

REGARD CRITIQUE SUR LA « METHODE LIPMAN »: PHILOSOPHIE ET PEDAGOGIE EN
ACTION

Pierre Lebuis
Université du Québec a Montréal, Canada

Résumé :

En tant que responsable pendant plusieurs années de la formation d'enseignants dans le cadre de projets de recherche avec le programme de *Philosophie pour enfants* au Québec et ayant animé des discussions avec cette approche dans des classes tant au primaire qu'au secondaire, les propos de Oscar Brenifier sur divers aspects problématiques de l'activité philosophique avec les enfants, articulés à son regard critique sur la méthode Lipman, m'ont effectivement incité à la méditation. Il m'avait fait part de certaines observations et critiques à l'égard de la Philosophie pour enfants auxquelles je pouvais souscrire assez largement au regard de certaines modalités d'application du programme élaboré par Matthew Lipman. Donner la parole aux enfants pour leur permettre d'exprimer ce qu'ils pensent constitue déjà une révolution à l'école et cette pratique doit être encouragée pour transformer une culture scolaire centrée sur la transmission des connaissances dans laquelle l'élève n'est invité à s'exprimer que pour répondre aux questions fermées de l'enseignant. Pouvoir s'exprimer librement, sans le jugement de l'enseignant, représente à cet égard un pas important permettant à l'élève de se reconnaître comme sujet pensant et c'est sans doute la dimension qui inspire nombre de personnes qui cherchent à introduire en classe un espace de prise de parole et de discussion pour et par les élèves. À mon avis, une large part de l'explication relative à l'écart entre le projet philosophico-pédagogique initial de Lipman et l'application dont témoigne Brenifier tient au fait que les modalités de formation et de soutien du personnel enseignant ont été souvent négligées : dans trop de milieux où l'on a accepté d'implanter le programme, on s'est appuyé sur des praticiens volontaires sans que les autorités scolaires locales se soient préoccupées des conditions nécessaires à son implantation. Mais, il ne s'agit pas alors seulement d'un problème de culture philosophique, comme semble l'estimer Brenifier.

Mots clé: Philosophie; Education; Matthew Lipman; Critique; Formation d'enseignants

Um olhar crítico sobre o "método Lipman": filosofia e pedagogia em ação

Resumo:

Na condição de responsável durante vários anos pela formação de ensinantes, no marco de projetos de pesquisa sobre o programa de *Filosofia para crianças* em Quebec e por ter incentivado discussões com esta abordagem nas salas de aula do ensino primário e secundário, as observações de Oscar Brenifier sobre diversos aspectos problemáticos da atividade filosófica com crianças, articuladas à sua visão crítica sobre o método Lipman, efetivamente me levaram à meditação. Ele me fez levar em consideração algumas observações e críticas em relação à Filosofia para crianças que eu poderia subscrever de bom grado, tendo em vista determinadas modalidades de aplicação do programa elaborado por Matthew Lipman. Dar voz às crianças para lhes permitir expressar o que pensam já constitui uma revolução na escola; e esta prática deve ser encorajada para transformar uma cultura escolar centrada na transmissão de conhecimentos, na qual o aluno é convidado a se expressar apenas para responder às perguntas do professor.

Poder se expressar livremente, sem o julgamento do ensinante, representa, a este respeito, um passo importante, que permite ao aluno se reconhecer como sujeito pensante e é, sem dúvida, a dimensão que inspira muitas pessoas que procuram introduzir na sala de aula um espaço para que os alunos tomem a palavra e discutam. Desde o meu ponto de vista, uma grande parte da explicação, relativa à distância entre o projeto filosófico- pedagógico inicial de Lipman e a aplicação que Brenifier testemunha, deve-se ao fato de que as modalidades de formação e apoio dos ensinantes foram frequentemente negligenciados. Em muitos lugares, onde se aceitou implementar o programa, contou-se com voluntários sem que as autoridades escolares locais estivessem preocupados com as condições necessárias para a sua implementação. Mas não se trata apenas de um problema de cultura filosófica, como Brenifier parece para avaliar.

Palavras-chave: Filosofia; Educação; Matthew Lipman; Crítica; Formação de ensinantes

Una mirada crítica a sobre el "método de Lipman": filosofía y pedagogía en acción

Resumen:

En condición de responsable durante varios años por la formación de enseñantes, en el marco de proyectos de investigación sobre el programa de *Filosofía para niños* en Quebec, y por haber incentivado las discusiones con este enfoque en las clases de primaria y secundaria, las observaciones de Oscar Brenifier sobre varios aspectos problemáticos de la actividad filosófica con niños, ligadas a su visión crítica del método Lipman, en efecto me llevaron a la meditación. Él me hizo considerar algunas observaciones y críticas respecto a *Filosofía para niños*, que con mucho gusto yo podría suscribir, considerando ciertas modalidades de la aplicación del programa desarrollado por Matthew Lipman. Dar voz a los niños para que ellos puedan expresar lo que piensan es ya una revolución en la escuela; y esta práctica debe ser alentada para transformar una cultura escolar centrada en la trasmisión de conocimientos, en la cual el alumno está invitado a expresarse sólo para responder a las preguntas del maestro. Poder expresarse libremente, sin el juicio del enseñante es, en este sentido, un paso importante que permite que el alumno se reconozca como un sujeto pensante y es, sin duda, la dimensión que inspira a muchas personas que buscan introducir en el aula un espacio para que los alumnos tomen la palabra y discutan. Desde mi punto de vista, una gran parte de la explicación de la distancia entre la aplicación del proyecto filosófico-pedagógico inicial de Lipman, y la aplicación que Brenifier atestigua, tiene que ver con el hecho de que las modalidades de formación y apoyo a los enseñantes hayan sido a menudo descuidados. En muchos lugares, donde acordaron poner en práctica el programa, se contó con voluntarios sin que las autoridades escolares locales se preocuparan con las condiciones necesarias para su aplicación. Pero no es sólo un problema de la cultura filosófica, como Brenifier parece evaluar.

Palabras clave: Filosofía; Educación; Matthew Lipman; Crítica; Formación de enseñantes

A critical view of the "Lipman method": philosophy and pedagogy in action



As the responsible agent for teacher training in the framework of various research projects on the Philosophy for Children program in Quebec, and having facilitated many discussions with the focus on primary and secondary levels of education, the observations of Oscar Brenifier on several problematic aspects of P4C, linked to his critical view of the Lipman method, in fact inspired in me to a necessary reflection. His critique led me to consider Philosophy for Children in a new light, especially regarding certain modalities of implementation. Giving voice to children so they can express what they think is in fact a revolutionary innovation in schools, and this practice should be encouraged in the interests of a transformation of a school culture focused on knowledge transfer, in which the student is invited to talk only when answering the teacher's questions. The possibility of expressing themselves freely, without the teacher's judgment is, in this sense, an important step that allows the student to recognize himself as a thinking subject and this is, without doubt, the dimension that inspires many people who search to introduce a space in the classroom for students' voices and group discussion. From my point of view, a large part of the explanation of the distance between the application of Lipman's initial philosophical-pedagogical project, and the style of application to which Brenifier attests, has to do with the fact that the modalities of training and support to the teachers have often been neglected. In many places in which the program is implemented, volunteers are in charge, and the local school authorities are not concerned to establish the necessary conditions for guaranteeing its rigor. But it is not just a problem of philosophical culture, as Brenifier seems to believe.

Keywords: Philosophy; Education; Matthew Lipman; Criticism; Teacher training

REGARD CRITIQUE SUR LA « METHODE LIPMAN »: PHILOSOPHIE ET PEDAGOGIE
EN ACTION

Pierre Lebuis

Dans le numéro d'avril 2004 de *Diotime-L'Agora*, Oscar Brenifier jette un « regard critique sur la méthode Lipman » sur la base de l'observation qu'il a pu en faire dans le cadre de la Conférence organisée en 2003 à Varna (Bulgarie) par l'*International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC). Brenifier soumet un ensemble de « réflexions suscitées par les événements et les débats observés à Varna » avec la « seule préoccupation (...) de mettre au jour quelques problématiques concernant l'activité philosophique avec les enfants » et, pour cela, il situe ses réflexions sur un horizon de « décontextualisation de [sa] narration » dans l'optique de pouvoir « plus facilement inciter à la méditation » (Brenifier, 2004, p. 1)¹.

En tant que responsable pendant plusieurs années de la formation d'enseignantes et d'enseignants dans le cadre de projets de recherche avec le programme de *Philosophie pour enfants* au Québec et ayant animé des discussions avec cette approche dans des classes tant au primaire qu'au secondaire, les propos de Brenifier sur divers aspects problématiques de l'activité philosophique avec les enfants, articulés à son regard critique sur la *méthode Lipman*, m'ont effectivement incité à la méditation. J'ai été d'autant plus attentif à ses propos que, à l'occasion d'un bref échange au moment du 4^e colloque national de « *Nouvelles pratiques philosophiques* » tenu à Caen en mai 2004, il m'avait fait part de certaines observations et critiques à l'égard de la *Philosophie pour enfants* auxquelles je pouvais souscrire assez largement au regard de certaines modalités d'application du programme élaboré par Matthew Lipman.

En fait, je suis passablement d'accord avec Brenifier sur nombre de remarques qu'il formule concernant la nature de l'activité philosophique avec des enfants et les dérives auxquelles certaines pratiques (pas seulement en *Philosophie pour enfants*) peuvent conduire, confortant l'expression d'opinions

¹ Brenifier, O. (2004). Regard critique sur la méthode Lipman, *Diotime-L'Agora. Revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 21 (avril 2004).



pseudo-personnelles et renforçant une tendance au relativisme, au lieu de soutenir les enfants dans l'apprentissage rigoureux de compétences philosophiques dans l'optique d'apprendre à penser par soi-même. Son texte m'a cependant permis de mieux saisir la nature de sa critique à l'égard de l'approche de la *Philosophie pour enfants*, constatant, malgré son souci de *décontextualisation*, qu'elle s'élabore essentiellement sur la base des observations particulières qu'il a pu faire à Varna. J'ai donc de la difficulté à le suivre dans sa critique de la *Philosophie pour enfants* quand il amalgame « *les débats observés à Varna* », « *mouvement lipmanien* » et « *méthode Lipman* ». Le présent texte est une occasion de poursuivre le dialogue amorcé avec Oscar Brenifier à Caen et de l'élargir à la *communauté* de toutes les personnes, préoccupées par la rencontre de la philosophie et de la pédagogie, qui s'intéressent à l'enseignement de la philosophie aux enfants. J'aimerais proposer un autre regard *critique* sur la « *méthode Lipman* ».

Philosophie et pédagogie

La question de l'articulation de la philosophie et de la pédagogie est sans doute au cœur des regards différenciés que nous pouvons porter sur le programme élaboré par Lipman, car il s'agit bien d'un *programme* et non seulement d'une *méthode* qu'il conviendrait d'appliquer correctement. Brenifier conclut son texte en affirmant que « *la tentative de reconstruire la philosophie comme un programme scolaire pour les enfants semble un peu courte* » ajoutant que « *l'intention est peut-être là, mais la pratique actuelle ne se réalise pas selon le vœu de ses fondateurs, à tort ou à raison* » (p. 14). Il affirme que « *le problème du contenu philosophique n'est pas au cœur de l'affaire* » (p. 10) et que le « *mouvement lipmanien* » a principalement fourni « *ici et là une contribution importante à la pédagogie* » avec « *une touche philosophique* » (p. 14).

Je n'ai pas participé à la dernière rencontre de l'ICPIC et je laisse donc à d'autres qui s'y trouvaient le soin d'apprécier la lecture et l'interprétation des

événements que fait Brenifier et qui servent de levier à sa critique de la *méthode Lipman*. Absent depuis plusieurs années de la scène internationale en *Philosophie pour enfants*, je ne suis pas non plus en mesure de dire si le *mouvement lipmanien* a évolué de façon telle qu'il se structurerait dorénavant autour d'une même « *matrice culturelle de base* » (p. 2) comme l'y associe Brenifier. J'ose croire cependant que tel n'est pas le cas et que, de toute façon, si l'on peut parler d'un *mouvement lipmanien*, ne serait-ce que par l'utilisation du matériel élaboré par Lipman et par le recours à l'approche pédagogique caractéristique de la *Philosophie pour enfants*, il comporte certainement plusieurs courants; il m'apparaît hasardeux de les réduire à une même matrice culturelle de nature relativiste s'incarnant dans une pédagogie de la discussion libre, sans *confrontation* entre les individus, ni même au texte, compromettant ainsi l'intégrité philosophique du projet lipmanien.

Plus largement, si les motivations pour introduire des discussions à visée philosophique dans le cadre scolaire peuvent varier d'une approche à l'autre (mouvement, courant, méthode, cadre méthodologique...) ou à l'intérieur d'une même approche, il n'en demeure pas moins que l'innovation en ce sens, pour ce que j'en connais et comprends, n'est habituellement pas que pédagogique, mais vise bien à faire entrer à l'école la *philosophie* et l'apprentissage du *philosopher* dès la maternelle et le primaire.

Pour Louise Marcil-Lacoste, « *la question d'adéquation entre le philosophique et le pédagogique* » trouve chez Lipman « *une réponse d'autant plus féconde qu'elle est programmatique* ». Son entreprise repose sur « *l'idée d'une philosophie qui serait un apprentissage de l'art de penser* », « *au lieu de la philosophie comme cime, comme achèvement, voire comme perfection* ». Dès lors, il est possible d'enseigner la philosophie au primaire par « *des activités permettant de rendre les enfants conscients du fait qu'ils pensent et qu'ils ont pensé* » (Marcil-lacoste, 1990, p. 12-13). Lipman, en proposant un *curriculum* en philosophie adapté aux enfants et structuré de manière logique et rationnelle pour favoriser le développement des habiletés de penser, vise explicitement « *une restructuration du processus éducatif* » selon un



« modèle réflexif », ayant « pour objectif l'acquisition d'une meilleure compréhension et d'un meilleur jugement » à travers l'expérience d'une « communauté de recherche animée par un professeur », en opposition à un « modèle classique » de « transmission d'un savoir » par un « maître investi d'autorité » où « l'élève n'aura accès aux connaissances que dans la mesure où le maître lui-même les détient » (Lipman, 1995, p. 30-31). Les travaux de recherche avec la *Philosophie pour enfants* auxquels j'ai été associé ont visé à s'inscrire dans ce paradigme réflexif en étant attentif à la double dimension, philosophique et pédagogique, des activités pour *apprendre à penser*, qu'elles se déroulent en classe avec les enfants ou dans le cadre d'ateliers de formation avec des enseignantes et des enseignants.

L'articulation du philosophique et du pédagogique à la base du programme de *Philosophie pour enfants* mérite sans doute d'être rappelée devant les applications tronquées dont semble avoir été témoin Brenifier, qui n'a vu dans l'atelier de *Philosophie pour enfants* que l'expression d'un « relativisme simple et plat » (p. 2) dans un « flot sans fin d'opinions » (p. 5) dont le leitmotiv consiste vraisemblablement à « échapper à la confrontation » (p. 9) au point que ce qui s'y passe « ressemble davantage à un bouillonnement d'idées qu'à une construction réelle de la pensée » (p. 10). C'est ainsi que, pour Brenifier, la *Philosophie pour enfants* s'inscrit *de facto* dans le champ particulier de la pédagogie et que « le projet lipmanien compromet sa propre intégrité philosophique uniquement pour rester en vie », si bien qu'il y reste très peu de philosophie : « la philosophie comme domaine est effleurée », puisqu'on y traite de « diverses questions existentielles et épistémologiques » ; « la philosophie comme attitude est relativement présente », même si « les capacités et les compétences philosophiques ne sont pas assez encouragées » compte tenu que « leur déploiement repose trop sur les inclinaisons naturelles et les dispositions particulières de l'enseignant » et que « la procédure (...) manque de rigueur » ; enfin, « la philosophie comme culture est présente dans les textes, mais étant donné que le matériel écrit est sous-utilisé pour différentes raisons, la substantialité dépend principalement de la culture acquise par l'enseignant et de ses capacités à les exploiter et les rendre opératoires » (p. 14-15).

L'analyse de Brenifier, qu'il qualifie lui-même de « *superficielle* » (p. 14), mérite d'être nuancée et complétée, car certains de ses propos m'apparaissent souffrir de quelques raccourcis, sans doute par manque d'information en raison du cadre restreint et particulier d'où il tire ses observations, mais peut-être aussi en fonction d'un désaccord plus profond qui tiendrait à une divergence de vue quant à la visée même de l'entreprise philosophique auprès des enfants. Je ne me situerai pas ici sur ce dernier terrain qui demande, dans une optique de discussion, une meilleure connaissance des tenants et aboutissants des *méthodes* privilégiées par diverses approches. Je me contenterai plutôt, en référence aux propos de Brenifier et dans l'optique justement de contribuer à une meilleure connaissance de la *Philosophie pour enfants*, de compléments d'information et de commentaires sur l'« *atelier de base lipmanien* » et sa « *procédure* » et sur le rôle des enseignantes et des enseignants dans l'animation d'une discussion philosophique, ce qui soulève la question de leur formation.

L'atelier en Philosophie pour enfants : une procédure pour mettre en action une communauté de recherche

Brenifier résume, dans un court paragraphe (p. 3), « *l'atelier lipmanien de base* », tel qu'il l'a vu à l'œuvre à Varna. Il s'étonne « *qu'un schéma aussi simple que "l'atelier officiel": lire une histoire, poser des questions, lier des questions, choisir une question et la débattre, n'a pas déjà été remplacé, modifié ou contesté par une multitude de "recettes" ou de procédures* » de manière à ne plus « *se sentir coincé en une procédure ultime, éternelle et de fait ennuyeuse* » (p. 10), « *qui conduit davantage à une "libre discussion" qu'à autre chose* » (p. 13), car « *aussi ouverte soit-elle - et sans doute à cause de cela -, (elle) manque de rigueur et nécessite certaines innovations pouvant améliorer sa mise en œuvre* » (p. 15). Il s'appuie sur « *ce fonctionnement de base* » pour analyser « *quelques points pouvant poser problème* », notamment le fait que « *le texte initial n'est pas vraiment pris en considération* » (p. 3), qu'il y a « *absence de connections entre les discours* » (p. 4), que les échanges revêtent un caractère



superficiel et que l'enseignant « *n'entraîne pas les élèves à penser plus profondément* » (p. 6) se cantonnant dans des « *procédures minimalistes* » (p. 7).

Je dois dire que je ne reconnais pas là l'atelier de base de la *Philosophie pour enfants*. J'y retrouve bien sûr le schéma classique de l'atelier en trois temps (lecture, identification de questions, discussion), dont on peut effectivement craindre le caractère ennuyeux s'il se joue toujours de façon sclérosée selon un même scénario répétitif, alors qu'il est relativement facile d'éviter cela par quelques innovations pédagogiques simples, une fois bien comprises et intégrées les composantes essentielles de la séquence. Or, ce sont ces composantes essentielles que je ne retrouve pas ici, à commencer par la prise en considération du texte initial. Je ne puis donc que partager mon étonnement avec Brenifier sur ce point. Je suis surpris également de l'allure que semble prendre l'étape de formulation des questions, alors qu'il s'agit d'un moment-clé, afin que les aspects retenus pour la discussion qui va suivre renvoient à des problématiques à la fois significatives pour les élèves et susceptibles d'être traitées selon une perspective philosophique.

Les personnes oeuvrant avec le programme de *Philosophie pour enfants* se sont, pour la plupart, familiarisées avec son approche pédagogique en participant elles-mêmes à des ateliers. Ceci expliquerait peut-être, par-delà les expériences différenciées, que la *procédure* de base se trouve ainsi résumée à une formule simplifiée en trois temps, d'autant qu'il n'existe pas, du moins à ma connaissance, une description détaillée et explicite de cette *procédure* dans les ouvrages de Lipman qui nous renverrait à un quelconque « *idéal régulateur théorique* » (p. 3), sinon une description assez sommaire où Lipman indique cinq stades assez distincts : présentation d'un texte, établissement d'un ordre du jour, renforcement de la cohésion de la communauté (recherche dialogique), appel à des exercices et des plans de discussion, encouragement à d'autres réponses

(Lipman, 1995, p. 287-289)². Cette procédure repose sur la lecture initiale d'un texte, prenant la forme d'une histoire mettant en scène des personnages qui pensent, se questionnent et dialoguent entre eux, texte à l'égard duquel il est demandé aux participants, dans un deuxième temps, d'indiquer ce qu'ils y trouvent d'intéressant. Ce sont leurs commentaires, remarques et questions qui deviendront la matière des discussions qui suivront. On ne s'engage donc pas dans une analyse classique de texte dont les clés sont entre les mains de l'enseignante ou de l'enseignant. Mais on ne fait pas non plus que ramasser pêle-mêle les idées exprimées spontanément pour finalement voter en faveur de celle qui sera discutée. En ce sens, quand quelqu'un propose une idée, il devrait toujours lui être demandé d'indiquer ce qui l'a aiguillé dans le texte lu au départ. La « *méthode Lipman* » perd toute sa substance et sa portée si on banalise ce texte dont la fonction est de donner à penser et de mettre en présence d'éléments de philosophie sous le mode narratif.

Ces deux étapes en connexion permettent d'opérer dès le départ un double mouvement de décentration-centration. La lecture d'un texte décrivant le vécu de personnages décentre l'élève de son expérience immédiate ou de son opinion spontanée sur une situation donnée ou une question posée. À la suite de la lecture, il est invité à dire ce qu'il trouve d'intéressant dans ce texte, en termes de ce que le récit lui donne à penser, dégageant ses propres objets de préoccupations par un retour sur lui-même en lien avec des situations vécues par

² Au Québec, nous avons été quelques-uns à chercher à décrire cette procédure pour en préciser les modalités et en faire comprendre la teneur. Dès 1985, je produisais la première version d'un texte portant sur l'animation d'une discussion philosophique à l'intention des enseignantes et enseignants impliqués dans un projet de recherche avec le programme de *Philosophie pour enfants*. Ce texte, complété et remanié à la lumière de nos expériences, a été publié dans un ouvrage collectif sous la direction d'Anita Caron (Lebuis, 1990), puis repris dans la revue belge de pédagogie de la morale *Entre-Vues* (no 10, mai 1991, pp. 39-61). Dans ce texte, je consacrais une douzaine de pages à « *la méthodologie du programme de philosophie pour enfants* » proprement dite, après avoir abordé plus largement la question du dialogue en communauté de recherche, alors que la dernière partie de ce texte était consacrée à l'art du questionnement pour conduire une discussion philosophique (aspect sur lequel je reviendrai dans la prochaine section du présent texte). On trouve d'autres descriptions de la procédure dans l'ouvrage de Pierre Laurendeau (1996, en particulier p. 77-81) et celui dirigé par Michel Sasseville (1999, en particulier le chapitre de Marcel Savard sur « *les principaux moments de l'animation* », p. 65-83).



des personnages auxquels il peut s'identifier. Puis un premier niveau d'échange, pour faire la liste des sujets d'intérêt, opère un va-et-vient entre la centration et la décentration, chacun étant encouragé à s'exprimer pour dire son idée et l'explicitier au besoin, mais étant aussi invité, selon le cas, à suggérer des formulations pour clarifier l'idée d'un autre, à revenir au texte pour resituer ce qui est dit et le mettre en perspective, à faire des liens entre des idées déjà exprimées, à proposer une question plus englobante pour tenir compte de diverses formulations.

À la fin des deux premières étapes, la classe se retrouve devant un ensemble de points d'intérêt, formulés si possible sous forme de questions ouvertes de manière à les traduire comme autant d'invitations à la discussion. Cela deviendra l'ordre du jour de la discussion qui peut s'amorcer séance tenante, mais qui devrait se poursuivre sur une période plus ou moins longue pendant plusieurs séances, tant qu'il y a de la matière à traiter. À cet égard, la procédure qui consiste à faire voter les élèves pour retenir un sujet qui est liquidé séance tenante, dans l'optique de reprendre à la séance suivante le processus complet (lecture, questions, discussion), m'apparaît nettement problématique et totalement improductif pour ce qui est d'apprendre à penser en communauté de recherche. Je comprends que cette procédure s'impose dans le cadre de *séances de démonstration* ou de certains ateliers de formation où il faut donner à voir toutes les étapes de la *méthode*, mais elle devrait être exceptionnelle dans le contexte d'une classe, sinon comme un moyen parmi d'autres pour déterminer le premier sujet qui sera traité, étant entendu que les autres le seront par la suite ou s'intégreront naturellement dans le déroulement de la discussion.

Nous sommes alors dans le troisième temps de l'atelier caractéristique de la *Philosophie pour enfants*, celui de la discussion en *communauté de recherche*. L'étape précédente, par les capacités d'expression et d'écoute qu'elle a mobilisées pour ne pas se réduire à un simple exercice d'énumération de questions, a en quelque sorte constitué une phase de réchauffement. La partie peut maintenant

se jouer et tous sont invités à s'exprimer sur les sujets retenus. Pour éviter « *un flot sans fin d'opinions* » (p. 5), la discussion se déroulera selon certaines règles et fera appel à différents types d'activités afin qu'un processus de recherche philosophique s'accomplisse.

L'animation d'une discussion philosophique: le rôle essentiel de l'enseignante et de l'enseignant

Lipman ne croit pas que les enfants soient naturellement philosophes et qu'il suffit qu'ils soient dans un environnement libre et propice pour que leurs habiletés de penser s'exercent et se développent. Il estime plutôt que ça prend des « *modèles* » pour que cela advienne (Lipman, 1995, p. 262-263). Ces modèles, il les présente d'abord dans le texte des récits qu'il propose, mettant en scène des personnages « *engagés dans une pensée d'excellence* » (Lipman, 1995, p. 263) qui illustrent le type de questionnement et de recherche qu'on vise à encourager dans la classe. Il est important de noter que ces personnages représentent différents styles de pensée et véhiculent diverses perspectives philosophiques en filigrane de l'histoire; les enfants qui lisent ces histoires n'ont donc pas accès aux idées d'un seul auteur, ni à une illustration d'une seul mode de penser ou d'un seul type de rapport au monde, mais à plusieurs.

Ces modèles devraient aussi pouvoir se rencontrer dans la classe. Les élèves devraient les retrouver chez leurs condisciples quand, par exemple, en communauté de recherche, « *ils prennent l'habitude de s'interroger mutuellement à propos des raisons* », et chez l'enseignant, non pas comme le détenteur de la bonne ou de la mauvaise réponse, mais « *dans le sens qu'il se soucie plus de la procédure de recherche que de la justesse de la réponse* » (Lipman, 1995, p. 263). À cet égard, Lipman donnerait raison à Brenifier qui s'inquiète de la direction que prend la discussion quand, outre le fait que le texte de départ soit banalisé, les élèves livrent à tour de rôle leurs opinions, sans faire de liens entre les points de vue, et qu'on en reste là, sans que l'enseignant n'intervienne, sinon pour donner la



parole.

Il est vrai que de donner la parole aux enfants pour leur permettre d'exprimer ce qu'ils pensent constitue déjà une révolution à l'école et que cette pratique doit être encouragée pour transformer une culture scolaire centrée sur la transmission des connaissances dans laquelle l'élève n'est invité à s'exprimer que pour répondre aux questions fermées de l'enseignant, qui vérifie ainsi le niveau de maîtrise des contenus privilégiés par l'école ou s'appuie sur les bonnes réponses pour exposer la matière sous un mode pseudo-interactif. Pouvoir s'exprimer librement, sans le jugement de l'enseignant, représente à cet égard un pas important permettant à l'élève de se reconnaître comme sujet pensant et c'est sans doute la dimension qui inspire nombre de personnes qui cherchent à introduire en classe un espace de prise de parole et de discussion pour et par les élèves.

Il est relativement facile pour une enseignante ou un enseignant de lancer une discussion libre en demandant simplement aux élèves de donner leurs opinions, d'exprimer leurs croyances ou de dire s'ils sont d'accord ou non avec une idée donnée. Par contre, quand on veut que les enfants apprennent à penser, il me semble qu'on fait fausse route quand on croit que la tâche se réduit à donner la parole aux enfants, sans aucune autre forme d'intervention par crainte de dire quoi penser au moment de montrer à penser. Ce qui m'a frappé dans le programme de Lipman quand je l'ai découvert il y a plusieurs années et que j'ai commencé, avec des collègues de l'Université du Québec à Montréal, à l'utiliser dans une perspective de développement de la compétence éthique, c'est que ce programme donne une place prépondérante à la parole des élèves, mais qu'il n'évacue pas la place de l'enseignant pour autant, puisqu'il privilégie un mode d'intervention visant à guider un processus d'investigation collective où les élèves sont appelés à dialoguer et à raisonner ensemble.

Une certaine conception de la communauté de recherche voudrait que l'enseignant soit un participant comme les autres, ce qui lui permettrait de se présenter comme un être qui se questionne au même titre que les autres

membres du groupe, marquant par là clairement la rupture avec le modèle autoritaire de la pédagogie traditionnelle. S'il est fondamental, selon une perspective de pratique éducative réflexive, que l'enseignant s'inscrive lui-même dans une démarche de questionnement et de problématisation, il me semble que cette conception néglige de reconnaître le caractère asymétrique de la relation éducative dans l'espace scolaire où l'enseignant, comme adulte, exerce une fonction particulière, celle d'organiser des situations éducatives pour que les élèves fassent des apprentissages significatifs. L'enseignant n'a donc pas à se mettre en retrait pour laisser la parole des élèves prendre toute la place ou à participer pour ajouter sa voix à la polyphonie ambiante, mais il doit apprendre à jouer un rôle différent de celui qui est sollicité de lui dans une approche de transmission du savoir où il sanctionne la bonne réponse.

Les propos de Lipman cités plus haut situent clairement ce nouveau rôle sur le plan de la procédure de recherche, mais peuvent laisser entendre qu'il n'a plus à se soucier de la justesse des réponses. C'est ce que semblent avoir retenu les jeunes rencontrés par Brenifier à Varna quand ils affirment « *que ce qui était génial en philosophie, c'est qu'il n'y avait ni vrai, ni faux, et que chacun pouvait dire ce qu'il voulait* » (p.1). De toute évidence, l'animatrice ou l'animateur des discussions auxquelles ils ont participé a négligé son rôle de gardien de la procédure de recherche, car une telle procédure devrait permettre de traiter la question de la justesse des propos sous un mode renouvelé : plutôt que d'être sanctionnée par l'autorité de la parole prépondérante de l'enseignante ou de l'enseignant, en référence à un savoir qu'il est seul à posséder, l'appréciation de la justesse des propos doit être le résultat d'un processus interactif de raisonnement animé par l'enseignant. Apprendre à penser pour l'élève a pour corollaire chez l'enseignant d'enseigner à raisonner. D'où l'importance de la formation des enseignantes et des enseignants pour s'habiliter à animer des discussions philosophiques en classe selon un processus rigoureux de recherche et ainsi éviter de tomber dans le piège du relativisme en se bornant à mener des discussions libres qui restent le plus souvent superficielles.



La formation à l'animation de discussions philosophiques en *Philosophie pour enfants* passe par la participation à des communautés de recherche permettant d'expérimenter soi-même, comme participant et animateur, le processus de recherche philosophique et de se familiariser, par là, avec l'approche pédagogique et avec le matériel didactique du programme, à savoir des histoires destinées aux enfants et des manuels à l'intention des enseignantes et des enseignants où ils retrouvent des indications philosophiques sur les idées directrices qui ont inspiré la rédaction des histoires ainsi que des plans de discussions et des exercices reliés à ces idées. Cette formation veut permettre de s'outiller en vue de favoriser les interactions en classe, soutenir le raisonnement et veiller à la teneur philosophique du processus.

Le *coffre à outils* de l'enseignante et l'enseignant devrait contenir, d'une part, un outillage de base constitué d'un répertoire de questions générales servant à clarifier, mettre en tension et expliciter les points de vue³ et, d'autre part, un outillage plus spécialisé fait de plans de discussions et d'exercices en lien avec les problématiques soumises à la discussion de manière à pratiquer en contexte des habiletés particulières de penser et à explorer les concepts philosophiques sous-jacents aux thématiques. Pour l'enseignante et l'enseignant, c'est tout un art de l'animation et du questionnement qu'il s'agit de mettre en

³ C'est ce type de répertoire de questions générales que j'ai cherché à présenter aux enseignantes et enseignants, dès nos premières expériences en milieu scolaire, avec le texte, signalé dans la note précédente, portant sur l'animation d'une discussion philosophique (Lebuis, 1990). Dans une dernière section de ce texte traitant de « *L'art de questionner* », je reprenais en partie des indications pratiques disponibles dans l'ouvrage *classique* de Lipman, Sharp et Oscanyan (1980) qui n'a jamais été traduit en français (Chapitre 7 – *Guiding a Philosophical Discussion*). On retrouve également de très brèves et assez minces indications générales dans le manuel *La recherche philosophique* accompagnant le roman *La découverte de Harry* : une liste de vingt-cinq *pratiques à éviter* (ex. obliger les élèves à relever les idées directrices en fonction de ce que propose le guide d'accompagnement plutôt que de tenir compte de leur intérêt) et un peu plus de deux pages sur les *pratiques à observer*. Ce texte se termine comme suit, reflétant l'esprit qui habite le programme de *Philosophie pour enfants* en matière de propositions pédagogiques : « *Ces suggestions ne sont vraiment pas exclusives, ni exhaustives. À la longue, vous vous sentirez à l'aise avec le programme; si bien que vous développerez, en accord avec votre propre style d'enseignement, un style et une méthodes efficaces. Même si nous reconnaissons que tout enseignant et enseignante qui initie les enfants à la philosophie doit éviter les vingt-cinq pratiques énoncées précédemment, nous admettons que plus d'un style d'enseignement sont fructueux et que les enseignantes et les enseignants les plus singuliers sont au nombre de ceux qui ont le plus de succès* » (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1984, p. 4 de la traduction).

action afin d'orchestrer la discussion dans une démarche réflexive ouverte et rigoureuse et de favoriser ainsi, par la pratique de la délibération collective raisonnée, le développement du jugement et une meilleure compréhension du monde.

Comment expliquer alors l'écart entre le projet initial de Lipman et l'application dont témoigne Brenifier? Selon ce dernier, cette application se caractérise par « *une position de repli* » des enseignants « *celle d'une perspective minimaliste, laissant simplement les élèves discuter librement, avec peu d'exigences, tant sur le plan des compétences que celui du contenu* », alors que « *c'est là qu'un travail plus précis et plus profond serait certainement nécessaire* », ce qui implique que « *les modalités de formation de l'enseignant soient reconsidérées* » (p. 14). La question de la formation du personnel enseignant doit en effet être examinée de près, car elle constitue la pierre angulaire de toute innovation pédagogique : les plus beaux projets de réforme du curriculum demeurent des vœux de l'esprit sans la participation des artisans de l'action éducative au quotidien.

La formation du personnel enseignant par la pratique et la réflexion sur la pratique

Même si Brenifier nous laisse sur notre faim en matière de modalités de formation, la cause de l'écart entre le projet initial de Lipman et la pratique actuelle qu'il décrit semble se trouver, d'après ses commentaires, du côté de l'absence de culture philosophique chez les enseignantes et les enseignants et il soulève une question fondamentale à cet égard : « *Le programme est de nature philosophique, mais la plupart des praticiens n'ont pas de culture philosophique. À tel point qu'on peut légitimement se demander dans quelle mesure l'activité elle-même est de nature philosophique, bien que se pose la question importante de savoir s'il est possible d'être un "généraliste" de l'enseignement qui se targue de mener une pratique philosophique sans formation poussée en ce domaine, comme c'est le cas pour d'autres disciplines* » (p. 13). Cette culture philosophique s'avère à ce point importante



pour lui qu'il questionne l'utilité du manuel qui accompagne les histoires en *Philosophie pour enfants* puisque « si l'enseignant a une culture philosophique, il n'a pas besoin du manuel pour conceptualiser l'histoire », alors que « s'il ne possède pas une telle culture, il ne sera pas réellement capable d'accomplir ce travail de manière adéquate, étant donné qu'il sera trop mécanique et artificiel d'utiliser des questions toutes faites, qu'il s'agira d'utiliser au bon moment et de manière appropriée », reconnaissant, par ailleurs, que même « pour des enseignants formés en philosophie, il n'y a rien de plus difficile que de mobiliser des idées "classiques", recensées dans le programme, afin d'éclairer la parole des élèves » (p. 14).

La question est de savoir jusqu'où doit aller la formation philosophique des personnes qui veulent mener une pratique philosophique au primaire. S'il faut une formation poussée, il faudrait d'emblée écarter les généralistes de l'enseignement, si bien que la possibilité pour les enfants d'être introduit dès leur plus jeune âge au domaine de la philosophie risque de se limiter à de très rares exceptions, dans les seuls milieux qui auront les moyens d'obtenir les services d'un philosophe patenté pour ce faire. Or la philosophie, comme art de penser, ne devrait pas être réservée à une minorité de privilégiés, mais être accessible à tous. Certains diront sans doute qu'il ne pourra pas s'agir alors de philosophie, si une formation poussée n'est pas exigée des praticiens. Louise Marcil-Lacoste propose une comparaison intéressante à ce propos : « Pour quelle raison l'ensemble de ces activités proposées aux enfants dans le but de les aider à s'approprier le fait même qu'ils pensent serait-il moins lié à la philosophie que l'ensemble des activités proposées aux enfants dans le contexte des autres disciplines n'est lié aux autres disciplines d'appui ? Pourquoi refuserait-on de dire qu'on "enseigne" ici de la philosophie aux enfants de la même manière qu'on dit leur enseigner des mathématiques, du français, de la géographie, de l'histoire, de la musique ou de la religion ? Personne ne songe, dans les autres disciplines, à invoquer les cimes comme autant d'interdits pour l'enseignement » (Marcil-Lacoste, 1990, p. 14). L'absence de culture philosophique chez les enseignantes et les enseignants ne devrait pas constituer un de ces interdits pour l'enseignement de la philosophie aux enfants.

Comme je l'ai évoquée plus haut, la réponse de Lipman à la problématique de la formation du personnel enseignant est pratique et rappelle l'adage selon lequel *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* : il s'agit prioritairement de s'engager soi-même dans une communauté de recherche philosophique pour savoir en quoi elle consiste en vue de pouvoir la mettre en œuvre par la suite dans un autre contexte. Cette formation *expérientielle* d'apprentissage par la pratique (« *learning by doing* ») vise l'intégration des dimensions philosophiques et pédagogiques qui se trouvent à la base du programme. En priorisant une approche de formation qui consiste à *faire de la philosophie* entre adultes à la manière de ce qu'on fera avec les enfants, Lipman choisit une voie qui place au départ une expérience partagée sur laquelle il est possible de réfléchir par la suite, avant de la traduire dans un contexte éducatif, cherchant ainsi à éviter les dérives des considérations techno-pédagogiques des praticiens pédagogues et celles des envolées académiques des philosophes.

Est-ce que la participation à une communauté de recherche philosophique s'avère suffisante pour habiliter les enseignantes et les enseignants à l'animation de discussions philosophiques avec leur élèves? Certainement pas. Et cela, Lipman et ses proches collaborateurs de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) au Montclair State College (devenu State University) l'ont rapidement compris, proposant que la formation de base soit complétée dans les milieux implantant le programme de *Philosophie pour enfants* par diverses formules d'encadrement faite de supervision (*coaching*) où alterneraient des démonstrations (*modeling*) et des observations.

À mon avis, une large part de l'explication relative à l'écart entre le projet philosophico-pédagogique initial de Lipman et l'application dont témoigne Brenifier tient au fait que les modalités de formation et de soutien du personnel enseignant ont été souvent négligées : dans trop de milieux où l'on a accepté d'implanter le programme, on s'est appuyé sur des praticiens volontaires sans que les autorités scolaires locales se soient préoccupées des conditions nécessaires à son implantation. Brenifier a raison de s'inquiéter du poids qui peut



alors reposer sur les seules épaules des enseignantes et des enseignants. Mais, il ne s'agit pas alors seulement d'un problème de culture philosophique, comme semble l'estimer Brenifier.

Dans le cadre scolaire actuel, quand des enseignantes et des enseignants cherchent à introduire l'apprentissage de la pensée à l'école par la philosophie, ils se retrouvent aux prises avec des paradigmes pédagogiques contradictoires et avec un champ disciplinaire réputé inaccessible aux enfants, la plupart des philosophes doutant de toute initiative en ce sens. Dans les projets de recherche auxquels j'ai été associé dans différents milieux scolaires, nous avons donc cherché à travailler sur les deux plans à la fois, en prévoyant des espaces où les enseignantes et les enseignants pouvaient faire pour eux-mêmes l'apprentissage de la discussion philosophique et réfléchir ensemble sur cette expérience, et aussi, particulièrement quand il était impossible de mettre sur pied des modalités d'accompagnement des enseignantes et des enseignants directement dans les classes, en instaurant des moments pour réfléchir sur les pratiques en classe, à partir principalement des récits des enseignantes et des enseignants ou de diverses données qui donnent accès à ces pratiques (enregistrements audio, vidéos, verbatims de séances, etc.).

Par là, il a été possible de problématiser la pratique en se questionnant sur le contenu philosophique des discussions, en s'interrogeant sur le développement des habiletés de penser des élèves, en se préoccupant de la nature des interactions sociales dans la classe, en étant attentif aux modalités de la délibération collective et à ses résultats en termes de construction du savoir, en examinant la diversité des rôles de l'enseignant dans l'animation d'une communauté de recherche, en analysant l'effet des interventions sous différents angles de manière à optimiser l'action. La formation du personnel enseignant s'est ainsi ancrée dans une pratique concrète et dans un travail de réflexion collective sur cette pratique, ouvrant la voie à une appropriation critique de l'approche de la *Philosophie pour enfants* et à une restructuration du savoir-enseigner, non seulement dans le contexte particulier de la période de

philosophie, mais pour l'ensemble de la pratique éducative.

Pour résumer et conclure

À la lumière de ce qui précède, on comprendra que ce qui m'a guidé dans mes commentaires en réaction à ceux d'Oscar Brenifier, c'est la difficulté à reconnaître dans ses propos le projet initial de Lipman, du moins tel que je l'ai compris et tel que j'ai cherché à le traduire dans différents projets en milieu scolaire québécois. Le point de départ du regard différencié que j'ai voulu apporter ici s'articule à la description de la « procédure » en *Philosophie pour enfants* dont la richesse et la complexité ne peuvent se réduire à un schéma simplifié, surtout si cette procédure est amputée de sa composante la plus fondamentale, le rapport à un texte qui présente sous un mode narratif la matière philosophique du programme.

Partant de là, puisqu'il s'agit de mettre en œuvre un processus de recherche philosophique au sein du groupe en le constituant en communauté de recherche, je me suis arrêté au rôle de l'enseignante ou de l'enseignant qui ne peut pas se réduire à donner la parole, laissant s'instaurer un climat de discussion libre qui deviendra un terreau fertile pour le relativisme, sans parler des risques de dérives dogmatiques et de conflits ouverts. L'enseignante ou l'enseignant est appelé à jouer un rôle différent de celui qui est attendu dans le cadre de la pédagogie traditionnelle : comme animateur de la discussion, il a le devoir de l'orchestrer en étant le gardien de la procédure du processus de recherche philosophique, ce qui exige de connaître les outils avec lesquels il travaille, d'apprendre à les utiliser et de faire appel à un répertoire d'interventions qui favorisent les interactions entre les individus dans une démarche de délibération collective dont le résultat devrait être de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons et de juger raisonnablement diverses situations auxquelles nous sommes confrontés. La formation à ce type



d'intervention, pour être optimale, requiert de faire soi-même l'expérience d'une communauté de recherche avec ses pairs, pour s'éprouver soi-même comme sujet pensant et réfléchir de façon critique, en référence à des expériences concrètes d'enseignement, aux conditions et aux modalités d'une pratique éducative réflexive en philosophie avec des enfants.

Dans ce contexte, l'expression « communauté de recherche », qu'elle désigne un groupe d'enfants ou un groupe d'adultes, réfère à une pratique dialogique disciplinée, s'appuyant sur l'apport différencié des individus et faisant appel à leur créativité et à leur sens critique, pour mener une entreprise d'élucidation collective d'enjeux significatifs et offrir ainsi une expérience essentielle de vivre ensemble. Sans doute faudrait-il revenir une autre fois et plus longuement sur cette expression à l'égard de laquelle aucune approche éducative ne peut prétendre détenir un monopole, mais qui semble pour l'heure passablement galvaudée dans un monde qui redoute les communautarismes.

Références

Brenifier, O. (2004). Regard critique sur la méthode Lipman, *Diotime-L'Agora. Revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 21 (avril 2004) (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D021048A.HTM>)

Laurendeau, P. (1996). Des enfants qui philosophent. Montréal : Les Éditions Logiques.

Lebuis, P. (1990). Animer une discussion philosophique en classe, dans A. Caron (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*. Montréal : Éditions Agence d'Arc, p. 177-206.

Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Traduction par N. Decostre de *Thinking in Education* (1991). Bruxelles : De Boeck Université.

Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S (1980). *Philosophy in the Classroom*, Second Edition, Philadelphia : Temple University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S (1984). *Philosophical Inquiry*.

An Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery. Upper Montclair : Institute for the Advancement of Philosophy for Children/University Press of America. Traduction : *La recherche philosophique* (manuel distribué par l'Association québécoise en *Philosophie pour enfants*)

Marcil-Lacoste, L. (1990). Y a-t-il un âge pour philosopher ? *dans* Marcil-Lacoste, L. (dir.), *La philosophie pour enfants. L'expérience Lipman*, Sainte-Foy : Les Éditions Le Griffon d'argile, p. 1-19.

Sasseville, M. (dir.)(1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.