur-technicien que nous nous référerons, mais au danseur-chorégraphe et au spectateur. C'est au danseur-chorégraphe qu'incombe de créer des œuvres singulières qui seront décrétées ou non par les spectateurs comme œuvres d'art. Lorsque les participants ont été techniciens, les questions de maîtrise et d'aisance corporelle ont été vivement soulevées. En revanche, dans les situations de composition artistique et d'observation, un tout autre questionnement a mobilisé les pairs. Trois questions ont été centrales dans la démarche: l'inspiration, le beau et le jugement esthétique.

En situation de composition, la question de l'inspiration a été essentielle. Les séances d'improvisation étaient toujours déclenchées par un stimulus¹³, mais certains des participants se sont posé la question de l'inspiration. Le déclencheur était-il suffisant ou fallait-il être un génie en puissance

12. Les objets esthétiques sont ici les danses chorégraphiées.

13. Des déclencheurs visuels (une image, un livre), auditifs (des bruitages, une musique) ou kinesthésiques (des objets à toucher, des matières).

pour devenir créateur? Cette question n'a été élucidée que partiellement par le groupe.

Une autre préoccupation du danseur-chorégraphe était la production d'une belle chorégraphie. Cette question était problématique pour chacun puisqu'aucun code ni aucune référence académique ne déterminait de normes quant au beau en danse contemporaine. La difficulté s'est manifestée essentiellement durant les phases d'observation des spectateurs. L'expérience du rôle de spectateur a été, semble-t-il, une expérience cruciale pour chacun. Dans l'observation, il fallait rendre compte de jugements esthétiques, de jugements de goût; il fallait faire l'expérience que ce qui plaît aux uns ne plaît pas nécessairement aux autres. La délicate question était de savoir comment discuter objectivement de jugements emprunts de subjectivité? Ces moments d'observation ont permis de découvrir (sans la nommer) la réflexion de Kant sur le jugement esthétique. Les participants ont distingué le jugement esthétique des jugements portant sur l'agréable, sur l'utile, sur le bien ou encore sur le vrai. Kant avance à son propos que :

Le goût est la faculté de juger d'un objet ou d'un mode de représentation, sans aucun intérêt, par une satisfaction ou une insatisfaction. On appelle beau l'objet d'une telle satisfaction (Kant, 1790, p. 55).

Tout comme Kant, les participants se sont retrouvés face au paradoxe du jugement esthétique: «La satisfaction de chacun est énoncée comme règle pour tout autre» (Kant, 1790, p. 55).

À partir de ce moment-là, les participants ont été libérés dans leur rôle de chorégraphe, puisqu'ils ne cherchaient plus à plaire, à produire des sensations agréables aux spectateurs. Le mouvement pouvait devenir libre. Ce n'est qu'en se trouvant face au problème de la contemplation de la danse que les participants ont pu considérer le concept-même d'esthétisme. Ce sont les moments de danse, et non la seule réflexion décontextualisée, qui ont permis d'approfondir le concept d'esthétisme. C'est pourquoi nous avançons que les moments de danse, et plus particulièrement ceux de contemplation, ont été des moments d'esthétique.

Esthétisme et recherche philosophique

Considérons à présent le postulat suivant: la réflexion philosophique serait une œuvre de la pensée. La réflexion philosophique peut effectivement être entendue comme telle si on la considère d'un point de vue méthodologique. Elle cherche à bâtir un raisonnement dans lequel les arguments et les jugements sont validés au regard de la logique formelle ou informelle. La

logique est d'ailleurs un critère permettant de mettre en évidence les défauts de raisonnements que sont les sophismes (Lipman, 2006, p. 225-226).

Une des finalités de la pensée critique est de déterminer si les jugements sont corrects du point de vue de la logique. Les jugements, comme produits de la raison, peuvent ainsi être des œuvres de la pensée. Mais peut-on imaginer que ces jugements soient une belle œuvre de la pensée? Peut-on émettre un jugement esthétique sur une réflexion philosophique? Ou encore, les catégories esthétiques peuvent-elles s'appliquer aux jugements?

L'expérience menée nous amène à penser qu'on peut envisager la pensée d'un point de vue esthétique. En communauté de recherche, la réflexion philosophique peut avoir quelques critères du beau si on la juge par son caractère désintéressé. Nous pouvons même aller jusqu'à dire que la communauté de recherche philosophique constitue un moment d'esthétique en tant que tel.

Les participants, engagés dans une recherche collective autour d'un intérêt commun, visent une harmonie basée davantage sur la collaboration que sur la recherche du consensus. Les participants n'ont pas de contraintes de résultats en termes de « livrables », seul compte ce qui se passe durant la délibération. Pour le dire autrement, la communauté de recherche n'est pas un moyen mais est, uniquement, une fin en soi. Elle peut de fait être entrevue comme une entreprise désintéressée, non soumise aux contingences temporelles et spatiales. Cette symbiose¹⁴ entre les participants, la rencontre de subjectivités¹⁵ formant du même coup l'intersubjectivité, n'est-ce pas là ce moment d'esthétique? La beauté résiderait ici pour nous dans l'émergence d'une pensée cohérente (du point de vue de la logique), harmonieuse (au sens de l'équilibre entre les pensées critiques, créatrices et vigilantes) et orientée vers l'intercompréhension. Pour le dire autrement, ce serait la rencontre des pensées singulières en communauté de recherche qui deviendrait un moment d'esthétique en tant que tel.

CONCLUSION

Notre projet était de développer le questionnement esthétique des jeunes adultes. En choisissant d'associer la réflexion à une pratique artistique, nous avons facilité son approche esthétique. Cette expérience démontre bien que la pratique artistique ne peut faire l'économie d'une réflexion esthétique sur ses

14. Selon nous, la pensée attentive et vigilante permet la création de cette symbiose entre les participants.

15. Les subjectivités se manifestent par la pensée créatrice.

objets et ses finalités. Mais, bien plus encore qu'un rapprochement entre danse et réflexion philosophique, ce projet pédagogique aura été l'occasion d'un questionnement sur l'esthétisme.

Qui plus est, si la communauté de recherche se pose comme un processus pédagogique innovant, elle pourrait aussi devenir un processus didactique permettant de développer des connaissances. Même si ce n'est pas la finalité de la pratique de la philosophie telle que nous la présentons ici, la communauté de recherche pourrait permettre à ses participants d'aborder des savoirs déclaratifs et non seulement des capacités ou des attitudes.

BIBLIOGRAPHIE

- Boissière, A. (2006). « Introduction », dans A. Boissière et C. Kintzler (dir.), *Approche philosophique du geste dansé. De l'improvisation à la performance*, Villeneuve d'Ascq, Les Presses universitaires du Septentrion, 7-11.
- De Monzie, A. (1925). *Instructions officielles de philosophie*.
- Fabbri, V. (2006). « Langage, sens et contact dans l'improvisation dansée », dans A. Boissière et C. Kintzler (dir.), *Approche philosophique du geste dansé. De l'improvisation à la performance*, Villeneuve d'Ascq, Les Presses universitaires du Septentrion, 83-101.
- Gueber, W., C. Leray et A. Maucouvert (1997). *Danse. De l'école aux associations*, Paris, Revue EPS.
- Izrine, A. (2002). *La Danse dans tous ses états*, Paris, L'Arche.
- Kant, E. (1790). *Critique de la faculté de juger*, Paris, Vrin.
- Lalande, A. (2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, coll. « Quadrige ».
- Launay, I. (1990). « La danse entre geste et mouvement », dans J.Y. Pidoux (dir.), *La danse art du XX^e siècle*, Actes du colloque organisé par l'Université de Lausanne les 18 et 19 janvier 1990, Lausanne, Payot, 275-287.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique* (2^e édition), Bruxelles, De Boeck.
- Sasseville, M. (2003). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Solère-Quéval, S. (1999). « Philosopher en SEGPA », *Diotime-agera*, 1.

Notices biographiques des auteurs

• Gilles Abel

Formé en philosophie à l'Université de Louvain (Belgique) et en philosophie pour enfants à l'Université Laval (Québec), Gilles Abel travaille depuis près de dix ans en Belgique dans ce domaine. Il anime régulièrement des ateliers de philosophie avec les enfants en milieu scolaire et extrascolaire, mais aussi des formations d'adultes (enseignants, bibliothécaires, comédiens, animateurs culturels, travailleurs psychosociaux, etc.). Son expérience l'amène à évoluer à la fois dans le monde de l'enseignement (primaire, secondaire et supérieur), ainsi qu'en dehors, en particulier dans le champ des arts du spectacle et du théâtre jeune public.

• Catherine Audrain

Catherine Audrain, directrice générale et fondatrice de La Traversée (Rive-Sud), a suivi une formation en philosophie puis en sociologie à l'Université du Québec à Montréal, le titre de son mémoire étant *Soubassement historique de la dépression : de l'antique visage de la mélancolie au sujet neuronal*. Parallèlement à sa formation, elle a contribué au développement d'un cadre spécifique de traitement en matière d'agressions à caractère sexuel et est à l'origine du programme Prévention de la violence et philosophie pour enfants, auquel se sont joints Marie-France Daniel en 1997, Pierre Laurendeau en 1998 et Michel Sasseville en 1999. Ce programme, qui a reçu plusieurs prix et mentions, est actuellement implanté dans plus de 14 écoles de la Commission scolaire Marie-Victorin. Enfin, elle a été commissaire pour la Commission québécoise des libérations conditionnelles entre 1993 et 1998.

• **Andrée-Anne Bergeron**

Bachelière en enseignement, Andrée-Anne Bergeron travaille depuis plusieurs années auprès d'enfants et d'adolescents, dans des contextes scolaires et récréatifs. Son engagement en philosophie pour enfants s'est accru depuis son premier contact avec les idées de Matthew Lipman, en 2002. Elle terminera bientôt une maîtrise en philosophie à l'Université Laval, qui portera sur la dimension éthique du dialogue dans la communauté de recherche philosophique (telle qu'elle a été développée par Lipman) et dans la philosophie herméneutique de Hans-Georg Gadamer.

• **François Berthiaume**

Détenteur d'un certificat en philosophie pour les enfants, terminant actuellement un baccalauréat en philosophie, François Berthiaume a d'abord étudié et pratiqué la foresterie dans les vastes forêts du Québec. Également cofondateur d'un projet collectif d'agriculture biologique dans la région de Portneuf, soucieux comme plusieurs aujourd'hui face au rapport ambigu de notre société avec la nature, il a contribué récemment à la mise sur pied de communautés de recherche philosophique sur ce thème, un projet qu'il compte poursuivre et approfondir à la maîtrise.

• **Audrey Bigot-Destailleur**

Audrey Bigot-Destailleur est doctorante en sciences de l'éducation à Lille 3 (laboratoire Théodile-CIREL) et assure des fonctions d'enseignement à l'Institut de formation pédagogique de Lille et en école élémentaire. Elle s'intéresse depuis près de 10 ans aux nouvelles pratiques de philosophie et notamment la philosophie pour enfants.

• **Diane Challandes**

Depuis 1999, Diane Challandes a suivi de nombreux stages de formation en Suisse et en Belgique avec Michel Sasseville et Alexandre Herriger. Elle fait partie de l'association Prophilo qui s'occupe de promouvoir la pratique de la philosophie en communauté de recherche philosophique en Suisse romande. Après quelques expériences en philosophie pour enfants au sein de son village avec des enfants et des adultes, elle a effectué quelques démarches pour introduire cette pratique dans les écoles publiques. Mais n'ayant ni le statut d'enseignante ni celui de formation en philosophie, elle n'y a pas eu accès. Fort heureusement, un centre culturel de la région s'est intéressé à développer cette

activité, c'est ainsi qu'elle s'est fait engager pour une première période de huit mois.

• **Élisabeth Couture**

Élisabeth Couture détient un baccalauréat en enseignement moral et religieux au secondaire et également une formation en communauté de recherche philosophique (CRP) avec les jeunes. Elle enseigne depuis 1997 à la Commission scolaire des Navigateurs et, depuis 2001, à l'école secondaire L'Aubier sur la rive sud, près de Québec, la CRP dans le programme Citoyens du monde. Elle y anime, depuis 10 ans, des communautés de recherche philosophique avec les adolescents sur une base régulière. Dans ce contexte, elle a contribué activement au développement de matériel pédagogique visant à mettre en route des communautés de recherche philosophique au secondaire ainsi qu'à y évaluer les apprentissages des élèves (<http://edupsy.uqac.ca/aqpe/>).

• **Marie-France Daniel**

Marie-France Daniel détient un Ph. D. en philosophie de l'éducation. Elle est professeure titulaire à l'Université de Montréal et professeure associée à l'Université Laval. Elle est chercheure associée au Centre de recherche sur l'intervention et la réussite scolaire (CRIRES) et au Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal (CREUM). Ses recherches sont centrées sur l'approche de philosophie pour enfants et ses incidences sur le processus d'apprentissage du dialoguer chez les élèves du préscolaire et du primaire ainsi que sur le processus d'apprentissage d'une pensée critique chez ces mêmes élèves. Elle a publié des ouvrages au Québec et en Europe et de nombreux articles dans des revues scientifiques américaines.

• **Michel Desmedt**

Licencié en sciences religieuses, Michel Desmedt est inspecteur de l'enseignement de la Communauté française de Belgique pour le cours de religion catholique. Depuis plusieurs années, il travaille au développement de la pratique de la communauté de recherche philosophique (CRP) au sein du cours de religion catholique mais également comme base pour les rencontres interconvictionnelles entre les différents cours de religion et de morale organisés dans l'enseignement public. S'inspirant des recherches allemandes et autrichiennes de « Théologie avec les enfants », il s'intéresse de plus en plus à ce que pourrait être la communauté de recherche théologique. Avec Michel Sasseville, il organise chaque été une formation à l'animation de CRP, ainsi

qu'une rencontre internationale d'animateurs de CRP. Il est aussi responsable d'un café-CRP qui se réunit tous les quinze jours à Charleroi.

• **Lisa Desrochers**

Enseignante au secondaire depuis 2002, Lisa Desrochers contribue activement à intégrer la communauté de recherche au cours d'éthique et de culture religieuse et cherche à adapter la philosophie pour les enfants à la clientèle adolescente. Responsable de l'implantation de la communauté de recherche au collège Jean-de-la-Mennais, elle travaille plus particulièrement au développement d'outils permettant l'évaluation des élèves lors du dialogue.

• **Jeannot Fillion**

Natif du Québec, dans la région de Charlevoix, Jeannot Fillion a eu la chance de grandir au sein d'un cadre stimulant par lequel il a bénéficié d'une éducation de qualité jusqu'à ses études supérieures à l'Université Laval. Il a d'abord fait un baccalauréat général en philosophie, puis, en obtenant un certificat en philosophie pour les enfants, il a développé des dispositions et des compétences en communication, notamment par l'animation de communautés de recherche philosophique au primaire et au secondaire. Enfin, sous la direction de Michel Sasseville et Thomas De Koninck, il a réalisé un mémoire de maîtrise traitant de la dimension éthique impliquée dans la pratique de la philosophie avec les enfants. Depuis lors, il travaille comme enseignant pour la Commission scolaire de Charlevoix.

• **Mathieu Gagnon**

Mathieu Gagnon est professeur au Département des sciences de l'éducation de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Détenteur d'une maîtrise en philosophie pour les enfants et d'un doctorat en psychopédagogie, ses champs d'intérêts touchent plus particulièrement la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche au secondaire, le développement de la pensée critique, les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants, la recherche éthique ainsi que les fondements de l'apprentissage scolaire.

• **Alexandre Herriger**

Alexandre Herriger, formateur et intervenant spécialisé en philosophie pour les enfants, collabore depuis plus de dix ans avec des établissements

scolaires et des associations en Suisse et ailleurs. Il intervient auprès de publics variés tant adultes que plus jeunes. Au bénéfice d'une large expérience et d'un solide réseau international, il contribue activement à la diffusion des méthodes de dialogue philosophique. Il réalise de nombreux stages et s'est notamment préoccupé de prévention de la violence et d'éducation à la paix.

• Mathieu Lang

Mathieu Lang est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ayant obtenu une maîtrise en philosophie de l'Université de Poitiers en 2001 et un doctorat en philosophie de l'Université Laval au printemps 2010, il s'intéresse particulièrement au développement de la pensée critique dans un contexte d'éducation à la citoyenneté. Les fondements de l'éducation, la philosophie de l'éducation, l'interdisciplinarité et les tendances nouvelles en éducation font également partie de ses champs d'intérêts.

• Georges Leroux

Professeur émérite au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal, où il a enseigné la philosophie grecque de 1969 à 2006, Georges Leroux est d'abord connu comme helléniste et traducteur. Au cours des dernières années, il s'est intéressé à plusieurs grands dossiers de philosophie publique, en particulier dans le domaine de l'éducation au pluralisme. Engagé dans la promotion de la laïcité scolaire, il a travaillé à l'élaboration du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (*Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*, Fides, 2007). Il a été en 2007-2008 membre du comité-conseil de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Il est actuellement vice-président de l'Académie des lettres du Québec.

• Myriam Michaud

Myriam Michaud est auteure d'un mémoire de maîtrise portant sur l'acte de philosopher en communauté de recherche et détentrice d'un baccalauréat en philosophie de l'Université Laval. Elle participe à titre de collaboratrice à divers projets dans le domaine de la formation, de l'accompagnement et de l'animation en philosophie pour enfants. Son engagement ainsi que ses expériences professionnelles l'ont mené à s'intéresser tout particulièrement aux problématiques liées à l'animation d'une communauté de recherche, que celle-ci ait lieu dans un contexte virtuel ou réel.

• **Isabelle Ouellet**

Ex-libraire passionnée de littérature jeunesse, Isabelle Ouellet a offert pendant sept ans diverses activités inspirées par la philosophie pour enfants dans les écoles, les bibliothèques et divers organismes de la région de Québec, après s'être munie d'un certificat en enseignement moral et d'un microprogramme en philosophie pour enfants. Depuis 2007, elle s'inspire de l'approche de la philosophie pour enfants dans son travail en intégration socioprofessionnelle dans un centre d'éducation aux adultes de la Commission scolaire de la Capitale.

• **Lise Pelletier**

Après des études universitaires en littérature et philosophie, Lise Pelletier a travaillé dans les domaines de la recherche et de l'éducation. À la barre du Groupe en alphabétisation de Montmagny-Nord depuis 1996, elle s'est intéressée de près aux difficultés d'apprentissage des personnes analphabètes. Elle a introduit en 1998, sous la forme de communautés de recherche philosophique, des ateliers visant à développer le raisonnement logique et la pensée critique à partir de matériel produit par M. Lipman et M. Sasseville. De 2000 à 2002, elle a collaboré à la formation d'animateurs dans sa région, Chaudière-Appalaches. Actuellement, elle travaille à des projets visant à faciliter l'apprentissage des nouvelles technologies, tout en continuant à animer des communautés de recherche.

• **Francine Renaud**

Francine Renaud est enseignante de formation et travaille comme coordonnatrice et animatrice au groupe Alpha des Etchemins depuis 1997. Tout au long de sa carrière, madame Renaud s'est intéressée aux pratiques alternatives en éducation. Elle a participé pendant deux ans au projet Ateliers de pensée critique en alphabétisation. Ce projet financé par le Fonds de service aux collectivités de la direction de l'enseignement supérieur et de la recherche du ministère de l'Éducation, auquel participaient quatre groupes d'alphabétisation populaire de la région Chaudière-Appalaches, lui a permis de développer des compétences qui lui permettent d'animer des communautés d'apprentissage de la pensée critique. Par la suite, grâce au fonds de formation du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), madame Renaud, en tandem avec Mathieu Gagnon de l'Université Laval, a permis à une vingtaine de personnes œuvrant en alphabétisation populaire de s'approprier cette approche.

• **Michel Sasseville**

Docteur en philosophie, Michel Sasseville est professeur agrégé à la Faculté de philosophie de l'Université Laval. Responsable des programmes de formation en philosophie pour les enfants dans cette université, il a présidé, entre 1997 et 1999, le Conseil international de recherche philosophique avec les enfants (ICPIC). Il a donné de nombreuses conférences et formations un peu partout dans le monde portant sur la philosophie pour les enfants et a publié plusieurs livres et articles sur le sujet. Il travaille au développement de la pratique de la philosophie avec les enfants depuis près de 30 ans.

• **Ann Margaret Sharp, décédée en 2010**

Ann Margaret Sharp, professeure émérite au Montclair State University, était directrice du programme d'études graduées en philosophie pour les enfants depuis 35 ans. Co-auteure de plusieurs livres et articles portant sur la philosophie pour les enfants, elle venait de terminer une série d'articles, incluant *The Sacred Dimension of Philosophy for Children*, *Caring Thinking and the Educations of the Emotions*, *The Child as Critic*, *Let's Go Visiting*, *Learning Judgment-making in a classroom Community of Inquiry*, *Building on one Another's Ideas as a Creative Act* et finalement *The Courage to Create Together as a Form of Life*.

• **Karine Soucy**

Karine Soucy détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle a complété le microprogramme en philosophie pour enfants ainsi que le programme court de deuxième cycle en philosophie pour enfants, prévention de la violence et résilience (Université Laval). Elle est enseignante à la Commission scolaire de Kamouraska–Rivière-du-Loup depuis 2004 et donne régulièrement des formations sur la pratique de la philosophie dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et les organismes communautaires. Elle a également participé à deux sessions intensives de formation en Belgique et elle est intervenue en Suisse pour partager ses expériences de communautés de recherche philosophique en 2008.

• **Gilbert Talbot**

Gilbert Talbot est né à Québec, le 18 décembre 1947. Il a fait un baccalauréat en philosophie à l'Université d'Ottawa (1972), puis a obtenu une

maîtrise en philosophie pour enfants du Montclair State University (1987), au New Jersey et, enfin, un doctorat en philosophie pour enfants à l'Université ibéroamericana de Mexico, en septembre 1999. Il a enseigné la philosophie durant plus de trente-cinq ans. Il est maintenant à la retraite, tout en animant un café-philosophie à Saguenay. Il a publié, au Loup de gouttière (Québec), *La Découverte de Phil et Sophie*, en collaboration avec Marie Gauthier, un roman philosophique adapté du roman américain *Harry Stottlemeier's Discovery* de Matthew Lipman. Il a publié par la suite *Phil et Sophie ou de l'être humain*, chez le même éditeur. Il a aussi effectué une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA) sur l'adaptation de la philosophie pour enfants à l'enseignement collégial.

• **Nicole Tremblay**

Nicole Tremblay, Ph. D. en éducation, est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi en formation à l'enseignement. Ses travaux de recherche concernent la pratique de la philosophie pour enfants en communauté de recherche comme moyen de développer de nouvelles pratiques enseignantes axées sur la réflexion et la coconstruction des savoirs avec les élèves. Elle se concentre actuellement sur la formation initiale et continue des enseignants accueillant une majorité d'élèves en milieu à risque. À cette fin, des pratiques pédagogiques novatrices de collaboration avec la famille seront explorées afin de permettre la persévérance et la réussite scolaires des élèves en milieu à risque.

Ce livre présente, dans un premier temps, quelques-unes des applications de la communauté de recherche philosophique (CRP) dans des contextes différents de celui qu'avait imaginé M. Lipman, créateur du programme Philosophie pour les enfants, à la fin des années 1960. Ces applications sont l'œuvre de 24 créateurs soucieux d'utiliser la CRP de manière novatrice en étant guidés par les particularités contextuelles avec lesquelles ils devaient composer. Il y est notamment question de l'utilisation de la CRP en milieu carcéral, dans la formation à distance, dans la formation des maîtres, en alphabétisation populaire, en maison de retraite, dans l'enseignement religieux et l'éducation éthique... Dans un deuxième temps, quelques enjeux de la CRP sont examinés : son éventuelle utilisation dans le programme d'éthique et culture religieuse au Québec, les rapports entre la CRP et l'éveil à la dignité humaine, la promotion de la santé, l'éducation du citoyen, la CRP et le développement de la pensée critique des adolescents, l'apprentissage du jugement et la dimension esthétique de la CRP. Chaque chapitre pose une série de questions touchant les fondements de la CRP.

Ce livre devrait amener le lecteur à entrevoir l'énorme potentiel de la CRP, à l'intérieur d'une grande variété de contextes. De plus, le caractère émergent de ces applications pave la voie à un large éventail de projets de recherche impliquant non seulement des philosophes, mais aussi des psychologues, des pédagogues, des sociologues, des intervenants en milieu communautaire, des linguistes, des artistes, des littéraires, des scientifiques... Autant de perspectives nouvelles qui, au demeurant, s'inscrivent tout à fait dans les axes de la CRP : rencontre de la diversité, questionnement, recherche, collaboration...

Docteur en philosophie, **Michel Sasseville** est professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval. Responsable des programmes de formation en philosophie pour les enfants dans cette université, il a présidé, entre 1997 et 1999, le Conseil international de recherche philosophique avec les enfants (ICPIC). Il a donné de nombreuses conférences portant sur la philosophie pour les enfants et a publié plusieurs livres et articles sur le sujet. Professeur invité aux États-Unis, en Europe, au Mexique et en République tchèque, il travaille au développement de la pratique de la philosophie avec les enfants depuis plus de 20 ans. Il a remporté trois prix d'excellence pour son cours à distance *L'observation en philosophie pour les enfants*, dont le Prix de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec en 2007.

Contribuant depuis près de 10 ans au développement et à l'implantation de la communauté de recherche philosophique dans divers domaines, **Mathieu Gagnon** est professeur associé à l'Université Laval et professeur en fondements de l'apprentissage scolaire au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est l'auteur du *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique* ainsi que de deux guides pédagogiques faisant partie du programme Prévention de la violence et philosophie pour les enfants. Il a contribué également à la création du cours à distance *L'observation en philosophie pour les enfants*.

Couverture : iStockphoto