

PER

S-254

BULLETIN

BULLETIN
BULLETIN
BULLETIN



Publication de la
Société de Philosophie
du Québec

Volume 20, numéro 3
Automne 1994

SOMMAIRE

•Présentation
p. 3

Numéro spécial Philosophie pour enfants

- La philosophie au primaire et au secondaire
p. 4
 - Matthew Lipman : dans la lignée du pragmatisme de John Dewey
p. 9
 - La philosophie aux enfants, Recherches sur la dimension psychologique
p. 15
 - La communauté de recherche philosophique : un nouveau paradigme pour l'enseignement au primaire
p. 17
 - La philosophie à l'école : des témoignages encourageants
p. 29
 - Kio et Augustine, chapitre deux
p. 32
-
- À la mémoire de Karl Popper
p. 35
 - Congrès de l'ACFAS
p. 40
-



CONSEIL D'ADMINISTRATION
DE LA SOCIÉTÉ DE
PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Michel Seymour
président
André Carrier
vice-président
Alain Voizard
secrétaire
Robert Tremblay
trésorier
Michel Robert
resp. des communications
Michel Juneau
resp. du recrutement
Josiane Boulad-Ayoub
dir. *Philosophiques*
Luc Thériault
dir. *Bulletin*
Joseph Chbat
resp. du Ceph
Daniel Weinstock
resp. affaires universitaires
Yvon Cayouette
resp. affaires collégiales
Marie-Eve Hébert
resp. affaires étudiantes
Marie-France Daniel
resp. affaires régionales

COMITÉ DE RÉDACTION
DU BULLETIN
Luc Thériault
Directeur
Martin Godon
Directeur adjoint
Claude St-Jean
Rédaction

INFOGRAPHIE ET MONTAGE:
Danielle-Claude Bélanger



Politique de publication du Bulletin de la SPQ

Buts généraux

En conformité avec l'esprit et les visées de la SPQ, le Bulletin se veut un instrument de liaison, de débat, d'information et de promotion.

Langue de publication

Toute contribution en langue étrangère doit être préalablement traduite dans la langue de publication du Bulletin, soit le français.

Échéances

En ce qui a trait à la promotion d'événements ponctuels, les dates de tombées sont les suivantes :

- Congrès et événements à caractère national (les congrès de l'ACFAS, de l'ACP et de la SPQ par exemple) : **2 mois avant la date de publication du Bulletin.**

- Autre promotion : **1 mois avant la date de publication du Bulletin**

Les dates de publication des numéros réguliers du Bulletin sont les suivantes : 15 février, 20 avril et 25 octobre de chaque année.

Rubriques du Bulletin

Tout écrit devrait pouvoir s'insérer sous une des rubriques suivantes : La rubrique *Nouvelles* qui contient trois sections : les comptes rendus d'événements (colloques, lancements, manifestations, conférences, etc.); les nouvelles de la communauté (répertoire, prix honorifique, nomination, décès, etc.); le rapport annuel du président. La *Tribune libre* publie les lettres qui proviennent des lecteurs. La rubrique *Débats* contient quatre sections : l'éditorial, les articles polémiques, les interventions et le droit de réplique. Nous publions également les *Contributions pédagogiques*, des *Dossiers thématiques*, les *Essais* et pensées ainsi que de la Promotion.

Si vous désirez collaborer, veuillez nous communiquer vos nom, adresse et numéro de téléphone. Prenez soin d'indiquer sur l'enveloppe que le contenu s'adresse au Bulletin. Notre adresse est :

Le Bulletin de la Société de philosophie du Québec

Case postale 1370
place Bonaventure
Montréal, Québec
H5A 1H2

Le Cégep du Vieux Montréal contribue financièrement à la publication du *Bulletin* de la Société de philosophie du Québec. Le *Bulletin* de la Société de philosophie du Québec est imprimé et posté par les services du Cégep du Vieux Montréal.



Le Bureau de direction de la S.P.Q. tient à remercier le C.V.M. et plus particulièrement son Directeur général, monsieur Alain Lallier, pour leur appui.



Présentation

Martin Godon

**Directeur adjoint
du Bulletin**

Quiconque à vécu l'expérience des cours de philosophie tant au cegep qu'à l'université, soit comme étudiant, soit comme professeur, se montrera probablement étonné à l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie à de jeunes enfants de niveau primaire. C'est qu'on aura été à même de constater qu'on n'entre pas dans le temple de la philosophie par n'importe quelle porte. Néanmoins, la Société de Philosophie du Québec recommande au ministre de l'éducation de permettre aux jeunes enfants de tout le Québec de s'initier aux rudiments de la réflexion philosophique.

Matthew Lipman et tout un bataillon de chercheurs et d'enseignants ont cependant pavé la voie et aplani maintes difficultés en préparant une méthode adéquate et un matériel pédagogique pertinent. Ainsi

Mots d'enfants

La philosophie aux enfants est un travail tout en s'amusant. Nous lisons le texte (Kio et Augustine). André nous pose des questions comme : Quelle est la différence entre savoir et connaître? J'adore les cours de philosophie.

Maxime

donc, nous vous présentons un dossier thématique qui témoigne des objectifs, de la méthode et du matériel utilisé dans le cadre d'une telle démarche. De plus, afin de vous permettre de juger de la pertinence de l'appui manifesté par la S. P. Q., nous vous offrons la possibilité de lire ici des articles qui témoignent des sources philosophiques de la démarche, des avantages pédagogiques ainsi que de l'état actuel des recherches dans ce domaine.

En outre, monsieur Arsène Richard nous a permis de vous offrir un échantillon du matériel pédagogique utilisé dans plusieurs écoles. Nous l'en remercions. Enfin, nous avons serti ce Dossier thématique, ça et là, de quelques remarques d'enfants de 8 et 9 ans qui nous ont été généreusement transmises par monsieur André Carrier.

Comme vous pourrez l'observer,

cette démarche, centrée sur l'idéal pragmatiste de la communauté de recherche rend un témoignage éclatant à une vérité énoncée il y a déjà quelques saisons de cela par Karl Jaspers: *"Un signe admirable du fait que l'être humain trouve en soi la source de sa réflexion philosophique, ce sont les questions des enfants. On entend souvent, de leur bouche, des paroles dont le sens plonge directement dans les profondeurs philosophiques."*¹

Nous espérons compléter ce Dossier thématique dans les prochains numéros grâce à vos commentaires et à vos réflexions critiques sur le sujet. Quoi qu'il en soit, tenez vous le pour dit, on a ouvert la boîte de Pandore de la philosophie aux enfants. Ne nous contentons plus de rêves et d'espoirs... ♦

¹ Jaspers, Karl: *Introduction à la philosophie*. Traduit par Jeanne Hersch, éditions 10/18. 1965; page 7.

La philosophie au primaire et au secondaire

**Document de réflexion de la
Société de Philosophie du
Québec à l'intention du
Ministre de l'Éducation**

La réforme de l'école élémentaire et secondaire

Les énoncés ministériels sur la réforme de la formation élémentaire et secondaire tablent sur une formation générale de qualité en tenant compte de trois aspects essentiels: 1- en incluant plus que le "savoir lire, écrire, compter", la formation générale incorpore des connaissances de base dans les principaux domaines de la culture; 2- elle va de pair avec le développement des savoir-faire, compétences ou habiletés, dont la capacité d'analyse et de synthèse, le sens critique, le sens du travail méthodique et discipliné, la capacité de recueillir et de traiter l'information, le sens de la solidarité, la capacité de travailler en équipe; 3- elle appelle le savoir-être ou l'art de vivre, ce qui touche aux dimensions personnelle, sociale et éthique de la vie, ainsi qu'aux options spirituelles et religieuses, l'enjeu étant de former

des individus et des citoyens capables d'affronter les défis sociaux et éthiques de notre temps.

Éduquer, dans ce projet de réforme, "c'est littéralement «sortir l'élève de lui-même» pour l'initier au fond culturel commun de son peuple et de l'humanité entière en matière de langue, de sciences, d'arts, de technologie, de littérature, de façons de vivre, de valeurs et de sens à donner à la vie." 1. Menu principal mais non exclusif, la grille-matières actuelle peut recevoir des ajouts, selon l'ouverture créée par le ministère, ou se voir modifiée dans l'importance relative accordée aux matières. La tâche première de la réforme est de rendre plus explicite la formation générale qui traverse cette grille-matière, et de revoir à cette fin la cohérence de l'ensemble pour en dégager les fils conducteurs.

Comme le profil de sortie consiste à définir l'école par rapport à ses résultats en matière de connaissances, de compétences et d'attitudes, il faut se demander ce que les jeunes doivent savoir, savoir faire et savoir être à la fin des études secondaires. La philosophie aux enfants contribue fortement à rencontrer les attentes ministérielles, plus particulièrement

en ce qui a trait aux habiletés transdisciplinaires comme l'analyse, la synthèse, la pensée rationnelle, mais aussi en ce qui concerne les habiletés cognitives relatives à la pensée autonome, à la créativité et au sens critique.

Le programme de philosophie aux enfants

Le but du programme de philosophie pour enfants, gouverné par les idéaux humains, est de les amener à penser par eux-mêmes de manière plus pratique, raisonnable et juste, à l'aide de critères, et de leur insuffler le plaisir et l'habitude de la réflexion devant ce qui pose problème. Réflexive, rigoureuse et critique, cette formation envisage donc certains objectifs précis, tels:

- 1- développer les habiletés à faire des inférences valides et à raisonner;
- 2- aider à voir les liens entre divers domaines et à faire des distinctions;
- 3- développer les habiletés créatives (la capacité de générer des solutions à un problème, la capacité d'inventorier des scénarios dans le cours d'une

problématisation, la capacité de distinguer des niveaux dans la résolution de problèmes)

- 4- aider à découvrir divers aspects d'une question, et à rechercher l'objectivité et la cohérence;
- 5- conduire à la recherche évaluative de raisons, d'explications et de principes;
- 6- permettre de rendre plus significative l'expérience de la vie;
- 7- développer des attitudes personnelles, morales et sociales tels l'estime et la connaissance de soi, le respect de soi et de l'autre, l'ouverture aux différences et la sensibilité à l'environnement.

Le fil conducteur de la formation philosophique aux enfants est la sagesse comme fruit du bon jugement caractérisant la pensée critique². Adroite et responsable, celle-ci facilite l'exercice du jugement car elle s'appuie sur des critères, est auto-rectificatrice et sensible au contexte. Elle habilite l'enfant à donner de bonnes raisons pour justifier les opinions qu'il émet ou pour fonder les comparaisons qu'il établit. Outre la cohérence, la pertinence et la solidité de la pensée qu'elle sollicite, une telle formation conduit les enfants à assumer la responsabilité de leur propre pensée et, par extension, celle de leur action et de leur éducation. Elle les rend sensibles aux lacunes de leur démarche. Elle attire leur attention sur les circonstances et conditions particulières marquant les manières de penser ou de parler, et les aide à traduire en contexte les conclusions sur lesquelles ils doivent argumenter en considérant les limites, les contingences, les

contraintes.

En voulant opérer le passage de l'apprentissage à la réflexion, on ne peut faire l'économie de la pratique philosophique auprès des enfants puisqu'ils doivent apprendre à penser par eux-mêmes à partir des savoirs disponibles, et à penser de manière adéquate, dans la mesure où c'est le bon jugement qui caractérise les interprétations fines des textes, la rédaction cohérente et équilibrée, la compréhension lucide et l'argumentation convaincante. L'amélioration attendue de la philosophie est celle d'accroître la quantité et la qualité des apprentissages que les élèves tirent de ce qu'ils lisent et perçoivent, et des apprentissages qu'ils expriment dans ce qu'ils écrivent et disent. La promesse est celle d'une prise en charge par l'élève de sa capacité d'apprendre.³ Il a d'ailleurs été démontré que les élèves qui ont connu l'expérience Lipman ont de meilleurs scores dans des disciplines comme le français, les sciences et les mathématiques.

La méthode de la philosophie aux enfants

Le programme de philosophie aux enfants procède essentiellement d'échanges en groupe, ce qui est la "communauté de recherche", sur les grands thèmes de la philosophie, à partir de romans philosophiques conçus à l'intention des enfants et de guides pédagogiques assistant le personnel enseignant. L'orientation prise n'est pas d'apprendre la philosophie au sens traditionnel du terme, mais d'apprendre à penser

de façon autonome, critique, créative et responsable: le but est d'encourager les enfants à penser philosophiquement, de manière rigoureuse, impartiale, objective, dans le respect des raisons avancées, afin que l'étonnement se traduise en réflexion, dialogue et expérience.

Le matériel du programme couvre la période allant de la maternelle à la fin de la formation secondaire. Il se distribue selon l'objet à l'étude ou l'habileté à développer:

Elfie : apprendre à établir des distinctions et des ressemblances (maternelle et première année);

Kio et Augustine : introduction à la philosophie de la nature (1^{ère} et 2^{ème} années);

Pixie : recherche du sens des mots, des situations, de soi, des autres, du monde et initiation à la logique informelle (3^{ème} et 4^{ème} années);

La découverte de Harry : introduction aux principales habiletés d'une pensée logique, en particulier aux règles de la pensée formelle (5^{ème} et 6^{ème} années); pièce maîtresse du programme;

Lisa : introduction aux problèmes éthiques et à la question des valeurs (début du secondaire);

Suki : introduction à l'esthétique et à l'écriture (milieu du secondaire);

Marc : introduction aux problèmes qui concernent la société et aux règles régissant la base de la bonne marche de cette société (politique) (fin du secondaire).

La méthodologie du programme permet aux enfants de se familiariser avec l'histoire des



romans, d'en retenir les différentes idées et de les discuter. Chaque leçon procède en trois moments principaux: les enfants lisent à haute voix les passages désignés pour l'étude, ils relèvent les idées qui les ont marqués lors de la lecture, puis ils discutent de l'un ou de quelques-uns des thèmes qu'ils choisissent. Ce procédé crée la communauté de recherche qui consiste en une discussion et une réflexion en groupe où s'intègrent les apprentissages de l'ordre du savoir (le sujet de la discussion), du savoir-faire (les habiletés de pensée) et du savoir-être (les attitudes d'écoute, d'expression, de respect des autres, de recherche d'impartialité et d'objectivité, d'attention aux significations et aux nuances ainsi qu'aux contextes).

En développant le potentiel individuel des enfants, la communauté de recherche favorise aussi le développement de comportements spécifiques facilitant les habitudes intellectuelles. Elle conduit les enfants à accepter les remarques des pairs, à être capables d'écoute active, à pouvoir reformuler les points de vue d'autrui, à construire leur propre opinion à partir des idées des autres, à être ouverts aux idées nouvelles, à démontrer de la considération envers le droit de parole des pairs, à chercher la consistance et la cohérence dans l'argumentation sur un problème, à être capables de poser des questions pertinentes, à pouvoir énoncer les relations entre moyens et fins et entre causes et effets, à fournir par eux-mêmes et à demander aux autres des justifications pour tout énoncé, à se sentir à l'aise de concevoir et d'émettre des idées personnelles

sans peur ni gêne⁴

L'autonomie et le respect de l'autre à l'oeuvre dans la communauté de recherche, autrement dit la liberté et l'égalité, constituent les éléments fondamentaux de la philosophie libérale et de la vie démocratique. Ils sont véhiculés concrètement par l'exercice réel de dialogue offert aux enfants. Ces éléments posent les conditions de dignité des personnes que les enfants sont appelés à devenir et que l'éducation doit préparer. L'excellence recherchée dans la réflexion constitue ici l'occasion exigeante et sans cesse renouvelée de rendre les enfants raisonnables en augmentant méthodiquement leur capacité de pensée et de connaissance.

Cette excellence passe par la coopération entre élèves et entre élèves et enseignant-e-s. Il convient ici de souligner qu'une telle coopération modifie les attitudes des enseignant-e-s en ce qui a trait à leur vision du savoir et à leur approche pédagogique. L'idée à l'oeuvre est qu'un savoir se construit en communauté.

État de fait de la philosophie aux enfants

La philosophie aux enfants n'en est pas à ses premières armes. Outre le résultat de recherches témoignant d'avantages évidents quant au raisonnement logique, à la capacité de lecture, à la facilité de s'orienter dans la réalisation d'un travail, à l'habileté à solutionner des problèmes, à la flexibilité de la pensée, au comportement quotidien dans la classe, outre sa diffusion mondiale, dans

au moins quarante pays, et les rencontres internationales qu'elle suscite, outre la création d'organismes internationaux voués à sa défense⁵, outre la mise sur pied d'un programme international de doctorat à l'Université Iberoamericana de Mexico, la philosophie aux enfants connaît déjà une diffusion significative au Québec, diffusion accueillie tant par les enfants, leurs parents et les milieux enseignants.⁶

Pour citer quelques exemples, le programme est déjà implanté à la Commission scolaire Le Gardeur, aux Commissions scolaires de Victoriaville, des Cantons, de Chicoutimi, de Bellechasse, de Saint-Jérôme, des Mille-îles, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, et à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. Le matériel fait l'objet de traduction et adaptation en plusieurs endroits. L'Université Laval offre des cours de formation à l'intention des maîtres. Et la récente création de l'Association québécoise de Philosophie pour enfants répond à un besoin de regroupement des efforts de recherche et de diffusion. Outre qu'elle organise des sessions de formation, elle voit à la diffusion et à la supervision de la philosophie pour enfants, notamment en organisant des rencontres entre personnes intéressées, dont des spécialistes de diverse provenance internationale. Une équipe de chercheurs du CIRADE, de l'UQAM, a par ailleurs été subventionnée par le ministère de l'Éducation pour élaborer du matériel scolaire (romans et guides d'accompagnement) sur la «Philosophie des mathématiques et des sciences», l'objectif étant de



démystifier les mathématiques et les sciences et d'inciter les jeunes du deuxième cycle primaire à réfléchir sur les concepts et les problèmes mathématiques et scientifiques.

Modalités d'implantation de la philosophie aux enfants

L'implantation du programme de philosophie pour enfants peut se faire selon les modalités de l'intégration aux différentes matières ou de la substitution au choix de l'élève. Dans le premier cas, elle vient informer l'apprentissage des différentes matières en introduisant une attitude réflexive et critique qui rend l'élève apte à questionner le sens des apprentissages et des savoirs. Dans l'autre cas, elle devient une matière spécifique offerte aux élèves qui la choisissent en lieu et place de la morale ou des sciences religieuses. Autre option, elle peut s'intégrer à une matière tout en demeurant spécifique. Ainsi en est-il actuellement de la formation philosophique intégrée au cours de français.⁷ La morale se prête aussi à cette formation mixte.

La diffusion de la formation philosophique ne saurait par ailleurs contourner la question de la formation des maîtres, qu'il s'agisse de ceux déjà en exercice ou des futurs diplômés. Dans le cadre de la philosophie pour enfants, la formation des maîtres doit être axée sur la pratique réflexive de manière à ce que l'enseignement cède le pas à l'élaboration de connaissances vécues en communauté. Cette

perspective est sans doute indissociable d'un processus de formation continue et de motivation à l'apprentissage.

Encore ici, des options sont offertes. Soit que des professeurs des niveaux élémentaire et secondaire reçoivent la formation pertinente et développent l'habileté à utiliser le matériel pédagogique, ou soit qu'ils reçoivent dans leur classe la présence d'un professeur de philosophie de formation. Formés dans un cas, ils assument la formation quitte à être assistés d'un professeur de philosophie, alors que dans le second cas, ils assistent l'intervenant en philosophie, étant acquis qu'en tant que titulaires de la classe, ils poursuivent l'éveil amorcé à la période réservée pour l'activité philosophique.

Recommandations de la Société de Philosophie du Québec

La Société de philosophie du Québec, appuyée par l'Association québécoise de philosophie pour enfants, réitère la position qu'elle émettait récemment à l'effet d'ouvrir un espace institutionnel à la réflexion philosophique aux niveaux de l'enseignement élémentaire et secondaire. Elle juge qu'en prévoyant une place spécifique à la philosophie et à l'intervention de personnes attirées à cette fin, le triple objectif du renouveau de la formation sera mieux atteint, et ce, tant sur le plan de la diffusion du patrimoine culturel commun que sur le plan du développement des habiletés de pensée ou des préoccupations éthiques à l'endroit des exigences de la vie

individuelle et collective. Elle croit que l'enrichissement de la formation contenue dans le programme de philosophie pour enfants est de nature à renouveler l'enseignement et, de ce fait, l'esprit de la formation. En redécouvrant à sa base l'éducation et l'activité d'éduquer, la formation redécouvre du coup l'activité de philosopher et renouvelle ainsi le sens des pratiques en les inscrivant dans une démarche critique de formation fondamentale empreinte d'humanisme. ♦

Michel Seymour, Président de la Société de philosophie du Québec (SPQ)

André Carrier, Vice-président de la SPQ et coordonnateur provincial de philosophie

Joseph Chbat, responsable du Comité sur l'enseignement de la philosophie (CEPH) de la SPQ

Jean-Maurice Lamy, secrétaire du CEPH

Marie-France Daniel, Présidente de l'Association québécoise de la philosophie pour enfants (AQPE)

Louise Marcil (Lacoste), Université de Montréal, auteure de *La philosophie pour enfants. L'expérience Lipman*, Collection Philosophie, Le Griffon d'argile, Ste-Foy, 1990

Les retombées pratiques du programme de philosophie aux enfants:

(recherches recensées)

- 1) Le transfert des habiletés: Johnson, T. (1989). "Teaching as Translation: The Philosophical Dimension", Thinking, 8 (3), 34-39; Cannon, D. (1987), "Good Reasoning: A Reconsideration Drawn from Experience with Philosophy for Children", Analytic Teaching 8 (1), 30-35.
 - 2) Le développement du raisonnement logique et moral: Cannon, D. et Weinstein, M. (1985), "Reasoning Skills: An Overview", Thinking, 6 (1), p9-33; Schleifer, M., Caron, A., Lebuis, P., (1987), "The Effect of the Pixie Program on Logical and Moral Reasoning", Thinking, 7 (2), 12-17.
 - 3) Le développement de la créativité: Sklar, M.L. (1987), "Nurturing Creative Productive Behavior Using the Philosophy for Children program", Analytic Teaching, 8 (1), 7-79.
 - 4) Le développement de l'autonomie et de l'estime de soi: Camhy D, et Iberer, G. (1988), "Philosophy for Children: A Research Project for Further Mental and Personality Development of Primary and Secondary School Pupils", Thinking, 7 (4), 18-26; Lane, N. et Lane, S. (1986), "Rationality, Self-esteem and Autonomy through Collaborative enquiry", Oxford Review of Education, 12, 263-275; Gazzard, A. (1990), "Some more Ideas about the Relation between the Philosophy for Children and Self-esteem", Thinking, 9 (1), 17-21; Lago-Bornstein, J.C. (1990), "The Community of Inquiry and the Development of Self-esteem", Thinking, 9 (1), 12-17.
 - 5) L'apprentissage des mathématiques: Reed, R. et Wagner, P. (1980), "Philosophy for Children and Mathematics Education", Proceedings of the South West Philosophy of Education Society.
 - 6) L'apprentissage des sciences: Gazzard (1988), "Thinking Skills in Science and Philosophy for Children", Thinking, 7 (3), 32-41.
 - 7) L'aide aux élèves en difficultés d'apprentissage: David, C. (1976), "Competency, the Underprivileged and the Elementary School Philosophy", Metaphilosophy, 7 (1), 76-79.
 - 8) Le développement des valeurs morales: Daniel, M.-F. (1992) La philosophie et les enfants, chapitre 3, Montréal: Logic; Daniel, M.-F., Schleifer, M. et Lebuis, P., (1992), "Philosophy for Children: the Continuation of Dewey's Democratic Project", Analytic Teaching, 13 (1), 3-13.
 - 9) Le développement de l'attitude coopérative: Daniel, M.-F., (1994). "Reflections about the Notion of Cooperation", Analytic Teaching, 14 (2), 11-21.
 - 10) L'apprentissage du dialogue philosophique: Beausoleil, J. et Daniel M.-F. (1991), "L'identification des dimensions philosophiques dans les dialogues des élèves", Arrimage, 7-8, 17-24..
1. *Faire avancer l'école*, pp.18,19.
 2. Pour les retombées pratiques du programme de *Philosophie aux enfants*, nous référons à la note en fin de document à cet effet.
 3. Matthew Lipman, *Pensée critique et philosophie pour les enfants*, tiré à part, IAPC, Montclair State College; Michel Sasseville, *Quelques aspects du programme de philosophie pour les enfants*, tiré à part.
 4. Marie-France Daniel, "Philosophie et communauté de recherche", dans *Philosophie et pensée chez l'enfant*, p.79. Référence explicite à Mme Ann-Margaret Sharp.
 5. L'ICPIC (International Conference on Philosophical Inquiry with Children) réunit des philosophes, des professeurs et des étudiants d'une quarantaine de pays qui s'intéressent à la philosophie pour enfants et qui utilisent le matériel créé par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp.
 6. Le programme de Lipman est arrivé au Québec il y a environ une quinzaine d'années et c'est au moins depuis une dizaine d'années que le CEPH (Comité de l'enseignement de la philosophie relevant de la Société de philosophie du Québec), notamment sous l'impulsion de Gérard Potvin (UdM), s'emploie à le découvrir et à le faire connaître, conjuguant ses efforts à ceux d'autres artisans tels qu'Anita Caron (UQAM) et Judy Kyle (CSPGM), deux pionnières, Michel Haguette (CECM), Pierre Lebuis (CIRADE, UQAM), Michel Sasseville (UL), Louise Marcil (UdM), Marie-France Daniel et Robert Lavigne de l'Association québécoise de la philosophie pour enfants, et Gilbert Talbot (Collège de Jonquière) pour les applications collégiales du programme.
 7. À l'heure actuelle des cours de philosophie se donnent à l'intérieur des cours de français, à raison d'une heure par semaine, et les enseignant-e-s comme les parents y voient un outil complémentaire contribuant aux apprentissages en français et à l'intégration des autres matières. En effet, à l'aide du matériel de Philosophie pour enfants, les jeunes explorent les concepts relatifs à chacun des domaines étudiés dans chacun des romans (science, recherche du sens, logique informelle, logique formelle, éthique, écriture et esthétique, relations interpersonnelles et sociales). La réflexion philosophique en groupe sur ces notions permet le développement d'habiletés de pensée relatives au raisonnement, à la formation de concepts, à la recherche et à la traduction.



Matthew Lipman : dans la lignée du pragmatisme de John Dewey

Marie-France Daniel

professeur associée

Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Lorsque, en 1985, j'ai commencé à étudier le programme de Philosophie pour enfants, avec différentes équipes de recherche de l'UQAM, et à travailler à l'implantation de l'approche lipmanienne dans les classes du primaire, j'ai noté que c'est à l'humanisme de Carl Rogers que l'on semblait davantage associer la Philosophie pour enfants. En effet, les éléments fondamentaux de la perspective éducative humaniste (la place centrale de l'expérience, l'autonomie de pensée, les méthodes de résolution de problèmes, la recherche du sens, le développement des capacités de l'enfant ainsi que la reconnaissance du bien-fondé des discussions de groupe) concordent avec les intérêts et les principes de la Philosophie pour enfants. Or, lorsqu'en 1986-1987, je suis allée étudier au Montclair State University, avec Matthew Lipman et Ann

Margaret Sharp, j'ai senti de façon implicite l'importance du pragmatisme américain et particulièrement de la philosophie de John Dewey dans les fondements épistémologiques de l'approche de Philosophie pour enfants.

Dans les pages qui suivent, je vais tenter de présenter succinctement les relations que je considère fondamentales entre le pragmatisme américain, notamment celui préconisé par John Dewey, et la Philosophie pour enfants¹.

Le pragmatisme de Lipman

Pour Lipman, la pensée de l'enfant n'est ni illogique ni incomplète, mais dotée des caractéristiques essentielles du «bien-penser». Il croit qu'un enfant est aussi sinon plus capable qu'un adulte d'analyser et de comprendre les concepts philosophiques. En fait, entre la pensée de l'enfant et celle de l'adulte, Lipman soutient qu'il existe seulement une différence de degré (et non de nature, comme plusieurs épistémologues le prétendent). Dans cette perspective pragmatiste, le programme qu'il a conçu avec Ann Margaret Sharp ne prétend pas

modifier la pensée enfantine, mais vise à l'exploiter dans son essence même. C'est la thèse du sens commun des naturalistes-pragmatistes que la Philosophie pour enfants adapte et extensionne, tout en la corroborant.

Dans le prolongement de cette direction, Lipman soutient tacitement une autre thèse pragmatiste, à savoir que toute recherche valable débute par l'expérience perceptive. Cette croyance lipmanienne ne prétend pas limiter la spéculation scientifique aux seuls faits (reniant ainsi l'apport de la raison critique), mais affirme que le point de départ et la limite de la recherche se trouvent dans l'expérience quotidienne. Dans ce sens, Lipman considère la recherche scientifique comme le prolongement de cette expérience et non comme son dépassement. C'est, à mon avis, le message pragmatiste qu'il véhicule lorsqu'il affirme que l'école trouve sa signification intrinsèque dans la mesure où elle accepte et valorise l'expérience quotidienne de l'enfant.

Les thèses inhérentes à l'approche de Philosophie pour enfants semblent trouver leur fondement dans la théorie évolutionniste des scientifiques de la fin du siècle dernier et plus



précisément dans celle de Darwin, qui offre une vision cosmologique de la vie humaine. À cet effet, le curriculum lipmanien fait ressortir la récurrence de la relation partie-tout. Cette vision pragmatiste considère que l'expérience humaine en est une parmi toutes celles produites par la Nature — une expérience qui évolue selon le même processus que les autres éléments naturels.

En Philosophie pour enfants, la relation partie-tout est associée à la relation moyen-fin, selon laquelle l'individu est à la recherche de solutions concrètes pour résoudre les problèmes existentiels inhérents à toute vie en société. L'amélioration de la qualité de la vie, la maîtrise de l'environnement et la réalisation des objectifs individuels, sociaux et humanitaires représentent quelques-uns des éléments fondamentaux issus de la doctrine lipmanienne et de la théorie naturaliste de l'évolution. En définissant la qualité de l'existence par la capacité de l'humain à réagir et à améliorer cette dernière, Lipman préconise donc le rapport individu-Nature que les pragmatistes défendent.

Or, pour ces derniers, ce rapport sous-entend la relation connaissance-action, qui est à la base de leur méthode expérimentale de recherche. Dans la même perspective, la pensée ne constitue pas, pour Lipman, un processus abstrait, une fuite hors du monde, une justification à l'inaction. Au contraire, la pensée est un mouvement de la personne qui a pour fin la reconstruction de l'expérience. En termes peirciens, nous dirions que la pensée mène à la création d'habitudes. Ainsi, nous

pouvons avancer que si, pour Lipman, l'humain est partie intégrante de la Nature, la pensée — étant elle-même partie intégrante de l'humain — est un processus concret, une dimension de la vie.

Mais la pensée possède ses critères de qualité. Selon Lipman, la pensée spontanée se trouve à un niveau inférieur, tandis que la pensée autonome et critique représente l'échelon le plus élevé. Ceci nous conduit à affirmer que l'ontologie pragmatiste de Lipman se trouve dans le processus de la pensée réfléchie (en 8 étapes).

De fait, le programme conçu par Lipman dénote la croyance intrinsèque que toute situation particulière de l'existence est problématique ou ambiguë et, ce faisant, qu'elle soulève l'ambivalence ou le doute. Dans ce sens, Lipman suit le paradigme de Peirce qui, dans *The Fixation of Belief*, est parvenu à la conclusion que la méthode expérimentale est encore la meilleure stratégie pour parvenir à la vérité. Dans son étude, Peirce étudie et élimine différentes stratégies utilisées dans la vie courante, entre autres, l'obstination qui se trouve en opposition avec l'ouverture d'esprit; le dogmatisme, qui satisfait a priori le besoin général d'une croyance à partager et à acquérir mais qui, en réalité, représente le plus court chemin vers l'aliénation; ainsi que la réflexion abstraite (formelle), qui constitue la forme de pensée la plus vaine et la plus dangereuse parce que trop éloignée de l'expérience. Il reste donc, pour Lipman et les pragmatistes, la méthode expérimentale (scientifique et philosophique), qui se

révèle supérieure.

L'enquête philosophique du programme lipmanien suit la méthode expérimentale ou scientifique des philosophes pragmatistes. D'abord elle tente constamment de susciter le doute ou la perplexité de l'enfant. En effet, le doute est un état opposé à celui de la croyance. Et, sans cette faille au niveau de la conviction, Lipman affirme que la pensée s'établit dans un état de léthargie et de bien-être, lequel peut maintenir l'individu dans une croyance erronée et dans l'habitude nuisible.

Ensuite, il est possible d'affirmer que la recherche philosophique adhère au discours peircien, en ce qu'elle se veut un processus toujours ouvert. La Philosophie pour enfants, par son questionnement incessant, tente de démontrer aux jeunes que l'entreprise vers la vérité ne débouche jamais sur une certitude absolue, mais qu'elle est une démarche jamais finalisée. Ce faisant, nous constatons un troisième élément de ressemblance de la recherche philosophique avec la méthode scientifique, à savoir la reconnaissance que les connaissances, les systèmes et les théories, indépendamment de la tradition de laquelle ils sont issus, indépendamment de leur réputation ou de leur degré de cohérence, doivent être considérés comme des hypothèses à vérifier.

Un autre élément commun à Lipman et aux pragmatistes dérive de ce même principe: la vérité individuelle est plus éloignée de la vérité que la vérité intersubjective. Conformément à ses prédécesseurs, Lipman croit que l'approximation de la vérité ne s'atteint que

via la recherche coopérative. Il met donc de l'avant un programme dont l'essence se trouve dans la pratique réflexive en commun.

En ce qui regarde les critères ou les conditions d'existence de la communauté de recherche de Philosophie pour enfants, ils sont également pragmatiques, puisque celle-ci suppose tacitement que l'entreprise de recherche soit objective, autocorrectrice et sensible au contexte. Lipman affirme que, sans le respect de ces trois critères, l'enquête philosophique revient aux stratégies dénoncées par Peirce, à savoir l'obstination, le dogmatisme et la réflexion formelle.

En outre, la vocation de cette communauté de recherche est holistique et fondamentale. Elle concerne le développement intellectuel aussi bien qu'affectif, social et moral. Elle assure à l'enfant l'ensemble des apprentissages essentiels au développement individuel et à une intégration sociale de qualité. Qui plus est, grâce au dialogue qui lui sert de moteur, la communauté de recherche permet à l'élève d'assimiler les différents savoirs académiques et de les intégrer dans un tout intelligent, c'est-à-dire significatif. La Philosophie pour enfants, grâce à la réflexion en commun, aide donc le jeune à comprendre son éducation et à saisir sa réalité existentielle. Dans ce sens, elle est une éducation du jugement et de l'agir; elle est une éducation morale.

Lipman, à l'instar des pragmatistes, croit que les idéaux moraux sont en continuité avec l'expérience quotidienne; il ne croit pas qu'ils sont théoriques et

inaccessibles, ou encore qu'ils sont réservés à une minorité. Au contraire, il soutient que les idéaux moraux concernent chaque individu (adulte et enfant), qu'ils relèvent de la responsabilité sociale de chacun. Dans le prolongement de cette visée, il soutient que les énoncés moraux doivent être filtrés de la même façon que tous les autres énoncés théoriques, c'est-à-dire qu'ils doivent être soumis à l'expérimentation et à la révision de l'enquête philosophique. Et en affirmant que tout jugement de valeur peut être vérifié, corrigé ou infirmé de la même façon que toute hypothèse peut l'être, Lipman se range, encore une fois, du côté des philosophes pragmatistes. L'objectif poursuivi dans la dimension morale de la Philosophie pour enfants est lui aussi pragmatiste, en ce qu'elle est utilitariste au niveau même de son essence. En effet, que vise l'enquête en commun si ce n'est le bien commun, la croissance de la communauté, l'amélioration de l'expérience de groupe? Pour Lipman, la recherche éthique ne représente pas une fin en soi, mais un moyen d'atteindre le meilleur bien pour le plus grand nombre.

La théorie éthique de Lipman nous conduit à la théorie politique. Plus précisément, nous dirions que l'une et l'autre sont interreliées: la morale de Lipman, du fait qu'elle est expérimentale, est démocratique. En soumettant le contenu moral à la communauté de recherche, Lipman affirme implicitement que la méthode philosophique ou expérimentale est essentiellement une méthode démocratique puisque, dans la communauté de recherche, chacun des membres doit composer

— de façon juste et égalitaire — avec les autres. Ce faisant, elle inclut l'ouverture d'esprit, le sens critique, le respect de l'autre, la disposition à dialoguer et l'acceptation de soi. Bref, elle engage l'individu dans une interrelation personnelle, morale et sociale. Et, du fait qu'elle est intrinsèquement relationnelle, nous pouvons la nommer pragmatiste.

En somme, le programme de Philosophie pour enfants mis de l'avant par Matthew Lipman correspond aux critères du pragmatisme dans ses principes fondamentaux, dans son essence, dans ses objectifs, ainsi que dans sa méthode de recherche. Lipman peut donc être considéré, sans problème, comme un philosophe pragmatiste. À cette différence près que, pour accéder à la découverte du sens, Lipman privilégie la philosophie et non la science. Là où les pragmatistes préconisent l'enquête scientifique, Lipman en appelle à la recherche philosophique. En fait, il croit à l'interdépendance entre les deux approches: d'une part, la philosophie constitue le fondement sur lequel la science doit prendre pied et, d'autre part, la méthode expérimentale (scientifique) est nécessaire pour assurer que la philosophie advient dans son essence (pragmatique).

Nous nous trouvons, ici, au coeur du problème que provoque la Philosophie pour enfants: originale, inédite et révolutionnaire, elle apparaît, sinon en contradiction, du moins en conflit avec tous les courants de pensée déjà existants. Par contre, si Lipman met de l'avant une nouvelle façon de faire de la



philosophie, il n'en demeure pas moins que cette dernière est utilisée selon une méthodologie qui correspond aux critères pragmatiques de l'approche expérimentale.

Qu'en penseraient les pragmatistes? Je crois pouvoir affirmer sans problèmes que, pour ceux-ci, ce qui importe c'est la relation connaissance-expérience. En effet, la connaissance n'acquiert de signification que dans la mesure où elle guide l'action; elle n'est utile qu'au moment où elle transforme le monde. Conséquemment, la recherche est féconde dès lors qu'elle sert à vérifier l'expérience: qu'elle soit de nature scientifique ou philosophique est accessoire. Dans cette perspective, souvenons-nous du commentaire de Dewey qui valorisait, voire réclamait la philosophie, dès lors qu'elle cessait d'être un instrument pour résoudre les problèmes des philosophes et qu'elle devenait une méthode pour affronter les problèmes de tous les êtres humains.

Mais, bien qu'acceptée théoriquement par les pragmatistes, cette divergence de l'approche lipmanienne n'en représente pas moins une exception à la règle. Il convient également de rendre compte d'une autre différence majeure, à savoir la conception du sens commun que Lipman a extensionné à l'enfant. Cette ouverture de Lipman vers la pensée enfantine constitue un pas dans une direction différente; un écart au pragmatisme; une révolution dans le monde de l'éducation. Ici, le contexte de cette présentation ne le permet pas, mais il serait intéressant, dans une autre étude,

de se pencher sur la nature de cet écart, ses origines et ses conséquences, afin de déterminer s'il est simplement un écart ou une nette scission.

Puisque plusieurs éléments de la philosophie lipmanienne trouvent leur fondement dans le pragmatisme américain, il est possible de soutenir que la philosophie de Lipman est d'essence pragmatique. Ce pragmatisme est-il particulièrement influencé par celui de John Dewey ou, posé autrement, dans le contexte d'une philosophie de l'éducation, l'approche lipmanienne trouve-t-elle partie prenante parmi les thèses deweyennes? Dans les pages suivantes, nous tenterons de ressortir quelques-uns des principaux éléments, qui mettent en évidence le rapport Lipman-Dewey.

L'apport de John Dewey

Disons d'abord qu'il semble exister une équivalence au niveau des principes de base de la philosophie de l'éducation de Dewey et de Lipman, c'est-à-dire au niveau des principes de la continuité et de l'interaction pour Dewey, et ceux des relations partie-tout et moyen-fin pour Lipman. De fait, seule la terminologie diffère; le sens est identique. Ces principes représentent, chez Dewey autant que chez Lipman, d'une part, l'essence de la nature humaine (relation de l'un au tout) et, d'autre part, le sens de l'existence (relation entre le passé, le présent et le futur). En somme, le fondement des thèses lipmanienne et deweyenne relève d'une même préoccupation péda-

gogique, à savoir la nécessité pour l'adulte de considérer l'enfant comme une personne à part entière.

À cet effet, Dewey propose un curriculum progressif d'apprentissage. Or, ce curriculum, s'il respecte les étapes de la croissance humaine, hiérarchise cependant les élèves. Élaboré selon trois phases, il comporte l'apprentissage manuel et ludique pour le jeune enfant, puis l'apprentissage des matières de plus en plus complexes et théoriques au fur et à mesure que le jeune évolue. En fait, Dewey ne croit pas que le jeune enfant soit intéressé par les choses de la pensée et, partant, qu'il soit capable d'y réussir.

Ceci constitue une divergence fondamentale entre Lipman et Dewey. Car Lipman, contrairement à ce dernier, croit que l'enfant est capable et ce, dès le plus jeune âge, d'abstraction et de rationalisation. Aussi, le programme qu'il a mis de l'avant est entièrement orienté vers le développement de la pensée. En fait, il propose une gradation dans les difficultés, mais non une hiérarchie dans les matières d'études, pas plus qu'une distinction entre les capacités de l'enfant et celles de l'adolescent ou de l'adulte. L'éducation que prône Lipman est donc plus holistique (à chacun des niveaux d'apprentissage) que celle de Dewey, et tout aussi pragmatique, puisque le développement intellectuel s'effectue à partir des notions familières et des expériences quotidiennes.

Bref, l'influence de Dewey est manifeste au niveau de l'orientation de base et des visées éducatives. Par contre, les croy-



ances de Lipman se dissocient de celles de Dewey quand les capacités intellectuelles de l'enfant entrent en jeu. Aussi, son originalité se manifeste-t-elle dans la dimension pédagogique.

Un autre point à relever: la pensée autonome et critique mise de l'avant par Lipman rejoint, dans son essence, la pensée réfléchie et logique dont parle Dewey. Objectif ultime pour le premier et fondement de tout acte éducatif pour le second, le développement de la pensée réfléchie n'en demeure pas moins un *a priori* éducatif pour l'un comme pour l'autre.

Mais, encore une fois, c'est au niveau des moyens que Lipman se dissocie de Dewey. Avec son curriculum d'apprentissage basé sur la recherche philosophique, Lipman transcende non seulement la pensée pragmatiste, mais toutes les traditions et les tabous ancestraux. Selon lui, la philosophie représente une formation fondamentale et essentielle, en ce qu'elle peut le mieux contribuer au développement des habiletés intellectuelles relatives au bien-penser comme le raisonnement, la traduction, la formation de concepts et la recherche. Tandis que, chez Dewey, c'est la science et non la philosophie qui sert d'instrument pour accéder à cette forme de pensée supérieure. Ici, le dialogue philosophique de Lipman diffère de l'expérimentation scientifique de Dewey. Il diffère, d'une part, en ce que science et philosophie n'ont pas les mêmes objets d'études. De plus, l'une représente une connaissance exacte, l'autre, une science ouverte. En outre, la méthode

éducative de Lipman s'adresse aux jeunes enfants, tandis que, pour Dewey, la science ne regarde que les élèves plus avancés dans leurs études. Toutefois nous devons ajouter que la science, autant que la philosophie, requiert l'application de la raison et, en conséquence, que toutes deux développent la pensée autonome, critique et raisonnable. Ainsi donc, différence au niveau de la nature de la matière d'étude, mais identité dans les fins appréhendées.

Somme toute, en ce qui a trait à l'éducation intellectuelle, il existe une solide correspondance entre les thèses deweyenne et lipmanienne: le développement du bien-penser doit représenter l'ultime norme de toute éducation. Un écart se dessine cependant quand les moyens d'apprentissage entrent en ligne de compte. Et c'est alors que la pensée lipmanienne se fait non seulement personnelle, mais révolutionnaire.

Pour Lipman, les propriétés inhérentes au dialogue philosophique se maximisent au sein d'une communauté de recherche. Le résultat est alors la croissance personnelle, le développement des valeurs morales et l'intégration de l'état (d'esprit) démocratique. Or, bien que l'application d'une telle communauté au milieu enfantin appartienne à Lipman, nous savons que son principe est issu de la pensée deweyenne. En effet, l'un et l'autre soutiennent que la croissance personnelle est possible dans la mesure où l'individu entre dans un processus d'interrelation avec ses semblables. Échange spontané, pour le premier, et dialogue philosophi-

que dirigé, pour le second, il n'en demeure pas moins que les phénomènes de parole et d'écoute sont essentiels dans la pensée deweyenne autant qu'en Philosophie pour enfants.

Mais, outre l'épanouissement de la personne, le développement des valeurs morales représente, pour Lipman, une autre conséquence éducative de la communauté de recherche. En fait, en ce qui a trait à l'éducation morale, Lipman suit la théorie de John Dewey presque en tous points. Les deux philosophes préconisent une éducation morale holistique, c'est-à-dire une éducation basée sur le développement affectif, cognitif et intellectuel. Là-dessus, aucune divergence notable. De plus, selon eux, une éducation morale authentique se réalise lorsqu'elle représente non pas un apprentissage théorique, mais lorsqu'elle constitue une expérience au sens fort du terme. Autrement dit, une éducation devient morale lorsque les droits et les responsabilités réciproques, s'élevant au-dessus des concepts, deviennent des réalités comportementales. Globale, pratique et raisonnée, telle est la nature de l'éducation morale préconisée à la fois par Dewey et par Lipman.

Un autre élément commun se retrouve au niveau des principes de continuité et d'interaction, qui deviennent encore plus explicites sur le plan d'une théorie de l'éducation morale. Lipman suit ce paradigme en ce que, pour lui, le mieux-être se réalise dans l'accomplissement des relations partie-tout et moyen-fin. Quant aux valeurs de base, l'un et l'autre privilégient l'utilité, la responsabilité et la

solidarité. La théorie morale de Matthew Lipman suit donc intimement celle de Dewey, autant dans son essence que dans les valeurs et les principes véhiculés.

Selon Lipman, un autre effet découlant de la vie en communauté est l'initiation aux principes démocratiques. En effet, tout en développant une pensée autonome et critique, l'enfant qui participe à une communauté de recherche est initié à de nouvelles façons d'être et d'agir au sein d'un groupe. Respect mutuel, collaboration, liberté de pensée tels sont les apprentissages de base qui lui permettent de partager ses opinions et d'écouter les propos des autres.

Pour Dewey, le développement de la responsabilité sociale fait partie intégrante de sa thèse sur

l'éducation: plus qu'un corollaire (comme c'est le cas pour Lipman), l'initiation aux valeurs démocratiques constitue un objectif majeur. Mais ceci ne représente qu'un déplacement d'accent, et n'affecte en rien l'influence deweyenne qui se manifeste très clairement au niveau, par exemple, des fondements (liberté de pensée, justice et fraternité).

Or, bien que Lipman utilise les fins et les principes éducatifs de son prédécesseur, il les applique cependant de façon tout à fait nouvelle et personnelle. En effet, il n'imité pas la pensée de Dewey mais la poursuit, la prolonge et l'exploite jusque dans des dimensions insoupçonnées. À titre d'exemple, rappelons que Lipman vise à étendre la pratique démocratique raisonnée à l'échelle planétaire.

En conclusion, si nous assemblons les rapports analogues, nous en arrivons à voir qu'effectivement la philosophie de l'éducation de Matthew Lipman a été fortement inspirée, dans son essence, par la doctrine deweyenne. Les thèmes fondamentaux de son programme proviennent de cette école de pensée: la position centrale de l'expérience, le rôle de la pensée réfléchie, le processus de recherche scientifique, le respect de l'enfant dans ses besoins et intérêts propres, le concept de continuité et d'interaction ainsi que l'initiation à la responsabilité sociale. ♦

1. Pour une étude complète, voir: Daniel, M.-f. (1992). La philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey. Montréal: Logiques. Les propos de ce texte ont d'ailleurs été tirés de cet ouvrage.

Mots d'enfants

*La philosophie sert à apprendre.
Cela aide à comprendre mieux son texte.
On nous pose des questions sur le texte.
Et on cherche pourquoi et qu'est-ce qu'elles veulent dire.
C'est très amusant, parce qu'on découvre.
Quelquefois! Nous posons des questions farfelues, comme :
"Est-ce qu'on peut se mettre dans la peau d'un chat?"
D'autres questions plus sérieuses comme : "La différence
entre connaître et savoir."*

Anne-Émilie

*En philosophie aux enfants, on lit une histoire.
Chacun lit juste un petit peu mais c'est très
amusant. Après la lecture le professeur nous pose
beaucoup de questions. Certaines incompréhensibles
et d'autres non. On rit aussi très très fort, c'est
tellement drôle. On apprend aussi beaucoup de
choses. Comme des mots de vocabulaire très difficiles.
Ou des choses qu'on ne savait pas.*

Guillaume



La philosophie aux enfants

Recherches sur la dimension psychologique

Michael Schleifer
et Pierre Lebuis

CIRADE
Université du Québec à
Montréal

Au cours des années '80 nous avons effectués des évaluations de l'impact de l'approche de la Philosophie aux enfants sur le raisonnement moral et logique des enfants ainsi que sur leur concept de soi. Les résultats sur le raisonnement sont présentés dans notre ouvrage intitulé *Philosophie et pensée chez l'enfant* (éd. A. Caron, 1990). Nous allons reprendre une partie de ces résultats pour illustrer notre perspective psychologique que nous identifions comme développementale. D'abord, nous présentons les résultats sur le concept de soi, qui ne sont pas parus en français jusqu'à date (les détails apparaissent dans la revue *Thinking*, 7 (2), 1987).

Le concept de soi

Avant même de procéder à des évaluations systématiques, nous avons un écho très favorable de la part des enseignantes et des

enseignants utilisant le programme de Philosophie pour enfants concernant cet aspect du concept de soi chez les élèves. Ils mentionnaient souvent l'impact du programme sur le développement de l'estime de soi.

Nous avons donc voulu vérifier cette assertion en procédant à une expérimentation empirique. Le questionnaire Piers-Harris a été administré par les enseignants aux 200 élèves de l'échantillon. Ce test comporte six facteurs différents: le comportement, l'intelligence, l'apparence physique, l'anxiété, la popularité et la satisfaction.

Les résultats démontrent une augmentation significative du concept de soi des élèves dans le groupe expérimental (Philosophie pour enfants) comparativement au groupe contrôle. Il est à noter que ces progrès sont plus marqués concernant les facteurs 3 et 4, c'est-à-dire que les élèves qui bénéficient des discussions philosophiques améliorent leur perception de leur propre apparence et diminuent leur niveau d'anxiété.

À quoi peut-on attribuer de tels résultats? Il est difficile de préciser une cause en particulier mais le suivi que nous assurons auprès d'enseignantes et d'ensei-

gnants depuis plusieurs années nous a permis de recueillir leurs propos et d'envisager quelques pistes explicatives. Avant toute chose, il apparaît que la création dans la classe d'une communauté de recherche centrée sur la discussion ouverte d'idées amenées par les enfants change radicalement le climat de la classe. Il ne s'agit pas pour l'élève de répondre correctement à une demande d'information émanant de l'enseignante, l'enseignant, mais de participer, chacun à sa mesure, à un échange où l'expression de points de vue différenciés est valorisée. Dans ce contexte, l'élève développe la confiance dans sa capacité de s'exprimer et d'argumenter. Très souvent cela aurait pour conséquence que le sens de la réussite scolaire soit modifié chez l'élève.

Le raisonnement logique

La dimension logique occupe une place importante dans le programme de Philosophie pour enfants. Peut-on se permettre de parler de logique auprès d'enfants alors qu'il s'agit ordinairement d'une discipline réservée aux niveaux collégial et universitaire? Nous avons tenté de saisir des



indices d'un développement significatif du raisonnement logique chez les enfants qui ont suivi ce programme.

« Avant toute chose, il apparaît que la création dans la classe d'une communauté de recherche centrée sur la discussion ouverte d'idées amenées par les enfants change radicalement le climat de la classe. Il ne s'agit pas pour l'élève de répondre correctement à une demande d'information émanant de l'enseignante, l'enseignant, mais de participer, chacun à sa mesure, à un échange où l'expression de points de vue différenciés est valorisé »

Pour évaluer le développement des capacités logiques telles que la connaissance de relations, l'induction et la généralisation ainsi que les déductions syllogistiques et conditionnelles, nous avons administré des prétests et des post-tests à 100 enfants inscrits dans un programme de Philosophie pour enfants. Il s'agit du New Jersey Reasoning Skills Test que nous avons traduit et adapté. Nous avons observé qu'un nombre significatif d'enfants augmentèrent leur performance comparativement à un groupe contrôle, aussi bien quant au choix de la bonne réponse qu'à la justification donnée. Les enfants ont toujours progressé uniquement d'une cote à la fois. Par

exemple, ils passèrent de la cote 1 à la cote 2, de la cote 2 à la cote 3 (la cote 3 étant la justification la plus pertinente et la plus complète). Ceci dénote donc que le progrès des enfants est toujours en conformité avec les prédictions développementales. En obligeant l'enfant à donner une justification, on élimine par le fait même, le danger de la simple mémorisation.

Nous considérons que ces évaluations démontrent l'efficacité du programme de Philosophie pour enfants. Ces résultats ont été obtenus à notre propre surprise, nos attentes étant plutôt pessimistes quant au succès des enfants sur le plan logique. Cependant, il ne faut pas conclure pour autant qu'il y a maîtrise totale de la logique. Le jeune enfant qui utilise des notions logiques ne raisonne pas encore d'une façon formelle; c'est dire qu'il n'envisage pas toutes les possibilités de la logique (syllogistique et conditionnelle). Ce stade formel n'arrive qu'à la fin du développement. Selon notre point de vue, l'entraînement aide au développement mais ne le remplace pas.

Recherches en cours

Récemment nous avons commencé à regarder l'impact des discussions philosophiques sur les apprentissages en mathématiques et en français. Un projet en cours au CIRADE a pour objet l'élaboration de deux romans philosophico-mathématiques (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, en préparation). Les chercheurs sont préoccupés par la dimension psychologique. L'enseignement tra-

ditionnel des mathématiques perpétue certains stéréotypes, notamment que les filles ont plus de difficulté à réussir que les garçons, et que l'affectivité doit être exclue du processus d'apprentissage des mathématiques (Lafortune 1992, 1993, 1994) et il engendre certains préjugés tels: les problèmes mathématiques possèdent une seule bonne réponse et ont une seule bonne façon d'être résolus, etc. Fondamentalement, ce projet a comme but de changer les attitudes envers les mathématiques. Il est à noter que la confiance chez l'élève est un facteur majeur. Ceci est en conformité avec nos résultats sur le concept de soi décrit ci-haut.

L'autre nouveau projet (en collaboration avec Marie Nadeau et Marie Labelle du Département de Linguistique de l'UQAM) porte sur le discours argumentatif chez les élèves du primaire participant à des discussions philosophiques en classe. De la même façon que pour nos recherches sur le raisonnement logique (décrites ci-haut), notre perspective psychologique demeure développementale, à savoir qu'il y a nécessairement certains niveaux d'argumentations à atteindre avant d'autres. Cependant, ce processus développemental n'exclut pas du tout la possibilité de stimuler le développement par les moyens pertinents. ♦



La communauté de recherche philosophique:

un nouveau paradigme pour l'enseignement au primaire

Michel Sasseville

Faculté de philosophie
Université Laval

Depuis 1985, plusieurs commissions scolaires du Québec mènent, en collaboration avec l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal, des recherches sur l'utilisation du programme de philosophie pour enfants pour l'enseignement des matières scolaires telles que art dramatique, formation personnelle et sociale, formation morale, mathématique et français. C'est que ce programme offre un modèle pédagogique – la communauté de recherche – qui semble dépasser largement le cadre disciplinaire particulier de la philosophie. Dans les pages qui suivent, j'examinerai ce qui est en jeu lorsqu'on transforme la classe du primaire en communauté de recherche philosophique et je ferai état des travaux qui ont été accomplis à la commission scolaire Laure-Conan en présentant tout particulièrement ceux réalisés durant l'année scolaire 1993-1994. Nous pourrions ainsi constater que l'enseignement de la philosophie au primaire entraîne des

changements importants dans l'enseignement de toutes les matières. Dans l'éventualité d'une réforme en profondeur de l'enseignement au primaire, ces changements pourraient modifier considérablement la philosophie de l'éducation qui a présidé jusqu'à ce jour à l'élaboration des différents programmes du Ministère de l'Éducation.

...

1. Les caractéristiques d'une communauté de recherche philosophique

Pour commencer, examinons certains des présupposés qui sont en jeu au moment de transformer la classe en communauté de recherche. Considérons d'abord chacun des mots qui composent cette expression.

1.1 L'expression « communauté de recherche philosophique »

- Communauté : un groupe de gens, ici des élèves et une enseignante, qui sont réunis autour d'un même but et qui interagissent dans l'espoir d'atteindre le but qu'ils poursuivent.
- [de] Recherche : un processus par lequel une ou des personnes s'engagent à préciser un problème, puis à élaborer une

ou des hypothèses (ainsi que les outils de vérification) permettant de solutionner le problème.

- Philosophie : la philosophie est une discipline qui est absente du curriculum scolaire québécois. Lorsqu'on introduit sa pratique, on invite les enfants à s'interroger sur la dimension logique, esthétique, épistémologique, éthique et métaphysique de leur expérience quotidienne. Elle propose une réflexion qui dirige le regard vers les présupposés qui soutiennent les affirmations et les actions posées.

Communauté de recherche philosophique : un groupe de personnes engagées dans un processus de recherche concernant un problème qui présente une importance à leurs yeux, dans un contexte qui leur permet d'identifier la dimension logique, éthique, esthétique, épistémologique ou métaphysique du problème qui fait l'objet de la recherche.

1.2 Éducation traditionnelle et communauté de recherche philosophique

Comparons maintenant la communauté de recherche philosophique avec les caractéristiques d'une éducation plutôt tradition-



nelle. L'éducation traditionnelle, dans le sens fort du terme, a comme objectif l'apprentissage de certaines connaissances. Elle consiste à transmettre un savoir provenant de ceux qui le possèdent à ceux qui ne savent pas. La connaissance est celle du monde dans lequel nous vivons et cette connaissance est sans ambiguïté, univoque et sans mystère. La connaissance est distribuée selon les disciplines et il n'y a pas de superposition entre les disciplines. Toutes ensemble, elles donnent une vision exhaustive du monde à connaître. Il y a des vérités absolues, permanentes, qui ne bougent pas et qui sont certaines. La priorité est donnée au résultat. L'enseignement se réalise principalement sous le mode de la conférence donnée par l'enseignant. Celui-ci a un rôle d'autorité, car c'est seulement si l'enseignant sait que l'élève pourra un jour savoir.

La communauté de recherche philosophique propose une rupture par rapport à un enseignement traditionnel dont l'objectif serait la transmission des connaissances. Il s'agit de l'apprentissage du jugement approprié de telle manière que les enfants soient conduits à penser par et pour eux-mêmes, à devenir des individus raisonnables vivant dans une société démocratique. C'est un processus par lequel les enfants seront conduits à découvrir et à inventer au moyen d'une recherche continue: ce n'est pas le résultat qui est priorisé, mais le ou les processus menant à ces résultats. Car on ne comprend vraiment le résultat qu'à la lumière du processus qui y conduit. En outre, la connaissance est le produit

d'une construction sociale. Elle est la résultante d'un processus collectif de négociation et d'argumentation par lequel les enfants soumettent leurs solutions et leurs modèles à l'évaluation des pairs qui ont le devoir d'apprécier la pertinence logique, expérimentale, éthique, esthétique, etc, en fonction d'un savoir qu'on estime établi, du moins temporairement, selon des critères partagés par la communauté. Il s'agit d'un savoir temporaire, car la connaissance humaine est faillible. S'il y a vérité, elle est d'abord garantie par la cohérence de l'argumentation, des liens entre les différentes justifications, des évidences proposées, des critères proposés, de la réussite de la solution suggérée en fonction du problème défini.

En d'autres termes, si on croit que l'acquisition d'un concept n'est pas instantanée, et en tant que processus, a une histoire comme la production d'un concept dans le monde du savoir savant, alors il importe de créer une situation pédagogique qui permettra aux enfants de construire leurs connaissances plutôt que d'être simplement mis au courant des résultats que d'autres humains ont obtenu grâce au processus dans lequel ils se sont engagés. Pour permettre aux enfants de s'engager dans un tel processus, il importe que la méthode s'appuie sur le dialogue dans une communauté de recherche. En d'autres termes, il importe d'inscrire dans la classe une procédure permettant la création d'un dialogue qui, se créant, devient de plus en plus organisé, parce que de plus en plus guidé par le souci, le besoin de s'engager dans des opérations de raisonnement, de recherche,

d'organisation de l'information et de traduction. Plus ces opérations s'intériorisent, plus les critères qui les sous-tendent sont interpellés au moment approprié afin de réaliser l'auto-correction jugée nécessaire. Ce qui se met en place, c'est une pensée complexe qui tout en travaillant sur un sujet particulier, tient compte de sa méthodologie et des procédures qui en permettent une réalisation de qualité. En somme, il s'agit de créer dans la classe la possibilité pour les enfants de vivre une démocratie cognitive libérale, celle à laquelle ils participeront activement avant même de sortir de l'école, une démocratie sujette à être critiquée dans ses modèles et à être transformée pour le mieux être de tous et chacun. Et tout ceci dans un contexte où le critère fondamental n'est pas ce que l'enfant peut comprendre immédiatement par lui-même, mais ce que l'enfant, si on l'assiste, sera capable de comprendre demain.

1.3 Le déroulement d'une période en communauté de recherche philosophique

Examinons enfin le déroulement d'une période de philosophie avec les enfants afin de saisir plus clairement, par la suite, la nature du transfert que les enseignantes ont réalisé en utilisant la communauté de recherche dans l'enseignement des différentes matières inscrites dans le curriculum scolaire québécois.

1.3.1 La lecture d'une histoire

La période de philosophie commence habituellement par la lecture d'une histoire (certaines périodes présupposent accomplie cette partie du processus et





débutent directement au second ou au troisième moment du processus). Chaque élève est invité à lire une partie de l'histoire (une phrase, un paragraphe, ce que dit un personnage ou le narrateur, etc.). Le roman présente plusieurs caractéristiques.

a-Il stimule les habiletés de penser des enfants en montrant comment le dialogue et la recherche peuvent coexister et permettre une auto-correction qui rend les gens plus heureux.

b-Il fournit une expérience intellectuelle stimulante qui emporte avec elle le besoin d'être repensée et révisée. Il présente, en somme, un modèle d'une communauté de recherche en action.

c-Il contient un dialogue qui a sa particularité, celui d'être philosophique, et qui montre, dès lors, des enfants qui aiment les idées et les rapports qu'elles entretiennent entre elles. Des enfants aussi qui s'engagent avec bonheur dans un ensemble d'interrogations et d'activités cognitives fondamentales, lesquelles doivent être vues comme des moyens permettant la pleine réalisation des autres dont elles sont la condition. Des enfants qui s'engagent à traiter d'une manière abstraite un certain contenu. Des enfants qui abordent le concret par une médiation de l'abstrait. Ceci présuppose que le concret, pris isolément, c'est-à-dire sans le secours de l'abstrait, n'a pas de sens.

d-Il encourage les enfants à faire de la philosophie. Il ne s'agit pas d'en faire pour eux, mais de les inviter à en faire. (Ceci semble

différent du *Petit Prince* par exemple, qui invite, par l'enchantement, à souscrire à une certaine perspective philosophique, plutôt que de faire de la philosophie soi-même.)

e-Il provoque le questionnement de l'enfant au sujet de problèmes qu'il rencontre quotidiennement.

f-Il présente un exemple type du pouvoir que peuvent avoir les enfants afin de stimuler le lecteur à se dépasser.

g-Il engage le lecteur dans une série d'activités mentales par le simple fait que le livre présente cette série d'activités mentales. À la différence d'étudier une automobile par exemple qui est l'oeuvre d'un être intelligent, mais ne contient pas en lui-même d'acte intelligent, le livre « contient » des actes mentaux. Il est un peu comme la mère qui porte un enfant qui n'est pas encore né.

h-Il présente la matière d'une manière intensive et qualitative plutôt qu'extensive et quantitative. L'important n'est pas que l'enseignant réussisse à couvrir sa matière, mais que l'enfant puisse découvrir les relations que contient la matière à étudier.

i-Il reflète les valeurs et les réalisations des générations antérieures.

j-Le roman joue, en somme, le rôle de médiateur entre les enfants et la culture dont ils sont les héritiers et les éventuels fabricants.

k-Il n'y a plus, dans ce contexte, quelqu'un qui possède le savoir et d'autres qui le recevront de lui. En d'autres termes, la réfé-

rence n'est plus le professeur, mais l'histoire du roman, laquelle ne se présente pas comme une réponse à un problème, mais comme la manifestation d'une multiplicité de perspectives concourant, pas toujours suffisamment, à répondre aux interrogations et à solutionner les problèmes qui y sont présentés.

l-Enfin, le roman présente un texte qui exige l'appropriation de sa signification par le lecteur. En offrant aux enfants un texte de cette nature, le roman propose un autre monde dans lequel ils peuvent s'imaginer, non pas à la manière de la science fiction ou de la fantaisie de mondes qui n'existent pas. Ce que le roman vise, c'est aider les enfants à utiliser leur raison pour découvrir combien extraordinaire et intrigant le monde est et peut être si on s'arrête pour y réfléchir.

1.3.2 La cueillette des idées

Lorsque la lecture est terminée, on demande aux enfants d'identifier ce qui pose problème pour eux. La cueillette des idées présente elle aussi plusieurs caractéristiques

a-Il ne s'agit pas de rechercher un problème en soi, car à bien y penser, il n'y en n'a pas. C'est toujours un problème pour soi.

b-La cueillette est l'occasion d'identifier les aires d'intérêt des enfants.

c-Elle est aussi l'occasion donnée aux enfants de dire ce qu'ils savent à propos du problème qu'ils soulèvent. Dans le cadre du programme de philosophie pour enfants, une pratique



éducative ne peut faire l'économie du savoir des apprenants : il faut composer, c'est-à-dire partir et travailler avec ce que les enfants savent déjà à propos du problème à l'ordre du jour.

d-Elle est en plus l'occasion de reconnaître les contributions individuelles, dans un contexte où il ne s'agit pas de trouver des réponses, mais plutôt d'élaborer une question, une problématique qui est susceptible d'être traitée par l'ensemble du groupe.

e-Enfin, dans la mesure où la cueillette d'idées se fait en groupe, elle est un pas de plus dans la mise en place d'un esprit de coopération.

1.3.3 La discussion : pratique de la délibération

Lorsque la cueillette des idées est terminée, on invite les enfants à s'engager dans un dialogue.

a-En communauté de recherche philosophique, le dialogue prend la forme de la délibération. Celle-ci se base sur les intérêts des élèves, sur l'importance qu'ils accordent aux sujets qui seront traités.

b-La délibération permet de faciliter le questionnement des enfants au sujet de leurs représentations en vue de les dépasser, non pas en terme de rejet des options personnelles, mais plutôt sous l'angle d'une dialectisation qui opère parfois une synthèse des différents points de vue.

c-L'objectivité dans la délibération est conçue comme la résultante de la mise en rapport des différentes subjectivités grâce au développement d'une capacité

de réfléchir et d'interroger, de manière critique et créatrice, les présupposés qui supportent tant les différentes conceptions avancées par les pairs que les stratégies utilisées pour construire les connaissances découvertes ou inventées.

d-Il s'agit, en somme, de favoriser l'exercice d'une démocratie cognitive en prenant conscience qu'il existe différents points de vue, une diversité d'argumentations, de styles de pensée et qu'il importe d'en tenir compte aussi au moment d'aider les élèves à construire leurs savoirs. Ce qui se développe alors, c'est une forme de solidarité, un processus d'argumentation qui ne consiste pas à argumenter contre, mais avec les autres dans l'espoir de produire une signification plus riche à l'expérience vécue.

e-Le désaccord peut intervenir, il est même souhaité par la recherche de contre-argument, de contre-exemple. Il ne peut en être autrement. Le simple fait de permettre la rencontre des différentes subjectivités implique ce conflit. Il devient socio-cognitif dans la mesure où il s'opère dans un contexte social d'une communauté de recherche et est généré par la diversité des styles de pensée et des visions parfois contradictoires qui émergent lors de la délibération.

f-Le rôle du désaccord rejoint ici certaines perspectives constructivistes qui s'appuient sur la thèse du philosophe-psychologue russe Vygotski selon laquelle la dynamique collective permet de passer graduellement à une

pensée autonome et intériorisée. Ce passage est la résultante du conflit, lors des interactions sociales dans lesquelles se sont engagé les individus. En d'autres termes, la pratique des coordinations d'actions interindividuelles, qui prennent place dans le contexte des interactions sociales, favorise les coordinations intra-individuelles et, ce faisant, contribuent au progrès cognitif des enfants. Il s'opère donc une intériorisation des comportements cognitifs dans la communauté. Le désaccord, le conflit socio-cognitif, semble efficace dans l'apprentissage pour les raisons suivantes: il permet à l'enfant de prendre conscience de réponses autres que les siennes et de la diversité des points de vue; cela l'oblige à se décentrer par rapport à sa réponse initiale; le conflit augmente la probabilité que l'enfant soit actif cognitivement puisqu'il y a une certaine nécessité de régulations sociales, voire d'une coordination dans les actions exigées par une situation donnée; l'élève apprend à découvrir des informations (intéressantes, imprévues, connues, rassurantes, fausses, peu importe) dans les réponses des autres qui lui seront utiles dans la construction de sa connaissance; le conflit peut amener l'élève à accepter d'être en situation de changement, de coopérer pour la résolution de problèmes et d'accepter que certains problèmes n'aient pas de solution.

g- Dans ce contexte, la réflexion est dérivée de l'activité. L'activité apparaît à la suite de la manifestation d'un besoin. Au

lieu de voir la pensée dans son résultat comme nous le soulignons plus haut, l'approche dirige le regard vers l'acte même de penser dans ses différents moments.

h-Inversement, la réflexion mène à l'action. On s'engage dans la réflexion en vue de l'action. Les enfants peuvent découvrir que ce qui fonctionnait habituellement ne fonctionne plus et ils éprouvent alors un sentiment de frustration. Mais au lieu d'en rester là, ils sont invités à s'interroger pour voir s'ils n'ont pas pris quelque chose pour acquis qui ne doit pas être pris pour acquis. Peut-être que l'une de leurs croyances non examinées ou une présupposition conditionne l'empêchement de la conduite et qu'elle a besoin d'être mis en doute. Ils sont finalement invités à agir de manière à ne pas être dirigés par cette croyance. Quand le problème est résolu, une nouvelle croyance viendra remplacer l'ancienne et la conduite pourra se poursuivre jusqu'au prochain empêchement. En ce sens, c'est un processus sans fin, parce que la nouvelle croyance contiendra toujours des aspects pris pour acquis qui empêcheront un jour ou l'autre la conduite de progresser.

i-Enfin, la délibération entraîne les enfants à devenir des chercheurs, à tout le moins à préserver et développer la propension naturelle qu'ont les enfants pour la recherche.

1.3.4 Le rôle de l'enseignant

Étant donné ce processus, le rôle de l'enseignant est profondément

différent de celui qu'il doit avoir lorsqu'il inscrit son enseignement dans le cadre d'une éducation traditionnelle. Passer de l'éducation traditionnelle à l'enseignement en communauté de recherche exige, disait une enseignante, un changement de mentalité.

a-Dans ce contexte, l'enseignant doit réévaluer le poids de son rôle d'autorité informative avec celui d'autorité instructive. Il n'est plus seulement celui qui sait, mais aussi et surtout celui qui instruit à la manière d'un arbitre impartial et soucieux de rigueur dans la démarche.

b-Il devient le médiateur entre les enfants des processus cognitifs qui interviennent lors de la discussion, réagissant ainsi moins aux résultats proposés qu'à la qualité plus ou moins développée des moyens utilisés pour obtenir ces résultats.

c-S'aidant d'un guide pédagogique, il peut, selon l'occasion, nourrir la discussion en introduisant de nouvelles questions reposant sur la tradition philosophique. Ce faisant, il engage les enfants dans la clarification d'un concept, ou dans la pratique éclairée d'une habileté intellectuelle spécifique nécessaire à la pleine réalisation d'une recherche réfléchie. Il peut du même coup enrichir la diversité des perspectives qui entourent le problème étudié.

d-En procédant ainsi, il évite aussi une certaine forme d'endoctrinement qui consisterait à croire que la vision des choses est celle-ci ou celle-là. Il y a toujours de la place pour un « mais » dans une discussion en communauté de

recherche. Car la recherche est moins dirigée vers la solution vraie que vers la solution possible. Ainsi, ce « mais » doit être pris au sérieux et considéré dans sa valeur heuristique permettant de faire avancer la recherche. Sans quoi, ceux qui représentent la recherche des possibles vont peut-être un jour abdiquer et finir par se taire.

e-Employés adéquatement, les guides pédagogiques peuvent donner une direction dans la recherche afin que les enfants puissent examiner des idées fondamentales qui traversent l'ensemble du curriculum scolaire et leur expérience quotidienne: la vérité, la beauté, la bonté, la justice, la personne, etc.

f-Les questions de l'enseignant amènent les enfants à faire état de plusieurs types de connaissances. Ainsi, il pourra faire appel à des connaissances déclaratives, c'est-à-dire à des connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs. Il s'agit de la connaissance de faits, de lois, de règles, de principes, de critères. Ce sont des connaissances statiques plutôt que dynamiques. Elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles. Les connaissances procédurales sont des connaissances correspondant au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Enfin, les connaissances conditionnelles ont trait aux conditions de l'action. Elles concernent le quand et le pourquoi. À quel

moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer telle stratégie, telle démarche, de réaliser cette action ? Ces connaissances sont responsables du transfert des apprentissages (Tardif, 1992).

g-En somme, l'enseignant vise le développement du jugement approprié, lequel est à l'intersection de la pensée critique et créatrice, lesquelles se définissent tant par le souci d'auto-correction que par celui d'auto-transcendance.

h-On le voit peut-être mieux maintenant : l'enseignant est plus un facilitateur qu'un médiateur. Le vrai médiateur, c'est l'histoire et la communauté de recherche. Mais il offre une assistance indéniable en étant à la fois un motivateur, un catalyseur et un facilitateur au sens où il aide les jeunes à structurer leur savoir. Il laisse de la place au matériel initial en ce sens qu'il permet de mettre à jour les connaissances déjà possédées par l'élève. Il endosse ainsi en partie les perspectives d'une approche constructiviste en éducation. Il a aussi pour mission d'aider les enfants à structurer le milieu dans lequel ils s'inscrivent afin qu'en retour ce milieu les aide à se structurer personnellement. En ce sens, il s'inscrit aussi dans le courant cognitiviste. Enfin, il reconnaît que les enfants semblent être à leur mieux quand ils s'engagent dans des coopérations cognitives avec leurs pairs et leurs enseignants.

De ce point de vue, il reconnaît l'importance de l'approche socio-cognitiviste. Ces différentes dimensions de son intervention l'empêchent de faire l'économie du traitement des conditions personnelles, culturelles et sociales dans l'apprentissage.

2. L'utilisation de la communauté de recherche dans l'enseignement d'une autre matière à la commission scolaire Laure-Conan.

Voyons maintenant d'un peu plus près comment certaines enseignantes de la commission scolaire Laure-Conan ont su utiliser la communauté de recherche pour l'enseignement des matières prévues par les programmes du Ministère de l'éducation du Québec.

2.1 Historique

Depuis 1990, la commission scolaire Laure-Conan a entrepris l'implantation du programme de philosophie pour enfants dans son curriculum scolaire. La première année, une recherche expérimentale a d'abord permis de manifester l'impact de la philosophie sur le développement de la pensée logique et de l'estime de soi des enfants.¹ Elle a conduit de plus à constater des modifications dans les stratégies pédagogiques de l'enseignante: plus celle-ci acquiert de l'expérience dans l'animation d'une communauté de recherche, plus elle transfère des outils critiques dans l'enseignement d'une autre matière. En 1991-1992, l'implantation s'est poursuivie et deux groupes d'enfants ont participé à une recherche menée cette fois à la commission scolaire de Bellechasse. Des gains similaires

à ceux observés en 1990 montrent l'impact significatif de cette démarche sur le développement de la pensée critique et créatrice des enfants. S'appuyant sur ces résultats, la commission scolaire engagea des fonds pour poursuivre l'implantation en 1993. À ce jour, elle compte 12 enseignantes qui pratiquent régulièrement cette activité à raison de deux périodes par semaine en moyenne. Tous les degrés du primaire sont couverts, allant de la maternelle à la sixième année.

En 1993-1994, nous avons poursuivi l'implantation en examinant les façons dont nous pourrions transformer la classe en communauté de recherche lors de l'enseignement d'une autre matière (français, mathématique, science de la nature, musique). Cette intégration inter-pluri-transdisciplinaires représente à nos yeux un changement important de mentalité à la commission scolaire Laure-Conan, changement qui pourrait apporter des bénéfices importants, non seulement pour cette commission, mais pour toutes les commissions scolaires du Québec.

2.2 Objectifs de l'expérimentation et déroulement

Dans la mesure où les recherches menées à la commission scolaire Laure-Conan entre 1990 et 1993 ont permis de rendre manifeste que l'utilisation de la communauté de recherche entraîne un développement significatif de la pensée critique et créatrice de l'élève, de même que l'estime qu'il a de lui-même, notre objectif général pour l'année scolaire 1993-1994 était de fournir des instruments aux titulaires de deux

écoles primaires afin qu'elles puissent élaborer des situations d'enseignement permettant d'étendre la transformation de leur classe en communauté de recherche à l'enseignement des différentes matières, rendant ainsi chaque enfant en mesure de découvrir une cohérence et une motivation plus grande dans ses activités d'apprentissage. Nous avons l'intention d'élaborer des scénarios d'apprentissage en ayant le souci de respecter les démarches pédagogiques propres à chaque matière. Il ne s'agit pas d'étendre la communauté de recherche de manière aveugle, mais plutôt de voir comment celle-ci peut s'appliquer en fonction des différentes matières enseignées à l'école primaire.

Notre expérimentation consistait à élaborer un ou des cadres originaux d'intégration qui, utilisant la communauté de recherche comme stratégie pédagogique, permettraient à chaque élève de penser par et pour lui-même quelle que soit la matière d'enseignement. Pour réaliser cette intégration des apprentissages, chaque enseignante qui le désirait était invitée à imaginer et à mettre en place une série d'interventions ainsi qu'à partager ses expériences lors de rencontres des membres de l'équipe de recherche durant l'année.

Après une première rencontre au mois de septembre 1993 qui avait pour but d'examiner les présupposés de la pédagogie en jeu dans une communauté de recherche, chaque enseignante identifia une matière avec laquelle elle désirait utiliser la communauté de recherche. L'expérience a été tentée en français, en mathé-

matique, en enseignement moral et en musique. Certaines enseignantes ont choisi une matière qui semblait d'emblée permettre aisément le transfert. D'autres, par contre, ont opté pour une matière qui, à première vue, poserait certaines difficultés au moment d'utiliser la communauté de recherche pour son enseignement.

Puis, chaque enseignante tenta à sa manière (sans modèle à suivre, sauf celui de la communauté de recherche philosophique) d'utiliser la communauté de recherche pour l'enseignement d'une matière spécifique. Nous avons eu trois rencontres de groupe qui ont permis de partager les expériences vécues et d'indiquer des pistes de recherche à approfondir. Un chercheur de l'université Laval a rencontré chaque enseignante en classe au moins une fois, soit lors d'une période de philosophie ou d'une période où la communauté de recherche était utilisée pour l'enseignement d'une matière autre que la philosophie. Une journée bilan lors du mois de mai a permis de faire le point sur l'expérimentation et de déterminer les avenues à développer pour l'année 1994-1995.

2.3 Observations

Il semble que, dans un premier temps, l'utilisation de la communauté de recherche dans l'enseignement d'une autre matière soit l'occasion de donner la parole aux enfants. Étant donné l'idée qu'on se fait de la communauté de recherche, c'est d'abord cette dimension qui est mise en jeu. On reconnaît avec évidence la nécessité de donner la parole aux enfants et la commu-

nauté de recherche est un contexte social qui permet aux enfants de s'exprimer. Mais l'expression de la pensée n'est pas le tout de la démarche. Encore faut-il que cette expression soit de plus en plus structurée, guidée par des critères logiques et dialogiques. De ce côté, il y a encore beaucoup à faire. Les enseignants ayant plusieurs années d'expérience savent reconnaître les erreurs grammaticales, mais éprouvent encore beaucoup de difficultés à bien identifier le manque de rigueur dans le raisonnement et, plus généralement, dans la réflexion critique. Leur formation initiale ne les a pas préparés à une telle reconnaissance et ne leur a évidemment pas fourni les moyens permettant de combler les lacunes. Force est de constater qu'après parfois 4 années de pratique de la communauté de recherche et quelques formations en philosophie pour enfants, il reste encore beaucoup à faire pour améliorer la situation. Dans cette ligne de pensée, il y a lieu d'ajouter que la formation en philosophie pour enfants aurait besoin d'être repensée, ou, à tout le moins, renforcée. Car la réussite du projet ne tient pas seulement dans la mise en place d'une méthode, mais aussi dans la formation que les enseignants reçoivent en philosophie. Ce problème a été abordé cette année et des solutions sont envisagées. Une formation plus approfondie en logique se prépare et la faculté de philosophie de l'université Laval est sur le point de mettre sur pied un certificat en philosophie pour enfants qui permettra aux enseignants, désireuses de s'y inscrire, d'approfondir les différentes dimensions

cognitives et métacognitives qui interviennent dans la formation du jugement. Ainsi, tant et aussi longtemps qu'on ne sait pas reconnaître que certains raisonnements sont, selon des critères de logique, de cohérence, de solidité et de profondeur, d'une meilleure qualité que d'autres, on ne peut réussir à mettre en place une communauté de recherche axée sur le développement du bon jugement des enfants. Non suffisante, cette condition est tout de même nécessaire. Dans le modèle traditionnel, les enseignants sont invités à transmettre un savoir. La compétence est déterminée par le savoir acquis. Dans le cadre d'une communauté de recherche, cette compétence est en partie déterminée par la capacité que possède l'enseignant de savoir reconnaître la justesse de la pensée, du raisonnement. Il lui faut, autrement dit, faire preuve d'une rigueur dans sa réflexion, son argumentation et son impartialité. Mais si ce n'est pas le cas, alors le danger de l'incompétence est peut-être plus grand que dans une classe traditionnelle.

Ceci étant dit, ajoutons qu'au moment d'utiliser la communauté de recherche dans l'enseignement d'une matière comme le français ou les mathématiques, un autre problème se pose et concerne cette fois la possibilité (ou l'impossibilité) de couvrir la matière prescrite par les programmes du Ministère de l'éducation du Québec. En effet, qu'il s'agisse du français ou des mathématiques, un certain nombre de données doivent être présentées et connues des enfants au terme d'une année scolaire. Les examens du Ministère ont entre autres pour fonction

d'évaluer dans quelle mesure ces connaissances sont possédées par les enfants. Comment concilier la connaissance de ce contenu spécifique avec le développement du jugement dans une communauté de recherche ? Certains pourraient penser que nous sommes devant des positions irréconciliables. Pourtant, si la communauté de recherche dirige l'attention vers la recherche et donc vers le processus, elle n'empêche aucunement la transmission d'un certain nombre de connaissances. Mais cette transmission se fait alors dans un contexte de recherche où chacun est invité à découvrir pour lui-même, mais avec les autres, la matière (les règles de français, les opérations mathématiques) qu'il devrait normalement posséder au terme d'une année scolaire. Même si le rôle de l'enseignant change, au sens où il fait de plus en plus de place à son rôle d'autorité instructive, il n'en demeure pas moins celui qui sait les règles de français ou les opérations mathématiques. C'est à lui que revient ultimement la charge de juger si le résultat escompté (l'apprentissage de telle ou telle règle de français, par exemple) est atteint. La différence entre une classe traditionnelle et une communauté de recherche ne tient donc pas dans l'idée que l'enseignant deviendrait tout à coup quelqu'un qui ne sait plus rien. Elle tient dans la façon dont il s'y prend pour transmettre ce qu'il sait en offrant plus d'espace pour l'expression de la diversité des styles de pensée et d'apprentissage que possèdent déjà les enfants au moment d'entrer en classe.

En fait, on en arrive à l'idée

que le problème de la matière à couvrir pourrait être en partie résolue si un matériel pédagogique, analogue à celui qui est en jeu en philosophie pour enfants, était mis sur pied. Car, le roman présente déjà une somme importante de la matière à couvrir. Ainsi, dans le roman *La découverte de Harry*, la plupart des règles de logique sont inscrites dans le roman. À la suite de la lecture, l'enfant est au courant de l'existence de ces règles et pourra, à l'aide d'exercices appropriés tirés du guide, intérioriser peu à peu leur maniement lors de la discussion. On pourrait imaginer un roman analogue en français, en mathématique, en fait un pour chaque matière (ou un roman couvrant toutes les matières; la question n'a pas encore trouvé de réponse) par lequel les enfants seraient conduits à découvrir les règles et les instruments indispensables pour pouvoir penser de manière critique et créatrice dans cette matière. Il y a ici un travail important à accomplir par une équipe de personnes regroupant des philosophes, des linguistes, des mathématiciens, des professionnels de l'éducation, etc. Une tentative en ce sens a été réalisée cette année à Montréal par une équipe de recherche du CIRADE. Un roman ainsi qu'un guide pédagogique ont été construits pour l'enseignement des mathématiques au 2^e cycle du primaire.

Cependant, même dans l'hypothèse où nous aurions le matériel nécessaire, une autre question se pose : a-t-on le temps d'engager les enfants dans une telle démarche ? Voilà une interrogation qui apparaît rapidement lorsqu'on transforme la classe en commu-

nauté de recherche au moment d'enseigner une matière de base comme le français ou les mathématiques. On suppose que la recherche, laquelle implique un certain tâtonnement, des retours en arrière, etc. exige beaucoup plus de temps que la façon traditionnelle qui consiste à transmettre, principalement par mode de conférence et selon un plan logique — point par point — le contenu du programme à couvrir. Force est de constater, toutefois, que cette façon de procéder ne produit pas non plus les résultats escomptés. Car l'important n'est pas seulement de couvrir la matière, mais de la couvrir de telle manière que les enfants la comprennent. Or, ce que l'on remarque avec la méthode traditionnelle, c'est un taux d'échec élevé, qui laisse croire que le but n'est pas atteint. Il faudrait peut-être repenser la quantité et l'extension des apprentissages au profit de la qualité et du caractère intensif qu'ils devraient présenter.

Mais, en fait, l'expérience de cette année dans la région de Charlevoix révèle que l'utilisation de la communauté de recherche n'entraîne pas, *ipso facto*, une réduction du contenu. Au contraire, certaines enseignantes disent même avoir réussi à couvrir plus que ce que le programme du Ministère prescrivait. Comment expliquer ce paradoxe ? Peut-être faut-il voir dans la motivation des enfants une cause déterminante de ce dépassement inattendu. Des recherches en ce sens devront être engagées dans les années à venir.

Un autre problème qui surgit au moment d'utiliser la communauté de recherche lors de

l'enseignement d'une autre matière a trait à la difficulté de dépasser l'expression de connaissances déclaratives pour aborder celle des connaissances procédurales et conditionnelles. Alors que la connaissance déclarative porte sur le *quoi* (par exemple, quelle règle s'applique dans tel cas), la connaissance procédurale porte sur le *comment* (comment s'y prendre pour découvrir ou utiliser telle ou telle règle) et la connaissance conditionnelle porte sur le *pourquoi* (est-ce approprié d'utiliser telle démarche de recherche, étant donné le but poursuivi). Il semble qu'il ne soit pas facile d'opérer le passage de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale ou conditionnelle. De l'une aux autres, il y a la différence entre la cognition et la métacognition. Or, dans la mesure où la métacognition, et en particulier au sein de celle-ci la connaissance conditionnelle, est responsable du transfert des apprentissages, nous allons concentrer nos efforts l'année prochaine afin de voir comment on peut faciliter la mise en place de ce type de connaissance.

Un problème aussi se pose concernant le contenu des évaluations qui pourrait parfois aller à l'encontre de ce que la communauté de recherche a découvert, ou de la démarche qu'elle propose. Ce problème n'est pas à négliger car depuis un certain temps le classement des écoles se réalise à la lumière des résultats obtenus aux examens du Ministère. Le problème se définit principalement de la façon suivante : dans une communauté de recherche, l'apprentissage, le travail se fait en équipe. Chacun devient l'assistant

de l'autre dans un travail lui-même supervisé (ou assisté) par l'enseignant. Or, au moment de l'évaluation, cette procédure est mise de côté au profit d'un travail individuel. Comment concilier l'évaluation et le travail de coopération qui l'a précédée ? Tel est le problème que nous aimerions envisager dans le futur.

Malgré ces difficultés, les membres de l'équipe de recherche souhaitent continuer à utiliser la communauté de recherche dans l'enseignement des différentes matières prévues par les programmes du Ministère de l'éducation. Car cette approche pédagogique entraîne des bénéfices extrêmement appréciables, non seulement pour les enfants, mais aussi pour les enseignants.

Soulignons d'abord la complicité qui se réalise en communauté de recherche. Chacun devient le maillon d'un tout qui est plus que la somme de ses parties, car l'essentiel réside dans les relations établies entre les différentes parties. Le travail en est un de collaboration où chacun devient un assistant pour l'autre.

De plus, en donnant la possibilité à chacun d'exprimer sa pensée sans peur d'être ridiculisé, les enfants en arrivent à exprimer des pensées très personnelles. Cette expression de l'intimité favorise une proximité entre tous les participants de la communauté de recherche (élèves et enseignant). Il se développe une camaraderie dans la classe et celle-ci semble être une cause déterminante dans la diminution du recours à la discipline pour maintenir l'ordre dans la classe.

En outre, une enseignante

souligne qu'avant d'utiliser la communauté de recherche, sa stratégie consistait essentiellement à présenter la matière puis à inviter les élèves à intérioriser cette nouvelle connaissance par le biais d'exercices. Elle insiste pour dire qu'elle présentait, en somme, sa façon de voir sans tenir compte des différents styles d'apprentissage. Mais, en utilisant la communauté de recherche, elle prétend avoir trouvé un moyen pour tenir compte de cette diversité. En outre, elle peut maintenant tenir compte des erreurs des élèves et voir en elles une source d'avancement dans la mesure où ces erreurs sont considérées comme partie intégrante de l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'apprendre aux enfants à faire d'habiles erreurs, mais de les conduire à reconnaître qu'une erreur peut, d'un certain point de vue, être extrêmement riche pour la découverte de nouvelles vérités. Cette reconnaissance donne aussi aux enfants l'occasion de prendre conscience des contradictions inhérentes à toute recherche et leur apprend du même coup à vivre avec ces contradictions.

Les enseignantes affirment aussi être beaucoup plus en mesure de tenir compte des contributions individuelles de chaque enfant. Elles ne se sentent plus investies d'une mission qui consisterait à donner des réponses sans d'abord prendre le temps de savoir ce que les enfants savent au sujet du problème à l'ordre du jour. En d'autres termes, elles sont plus en mesure de tenir compte du savoir des apprenants et peuvent ainsi mieux composer avec ce que les enfants savent déjà. Elles sont, pour ainsi dire, plus en mesure d'improviser à partir des contextes

proposés par les enfants.

Une autre conséquence bénéfique, semble-t-il, de l'utilisation de la communauté de recherche a trait aux résultats des élèves. Une enseignante a remarqué une augmentation de 8% entre les résultats de la première étape et ceux de la deuxième. Or, une telle augmentation, dit-elle, ne s'était jamais vue en 24 ans d'enseignement. Elle attribue cette augmentation à l'extension de l'utilisation de la communauté de recherche, puisque celle-ci est le seul changement significatif qu'elle ait apporté à son enseignement comparativement aux années antérieures. Il serait intéressant de poursuivre cette voie de recherche d'une manière plus systématique en ayant recours aux méthodes de la recherche expérimentale.

Enfin, un élément non négligeable dans l'expérimentation accomplie cette année tient au fait que les enseignantes deviennent des professionnelles chercheuses, soucieuses non seulement des buts à atteindre mais aussi des moyens les plus appropriés pour atteindre ces résultats. En ce sens, c'est l'enseignante elle-même qui est le chercheur principal. En effet, c'est elle qui a accès aux données pouvant expliquer la plus ou moins grande efficacité de son action pédagogique. Le consultant engagé pour la recherche n'a exercé qu'un rôle auxiliaire sur le plan méthodologique de la communauté de recherche philosophique. Il a ainsi laissé à chacune l'occasion de développer son propre modèle. Il semble que ce soit là un pas important permettant à l'enseignante de

progresser dans son perfectionnement professionnel. En effet, comme le souligne Yves St-Arnaud, l'un des dilemmes que l'on rencontre au moment d'introduire la communauté de recherche (il ne parle pas de cette approche pédagogique, mais le cas est analogue) tient dans la question suivante : comment introduire un modèle normatif sans créer une dépendance excessive qui pourrait mettre un frein à la créativité de son utilisateur ? La solution à ce problème semble se trouver dans la possibilité laissée au praticien de développer son propre modèle d'intervention. St-Arnaud distingue trois catégories de praticiens. « Les praticiens débutants (...) progressent rapidement lorsqu'ils critiquent et planifient l'intervention à l'aide de modèles connus. Les praticiens expérimentés (...) sont des intervenants qui, après deux à trois ans de pratique professionnelle, reconnaissent les erreurs qu'ils font lorsqu'ils s'évaluent à l'aide de modèles connus, mais ils ne réussissent plus à corriger ces erreurs. [Enfin, les praticiens chercheurs] sont des intervenants qui s'engagent dans la formulation de leur idiosyncrasie et commencent à se donner un modèle sur mesure. On observe deux types de réactions lorsqu'un professionnel atteint le plafond des modèles connus : ou bien il limite ses aspirations à celle d'un bon technicien et apprend à vivre avec un taux d'échecs raisonnable; ou bien il accepte d'innover, il prend des risques, il expérimente de nouvelles façons de faire, souvent interdites par les modèles inscrits dans le surmoi professionnel qu'il a développé à l'école ; il commence à inventer son

propre modèle d'intervention.². L'expérimentation accomplie cette année à la commission scolaire Laure-Conan a permis à certaines enseignantes d'augmenter leur efficacité professionnelle en ayant la possibilité de dépasser le plafond dû aux limites des modèles connus. C'est un pas important que d'autres membres de l'équipe pourraient franchir dès l'année prochaine.

...

L'utilisation de la communauté de recherche dans l'enseignement des matières prévues par les programmes du Ministère est possible, voire même souhaitable. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de difficultés. Les pages qui précèdent montrent jusqu'à quel point la transformation de la classe en communauté de recherche est complexe et exige énormément de rigueur et de souplesse de la part de l'enseignant qui désire amener les enfants à penser par eux-mêmes de manière critique et créatrice dans toutes les disciplines.

Mais l'utilisation de la communauté de recherche dans l'enseignement des matières prévues par les programmes du Ministère de l'éducation ne pose pas que des difficultés et l'impact d'une telle expérimentation nous invite à poursuivre la recherche en tentant non seulement de solutionner les problèmes rencontrés cette année mais, en plus, de trouver des moyens pour que la communauté de recherche soit utilisée dans l'enseignement de toutes les matières. On n'a peut-être pas besoin d'aller à l'école pour apprendre à penser par et pour soi-même dans toutes les disciplines. Cependant, si l'école ne

permet pas d'atteindre cet objectif, c'est qu'il existe alors de sérieuses lacunes qui doivent être comblées rapidement. Dans les années qui viennent, nous espérons mettre en place un plan d'intervention qui pourrait, dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'éducation au primaire, être utilisé dans plusieurs écoles du Québec. Si la réussite de cette réforme exige la présence des linguistes, des mathématiciens et des professionnels de l'éducation, elle ne saurait faire l'économie des philosophes. Pour la première fois, semble-t-il, dans l'histoire du Québec, la pratique de la philosophie aura un rôle extrêmement important à jouer dans l'enseignement au primaire. La formation des maîtres est aussi l'affaire des philosophes, du moins de ceux qui pensent que la pratique de la philosophie n'est pas seulement au service d'elle-même, mais devrait être entrevue comme un moyen fondamental — un paradigme — pour le développement d'une pensée de qualité supérieure dès le primaire. Loin de diminuer l'importance de la philosophie, ce rôle lui redonne plutôt un droit de cité récemment mis en doute avec la réforme au niveau collégial. ♦

Notes

1. Cf. *Vie Pédagogique*, Janvier 1993.
2. Yves St-Arnaud, *Connaître par l'action*, pp. 99-100.

Références bibliographiques

- N. BEDNARZ, C. GARNIER, I. ULANOVSKAYA (Eds), *Après Vygotski et Piaget*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991.
- A. CARON (Ed.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'ARC Inc., 1990.

M.-F. DANIEL, *La philosophie et les enfants*, Montréal, Les Éditions logiques, 1992.

L.M. LACOSTE (Ed.), *La philosophie pour enfants*, Ste-Foy, Griffon d'argile, 1990.

M. LIPMAN, *Harry Stottlemeier's Discovery*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1974; traduction française par Pierre Belaval : *La découverte d'Harry Stottlemeier*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1978; traduction et adaptation par Michel Haguette : *La découverte de Harry*, Montréal, La commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, 1987.

_____, *Lisa*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1ère édition, 1978.

_____, *Mark*, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980.

_____, *Pixie*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1ère édition, 1981, 98 pages; traduction par Arsène Richard : *Pixie*, Moncton, Les éditions d'Acadie, 1984, 90 pages.

_____, « Entrevue avec M. Matthew Lipman », dans *Philosophiques* : revue de la Société de Philosophie du Québec, volume XII, numéro 2, 1985, pp. 393-410.

_____, *Kio and Gus*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2e édition, 1986; traduction par Arsène Richard : *Kio et Augustine*, Moncton, Les éditions d'Acadie, 1987.



- _____, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- _____, *Elfie*, 3 volumes, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1988, 184 pages.
- _____, *Natasha*, Montclair State College, texte photocopié, 1990, 136 pages.
- _____, *Thinking in Education*, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney, Cambridge University Press, 1991.
- M. LIPMAN, A. GAZZARD, *Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany Elfie*, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1988.
- M. LIPMAN, A. M. SHARP, *Social Inquiry, Instructional Manual to Accompany Mark*, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980.
- _____, *Looking for Meaning, Instructional Manual to Accompany Pixie*, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2e édition, 1984.
- _____, *Ethical Inquiry, Instructional Manual to Accompany Lisa*, Lanham et Londres, University Press of America, 2e édition, 1985.
- _____, *Social Inquiry, Instructional Manual to Accompany Mark*, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1986.
- _____, *Wondering at the World, Instructional Manual to Accompany Kio and Gus*, Lanham et Londres, University Press of America et Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1986.
- _____, *Writing: How and Why?*, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1986.
- M. LIPMAN, A. M. SHARP, F. S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, Temple University Press, 2e édition, 1980.
- _____, *Philosophical Inquiry, An Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*, New Jersey, University Press of America, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2e édition, 1984.
- M. LIPMAN, "L'éducation au jugement", In: SCHLEIFER (Ed.), *La formation du jugement*, Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1992.
- Y. ST-ARNAUD, *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 1992.
- M. SASSEVILLE, *De l'expression orale à la construction de la pensée*, Québec français, mai 1994.
- _____, *Le programme de philosophie pour enfants, la pratique des arts libéraux et la théorie logique d'Aristote*, thèse de doctorat, Université Laval, 1993.
- M. SCHLEIFER (Ed.), *La formation du jugement*, Montréal, Les Éditions Logiques inc, 1992.
- M.L. SCHUBAUER-LEONI, *Maître-élève-Savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Thèse de doctorat ès Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 1986.
- J. TARDIF, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.
- L. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1985/1934.

Mots d'enfants

À la philosophie on fait des lectures, on pose des questions.
Des fois les questions sont très drôles comme : "Comment tu t'appelles Claire?"
Maxime est un garçon de la classe.
C'est son papa qui nous apprend la philosophie.
On a aussi une histoire.
L'histoire de Kio et Augustine.
Augustine est aveugle, elle ne sait pas à quoi elle ressemble.
Avec la philosophie on apprend plein de choses.
La philosophie c'est superbe.

Claire





La philosophie à l'école : des témoignages encourageants

Marie-France Daniel

Présidente de l'Association québécoise de Philosophie pour enfants

En 1992, un petit groupe de passionnés par la Philosophie pour enfants s'est réuni pour former l'Association québécoise de Philosophie pour enfants (AQPE), avec l'espoir de former, à l'échelle du Québec, une grande communauté de recherche philosophique. Les objectifs de l'AQPE sont les suivants:

- établir un lieu d'échange et de dialogue pour toutes les personnes qui sont préoccupées par l'enseignement de la Philosophie aux enfants;
- assurer une formation continue aux enseignantes et aux enseignants qui appliquent le programme de Philosophie pour enfants, ainsi qu'aux personnes qui les accompagnent;
- assurer la publication, la traduction, l'adaptation et la création

" (...) la Philosophie pour enfants se porte très bien, dans plusieurs coins du Québec. Il nous reste à continuer ce qui est déjà merveilleusement commencé..."

du matériel de Philosophie pour enfants;

- diffuser le programme de Philosophie pour enfants et susciter son développement au moyen de cours, stages, sessions de formation et colloques.

L'AQPE a reçu de plusieurs de ses membres, des témoignages encourageants qui nous rappellent que la Philosophie pour enfants est très vivante au Québec. Ces témoignages ont été publiés dans les deux premiers numéros du *Bulletin* de l'AQPE. Il nous fait plaisir de reproduire ces témoignages pour les membres de la Société de Philosophie du Québec.

Commission des écoles protestantes du Grand Montréal¹

À l'école Edinburgh, une école d'immersion française, la Philosophie pour enfants a commencé en 1981 dans une classe

de 5e année, sous la direction de Judy Kyle. L'année suivante, en 1982, à la demande des parents et des élèves, le projet a été reconduit. La Philosophie pour enfants se donnait alors dans le cadre des cours de «Language arts» et de «Moral education». Cinq ans plus tard, toute une équipe d'enseignantes et d'enseignants, formés par Judy Kyle, offrait le programme de Philosophie pour enfants aux élèves de l'école, de la première à la sixième année.

En 1993, une enseignante de langue française de l'école Edinburgh a mis de l'avant un «club de philosophie», pour les élèves qui désirent faire, sur l'heure du midi, une période supplémentaire de philosophie. Ce fut et c'est encore un grand succès.

En 1994, un autre projet parascolaire a germé à l'école Edinburgh, «La philosophie par télécommunication». Ce projet met en relation des élèves de l'école Edinburgh et des élèves du Wisconsin et de l'Australie, qui communiquent entre eux par





modem. Leur façon de procéder est la suivante: Une question est choisie par les enfants pour chacune des sessions. Ils écrivent ce qu'ils appellent les «blurbs» et ensuite écrivent leurs idées à l'ordinateur. Chaque enfant s'adresse à un correspondant différent. Ces rencontres sont très populaires, après la classe.

Outre ces deux projets parascolaires, le programme de Philosophie pour enfants est offert aux élèves, de façon régulière, dans les classes de 1^{ère}, 3^e, 5^e et 6^e années.

Depuis 1987, Judy Kyle est également responsable d'un programme de formation en Philosophie pour enfants, à l'université Mc Gill, au Département de religion et de philosophie de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation. Plusieurs personnes se sont prévaluées de ce cours et 47 d'entre elles ont implanté le programme de Philosophie pour enfants dans leur classe.

Commission scolaire de Chicoutimi

Depuis 1986, Nicole Tremblay travaille à l'implantation de la Philosophie pour enfants à la Commission scolaire de Chicoutimi. L'engagement des autorités scolaires a permis, qu'à ce jour, 52 enseignantes et enseignants vivent des communautés de recherche avec l'un ou l'autre des programmes de Philosophie pour enfants. En 1^{ère} et 2^e années, *Kio et Augustine* est utilisé; en 3^e et 4^e années, c'est *Pixie*; en 5^e et 6^e années, *Harry*.

Des projets de recherche ont d'abord accompagné l'expérimentation

de chacun des programmes, soit en intégration de matières, en développement global de la personne ou en enseignement de la lecture. Le processus d'expérimentation et de recherche s'avérant concluant, la formation de Philosophie pour enfants a été offerte en perfectionnement. Une dizaine d'écoles ont ainsi fait vivre des rencontres de philosophie à leurs élèves.

Une école entière a intégré la philosophie à son projet éducatif. L'on constate régulièrement que, dans cette école, ni les élèves ni les enseignants n'abordent les conflits et les projets de la même manière. Plus de 3 000 élèves ont déjà été initiés à la Philosophie pour enfants, à la Commission scolaire de Chicoutimi.

Commission scolaire des Mille-Iles

En 1987, une enseignante de la Commission scolaire des Mille-Iles s'est initiée à la Philosophie pour enfants. Depuis 1992, Claudette St-Cyr, conseillère pédagogique, est libérée deux jours et demi par semaine, par la Commission scolaire, pour assurer l'accompagnement et le suivi des enseignantes.

En 1992-1993, il y a eu une innovation: la Philosophie pour enfants est entrée au pré-scolaire avec le roman *Elfie*. Le projet spécial de 1993-1994 est d'adapter le manuel d'accompagnement d'*Elfie* aux besoins des enseignantes et des enseignants du préscolaire et de première année.

En 1993-1994, il y a 16 enseignantes et enseignants qui appliquent le programme de Lipman

dans leur classe et qui bénéficient d'un soutien hebdomadaire.

Lafontaine

L'école Sacré-Coeur, à Lafontaine, au nord de St-Jérôme entame sa cinquième saison de Philosophie pour enfants. En 1989, une enseignante s'initiait à ce programme avec Anita Caron et, à l'automne 1993, 11 enseignantes de la maternelle à la sixième année font de la Philosophie pour enfants dans leur classe. Avec le soutien de la Commission scolaire et les ressources de l'Association québécoise de Philosophie pour enfants, l'école Sacré-Coeur prévoit 20 jours de formation et d'accompagnement en classe, par année.

Commission des écoles catholiques de Montréal

L'école St-André apôtre de la CECM est une école-recherche. Depuis 1989, elle a intégré la pratique de la Philosophie pour enfants dans la plupart de ses classes de la deuxième année à la sixième année.

Une première recherche-action (1989-1993), dirigée par Anita Caron, permettait à dix enseignantes et enseignants de cette école de se familiariser avec le contenu de cette approche et de s'habiller à une pratique (une heure par semaine) dans la classe.

Ces mêmes enseignantes et enseignants collaborent, depuis septembre dernier, à une nouvelle recherche-action, dirigée par Pierre Lebus, qui s'intéresse aux impacts du programme de Philosophie pour enfants sur les apprentissages des élèves. Robert Lavigne, un enseignant de l'école



St-André Apôtre, est le coordonnateur du projet.

La Malbaie

Avec le soutien de Michel Sasseville, une quinzaine d'enseignantes et d'enseignants ont implanté, en 1990, le programme de Philosophie pour enfants à la Commission scolaire Laure Conan. On y travaille la question du transfert de la méthodologie de la communauté de recherche aux autres matières académiques: mathématiques, français, sciences humaines, formation morale et religion. La recherche en est à sa troisième année. Elle est financée par la Commission scolaire Laure Conan et le Ministère de l'Éducation.

Bellechasse

Grâce à une subvention du Ministère de l'Éducation et au soutien de Michel Sasseville, une dizaine d'écoles de la Commission scolaire de Bellechasse utilisent maintenant *Kio et Augustine*, *Pixie*, et *La découverte d'Harry*.

Victoriaville

À la Commission scolaire de Victoriaville, le projet de formation en Philosophie pour enfants se poursuit. En 1993, la Commission scolaire a signé un protocole d'entente avec l'Association québécoise de Philosophie pour enfants, pour assurer la formation et le suivi des enseignantes et des enseignants engagés dans la Philosophie pour enfants.

Actuellement, au primaire, une enseignante de formation morale est libérée à demi-temps

pour assister les enseignantes et les enseignants qui appliquent l'approche Lipman. Cette aide prend diverses formes: accompagnement dans la classe, adaptation du matériel aux besoins particuliers, conception et mise à l'essai de grilles d'évaluation.

Commission des écoles catholiques de Montréal

L'école Barthélémy-Vimont, située dans le quartier Parc-Extension, accueille plus de 90% d'enfants allophones. La Philosophie pour enfants a attiré l'attention des enseignantes à cause, notamment, des possibilités qu'elle offre sur le plan du développement de la pensée et des habiletés langagières. Quatre enseignantes ont été initiées, en 1992, par Pierre Lebus. Depuis 1993, c'est France-Line Carbonneau qui a pris la relève. La Commission des Écoles catholiques de Montréal (CECM) prévoit 33 demi-journées pour l'accompagnement et la formation des enseignantes.

Longueuil

Grâce au soutien financier de la Commission scolaire Jacques Cartier, la Philosophie pour enfants fait ses débuts à l'école (alternative) Les Petits Castors. Depuis octobre 1993, une parente est en charge d'un groupe d'une douzaine d'enfants du deuxième cycle primaire.

Commission scolaire Le Gardeur

Grâce aux démarches d'Alain Ménard, conseiller pédagogique, la Commission scolaire Le Gardeur

a signé, au début de 1994, un protocole d'entente avec l'Association québécoise de Philosophie pour enfants pour offrir à deux de ses enseignantes une formation en Philosophie pour enfants. Les deux classes utilisent le roman *Pixie*.

Jonquière

Gilbert Talbot expérimente le programme de Philosophie pour enfants au niveau du collégial depuis quelques années. Le rapport final des résultats de cette expérimentation devrait sortir sous peu.

Une adaptation québécoise du roman *La découverte d'Harry Stottlemeier* pour les étudiants du collégial a été conçue par Gilbert Talbot. Elle est publiée en français, aux éditions du Loup de Gouttière, sous le titre de: *La découverte de Phil et Sophie*. Une adaptation et une traduction espagnole de ce roman pour jeunes adultes est également parue aux éditions de la Torre, à Madrid: *Félix y Sofia*.

Québec

Au Collège O'Sullivan, à Québec, deux cours de Philosophie pour enfants sont en place, depuis septembre 1993.

Au Collège de Sainte-Foy, à Sainte-Foy, on favorise l'émergence de l'enseignement en communauté de recherche. Depuis septembre 1992, Marcel Savard et Gaston Nadeau, deux professeurs de philosophie, ont le mandat d'élaborer une séquence de cours en ce sens. Le Collège offre ces cours sous le libellé "Groupe Lipman". Provisoirement, des extraits de *Kio et Augustine* (M.

Lipman) sont utilisés, ainsi que de *Marc* (M. Lipman) et de *Emilie* (G. Talbot). M. Savard et G. Nadeau expérimentent des procédures de communauté de recherche écrite et s'attardent au concept d'auto-évaluation.

**Commission des écoles
catholiques de Montréal et
Commission scolaire
Jacques-Cartier**

À l'automne 1993, un matériel de philosophie des mathématiques (roman et guide d'accompagnement) a été conçu par Marie-France Daniel, Louise Lafortune, Richard Pallascio et Pierre Sykes. Basé sur des stéréotypes et des préjugés qu'ont les élèves à propos des mathématiques et mettant en valeur des concepts philosophiques fondamentaux, ce matériel a pour objectifs principaux: 1) d'aider les élèves du deuxième cycle du primaire à démythifier les mathématiques et 2) de fournir à la classe une approche «coopérative» pour l'apprentissage des mathématiques. Ce matériel est présentement expérimenté dans deux écoles, à savoir St-André Apôtre (Commission des écoles catholiques de Montréal) et Les Petits Castors (C. S. Jacques Cartier).

Bref, comme ces témoignages le démontrent, la Philosophie pour enfants se porte très bien, dans plusieurs coins du Québec. Il nous reste à continuer ce qui est déjà merveilleusement commencé... ♦

Note

1. Les éléments suivants ont été tirés du *Bulletin* de l'AQPE, volume 1, numéro 1 (novembre 1993) et volume 1, numéro 2 (avril 1994).

Kio et Augustine

(Matthew Lipman; traduit par Arsène Richard.
Editions d'Acadie, Moncton, 1987.)

Chapitre deux

i

- Maman, dis-je, certaines personnes peuvent-elles entendre mieux que d'autres?

- Oui, Augustine, dit maman.

Puis je lui demande :

- Y a-t-il des personnes qui ne peuvent pas entendre du tout?

- Malheureusement, oui.

- J'entends bien, n'est-ce pas, maman?

- Pour ça, oui! Il t'arrive très souvent d'entendre ce que moi, je n'entends pas.

Elle se penche, me donne un baiser et me dit bonne nuit :

- Dors, maintenant.

Je n'ai pas envie de dormir.

- Je peux aussi toucher, sentir et goûter comme il faut, hein?

- Bien sûr, ma chère. Tu fais si bien ces choses-là! Certaines personnes sont loin de pouvoir faire ces choses-là aussi bien que toi.

- En plus de ne pas voir, y a-t-il autre chose que je ne puisse pas faire, maman?

- Non, Tinette.

- Maman, y a-t-il des choses que je peux faire vraiment bien ?

- Voyons voir ... Tu te comportes bien et tu penses bien, et puis je dirais, somme toute, que tu es une belle enfant.

- Maman, les mères disent-elles toutes que leurs enfants sont beaux?

- Oui, j'imagine.

- Oh!

- Qu'as-tu?

- Alors, tu le dirais même si je ne l'étais pas.

- Non et non, Augustine! Ce n'est pas vrai!

- Oui, c'est vrai. Et ce n'est pas juste. Tu sais que je ne peux pas voir ce à quoi je ressemble!

- Si tu ne me crois pas, dit maman, qui croiras-tu?

Je ne réponds pas, car je sens que les larmes me montent aux yeux, et je ne veux pas pleurer.



- Croirais-tu papa?

Je réponds :

- Si toutes les mères racontent à leurs enfants qu'ils ont l'air beau, eh bien, les pères le font aussi. Alors, qu'est-ce que ça signifierait si papa le disait?

- Ma foi, Augustine, y a-t-il quelqu'un que tu croirais?

Je boude et ne réponds pas.

- Augustine, puisque tu sembles tellement y tenir, dis-moi, s'il te plaît, qui croirais-tu?

Je marmonne:

- Kio, peut-être.

- Kio! s'exclame maman.

Elle a l'air un peu étonnée.

- C'est vrai, dis-je. Si Kio le disait, je le croirais peut-être.

Maman me caresse les cheveux et dit :

- Je cherche toujours à te dire la vérité, Augustine.

Je reprends :

- À quoi bon, si ce n'est pas réellement la vérité ?

Maman tente de m'étreindre, mais je ne la laisse pas faire. Je m'enfouis le visage dans l'oreiller.

ii

- Papa, dis-je après avoir grimpé sur ses genoux, suis-je belle ?

Papa répond :

- Je pense que tu es l'être le plus précieux au monde, et tu le sais. Et tu es aussi belle que précieuse. Maintenant, dis-moi jusqu'à quel point je te trouve belle.

- Oh, papa! dis-je. Cesse de me taquiner avec tous ces mots!

Comme il ne dit rien, j'essaie de le secouer en m'exclamant :

- Papa, tu n'as pas répondu à ma question!

- Quel est le meilleur dessert auquel tu peux penser ? demande-t-il

- Le meilleur ? absolument le meilleur ? Une tarte au chocolat garnie de crème fouettée.

- Eh bien! Tu ressembles à ce que goûte cette tarte.

Je souris.

- Et à quoi d'autre? dis-je. Dis-moi! Quoi d'autre? Dis-le moi.

Je lui secoue l'épaule.

- Quelle senteur te plaît le plus au monde? demande papa. Ne dis pas qu'il s'agit de la senteur de la gazoline ou de celle du détergent.

Je ris.

- Non, papa, mais ce n'est pas non plus une fleur. C'est ce que maman se met derrière les oreilles quand vous sortez ensemble.

- Voilà, déclare papa, tu ressembles à ce que sent le parfum de maman. Et puisque tu aimes tellement la musique, dis-moi : quelle est la plus belle musique?

Je réfléchis longtemps avant de répondre :

- Maman, quand elle chante pour m'endormir. Chaque note qu'elle chante est tellement simple, claire et parfaite!

Papa déclare :

- Parfait! C'est exactement ce à quoi tu ressembles... comme la voix de maman quand sa chanson t'endort. Voilà! C'est ça ton visage : simple, clair et parfait.

- Papa, dis-je, Kio me dira-t-il un jour à quoi je ressemble?

- Je ne sais pas. Mais mieux vaut, peut-être, que tu ne lui demandes pas.

Je pose ma tête sur son épaule puis je dis :

- Je le sais! Voyons, je ne suis pas stupide, tu sais.

iii

- Kio, dis-je, mon père et ma mère m'ont procuré de la vraie pâte à modeler. J'ai déjà modelé un chat comme Roger. Veux-tu faire quelque chose?

- Bien sûr, dit Kio.

Je le conduis à ma chambre où je lui donne mon chat modelé.

- Fais quelque chose, lui dis-je.

- Qu'est-ce que je devrais faire? demande-t-il. Je sais : je ferai une pêche.

Il roule dans ses mains un morceau de pâte à modeler et produit une boule qu'il me tend.

- Voilà! dit-il. Une pêche!





- Mais ça ne va pas, dis-je. Regarde, laisse-moi te montrer.

Alors, je prends un peu de pâte et la roule en petite boule.

- Ça, c'est le pépin, dis-je.

Puis je l'entoure d'autre pâte.

- Ça, c'est la partie qu'on mange.

Enfin, j'entoure le tout d'une autre couche de pâte.

- C'est la peau.

- Je ne vois que la peau, dit Kio.

Je réponds :

- Oui, c'est peut-être tout ce que tu vois, mais tu sais que celle que j'ai faite est réellement comme un pêche tandis que la tienne ne l'est pas. La mienne est une pêche d'un bout à l'autre!

Kio ne répond pas immédiatement. Puis il me tend de la pâte à modeler et dit :

- Fais une tête.

Alors j'entreprends le travail, tout en lui expliquant :

- Tu vois, je fais d'abord l'intérieur de la gorge et de la bouche, puis j'insère la langue. Ensuite, j'ajoute les dents, tout autour des gencives. Puis je pose les lèvres par-dessus les dents. Après, je mets le crâne sur la tête, je pousse le nez dehors à partir de l'intérieur et avec mes ongles je façonne les yeux. Puis j'ajoute les cheveux, et voilà!

- Je commence à l'extérieur et toi, à l'intérieur, fait-il remarquer.

Je réponds :

- Mais, tu n'atteins jamais l'intérieur! Tu ne restes qu'à l'extérieur! Ce n'est pas la bonne façon de faire une tête.

- Je ne connais que cette façon, de répliquer Kio.

- Tu ne connaissais que cette façon, dis-je. Maintenant tu connais deux façons.

iv

Kio me raconte l'histoire que lui a relatée son grand-père au sujet des lions sur la plage. Alors je dis :

- Je ne comprends rien à propos de la couleur or.

Kio répond :

- L'or, c'est comme... c'est comme... du jaune.

- Je ne comprends pas le jaune non plus.

- Oh, c'est vrai! Alors laisse-moi le temps d'y penser. Tu connais le goût du miel, pas vrai?

- Oui.

- Eh bien! le miel goûte exactement à ce qu'il ressemble : le goût du miel est comme la couleur de l'or.

- Oh! dis-je.

Puis je raconte à Kio.

- Je sais d'où vient le miel.

- Qui ne le sait pas? Il vient des abeilles.

- Pas vrai! Il vient du chèvrefeuille.

Kio veut riposter, alors je le conduis dans la cour où il y a un chèvrefeuille, et je lui montre comment pincer le bout des fleurs pour en sucer la matière sucrée.

- C'est vraiment une fleur spéciale! dit Kio. Je ne savais pas qu'elle existait.

Je suis sur le point de lui dire : "Il y a beaucoup de choses que tu ne sais pas, Kio."

Au lieu de cela, je demande :

- Qui peut tout savoir?

Nous descendons vers la grange. Le foin sent tellement bon!

Debussy me laisse lui tenir la tête.

Quand je tiens quelque chose, que ce soit Debussy, une noix ou encore un livre, je ne peux m'empêcher de me demander : "D'où cela venait-il avant d'arriver ici? Et où cela va-t-il aller à partir d'ici?" Je me demande toujours pourquoi les choses arrivent d'une certaine façon au lieu d'une autre.

Je demande tant de questions que, finalement, ma mère dit :

- Augustine, dois-tu tout savoir?

- Bien sûr, maman, dis-je. Mais tu n'as pas besoin de tout me dire à la fois. ♦



À la mémoire de Karl Popper

1902-1994

Robert Nadeau

Département de
philosophie
Université du
Québec à Montréal

Karl Popper, certainement l'un des plus grands philosophes du vingtième siècle, est mort à l'âge de 92 ans au cours de la nuit du vendredi 16 au samedi 17 septembre dans un hôpital de Croydon, petite ville du Surrey située à 16 kilomètres au sud de Londres. Il était né le 28 juillet 1902 dans un des quartiers de Vienne appelé Himmelhof.

À cette époque, la capitale autrichienne est en pleine effervescence. La vie culturelle, sociale, politique et scientifique y est particulièrement mouvementée. Popper, dont la mère est pianiste, s'intéresse énormément à la musique dans une Vienne qui voit émerger Schönberg, Berg et Webern. Étudiant personnellement le violon et le piano, il songe même à faire carrière de musicien. Ses grands-parents comptaient, du reste, parmi les membres

fondateurs de la *Société des amis de la musique* qui fit construire la Musikvereinssaal de Vienne. Davantage attiré par Bach et Beethoven que par les dodécaphonistes, Popper sera néanmoins membre du *Konservatorium* de Vienne fondé par Schönberg.

Dès sa jeunesse mais, finalement, toute sa vie durant, Popper s'est vivement intéressé au sort politique du genre humain¹. D'abord admiratif de la doctrine marxiste, qu'il dit avoir explicitement endossée au temps de son adolescence², il se trouve d'emblée confronté à l'oeuvre révolutionnaire de Lénine en Russie. Il se convainc assez rapidement de la non scientificité de cette doctrine et finalement de l'inanité de toute violence politique. Dès 1919, Popper récuse

“L'apport de Popper ne se limite évidemment pas à la logique et à la méthodologie des sciences, Néanmoins, peut-être reconnaîtra-t-on un jour que c'est en ce domaine philosophique que Popper a été le plus audacieux, une qualité intellectuelle qu'il prisait plus que toute autre.”

donc la théorie marxiste pour son “caractère dogmatique” et son “incroyable arrogance”, préférant opter pour l'attitude critique. Dans une Europe troublée et troublante, Popper en vient peu à peu à la conclusion que le fascisme et le communisme ont partie liée, et, en conséquence, après quelques années, il quitte définitivement la voie socialiste. Croyant en la désirabilité de réformer la société et son réseau d'institutions à la pièce (*“piecemeal social engineering”*) et démocratiquement plutôt que globalement et par la contrainte, Popper se convertit définitivement au libéralisme.

Par ailleurs, convaincu qu'il perd son temps sur les bancs du *Gymnasium*, il met abruptement un terme à ses études secondaires et décide de passer à l'université,

d'abord comme étudiant libre, c'est-à-dire sans passer l'examen d'entrée, puis comme étudiant officiellement immatriculé, à partir de 1922. Il y suivra des cours dans les disciplines les plus diverses, pour finalement concentrer son intérêt dans l'étude de la physique et des mathématiques. Certains de ses professeurs sont d'ailleurs des mathématiciens de grande réputation, entre autres Wirtinger et Furtwängler. Mais c'est Hans Hahn, lui qui joindra dès le début les rangs du Cercle de Vienne que fonderont conjointement Otto Neurath et Rudolf Carnap au début des années vingt, qui le marquera le plus fortement. Durant toutes ces années de formation fondamentale, Popper aura de nombreuses autres occupations. Par exemple, il sera un temps travailleur social et s'occupera d'enfants abandonnés. Il travaillera également dans les dispensaires d'Alfred Adler, puis comme terrassier, comme professeur à la leçon auprès d'étudiants américains, et aussi, de 1922 à 1924, comme apprenti ébéniste. Finalement, ses diplômes universitaires en poche, Popper entreprendra en 1930, année de son mariage, une carrière de professeur de lycée, où il enseignera ses matières de prédilection, à savoir les mathématiques et la physique mais aussi la chimie.

Ayant finalement opté pour l'analyse et la réflexion plutôt que pour l'action militante, c'est plutôt la science sous toutes ses formes et dans toutes ses prouesses, qui saura finalement captiver Karl

Popper. Jeune universitaire, il s'intéresse en particulier à la psychologie. Sa thèse de doctorat en philosophie, qu'il dépose en 1928 sous la direction du psycholinguiste Karl Bühler, est intitulée *Du problème de la méthode en psychologie de la pensée*. Bühler exercera d'ailleurs une profonde influence sur Popper. C'est de Bühler, en effet, que Popper reprendra la distinction capitale entre la fonction *argumentative* du langage humain et ses fonctions *expressive* et *descriptive*, une distinction destinée à jouer un rôle central dans sa méthodologie de la pensée scientifique.

Au cours de cette période de jeunesse, Popper en est venu ainsi progressivement à élargir ses horizons philosophiques. Il s'est intéressé aux développements théoriques de la physique nouvelle, et donc aux travaux d'Einstein, de Planck, de Bohr et de Schrödinger. Il s'est intéressé aussi, et de manière fondamentale, à la théorie de l'évolution de Darwin, dont le schéma fournira en quelque sorte le leitmotiv de son "épistémologie évolutionnaire", essentiellement basée sur la notion d'*apprentissage par essais et erreurs*. Il a porté également un intérêt énorme aux développements de la logique et des mathématiques, intérêt qu'il prolongera en s'intéressant plus tard aux travaux de Gödel et de Tarski ainsi qu'à la théorie des probabilités, pour laquelle il élaborera une axiomatisation différente de celle de Kolmogorov³.

Mais à vingt-six ans, Popper est docteur en philosophie et très vite, il fréquente le Cercle de Vienne sans endosser et, bien au contraire, en critiquant ouvertement le positivisme logique des membres de ce groupe multidisciplinaire dont l'inspirateur est Moritz Schlick (le "Manifeste" publié en 1929 lui est dédié) mais dont la figure dominante sera sans nul doute Rudolf Carnap, avec qui Popper croisera le fer sur plusieurs questions techniques et difficiles, dont celle de l'induction et de la signification des énoncés métaphysiques.

Popper est en quelque sorte considéré à cette époque comme l'"opposition officielle" au Cercle de Vienne puisqu'il n'en admet pas la doctrine vérificationniste et inductiviste. Au cours de cette période, il rédige un ouvrage, resté alors inédit mais publié depuis⁴ et que l'on peut aujourd'hui considérer comme le brouillon de l'ouvrage qu'il fera paraître en 1934 sous le titre *Logik der Forschung*, un ouvrage majeur dont il sera question plus loin.

Mais suite à la Première Guerre mondiale, l'Empire autrichien s'était effondré et les temps étaient devenus, on s'en doute, extrêmement durs pour tout le monde. L'occident capitaliste tout entier vit d'ailleurs à cette période les séquelles du crash boursier de 1929. Vienne connaît donc la famine, le chômage, les émeutes, et bientôt la montée du nazisme. Popper est juif, et sous la poussée de l'antisémitisme, il se voit contraint de s'exiler en Nouvelle-

Zélande, où il enseignera à partir de 1937 à la *Canterbury University College* de Christchurch.

Intéressé à retourner faire carrière en Angleterre après la guerre, il sera, aussi invraisemblable que cela puisse paraître aujourd'hui, incapable de décrocher un poste dans une des grandes universités britanniques. Son *Misère de l'historicisme* sera même refusé par la prestigieuse revue *Mind* et sera publié sous forme d'articles dans la revue *Economica* que dirige alors Friedrich Hayek. Finalement, Hayek convaincra Lionel Robbins, qui dirige les destinées du *London School of Economics*, d'embaucher Popper. Popper y entrera en 1946 où il enseignera, à partir de 1949, la logique et la méthodologie des sciences.

Popper sera anobli en 1965 et, à sa retraite en 1969, il se retirera à Penn, dans le Buckinghamshire, où il poursuivra ses travaux de recherche et continuera de publier, à un rythme trépidant, des livres et des articles dont l'intérêt n'a plus à être démontré et qui le feront reconnaître comme l'un des plus grands philosophes de l'histoire.

De tout ce que Popper a publié — et son oeuvre est immense⁵, deux oeuvres doivent sans doute être considérées comme ayant été plus marquantes que d'autres. La première est *La Société ouverte et ses ennemis*⁶, un ouvrage extrêmement polémique, que Popper appelait, du reste, «son effort de guerre», un livre qu'il

écrivit au cours de son séjour en Nouvelle-Zélande. Dans cet ouvrage conçu comme une «introduction à la philosophie politique et à la philosophie de l'histoire», Popper passe en revue de manière extrêmement sévère et critique les doctrines de Platon (tome 1), puis celles de Hegel et de Marx (tome 2). Popper s'y porte à la défense de la démocratie de type parlementaire et avance l'idée que seule une société «ouverte» — c'est-à-dire ouverte à la discussion libre, à la libre concurrence des opinions, au libre jeu des idées, et donc à la divergence de vues — est un gage de progrès infini pour l'humanité, alors qu'une société «close», c'est-à-dire dirigée par une élite autoritaire, voire gouvernée dogmatiquement par une avant-garde savante et éclairée, est inéluctablement condamnée à la dégénérescence intellectuelle et morale, et donc, à terme, au déclin social, économique, culturel et politique⁷.

“(...) l'oeuvre de Karl Popper est assurément l'une des grandes réalisations intellectuelles de l'histoire de la philosophie. Sa philosophie des sciences, en particulier, a déjà fait date. Les philosophes de divers horizons ont, du reste, tenu cette oeuvre en haute estime, même si c'était finalement pour la critiquer (...)”

Le lien entre cette philosophie politique, dont l'argument pivot

est ici à peine énoncé, et la philosophie des sciences articulée dans le maître ouvrage *La Logique de la découverte scientifique*⁸ est absolument direct et évident. En effet, dans ce second ouvrage mémorable, Popper avance l'idée que le meilleur critère que l'on puisse adopter pour distinguer la science empirique authentique des tentatives pseudo-scientifiques est le *critère de falsifiabilité*. Ce principe — qui n'est pas lui-même une théorie empirique — exige que, pour être acceptable à titre d'hypothèse informative sur le monde environnant, qu'il s'agisse du monde social ou de l'univers physique, l'on puisse déduire d'une théorie (à l'aide d'énoncés auxiliaires) au moins un «énoncé de base» qui pourrait en principe être pris en défaut, c'est-à-dire qui pourrait éventuellement être contredit par un énoncé singulier d'observation que, par ailleurs, l'on accepterait.

Il vaut la peine de relever que, quand il entreprit d'établir la version anglaise de sa *Logik der Forschung* en 1954, Popper voulut augmenter son livre d'une postface. Le texte de la postface était destiné à permettre à Popper de faire le point sur les nombreuses questions philosophiques, plus délicates et plus complexes les unes que les autres, sur lesquelles il avait pris position vingt ans auparavant. Cette stratégie d'exposé avait également l'avantage de lui permettre de conserver tel quel le texte du livre écrit vingt ans plus tôt. C'est pourquoi, tout au long de l'ouvrage

qu'il publie en 1959, Popper se réfère répétitivement à son *Postscript- After Twenty Years*. Malencontreusement, pour des raisons liées en partie au fait que le texte de la postface avait cru hors de proportion et en partie au fait que, atteint d'une grave maladie des yeux, Popper s'était vu dans l'impossibilité de corriger les épreuves de ce texte, le *Postscript* ne vit pas le jour en 1959. Popper avait dû se résigner à abandonner le projet de le publier en appendice à sa *Logique* pour ne pas retarder indûment la parution de son ouvrage. La publication du *Postscript* fut retardée jusqu'à ce qu'un élève et disciple de Popper, William Bartley, lui propose de se charger lui-même de cette publication⁹. La lecture de ce texte, qui a longtemps circulé sous forme d'épreuves au sein d'un cercle restreint d'élèves et d'amis de Popper, est indispensable, on le sait maintenant, pour être en mesure de vraiment saisir le contenu et la portée véritables de la philosophie des sciences de Popper.

Cela dit, bien que moins sollicitée par les sciences sociales que par les sciences de la nature, Popper n'en accorde pas moins une place relativement importante à l'analyse de l'histoire, de la sociologie et de l'économique. Rejetant comme nulle et non avenue la thèse de l'existence de "lois historiques inéluctables", Popper n'accepte pas l'idée que l'histoire humaine suive un pattern d'évolution nécessaire et prévisible, préférant penser que l'avenir de

l'humanité est ouvert¹⁰ puisqu'il dépend en grande partie des états futurs de notre savoir, et puisque ces états futurs sont, par définition, inconnaissables à l'avance¹¹. De plus, adoptant le principe de l'individualisme méthodologique suivant lequel toute explication d'événements ou de phénomènes sociaux, à savoir des réalités "collectives" par nature, doit être ultimement basée sur l'analyse de l'action des individus et sur celle des conséquences non intentionnelles de leurs décisions, Popper refuse néanmoins la réductibilité de la sociologie à la psychologie et reconnaît donc à cette discipline une autonomie relative au sein des disciplines scientifiques¹². Enfin, Popper fait en quelque sorte de l'économique néo-classique, basée sur la théorie marginaliste de la valeur et sur le postulat micro-économique voulant que tout agent cherche à maximiser sa fonction d'utilité compte tenu de ses contraintes budgétaires, la plus réussie et, pour cette raison, le modèle méthodologique des sciences sociales. Car, aux yeux de Popper, cette théorie économique fournit à toutes les sciences sociales un schéma d'explication fondamental et indispensable, puisque, selon lui, toutes ces disciplines se voient forcées de recourir au *principe de rationalité* pour rendre compte du choix délibératif d'un cours d'action, et donc de toute décision humaine¹³.

Il faut le dire, l'oeuvre de Karl Popper est assurément l'une des grandes réalisations intellectuelles de l'histoire de la philosophie. Sa

philosophie des sciences, en particulier, a déjà fait date. Les philosophes de divers horizons ont, du reste, tenu cette oeuvre en haute estime, même si c'était finalement pour la critiquer, ce que les propres disciples de Popper, et au premier chef Imre Lakatos et Paul Feyerabend, mais aussi de nombreux autres penseurs (Theodor Adorno, Adolf Grünbaum et Mario Bunge pour n'en nommer que trois) ne se sont pas gênés de faire.

Cependant, il est exceptionnel qu'autant de scientifiques aient également reconnu la profonde influence exercée par la philosophie de Popper sur leur propre démarche. Je n'en mentionne que trois. Dans son discours de réception du Prix Nobel de médecine en 1960, Peter Medawar qualifiait déjà Popper de «plus grand philosophe des sciences qui ait jamais existé». Jacques Monod, également récipiendaire d'un Prix Nobel de médecine en 1965, déclara en 1973, en signant la «Préface» à l'édition française de *La Logique de la découverte scientifique*, que Popper exerça une influence méthodologique tout à fait marquante sur ses travaux personnels. Enfin Friedrich Hayek, en recevant le Prix Nobel de science économique en 1974, reconnu solennellement à quel point il était redevable au falsificationnisme de Popper.

L'apport de Popper ne se limite évidemment pas à la logique et à la méthodologie des sciences. Néanmoins, peut-être reconnaîtra-t-on un jour que c'est

en ce domaine philosophique que Popper a été le plus audacieux, une qualité intellectuelle qu'il prisait plus que toute autre. ♦

1 Alain Boyer, qui dit avoir rencontré Popper pour la dernière fois en 1993, affirme qu'à ce moment Popper était tout particulièrement affecté par l'évolution du drame bosniaque.

2 Sur cette question mais aussi sur toutes les autres qui seront traitées ici, on se référera à sa remarquable autobiographie intellectuelle intitulée *La quête inachevée* (trad. Renée Bouveresse, Paris, Calmann-Lévy, 1981).

3 Il vaut sans doute la peine de noter que Hugues Leblanc, logicien d'origine québécoise de réputation internationale maintenant chercheur associé au département de philosophie de l'UQAM et dont les travaux sont, pour l'essentiel, centrés sur la théorie des probabilités, accorde une place tout à fait privilégiée à l'analyse poppérienne.

4 *Die Beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie* (en français: *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*) a paru en 1979 à Tübingen aux éditions J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

5 Cette oeuvre couvre les domaines les plus divers mais aussi les plus pointus de la philosophie contemporaine: philosophie politique, épistémologie, logique, méthodologie, philosophie de la physique, philosophie de la biologie, philosophie de la psychologie, métaphysique, cosmologie, etc. Elle a été et est encore aujourd'hui au centre des discussions les plus vives et aussi les plus controversées. Pour en avoir une idée, on pourra consulter, entre autres, l'ouvrage collectif *The Philosophy of Karl Popper* (2 vols., P.A. Schilpp, ed., Open Court, Illinois, The Library of Living Philosophers, 1974), qui contient en outre une bibliographie des publications de Popper jusqu'à cette date. La liste des ouvrages de langue anglaise consacrés à Popper est trop longue pour être donnée ici. Par contre, en français, on consultera, en plus de ceux déjà mentionnés: Alain Boyer, *Karl Popper: une épistémologie laïque ?*

(Paris, École Normale Supérieure, 1978); Renée Bouveresse, *Karl Popper ou le rationalisme critique* (2e éd., revue et mise à jour, Paris, Vrin, 1981); Jean-François Malherbe, *La philosophie de Karl Popper et le positivisme logique* (Paris, P.U.F., 1980); Dominique Lecourt, *L'ordre et les jeux* (Paris, Grasset, 1981); Jean Baudouin, *Karl Popper* (Paris, P.U.F., 1989); et aussi le collectif publié sous la direction de Renée Bouveresse, *Karl Popper et la science d'aujourd'hui* (Actes du colloque de Cerisy-la-Salle de juillet 1981, Paris, Aubier, 1989). Notons qu'Alain Boyer, le meilleur spécialiste français du corpus poppérien, annonce pour l'an prochain la publication de son "introduction à la lecture de Popper", un ouvrage fort attendu.

6 *The Open Society and Its Enemies* (2 vols.) a paru initialement en 1945 (la préface de la première édition datant de 1943) mais a connu depuis de nombreuses rééditions, revues, corrigées et augmentées (j'utilise pour ma part la 5e édition qui a vu le jour à la Princeton University Press en 1966). On notera que la traduction française n'est malheureusement pas complète puisqu'elle a été abrégée «à l'intention du public français» (*La société ouverte et ses ennemis*, 2 tomes, trad. par Jacqueline Bernard et Philippe Monod, Paris, Seuil, 1979).

7 Pour avoir une idée des toutes dernières réflexions politiques de Popper, on consultera *La Leçon de ce siècle*, un entretien que Karl Popper a accordé au philosophe italien Giancarlo Bosetti, suivi de deux articles de Popper, à savoir «Deux essais sur la liberté» et «L'État démocratique» (trad. franç., Paris, Anatolia Éditions, 1993).

8 L'ouvrage original écrit en allemand (*Logik der Forschung*, c'est-à-dire, littéralement, *Logique de la recherche*) a paru en 1934 mais avec la mention de l'année 1935. L'édition en langue anglaise, entièrement refondue par Popper lui-même et augmentée de toute une série d'appendices, a paru à Londres en 1959 sous le titre *The Logic of Scientific Discovery*, alors que, paradoxalement peut-être, Popper y soutient explicitement la thèse qu'il n'existe pas d'algorithme logique permettant de découvrir des théories scientifiques. La traduction française de cette oeuvre monumentale et magistrale, fautive et déficiente à plusieurs égards, et qui, pour cette raison, aurait besoin d'être révisée en profondeur

comme le fut il y a quelques années la traduction française de *La Structure des révolutions scientifiques* de Thomas Kuhn, est due à Nicole Thyssen-Rutten et Philippe Devaux (Paris, Payot, 1973).

9 L'extraordinaire texte de la postface est maintenant disponible en trois tomes, soit Vol. I: *Realism and the Aim of Science*; Vol. II: *Quantum Theory and the Schism in Physics*; et Vol. III: *The Open Universe. An Argument for Indeterminism* (Totowa, New Jersey Rowman and Littlefield, Edited by William W. Bartley, III, 1982-83). Seuls le tome I (*Le réalisme et la science*, traduit par Alain Boyer et Daniel Andler, Paris, Hermann, 1990) et le tome 3 (*L'Univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, traduit par Renée Bouveresse, Paris, Hermann, 1984) sont à ce jour disponibles en français, la traduction du tome 2 devant voir le jour sous peu.

10 Cf. *L'avenir est ouvert. Entretiens avec Konrad Lorenz et Karl Popper* (Paris, Flammarion, 1991).

11 C'est le fameux argument développé dans la préface de *Misère de l'historicisme* (trad. de Hervé Rousseau, Paris, Librairie Plon, 1956; nouvelle éd., révisée et augmentée par Renée Bouveresse à la demande de Sir Karl Popper, Paris, Presses Pocket, 1988). Sur Popper et sa conception de l'histoire comme discipline scientifique non théorique, on lira l'ouvrage de Jacques Ruelland, *De l'épistémologie à la politique. La philosophie de l'histoire de Karl Popper* (Paris, P.U.F., 1991) et aussi celui d'Alain Boyer, *L'explication en histoire* (Paris, Presses Universitaires de Lille, 1992).

12 Cf. «La logique des sciences sociales», dans Theodor Adorno et Karl Popper, *De Vienne à Francfort, la querelle allemande des sciences sociales* (Bruxelles, Éditions Complexe, 1979, p. 75-90).

13 Cf. «La rationalité et le statut du principe de rationalité», dans Emil M. Claassen, dir. de la publ., *Les Fondements Philosophiques des Systèmes Économiques* (Paris, Payot, 1967, p.142-150). L'original n'a paru que beaucoup plus tard ("The Rationality Principle", dans David Miller, ed., *Popper Selections*, Princeton: Princeton University Press, 1982, p. 357-365). Pour une critique de l'argumentation de Popper sur cette question, on consultera mon article «Confuting Popper on the Rationality Principle» (*Philosophy of the Social Sciences*, Vol.23, N°4, décembre 1993, p.446-467).

CONGRÈS DE L'ACFAS

COLLOQUE DE LA SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

**Cégep de Chicoutimi
du 22 au 26 mai 1995**

En 95, l'ACFAS se tiendra à Chicoutimi. Il est temps de préparer sa prochaine présentation. Dorénavant il y aura deux procédures distinctes pour participer au congrès de la SPQ. La façon habituelle (communication libre) et la façon de faire traditionnellement adoptée dans les congrès nationaux et internationaux (conférence arbitrée).

La communication libre dure entre 15 et 30 minutes. Elle est suivie d'une période de questions d'environ 15 minutes. Dans ce cas, le présentateur se doit d'être membre de l'Acfas. Le résumé de communication sous la forme définie par l'Acfas devra parvenir au secrétariat de l'Acfas avant la date limite. L'évaluation se fera sur la base du résumé par le comité nommé par la SPQ.

La conférence arbitrée suppose un texte d'environ 14 pages. Elle dure environ 30 minutes. Une personne nommée par le comité de la SPQ commente le texte pendant 10 minutes. Suivent la réponse du présentateur et la discussion générale pendant 20 minutes. Ce type de présentation exige d'être à la fois membre de la SPQ et de l'Acfas. Le texte définitif doit parvenir au responsable au plus tard au début du mois de janvier. Le projet sera évalué de façon anonyme par des experts du domaine choisis par le comité du congrès. Le comité assigne un commentateur pour chacun des projets retenus.

L'appel aux communications parviendra aux institutions en septembre ou au début d'octobre. Au plaisir de vous rencontrer en mai prochain,

Le comité du congrès de la SPQ,

Yvon Cayouette,
Dave Davies,
Robert Nadeau,
Michel Paquette.

par

Yvon Cayouette, responsable,
CEGEP de Chicoutimi,
534 Jacques-Cartier est,
Chicoutimi.
G7H 1Z6

Internet: Yvon_Cayouette@infopuq.quebec.ca





CONGRÈS DE L'ACFAS

COLLOQUE DE LA SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Cégep de Chicoutimi
du 22 au 26 mai 1995

APPEL AUX COMMUNICATIONS

Les personnes désireuses de présenter une conférence arbitrée (avec commentateur) au colloque de la Société de philosophie du Québec doivent être membres de cette Société et de l'Acfas, et faire parvenir le texte complet de leur communication (de 12 à 14 pages) au responsable du colloque, Yvon Cayouette, au plus tard le 7 janvier 1995. Il est indispensable de faire parvenir un texte complet avant cette date pour être en mesure de procéder efficacement à son évaluation et permettre au commentateur de préparer à temps son commentaire. Les personnes qui ne respecteront pas ces exigences verront leur projet de conférence refusé. Les projets seront évalués selon la procédure de l'évaluation à double insu. Le texte doit être envoyé à :

Yvon Cayouette, responsable du comité de programme
Cégep de Chicoutimi
534 Jacques-Cartier est,
Chicoutimi
G7H 1Z6

NOTE: Les personnes désireuses d'organiser un symposium, une table-ronde ou un colloque thématique dans la section philosophie sont priées de faire connaître leurs intentions le plus tôt possible au responsable du comité de programme. Ceux qui désirent soumettre un projet de communication libre doivent être membres de l'Acfas et peuvent, comme à l'habitude, faire parvenir leur résumé sur le formulaire de l'Acfas prévu à cet effet dans les délais fixés par l'Acfas elle-même.



À tous les membres,

La Société de philosophie du Québec a besoin de votre appui financier! Pour poursuivre notre travail de défense et de promotion de la philosophie auprès du Gouvernement du Québec, pour accroître encore la qualité de la revue *Philosophiques*, pour augmenter notre performance dans le nombre de numéros et le nombre de pages de notre Bulletin, pour hausser sans cesse le niveau de notre congrès annuel, pour assurer la continuité dans la présentation de nos colloques interdisciplinaires, et pour nous sensibiliser encore plus aux besoins de la communauté philosophique francophone, nous avons besoin d'un appui financier de votre part.

Nous n'avons pas attendu cette aide pour amorcer les virages qui s'imposaient. Nos Statuts ont été complètement révisés pour augmenter l'efficacité de notre conseil d'administration. Les départements de philosophie sur tout le territoire du Québec, ainsi que les départements francophones qui se trouvent à l'extérieur du Québec, sont devenus des membres statutaires et reçoivent désormais gratuitement les deux numéros de notre revue ainsi que notre Bulletin. La revue *Philosophiques* s'est internationalisée avec l'apparition d'un comité scientifique international, un nombre accru de contributions venant de l'extérieur du Québec et un travail de promotion qui la fait de plus en plus rayonner sur la scène internationale. Nous avons déjà commencé à augmenter le nombre de parutions de notre Bulletin. Nous avons aussi transformé les règles de participation à notre congrès en introduisant, en plus des communications libres habituelles, des conférences arbitrées avec commentateur. Nous avons multiplié les démarches pour recruter de nouveaux membres étudiants et professeurs en leur offrant gratuitement des numéros de notre revue.

Nous sommes de plus en plus impliqués dans le milieu philosophique québécois et à plus d'un niveau. Nous avons été à l'origine de la coalition pour l'enseignement de la philosophie à l'occasion de la réforme collégiale. Nous sommes régulièrement intervenus auprès du ministère à chaque étape du processus. Le comité sur l'enseignement de la philosophie (CEPH) a constitué une banque de textes qui pourra faciliter le travail des professeurs dans la mise sur pied de leurs nouveaux cours.

Nous sommes maintenant très vigilants en ce qui concerne tout projet de réforme en provenance du gouvernement provincial. En ce sens, nous n'avons pas tardé à nous impliquer directement dans le processus de réforme du primaire et du secondaire en écrivant aux deux ministres du gouvernement précédent qui se sont succédés au ministère de l'éducation, en sollicitant des rencontres, en suivant de près toutes les activités du Comité des sages présidé par le recteur de l'UQAM, en préparant et diffusant un document de réflexion sur la philosophie pour enfants, et en se préparant à d'éventuels états généraux sur l'éducation.

Tous ces efforts ont amené la SPQ à absorber des coûts additionnels de fonctionnement. Mais c'est en pensant au fait que nous avons encore beaucoup à faire que nous vous demandons votre aide. Il y a plusieurs projets qui n'attendent que de l'argent pour voir le jour. Nous avons à améliorer le support technique qui nous permet de produire nous-mêmes notre revue. Nous voudrions aussi être en mesure de réaliser à l'occasion plus que deux numéros par année. Nous voulons produire l'an prochain un document vidéo faisant état de la situation actuelle de la philosophie au Québec. Nous en sommes aussi à faire des démarches préliminaires dans le but de constituer un *listserv* qui accroîtrait les échanges d'informations entre les philosophes francophones.

Nous avons l'intention d'intensifier nos interventions auprès du ministère et de nous rapprocher de tous les intervenants actuels dans le milieu philosophique. Nous voudrions mettre de l'avant d'autres campagnes de recrutement. Et après nous être rapprochés de la coordination provinciale de philosophie et de l'association québécoise de la philosophie pour enfants, il n'y a pas de raisons pour ne pas joindre nos efforts à d'autres intervenants comme les membres du groupe Philosophie au Collège. C'est en unifiant nos forces et en parlant d'une seule voie que nous pourrions nous faire entendre dans tous les dossiers qui concernent la philosophie.

Ce sont là à n'en pas douter de nobles objectifs, mais ils requièrent que soient mis à notre disposition des personnes, des ressources, de l'énergie, du temps et de l'argent. Si nous vous faisons une demande d'aide financière, c'est parce que nous sommes de plus en plus confiants d'être en mesure de pouvoir fournir le reste. Si le passé est garant de l'avenir, les nombreuses réalisations dont nous pouvons déjà nous réclamer devraient vous inciter à nous accorder votre confiance. Vous pourriez le faire en nous faisant parvenir un chèque de 50\$, 100\$ ou 250\$ à l'ordre de la Société de philosophie du Québec.

Veillez agréer, chers collègues, l'expression de mes sentiments dévoués.

Michel Seymour

Président



*Dans le prochain numéro du
Bulletin:*

*Dossier spécial sur la question
nationale*

A plus ou moins brève échéance, citoyennes et citoyens du Québec se prononceront à nouveau collectivement sur leur destinée nationale. L'indifférence du milieu philosophique aux divers aspects du problème constitutionnel nous apparaît inconcevable. Ainsi, le *Bulletin* vous offre l'opportunité de faire entendre la voix de la partie la plus patriotique de votre conscience. En conséquence, puisque vous y avez déjà pensé, il ne vous reste qu'à écrire, si ce n'est déjà fait, et à nous faire parvenir vos réflexions concernant l'avenir politique du Québec avant le 15 décembre 1994, à l'adresse suivante:

Société de Philosophie du Québec
Case Postale 1370
Place Bonaventure
Montréal, Québec
H5A 1H2





SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE
DU QUÉBEC
Case postale 1370
Place Bonaventure
Montréal (QC)
H5A 1H2

Tél. et téléc. : (514) 987-6712

#

Attention ! Votre adhésion à la SPQ doit être renouvelée le

FORMULAIRE D'ADHÉSION ET DE CHANGEMENT D'ADRESSE 1995

Adhésion

Changement d'adresse

Cette adhésion vous donne droit au Bulletin de la SPQ et à la revue Philosophiques.

Veuillez compléter LISIBLEMENT. Dans le cas d'un changement d'adresse, indiquez seulement vos nouvelles coordonnées.

NOM		PRÉNOM	
ADRESSE POSTALE		CODE POSTAL	
VILLE, PROVINCE'		PAYS	
INSTITUTION		FONCTION	
TÉLÉPHONE À LA RÉSIDENCE		TÉLÉPHONE AU TRAVAIL	
TÉLÉCOPIEUR		ADRESSE ÉLECTRONIQUE	

STATUT (veuillez cocher la catégorie de membre et la tarification)

- MEMBRE ORDINAIRE : personne détenant un diplôme ou poursuivant des études en philosophie
- MEMBRE ASSOCIÉ : personne intéressée aux buts de la Société
- tarif régulier : 1 an 50\$ 2 ans 80\$ 3 ans 110\$
- tarif étudiant : 1 an 25\$ 2 ans 40\$ 3 ans 55\$
- MEMBRE INSTITUTIONNEL : centre de recherche, groupe, société, etc.
- tarif institutionnel : 1 an 75\$ 2 ans 120\$ 3 ans 165\$

DURÉE DE L'ADHÉSION (Veuillez joindre un chèque ou un mandat à l'ordre de la SPQ)

1 an 2 ans 3 ans

Montant inclus :

Vous recevrez un reçu d'impôt à la fin de chacune des années d'adhésion.

Veuillez noter que l'Assemblée générale de la SPQ est susceptible de réviser les frais d'adhésion à son assemblée annuelle. Il est possible de renouveler avant échéance, mais il est interdit de cumuler plus de trois années d'adhésion.

Je désire adhérer à la Société de philosophie du Québec pour la période indiquée.

date

signature

Veuillez adresser ce formulaire a/s du trésorier à l'adresse qui figure ci-dessus