

Michel Sasseville
Université Laval, Québec

Résumé:

Dans son dernier livre théorique paru en 2003, *Thinking in Education*, Matthew Lipman indiquait qu'en philosophie pour les enfants, nous avons besoin d'une théorie des actes la pensée, car sans elle le travail, qui attend ceux et celles qui pratiquent cette discipline et qui ont à cœur de mettre l'accent sur la formation de la pensée en action, risque d'être sans effet appréciable. Pour faire un pas dans cette direction, il semblait clair à ses yeux qu'il serait approprié de tenir compte, notamment, des recherches qui ont accordé une attention aux locutions performatives. Car, ajoutait-il, le langage est, en un sens, une carte de l'esprit. Dans cet article, je souhaite faire un pas de plus, m'engager dans le chemin tracé par Lipman, mais en faisant appel cette fois à un linguiste, Gustave Guillaume - et la science linguistique dénommée psychomécanique du langage - qui a consacré l'essentiel de ses efforts, en tant que linguiste, à comprendre comment la pensée construit le langage en se construisant par le langage. Dans un premier temps, j'exposerai les principales articulations de la théorie de Guillaume concernant le langage, en me concentrant sur les distinctions qu'il y a lieu d'établir entre la langue (terme proposé initialement par Saussure en 1916) et le discours (dans sa reconstruction de la théorie de Saussure, Guillaume a remplacé le terme «parole» par «discours»). Ces deux réalités s'opposent à plus d'un égard. Ainsi, par exemple, alors que la langue est une chose qu'on emploie, le discours est le lieu de l'emploi que l'on fait de la langue. De plus, alors que la langue est le résultat d'une construction qui s'étale sur un espace de temps très long, le discours est un ouvrage dont le temps de construction est relativement très court. Qui plus est, au moment où le sujet parlant entre en activité de langage il a devant lui un discours à construire alors qu'il possède en lui une langue déjà construite. Dans un second temps, en m'appuyant sur les distinctions préalablement établies, j'examinerai comment ces différentes articulations prennent forme dans le jeu subtil des articles *un* et *le* en français, en montrant de quelle manière cette catégorie grammaticale représente une variation du concept qui n'est pas à confondre avec celle que les logiciens reconnaissent habituellement sous les termes de compréhension et extension du concept. Troisièmement, j'inviterai le lecteur à imaginer ce qu'il en aurait été du premier roman de Lipman - *La découverte d'Harry Stottlemeier* - si ce dernier avait connu la théorie linguistique de Gustave Guillaume concernant les articles. Cela aurait peut-être conduit Lipman à écrire une toute autre version de son roman philosophique. Imaginant ce que cela aurait pu donner pour quelques-uns des chapitres de ce roman, nous tenterons alors de nous mettre dans la peau du personnage principal - Harry - et de voir comment il aurait pu être conduit, aidé par ses pairs, à entrevoir que son entreprise de questionnement touchant la pensée propose, somme toute, un renversement complet dans le monde de l'éducation.

Mots clés : pensée, langage, linguistique, théorie de la pensée, formation de la pensée

Psychomechanics of language and Philosophy For Children

Abstract:

In his last theoretical book published in 2003, *Thinking in Education*, Matthew Lipman stated that within the Philosophy for Children (P4C) program, we need a theory of thinking, because without it the work that awaits its practitioners and those who focus on the formation of thinking may have no recognized effects. To make progress in this

direction, he thought it particularly appropriate to take into account research on performative sentences, since language is in a sense a mind map. In this article, I want to take a step further on the path Lipman paved by appealing to the field of linguistics known as the psychomechanics of language and to linguist Gustave Guillaume, who dedicated most of his research to understanding how thinking constructs language by constructing itself through language. First, I will outline the major points of Guillaume's theory of language, focusing on his important distinction between "tongue" (after "langue" as proposed by Saussure in 1916) and "discourse" (which, in the reconstruction of Saussure's theory, he substituted for the latter's "parole"), which oppose each other in many respects. For example, while tongue is something we use, discourse designates the space in which we use tongue. Further, while tongue is the result of a construction that spans a long period of time, discourse takes a relatively short amount of time to construct. Moreover, when a talking subject enters into language she has to construct discourse whereas she already possesses a constructed tongue. Thus tongue seems like something permanent within thought, while discourse has a superficial, discontinuous character that is alternately present and absent. In short, tongue has the character of something acquired and established deep in thought, in a sustainable and durable manner. In contrast, discourse is not established – it asserts freedom in the face of an instituted tongue. Second, I will examine how these distinctions take shape within the subtle game between the two French articles "un" and "le," demonstrating how these represent a variation of the concept rather than what logicians typically identify as the comprehension and extension of the concept. Third, I will invite readers to imagine how Lipman's first philosophical novel, *Harry Stottlemeier's Discovery*, might have been different had he known about Gustave Guillaume's linguistic theory concerning articles. By imagining how some of the book's key chapters may have differed, I will put myself in the shoes of its main character Harry and consider how he could have been driven, with the help of his peers, to envision the ways in which his questioning endeavour ultimately entailed a complete reversal in the world of education.

Keywords : thinking, language, linguistic, theory of thinking, training of thinking

Psicomecânica da Linguagem e Filosofia para Crianças

Resumo:

Em seu último livro teórico publicado em 2003, *Pensar na educação*, Matthew Lipman afirmou que *filosofia para crianças* precisa de uma teoria do pensar, porque sem ela o trabalho que alcança aqueles que praticam esta disciplina e que devem se concentrar na formação do pensamento em ação, corre o risco de não ter efeito apreciável. Para dar um passo nessa direção, pareceria claro que, na visão de Lipman, seria conveniente ter em conta, em especial, pesquisas que estejam interessadas nas locuções performativas. Isso porque ele acrescentou que a linguagem é, em certo sentido, um mapa do espírito. Neste artigo, eu quero fazer um passo a mais e me engajar no caminho traçado por Lipman, mas desta vez chamando um lingüista, Gustave Guillaume – e a ciência lingüística chamada psychomecânica da língua – que dedicou seus esforços mais importantes, como linguista, a entender como o pensamento constrói a linguagem ao se construir pela linguagem. Na primeira parte, vou descrever as principais articulações da teoria de Guillaume sobre a linguagem, concentrando-me nas distinções que estabeleceu entre língua (termo originalmente proposto por Saussure em 1916) e discurso (em sua reconstrução da teoria de Saussure, Guillaume substituiu o termo "palavra" por "discurso"). Estas duas realidades opõem-se em mais de um aspecto. Por exemplo, enquanto a língua é algo que usamos, o discurso é o local do uso que se faz da língua. Além disso, enquanto a língua é



o resultado de uma construção que se estende por um espaço de tempo muito demorado, o discurso é uma obra com um tempo de construção relativamente muito curto. Além disso, quando o sujeito falante se torna ativo na linguagem ele tem diante de si um discurso para construir enquanto ele possui uma língua já construída. Em um segundo momento, com base nas distinções previamente estabelecidas, examinarei como essas diversas articulações ganham forma no jogo sutil dos artigos “un” (um) e “le” (o) em francês, mostrando como esta categoria gramatical representa uma variação do conceito que não deve ser confundida com o que os lógicos geralmente reconhecem nos termos de compreensão e extensão do conceito. Em terceiro lugar, convidarei o leitor a imaginar o que teria sido o primeiro romance de Lipman - *A descoberta de Ari Stóteles* - se ele tivesse conhecido a teoria lingüística sobre os artigos de Gustave Guillaume. Isso poderia ter levado Lipman a escrever uma versão completamente diferente do seu romance filosófico. Imaginando o que teria podido entregar a alguns dos capítulos deste livro, tentamos nos colocar no lugar do personagem principal - Ari - e ver como ele poderia ter sido conduzido, auxiliado por seus pares, a perceber que sua tarefa de questionamento a respeito do pensamento propõe, afinal, uma inversão completa no mundo da educação.

Palavras-chave: pensamento; linguagem; lingüística; pensamento; formação do pensamento

Psychomecánica de la Lengua y Filosofía para Niños

Resumen:

En su último libro teórico publicado en 2003, *Pensar en Educación*, Matthew Lipman señaló que *filosofía para niños* necesita de una teoría del pensar, porque sin ella el trabajo que les espera a aquellos que practican esta disciplina y que tiene como una cuestión central la formación del pensamiento en acción, corre el riesgo de no tener un efecto apreciable. Para dar un paso en esta dirección, le parece claro que sería conveniente tener en cuenta, en particular, las investigaciones dirigidas a las locuciones performativas. Pues, Lipman agrega, el lenguaje es, en cierto sentido, un mapa del espíritu. En este artículo, quiero dar un paso más, comprometiéndome en el camino trazado por Lipman, pero esta vez usando un lingüista, Gustave Guillaume - y la ciencia lingüística llamada psychomecánica del lenguaje -, que consagró la mayor parte de sus esfuerzos, como lingüista, a comprender cómo el pensamiento construye al construirse a través del lenguaje. En un primer momento, voy a exponer las principales articulaciones de la teoría de Guillaume relativas al lenguaje, centrándome en las distinciones que ha establecido entre lengua (término originalmente propuesto por Saussure en 1916) y discurso (en su reconstrucción de la teoría de Saussure, Guillaume sustituyó el término "palabra" por "discurso"). Estas dos realidades se oponen en más de un aspecto. Por ejemplo, mientras que la lengua es algo que se usa, el discurso es el lugar donde se usa la lengua. Además, mientras que la lengua es el resultado de una construcción que se extiende por un período extenso de tiempo, el discurso es una obra cuyo tiempo de construcción es relativamente corto. Por otra parte, cuando el hablante se torna activo en el lenguaje, tiene ante él un discurso para construir en tanto que posee en él una lengua ya construida. En un segundo paso, basándose en las distinciones establecidas anteriormente, examinaré cómo estas articulaciones toman forma en el juego sutil de los artículos *un* (un) y *le* (el) en francés, mostrando cómo esta categoría gramatical es una variación conceptual que no debe confundirse con la que los lógicos generalmente reconocen en términos de comprensión y extensión del concepto. En tercer lugar, invitaré al lector a imaginar lo que hubiera sido la primera novela de Lipman - *El descubrimiento de Ari Stóteles* - si hubiera conocido la teoría lingüística de Gustave Guillaume sobre los artículos. Esto podría haber llevado Lipman a escribir una versión

muy diferente de su novela filosófica. Imaginando lo que hubiera podido dar a algunos de los capítulos de esta novela, trataremos de ponernos en los zapatos del personaje principal - Ari - y ver cómo podría ser impulsado, con la ayuda de sus compañeros, a entrever que su empresa de cuestionamiento que toca al pensamiento propone, después de todo, una inversión completa en el mundo de la educación.

Palabras clave: pensamiento; lenguaje; lingüística; teoría del pensamiento; formar el pensamiento



PSYCHOMECHANIQUE DU LANGAGE ET PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS

Ce que je vois ce n'est jamais telle chose ou telle autre, c'est le lien entre les deux.

Christian Bobin, *La Merveille et l'obscur*

Introduction

Dans son dernier livre théorique paru en 2003, *Thinking in Education*, Matthew Lipman indiquait qu'en philosophie pour les enfants, nous avons besoin d'une théorie de la pensée en action, car sans elle le travail, qui attend ceux et celles qui pratiquent cette discipline et qui ont à cœur de mettre l'accent sur la formation de la pensée, risque d'être sans effet appréciable. «We need a theory of thinking because without it, our hard-won phrase « thinking about thinking » makes no sense. We need curricula that present mental phenomenon in a unified and developmental manner... » (Lipman, 2003, 140). Pour faire un pas dans cette direction visant à comprendre les phénomènes mentaux, il semblait clair à ses yeux qu'il serait approprié de tenir compte des recherches philosophiques et linguistiques de J. L. Austin, J. Searle et Zeno Vendler qui se sont intéressés, notamment, aux locutions performatives et aux actes mentaux qui sont impliqués dans ces locutions. Car, ajoutait-il, le langage est, en un sens, une carte de la pensée. Du coup, celui qui souhaite former la pensée devrait porter une attention particulière au langage et à tout ce qu'il nous révèle de la pensée et de ses mouvements.

Dans cet article, je souhaite m'engager dans le chemin tracé par Lipman, mais en faisant appel cette fois au linguiste Gustave Guillaume - et la science linguistique dénommée psychomécanique du langage - qui a consacré l'essentiel de ses efforts, entre 1909 et 1960, à comprendre comment la pensée construit le langage en se construisant par le langage. Inspiré, notamment, par Leibniz, Bergson, Delacroix, Humboldt, Guillaume était convaincu qu'on ne saurait parler du langage sans faire appel à la pensée. L'un, le langage et plus précisément, nous le verrons, la langue, est le reflet d'opérations mentales fondamentales qui nous conduisent à la racine de l'activité de penser. En fait, la science de Guillaume est une linguistique opératoire dont l'épistémologie, essentiellement génétique, nous renvoie constamment à la pensée qui se crée parce qu'elle a créé le langage qui nous renvoie à elle. Par là, je souhaite faire un pas de plus visant à combler, partiellement, les besoins que nous avons en philosophie pour les enfants lorsqu'il s'agit d'élaborer une théorie de la pensée qui soit en accord avec les visées d'une éducation préoccupée par la formation d'une pensée lucide, consciente d'elle-même. L'activité de penser par et pour soi-même implique la conscience de soi en tant qu'être pensant soucieux d'améliorer les opérations qui en permettent l'existence.

Plusieurs raisons justifient le recours à la psychomécanique du langage lorsqu'il s'agit d'élaborer une théorie de la pensée en accord avec les visées de la philosophie pour les enfants telle qu'imaginée par Lipman. Premièrement, tout comme Lipman, Guillaume n'a eu de cesse de répéter qu'une compréhension du langage et des liens qui l'unissent à la pensée ne saurait se produire avec succès si on s'en tient uniquement aux résultats qu'il est possible de produire avec cet outil. Pour Guillaume, comprendre la genèse du mot et de la phrase est essentiel si l'on souhaite comprendre le sens qui se déploie en discours. Le résultat – telle ou telle signification – n'a de sens qu'au regard d'un processus, d'une opération qui en a permis l'existence. De même, pour Lipman, le processus d'enquête est plus important que les résultats produits par ce processus. À ses yeux, être éduqué ne se mesure pas à la quantité d'informations emmagasinées, mais à la capacité réalisée, grâce à la pratique d'opérations, de penser par et pour soi-même. Deuxièmement, les explications de Guillaume touchant le langage ne mettent jamais de côté le sujet parlant. Son lieu d'observation est l'être humain parlant, dans le temps présent, qui dit quelque chose. Pour Guillaume, le langage n'a d'autre lieu d'existence que ce moment. Pour Lipman, l'importance accordée au sujet qui se construit est tout aussi fondamentale. Le «je pense par et pour moi-même», but recherché en communauté de recherche philosophique, implique qu'un sujet se construit dans son rapport à l'univers. Troisièmement, Guillaume n'a jamais exclu la question du sens dans sa recherche visant à comprendre la nature du langage humain. Toute explication en psychomécanique du langage se ramène à identifier comment une unité de signification à l'état de puissance peut générer une multiplicité de significations effectives (allant à des oppositions de sens parfois contradictoires). Or, la question du sens est centrale en philosophie pour les enfants, tant sous l'angle de la direction à donner à la vie que nous voulons avoir, qu'aux multiples significations qu'un mot peut avoir selon les usagesⁱ. Enfin, selon Guillaume, une langue est, en soi, une théorie pragmatique qui permet de donner du sens à l'expérience. Son pragmatisme est tel qu'il n'hésitait pas à endosser la définition de la vérité telle qu'énoncée par James dans son livre sur le pragmatismeⁱⁱ. Or, nous le savons de bien des façons, le programme de Lipman trouve ses racines dans le pragmatisme. Ce philosophe n'a jamais caché son sentiment favorable à l'égard du pragmatisme en général et de celui de John Dewey en particulier.

Je dirai d'abord quelques mots de la psychomécanique du langage en montrant comment le langage humain, selon cette discipline, s'articule sur le rapport qui existe entre la langue et le discours. Guillaume s'est constamment appuyé sur cette distinction dans ses recherches. Puis, à partir d'un chapitre du premier roman écrit pour les enfants – *La découverte d'Harry Stottlemeier* – de M. Lipman, je montrerai que certaines analyses de G. Guillaume, s'y ajoutant, pourraient venir éclairer la voie de ceux et celles qui, faisant de la philosophie avec les enfants, désirent accéder à une théorie de la pensée qui leur fasse comprendre ce que l'expression «thinking about thinking» peut bien vouloir dire. Je montrerai finalement que le recours aux schémas explicatifs fournis par la psychomécanique du langage, notamment le tenseur binaire radical, pourrait nous conduire à



illustrer autrement le renversement que propose la philosophie pour les enfants dans le monde de l'éducation.

Le langage humain selon Gustave Guillaume

Aux yeux de G. Guillaume, un savoir qui porte le nom de science, au sens plein de ce mot, doit au moins répondre aux deux conditions suivantes:

1- son objet doit, sous l'une ou l'autre de ses parties, se présenter comme un fait sensible directement observable.

2- le savoir doit tendre à l'observation de toutes les parties de l'objet puisque la compréhension et l'explication de celui-ci supposent la vision de la cohérence des diverses parties entre elles au sein du tout. Sans cette vue d'ensemble, il apparaît difficile de prétendre à une réelle compréhension.

C'est du moins, semble-t-il, ce qu'il avait en tête lorsqu'il écrivit ces lignes: «On explique selon qu'on a su comprendre. On comprend selon qu'on a su observer. Compréhension et explication sont, en toute science où elles sont recherchées, tributaires d'une observation qui devra pour susciter pleinement l'une et l'autre être fine et complète. Elle tiendra sa finesse de l'acuité de vision physique et mentale de l'observateur et sa complétude, du rigoureux souci qu'il aura de tenir sous son regard, sans en laisser échapper aucune partie, l'entier de l'objet en cause.» (Guillaume, 1964 - 2 ed. 1973, 272).

Par quel biais de lui-même le langage se présente-t-il comme fait de réalité sensible directement observable ? La réponse est relativement simple: au moment où un sujet parlant dit quelque chose. En dehors de cet *acte* de langage qui comprend un *dit*, il n'y a pas de langage observable directement. Ceci étant posé, examinons maintenant ce qui se passe au sein de cet acte et quelles sont les parties qui constituent ce tout qu'on appelle le langage humain.

Le langage humain dans l'instant présent

Puisque le langage se présente par un côté de lui-même directement accessible sous les traits d'un acte, il y a lieu de voir celui-ci comme un *mouvement*. Le point de départ de ce mouvement est une réalité que Guillaume nommait langue et son point d'arrivée une réalité qu'il nommait discours. (Guillaume, 1973b, 18) Ce qui pourrait être figuré de la façon suivante:

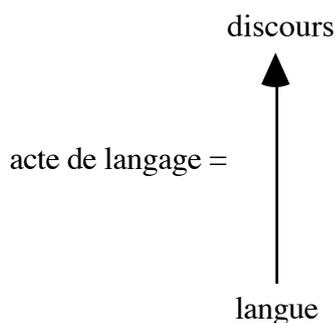


Figure 1

C'est dire qu'au moment où l'être humain utilisera un langage, voulant ainsi signifier à quelqu'un ou à lui-même une certaine réalité dont il a l'expérience, il devra engager en lui-même un mouvement qui le portera (lui, le sujet parlant) de la langue au discours. Par leur position respective de commencement et de fin de l'acte de langage, la langue et le discours se distinguent et, à la limite, s'opposent sous plusieurs points de vue. Tout langage humain, pour autant où il ne se présente pas comme le résultat d'un acte improvisé, comporte nécessairement ces deux parties et l'ensemble des rapports que ces deux parties entretiennent entre elles. Or chacune d'elle présente des caractéristiques spécifiques. Dans le cadre de cet article, je vais m'attarder à cinq d'entre elles.

1- Une première différence que nous pouvons entrevoir entre la langue et le discours est celle qu'il faut faire entre une *chose qu'on emploie* et *l'emploi que l'on fait de cette chose*. Au titre de chose qu'on emploie, la langue constitue dans le sujet parlant la somme des possibilités qui lui sont offertes à tout moment en vue de représenter et d'exprimer ce dont il a momentanément l'expérience. Le discours, de son côté, réfère à l'emploi momentané de certaines des possibilités ainsi offertes par la langue. En d'autres termes, lorsque le sujet parlant entre en activité de langage il doit attendre de la langue «qu'elle lui donne la puissance et l'aisance d'expression et du discours» il ne doit pas attendre «autre chose qu'un usage habile des moyens de puissance et d'aisance ainsi mis à sa disposition.» (Guillaume, 1973a, 159)

2- Une seconde distinction utile à reconnaître entre la langue et le discours réside dans le fait que la langue est le résultat d'une construction qui s'étale sur un espace de temps très long (ainsi, par exemple, la langue française est le résultat d'une construction dont l'origine se perd dans la nuit des temps) alors que le discours est un ouvrage dont le temps de construction est relativement très court. A ces temps de construction différents, il faut ajouter qu'au moment où le sujet parlant entre en activité de langage il a devant lui un discours à *construire* alors qu'il possède en lui une langue *déjà construite*. La langue apparaît donc comme quelque chose de profond et de *permanent* dans l'esprit, c'est-à-dire continuellement à la disposition du sujet parlant alors que le discours présente un



caractère superficiel et *discontinu* étant tour à tour présent et absent. En somme, la langue présente le caractère de quelque chose d'acquis et *d'institué* au fond de la pensée. Elle est établie d'une manière durable. Le discours présente plutôt le visage du *non institué*. De son côté s'affirme la liberté, contraire à l'institution. (Guillaume, 1973a, 112)

3- Un autre contraste important à considérer tient au fait qu'il existe une relation temporelle entre la langue et le discours. La langue est un *avant* dont l'*après* est le discours. Cette relation d'antériorité et de postériorité peut paraître pour le moins paradoxale puisque l'emploi d'un instrument ne pourrait se faire sans la présence simultanée de cet instrument.ⁱⁱⁱ Cependant, elle trouve tout son sens lorsque l'on saisit que cette relation est sous-tendue par une relation tout aussi réelle qui est celle de *conditionnant* à *conditionné*. En effet, la langue se présente comme la condition d'existence du discours. Aucun discours ne serait possible sans la préexistence de la langue. Ce qui, chose tout à fait banale, revient à dire que l'emploi d'un instrument présuppose à tout le moins son existence. «On peut donc poser en principe que d'une manière générale la relation langue/discours est une relation permissive, selon laquelle des conditions de langue en nombre restreint permettent des conséquences de discours dont la diversité n'a d'autres bornes que le respect suffisant de la condition de départ - appartenant à la langue et une en langue, nonobstant les conséquences multiples et diverses qu'elle porte en discours.» (Guillaume, 1973b, 32)

4- A cette relation de conditionnant/conditionné s'ajoute celle de puissance/effet. La langue est, aux dires de Guillaume, du *langage en puissance*, c'est-à-dire qu'elle contient virtuellement, par provision, le *langage effectif* qu'est le discours. Autrement dit, le discours n'est jamais autre chose qu'une des actualisations que permettent les possibilités incluses dans la langue. L'être humain qui parle provoque en lui «une transition de l'intégral au différentiel, du tout de puissance - donné en une fois à la pensée humaine - à la partie d'effet, produite dans le moment étroit du besoin et asservie à cette momentanéité. Cette relation du tout de puissance qu'est la langue à la partie d'effet de laquelle ne sort pas le discours est une relation sentie de tous.» (Guillaume 1973a, 160)

5- Passer du tout de puissance qu'est la langue à la partie d'effet qu'est le discours, faire un acte de langage, c'est aussi passer d'une étape préalable de *représentation* à une étape ultérieure d'*expression*. C'est un principe de l'enseignement de Guillaume «qu'on exprime à partir du représenté» (Guillaume, 1973a, p. 154). Pour bien comprendre ce nouveau contraste entre langue et discours nous pouvons, comme Guillaume, utiliser les termes *pensé* et *pensable*. L'expression est à mettre en relation avec le *pensé* car ce que le sujet parlant exprime n'est autre que ce qu'il a pensé. Le lieu de cette expression est le discours. «Dans le discours, on trouve le pensé en expression». (Guillaume, 1973a, 160) En ce qui concerne la représentation, il faut la mettre en relation avec le *pensable*, c'est-à-dire avec tout ce qui peut être pensé mais qui, pouvant être pensé, ne l'est pas

encore. La langue est faite d'actes possibles de représentation; plus justement elle permet une représentation de tout ce qui peut être pensé. Cette représentation correspond à une division du pensable (à une «fragmentation» disait Guillaume) à partir de laquelle il sera possible, grâce aux résultats obtenus et par emprunt de ces résultats, d'exprimer ce qui est momentanément pensé. Autrement dit, au moment où un sujet parlant veut dire quelque chose à propos d'une réalité dont il a momentanément l'expérience, il doit transmuter la représentation qu'il aura su s'en faire (en faisant appel à sa langue) en une expression (dont le lieu d'existence est le discours) qui manifestera le plus clairement possible la réalité dont il a l'expérience.

Tout ce qui vient d'être présenté pourrait être figuré de la façon suivante :

Langue	Acte de langage	Discours
La chose qu'on emploie	—————▶	L'emploi qu'on en fait
Institué	—————▶	Non institué
Avant	—————▶	Après
Conditionnant	—————▶	Conditionné
Puissance	—————▶	Effet
Représentation	—————▶	Expression
Pensable	—————▶	Pensé

Figure 2

Il y aurait encore beaucoup à dire concernant le langage selon le point de vue de la psychomécanique. Pour mieux en saisir les nombreuses implications, il serait intéressant de s'attarder quelque peu sur la notion grammaticale de l'article.

Aussi étonnant que cela puisse paraître à première vue, la catégorie grammaticale de l'article est riche d'enseignements pour qui cherche à comprendre comment la pensée humaine fonctionne. Pour un logicien, tout concept possède une compréhension (ce que le concept retient en lui pour la définition de la chose dont il est le concept), laquelle ouvre un champ d'extension qui inclut le nombre total des choses singulières auquel la compréhension peut être appliquée (largeur maximale d'application du concept). Ces deux propriétés logiques sont liées entre elles selon un rapport inversement proportionnel en vertu duquel la compréhension d'un concept est d'autant plus grande que son extension est moindre, et vice-versa. Fait à noter : la variation de l'extension a son principe dans la comparaison des compréhensions des concepts entre eux, à condition que ces concepts soient liés selon un rapport de subordination comme celui qui existe, par exemple, entre un genre et une espèce. Ainsi, l'on dira que l'extension du



concept girafe (espèce) est moindre que celle du concept animal (genre), laquelle est à son tour plus restreinte que celle du concept vivant (genre supérieur).

Mais comment comprendre, dans les exemples suivants où nous avons des phrases qui disent quelque chose de vrai:

- 1- Une girafe est un mammifère.
- 2- Une girafe traverse le zoo.
- 3- La girafe traverse le zoo.
- 4- La girafe est un mammifère.

que le même concept *girafe* puisse évoquer une valeur d'universel (1 et 4: le concept *girafe* est pris universellement) et de singulier (2 et 3: le concept *girafe* est pris singulièrement) sans que sa compréhension et son extension varie d'un seul degré? Dans les 4 phrases, le concept «girafe» a la même définition (compréhension) et, par conséquent, la même extension (champ possible d'application du concept). Comment peut-on expliquer cette seconde variation et comment faire le lien entre celle-ci et la première, celle dont le logicien se préoccupe habituellement? Autant de questions que le logicien, ayant aperçu le problème tel que nous venons de l'exposer, ne peut pas ne pas se poser et pour lesquelles il a le devoir de fournir une explication. Pour valable qu'elle soit, cette explication devra recourir à la linguistique et au savoir particulier que celle-ci professe concernant la catégorie du discours traditionnellement appelée substantif et son lien avec l'article.

C'est peut-être là une attitude que la plupart des logiciens se refuseront à cautionner prétextant que le problème en cause est linguistique ou psychologique mais certainement pas de nature logique et que tout problème de logique peut et doit se résoudre à l'intérieur et par la science logique. Pourtant, une chose semble claire: le problème que nous avons évoqué ne peut être valablement solutionné que si nous l'abordons selon l'oeil du grammairien. Car, ce qui varie de 1 à 4, c'est en réalité non pas le concept, mais la largeur momentanée d'application de celui-ci en discours. Parmi les diverses valeurs possibles du mot en langue, le sujet parlant est mis en demeure, au moment où il veut exprimer quelque chose, de ne choisir et de n'actualiser qu'une seule de ces valeurs. Il lui faut passer, aurait dit Guillaume, de l'état puissanciel – permanent – dans lequel se trouve le concept en langue à l'état effectif – momentané – qu'il aura en discours.

Cette explication repose elle aussi en partie sur la distinction, évoquée plus haut concernant la relation langue/discours, entre une chose qu'on emploie (le concept) et l'emploi qui est fait de cette chose (les différentes significations en discours). Au titre de chose qu'on emploie, le concept est affecté d'une

désignation momentanée que Guillaume appelait l'extensité du concept, laquelle peut prendre toutes les valeurs sauf celles qui dépasseraient sa puissance permanente de désignation. Si cela se produisait, on conçoit qu'ipso facto, la compréhension du concept en serait changée. Or, fait intéressant, Guillaume prend soin de préciser qu'il est demandé à l'article, ce petit mot métaphysique, à partir du moment où il s'institue comme catégorie grammaticale, de dénoncer, à l'aide de signes appropriés, ces possibilités de variation extensive. Cela ouvre un champ de réflexion en philosophie et en logique qui demande quelques approfondissements.

L'article *un* est le signe d'une opération mentale de particularisation allant d'une extensité maximale (universel) jusqu'à une position finale où l'extensité est minimale (singulier). L'article *le*, de son côté, est le signe d'une opération de généralisation que la pensée entreprend en elle-même ayant son départ inversement à la position de singulier et vient expirer en position d'universel. En figure:

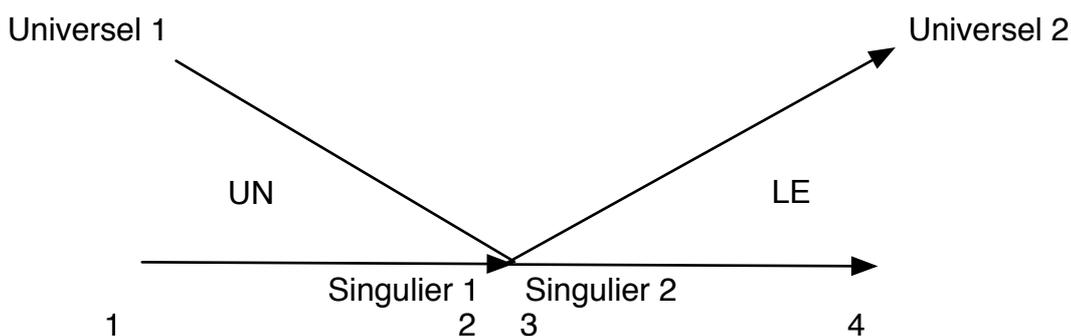


Figure 3

Les positions 1, 2, 3, 4 correspondent respectivement aux exemples que nous avons utilisés précédemment. Ainsi, dans la pensée, le concept *girafe* ne signifie ni le genre, ni l'espèce - comme dans: La girafe est un mammifère, ou Une girafe est un mammifère; ni la détermination étroite comme dans: La girafe traverse le zoo; ni la détermination strictement objective comme dans: Une girafe traverse le zoo. En pensée, en langue serait mieux dit, le concept *girafe* condense en lui par *provision* la virtualité de chacune de ces possibilités réalisées en discours. Il n'en n'exprime aucune en particulier. C'est au moment de produire un discours que le sujet parlant devra choisir laquelle de ces positions il entend exprimer.

Par cet exemple, on voit que la langue contient en puissance tous les usages que nous pourrions en faire en discours. Elle est bien, en ce sens, un avant conditionnant, dont les conséquences, visibles en discours, sont des après. Le mouvement de pensée que nous avons sous les yeux est, en fait, l'instrument de



représentation dont la pensée se sert afin d'exprimer en discours l'une ou l'autre des positions que permet cet outil de représentation. Dénommé *tenseur binaire radical* par Guillaume, il est présent sous tous les rapports qui s'instituent en langue (Guillaume, 2003, 77). L'espace me manque ici – cela demanderait un autre article – pour expliquer la nature de cette représentation en langue. Chose certaine, ainsi que le lecteur peut le constater, elle n'a rien à voir avec une copie du réel. Les représentations en langue sont des schèmes opératoires qui permettent au sujet parlant de transmuter son expérience de l'univers en une expression dicible.

Et si Matthew Lipman avait connu la théorie de Gustave Guillaume...

Ceci étant dit, pour ceux et celles qui ont lu le premier roman philosophique pour enfants écrit par M. Lipman, *La découverte d'Harry Stottlemeir*, vous vous souviendrez peut-être que dans le premier chapitre, le personnage central, Harry, est bien heureux d'avoir fait la découverte que les énonciations commençant par le mot «Tous» ne «se renversent pas» (si on prend le sujet et qu'on le met à la place du prédicat, tout en conservant le déterminant «Tous», la phrase devient fausse)^{iv} alors que celles débutant par le mot «Aucun» peuvent être renversées et demeurer vraies. Voulant partager sa joie, il en parle à l'un de ses amis, Tony, au début du second chapitre. Ce dernier réagit à sa découverte en disant : «Et alors? [...] je n'en vois pas l'intérêt. Quelle utilité y a-t-il à savoir que tu peux retourner cette phrase-ci et non cette phrase-là ? Et ensuite, à bien y réfléchir, combien y a-t-il de phrases qui commencent par le mot « tout » ou par le mot « aucun » ? Très peu.» (Lipman, 1978, 15) Tony s'éloigna alors en courant, comme pour montrer que la découverte de Harry, s'il en est une, ne présente guère d'intérêt. Harry, légèrement découragé par le peu d'utilité que pourrait représenter sa découverte, se met tout de même à examiner l'utilisation du langage d'un peu plus près pour découvrir finalement, avec l'aide de quelques-uns de ses amis (incluant Tony) et l'enseignant, que même si bien peu de phrases commencent par «Tous», plusieurs, semble-t-il, peuvent être traduites – standardisées – sous la forme «Tous les A sont B.».

L'un des exemples retenus par Lipman est la phrase commençant par les articles indéfinis et définis. C'est Tony qui fournit l'exemple avec l'article indéfini : «Qu'en est-il de l'article « un », demanda-t-il. Pourrais-je dire « Un enfant faisant partie de cette classe est à coup sûr un américain » ce qui équivaut à dire « Tous les enfants dans cette classe sont américains, n'est-ce pas ? » (Lipman, 1978, 17-18). Puis ce fût au tour de l'enseignant d'intervenir après que se soient écoulées quelques minutes sans nouvelles proposition : « Il me semble... que le problème ne vient pas d'un mot déterminé, mais de la façon dont la phrase est construite. Par exemple, supposons que le premier mot de la phrase soit le sujet de la phrase. Si je dis « les pommes frites sont salées » Ou si je dis « les Cadillac sont chères » je veux bien dire que *toutes* les pommes frites sont salées et que *toutes*

les Cadillac sont chères ». (Lipman, 1978, 18) En d'autres termes, l'utilisation des articles indéfinis (*un*) et définis (*le*, *les*) peut être une façon de signifier la valeur universelle que recouvre le mot «tous». Si, au moment d'écrire son roman et le guide qui l'accompagne, Lipman avait connu la linguistique de Gustave Guillaume, il aurait peut-être pris soin, sous les traits d'un Harry, d'aller un peu plus loin dans l'examen de l'emploi des articles. Il aurait peut-être alors invité le lecteur à voir que les articles *un* et *le* peuvent signifier non seulement des valeurs universelles (comme dans les exemples retenus) mais aussi des valeurs singulières («Un élève entra dans la pièce.» « L'élève entra dans la pièce.») et, en fait, toutes les valeurs prises entre la quantité universelle et la quantité singulière. Cette polysémie des articles intriguait longuement G. Guillaume et sa détermination à en comprendre le mécanisme le conduisit finalement, comme nous l'avons montré plus haut, à voir sous les articles inscrits dans la langue française deux mouvements de la pensée, l'un partant de l'universel et se dirigeant vers le singulier (article *un*), l'autre partant du singulier en direction de l'universel (article *le*).

En s'inspirant de ce fait explicateur derrière les différents emplois des articles indéfinis et définis, Lipman aurait peut-être alors entrevu que sous les petits mots *un* et *le* se profile un mouvement de pensée fondamental : celui du passage d'un universel (U1) à un autre (U2), mouvement qui, se réalisant, rencontre un lieu d'inversion à deux visages, le singulier d'arrivée (S1) ou de départ (S2). À première vue, on pourrait penser que si Lipman avait connu Guillaume et qu'il avait pris soin d'introduire ces distinctions dans son roman ou son guide pédagogique qui l'accompagne, cela nous aurait conduit bien loin des considérations logiques (la standardisation des phrases énonciatives de quantité universelle) sur lesquelles travaillent les personnages dans le deuxième chapitre du roman. En fait, c'est peut-être dans le troisième chapitre de ce roman que les distinctions relatives aux articles auraient pu apparaître, c'est-à-dire au moment où Harry et ses amis s'interrogent sur ce qu'est la pensée. En argumentant différemment les points de départ et d'arrivée du mouvement représenté par le tenseur binaire, les personnages du roman en seraient peut-être arrivés à proposer que, curieusement, ce petit schéma représente bon nombre d'activités de la pensée, prise dans ce qu'elle semble avoir de plus radicale. Ainsi, ils auraient peut-être découvert (ou inventé) que le tenseur binaire peut aussi représenter les mouvements de pensée suivants :



1- Dédution et induction

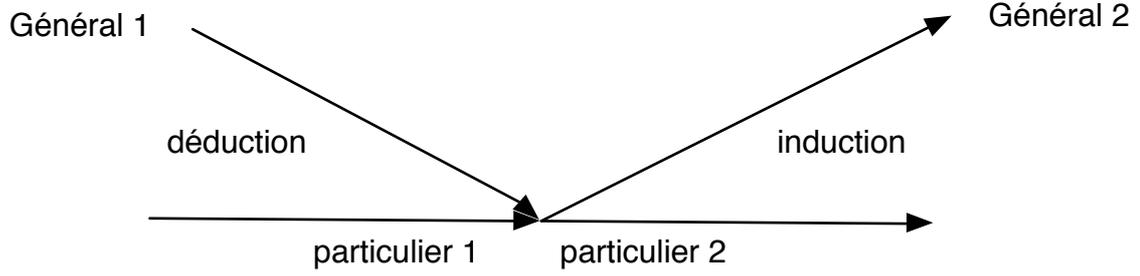


Figure 4

2- Particularisation et généralisation

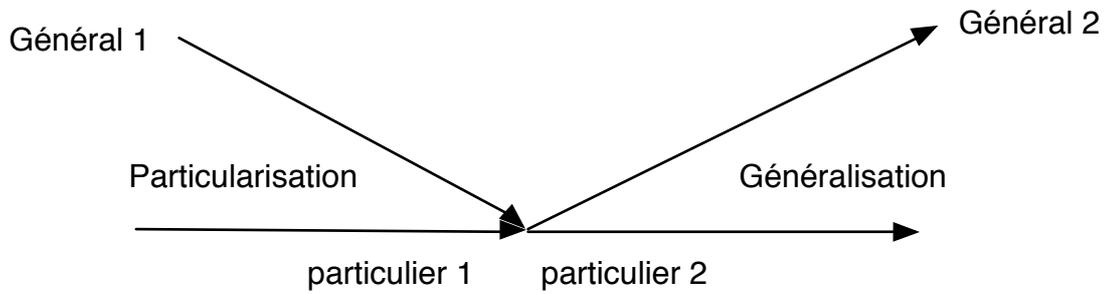


Figure 5

3- Division (analyse) et composition (synthèse)

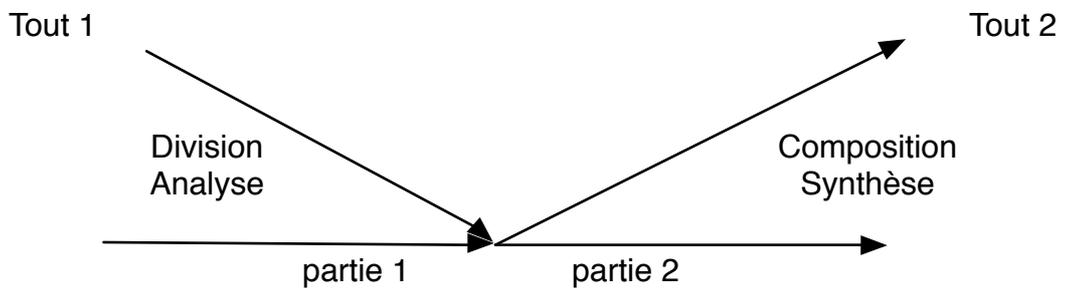


Figure 6

4- Concrétisation et abstraction

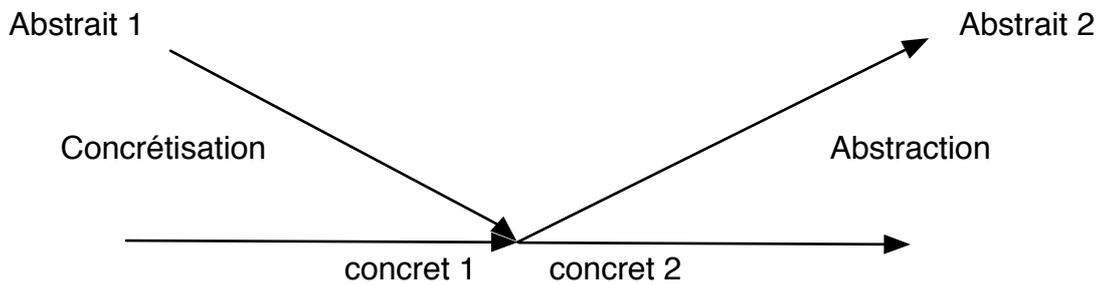


Figure 7

Si tel avait le cas, alors peut-être qu'au chapitre 5 (chapitre qui porte sur la philosophie de l'éducation), l'un des personnages, revenant sur les réflexions produites dans le chapitre 3, aurait dit, d'entrée de jeu : «Et alors, quel en est l'intérêt? À quoi cela peut-il bien nous servir de comprendre qu'un même mouvement de la pensée, intérieurement contrasté, se présente inchangé sous des opérations dénommées différemment?» Du coup, j'imagine assez bien Harry, légèrement découragé, se mettre à nouveau en mode de recherche afin de découvrir si leur découverte a quelque utilité.

Mais, peut-être aurait-il eu l'envie d'inviter à nouveau ses amis à pousser encore plus loin les possibilités d'application de ce schéma pour, notamment, explorer le contraste entre une éducation traditionnelle et celle, sans le savoir peut-être tout à fait consciemment, qu'il cherche à mettre en place par son questionnement sur la pensée, c'est à dire une éducation réflexive. Peut-être alors aurait-il pris alors le temps de dessiner le schéma suivant :

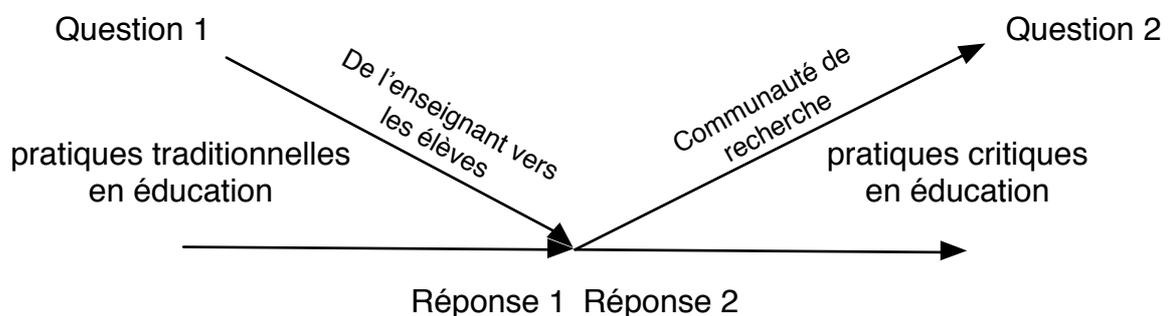


Figure 8

Peut-être aurait-il pu alors tenter d'expliquer à ses amis que dans l'école traditionnelle, nous partons habituellement des questions de l'enseignant et nous

nous dirigeons vers les réponses des élèves (attendues par l'enseignant) alors que dans une éducation réflexive qui utilise la communauté de recherche comme cadre pédagogique, le point de départ est ce que les enfants savent afin qu'ils puissent de plus en plus poser leurs propres questions au sein d'une recherche en commun. Il aurait peut-être eu l'occasion de leur faire voir à quel point ce qu'il propose est un renversement radical quant à une éducation traditionnelle. Et qui sait, cette hypothèse aurait peut-être conduit l'un de ses amis à ajouter le schéma suivant :

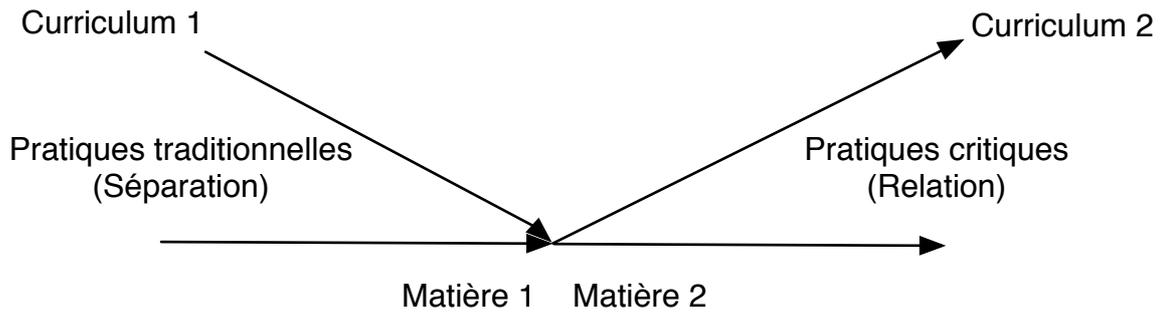


Figure 9

voulant alors signifier que dans le monde scolaire traditionnel, le curriculum présente les matières de façon séparée alors que dans une éducation de type réflexive, les matières sont mises en relation pour former un curriculum unifié bien différent de celui qui précède. Mais alors, peut-être qu'un autre enfant, lui aussi inspiré par cet instrument (ce mécanisme) de pensée qu'est le tenseur binaire, aurait proposé ceci :

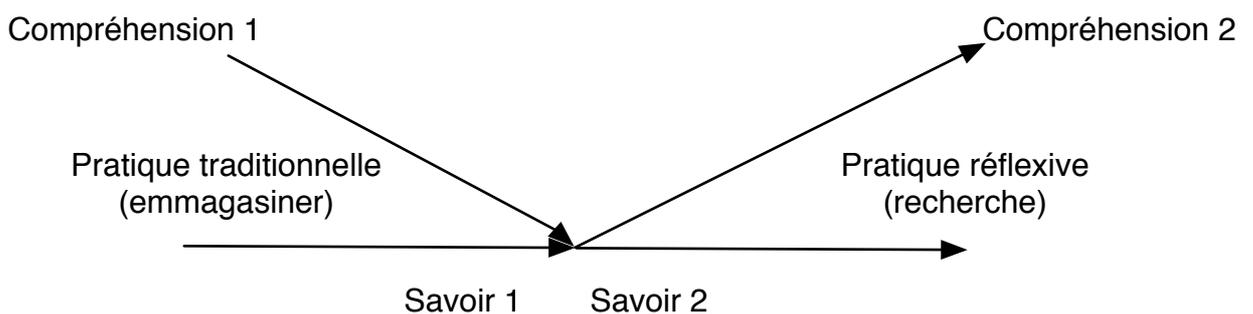


Figure 10

voulant alors faire voir que dans le monde de l'éducation traditionnelle, il s'agit de partir de ce que l'enseignant comprend afin que les enfants emmagasinent le plus de savoirs possibles, alors que dans une approche de nature

réflexive, inversement, il s'agit de partir de ce que les enfants croient ou pensent savoir pour aboutir à une compréhension, la leur, de plus en plus grande. Ce qui aurait alors peut-être conduit Harry à ajouter finalement ceci :

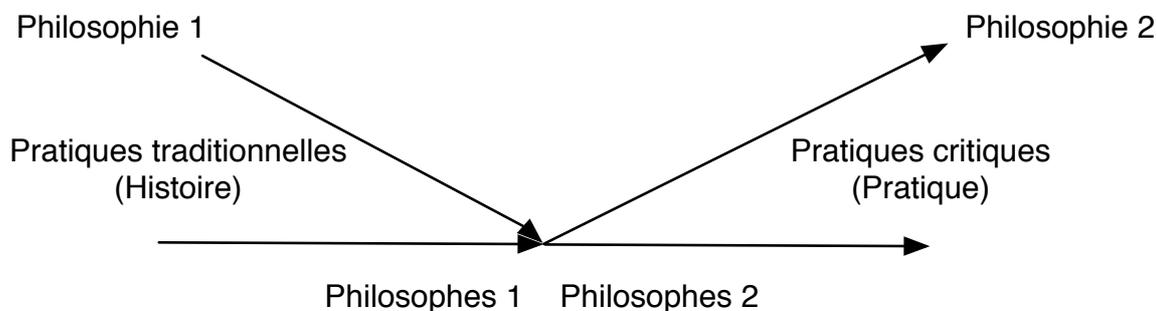


Figure 11

suggérant alors que dans une éducation traditionnelle, quand on enseigne la philosophie, en fait il s'agit de l'histoire de la philosophie étudiée chez chacun des philosophes ayant contribué à la construction de cette histoire, alors que dans le monde de la philosophie pour les enfants, il s'agit plutôt de partir de ces philosophes (présentés sous les traits de tel ou tel personnage dans les histoires) et de permettre alors aux enfants de la classe, par la pratique, de faire de la philosophie.

La venue de Lisa, souvent critique de ce que pense Harry (voir notamment le dernier chapitre du roman), aurait peut-être alors été l'occasion de lire la chose suivante : «Mais avec un tel schéma, il semble qu'on peut tellement expliquer un tas de choses. Finalement, cela ne veut plus dire grand chose.» Du coup, l'enseignant, monsieur Spencer, toujours attentif à ce que ses élèves disent, pensent par et pour eux-mêmes, aurait peut-être ajouté, du fond de la classe : «Je suis d'accord avec toi Lisa. Quand on explique tout, on n'explique plus rien. Toutefois, cela ne me semble pas être le cas avec ces figures. Je doute qu'elles puissent expliquer les rêves, même si, comme cela est le cas avec les articles, elles semblent référer à quelque chose dont nous n'avons nullement conscience. Qui plus est, avez-vous remarqué que tous les schémas qui sont au tableau contiennent certaines régularités ? Par exemple : il s'agit toujours d'un mouvement qui est parcouru en entier (de l'universel à l'universel en passant par le singulier, du général au général en passant par le particulier, etc.), comme si le rapport que vous avez dessiné, pour satisfaire à la condition d'entier, doit être parcouru dans les deux sens (principe d'intégrité). Bien plus, j'y vois un double mouvement qui n'est pas un aller-retour, comme si à chaque fois, s'interdisant tout retour à ce qui est déjà accompli, vous étiez en train de figurer ce qui se passe dans le temps qui, en fait, ne se laisse pas remonter (loi de non-réurrence). Enfin, je vois autre



chose : le point d'arrivée, même s'il porte le même nom que le point de départ, ne semble pas pas tout à fait identique (loi de dissimilitude des isomorphes terminaux).» Il aurait peut-être terminé son observation en ajoutant: «Je ne sais pas ce que vous en pensez, mais je pense que cela vaut la peine d'aller encore plus loin avec ce que vous semblez avoir découvert en tentant de respecter ce qui m'apparaît être des règles, des lois inhérentes à vos figures. Sans quoi, elles pourraient avoir le défaut, comme le souligne Lisa, de tout expliquer !»

Et j'imagine assez bien Harry, enchanté par les propos de monsieur Spencer, sortir de la classe en ayant l'esprit léger, tout en étant attentif à ce qu'ils venaient peut-être de découvrir et déterminé à pouvoir encore mieux comprendre comment la forme de ce petit schéma, né d'un effort pour saisir comment fonctionnent les articles, peut représenter quelque chose d'unique, quelque chose qui lui donnerait peut-être la possibilité d'aller un peu plus loin dans l'élaboration d'une théorie de la pensée qui tiendrait compte des mouvements et formes de mouvement qui l'anime.

Conclusion

Les recherches menées par Gustave Guillaume concernant le langage humain l'ont conduit à affirmer que toutes les langues sont le fruit d'une articulation diversifiée d'un mouvement général de la pensée : le double passage de l'universel au singulier, qu'il a maintes fois représenté par le tenseur binaire radical. Quand on observe la pensée humaine en action dans une communauté de recherche, on a tôt fait de reconnaître, sous bon nombre des mouvements qui la caractérisent (déduction, induction, formulation d'un exemple, élaboration d'une hypothèse, dégagement d'un présupposé, etc.), la présence de ce mouvement général présent dans toutes les langues : le passage du large (du plus) à l'étroit (au moins) et de l'étroit (du moins) au large (au plus). Dans le cadre de mes recherches, j'en viens à penser que plusieurs habiletés de penser dont on fait usage dans une communauté de recherche nous reconduisent à ce mouvement fondamental de la pensée. Mais il y a encore beaucoup de travail à accomplir pour montrer clairement ce qu'il en est. Au résultat, si mon hypothèse tient la route, nous aurons en main un instrument permettant de construire une théorie de la pensée en action dans une communauté de recherche, théorie qui permettrait de réunir et expliquer différents actes de la pensée sous un même mouvement différemment argumenté. Qui plus est, nous serons peut-être alors mieux placés pour inviter les enfants à organiser leur pensée, en attirant leur attention sur les grandes structures qui gouvernent leur pensée lorsqu'ils utilisent leur langue maternelle.

Matthew Lipman ne connaissait pas Gustave Guillaume. Et même s'il l'avait connu, il n'est pas dit qu'il aurait modifié son premier roman. Ce que nous savons, cependant, c'est qu'à l'instar de Guillaume, Lipman était préoccupé par les relations qui existent entre le langage et la pensée. Il allait même jusqu'à suggérer que toutes les disciplines devraient être enseignées comme des langages (Lipman,

1998, 18), y compris, va sans dire, la philosophie. Du coup, il serait intéressant de ramener la pratique de cette discipline aux rapports qui se dessinent entre la langue et le discours (cf. figure 2 dans le présent article). En lieu et place de la langue, on pourrait avancer, en première approximation, les (certaines) habiletés de penser pratiquées dans une communauté de recherche. Le discours, de son côté, devrait être analysé sous l'angle du dialogue qui se construit dans une communauté de recherche. Chaque intervention, du moins celles qui sont le fruit d'une institution des pratiques de la philosophie en communauté de recherche, pourrait du coup être comprise comme un acte de recherche permettant le passage de l'habileté de penser à son usage dans le dialogue. Reprenant les principaux éléments de la figure 2, on pourrait ainsi voir les choses de la façon suivante :

Habiletés pour penser	Acte de recherche	Dialogue
Langue	Acte de langage	Discours
La chose qu'on emploie	—————▶	L'emploi qu'on en fait
Institué	—————▶	Non institué
Avant	—————▶	Après
Conditionnant	—————▶	Conditionné
Puissance	—————▶	Effet
Représentation	—————▶	Expression
Pensable	—————▶	Pensé

Figure 12

Dans un prochain article, je souhaite détailler chacun de ces aspects afin de montrer comment la pratique de la philosophie en communauté de recherche pourrait être considérée comme la pratique d'un langage et comment des habiletés pour penser (définir, formuler des hypothèses, dégager des présupposés, etc.) sont analogues à la partie formelle (les structures grammaticales) des langues indo-européennes. En développant cette hypothèse, nous pourrions aussi entrevoir comment le langage de la communauté de recherche – *alias* les habiletés de pensée – ne nous apprend rien de déterminé sur le monde. Comme tout langage, sa construction répond essentiellement à une exigence de lucidité vis-à-vis du réel. Montaigne aurait dit : vaut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine.

Enviado em: 07/01/2014
Aprovado em: 22/01/2014



Bibliographie

BOBIN, C. (1996), *La merveille et l'obscur*, Centre national des lettres, Venissieux, Paroles D'Aube, 86 p.

GUILLAUME, G. (1929). *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps* (Paris, H. Champion, Prix Volney 1931, 134 p.), Réimpr. avec *L'architectonique* – 2e éd., Paris, H. Champion, 1965 et 1968 (avertissement de R. Valin), XXI-136 + 66 p.

GUILLAUME, G. (1942). *L'Architectonique du temps dans les langues classiques* (*Acta linguistica*, 1942-1943, 3/2-3, p. 69-118, et Copenhague, E. Munksgaard, 1945, 66 p.), réimpr. avec *Temps et verbe*.

GUILLAUME, G. (1964). *Langage et science du langage* [Recueil de 19 articles de 1933 à 1958], Paris, Nizet & Québec, Presses de l'Université Laval., 2e éd. 1973, 287 p.

GUILLAUME, G. (1971). *Leçons de linguistique de-*, vol 2: 1948-1949. *Série B: Psychosystématique du langage, Principes, méthodes et applications (1)* ; texte établi en collaboration avec J.-C. Guillaumondéguy, M. Molho, J. Ouellet & Ch. Veyrat, Avertissement de R. Valin, Québec, Presses de l'Université Laval & Paris, Klincksieck, 224 p.

GUILLAUME, G. (1973a). *Principes de linguistique théorique de -* ; recueil de textes inédits préparés en collaboration sous la dir. de R. Valin, Québec, Presses de l'Université Laval & Paris, Klincksieck, 1973, 276 p.

GUILLAUME, G. (1973b). *Leçons de linguistique de-*, vol. 3 : 1948-1949. *Série C: Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV)* ; texte établi en collaboration avec Ch. Veyrat, Avant-propos de R. Valin, Québec, Presses de l'Université Laval & Paris, Klincksieck, 256 p.

GUILLAUME, G. (1974). *Leçons de linguistique de-*, vol. 4 : 1949-1950. *Série A : Structure sémiologique et structure psychique de la langue française (II)* ; texte établi en collaboration avec J. Aunia, Avant-propos de R. Valin, Québec, Presses de l'Université Laval & Paris, Klincksieck, 223 p.

GUILLAUME, G. (1982b). *Leçons de linguistique de-*, vol. 5 : 1956-1957. *Systèmes linguistiques et successivité historique des systèmes (II)* ; texte établi par G. Plante, Avant-propos de R. Valin, Québec, Presses de l'Université Laval & Lille, Presses Universitaires, [1982], 309 p.

GUILLAUME, G. (1985). *Leçons de linguistique de-*, vol. 6 : 1945-1946. *Série C: Grammaire particulière du français et grammaire générale (1)* ; texte établi par Ch. Wimmer, en collaboration avec M. Létoumeau, Avant-propos de R. Valin, W. Hirtle & A. Joly, Québec, Presses de l'Université Laval & Lille, Presses Universitaires, [1985], 332 p.

GUILLAUME, G. (1988). *Leçons de linguistique de-*, vol. 8 : 1947-1948. *Série C: Grammaire particulière du français et grammaire générale (III)* ; texte établi par Ch.

Tessier, en collaboration avec G. Cornillac & J.-P. Béland, Québec, Presses de l'Université Laval & Lille, Presses Universitaires, [1988], 375 p.

GUILLAUME, G. (1989). *Leçons de linguistique de-*, vol. 9 : 1946-1947. Série C: *Grammaire particulière du français et grammaire générale (II)* ; texte établi par J. Thibault en collaboration avec G. Cornillac, Québec, Presses de l'Université Laval & Lille, Presses Universitaires, [1989], 294 p.

GUILLAUME, G. (1990). *Leçons de linguistique de-*, vol. 10: 1943-1944. Série A : *Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (II)* ; texte établi par S. Begin-Oft, en collaboration avec L. Frenette-Engelmayer & J.-C. Guillamondéguy, Québec, Presses de l'Université Laval, 1990 & Lille, Presses Universitaires, 1991, 486 p.

GUILLAUME, G. (1993). *Leçons de linguistique de -*, vol. 12 : 1938-1939 ; texte établi par A. Vassant, en collaboration avec H. Curat, Québec, Presses de l'Université Laval, 1992 & Lille, Presses Universitaires, [1993], 412 p.

GUILLAUME, G. (2003). *Prolégomènes à la linguistique structural, Tome 1*; texte établi par Ronald Lowe, Presses de l'Université Laval, 258 p.

GUILLAUME, G. (2008). *Leçons de linguistique de -*, vol. 18 : 1945-1946. Série B ; texte établi par Ronald Lowe, Presses de l'Université Laval, 250 p.

LIPMAN, M. (1978). *La découverte d'Harry Stottlemeier*, trad. de Pierre Belaval, Paris, Librairie philosophique J. Vrin. 146 p.

LIPMAN, M., SHARP, A.M, OSCANYAN, F. S. (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, Temple University Press, 2e édition, 231 p.

LIPMAN, M. (1981). *Pixie*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1re édition, 1981, traduction par Arsène Richard, AQPE, 98 p.

LIPMAN, M., SHARP, A-M., (1984). *Looking for meaning, Instructional Manual to accompany Pixie*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Version française : *À la recherche du sens, Guide d'accompagnement de Pixie*, AQPE, 1994, 599 p.

LIPMAN, M. (1988). *Philosophy goes to school*, Philadelphie, PA; Temple University Press, 250 p.

LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*, New York, Cambridge University Press, 2003. Version française : *À l'école de la pensée*, De Boeck Université, Bruxelles, 2007, 348 p.

VALIN, R. (1964). *La Méthode comparative en linguistique historique et en psychomécanique du langage*, Québec, Presses de l'Université Laval, Cahiers de Psychomécanique du Langage 6, 57 p.



- ⁱ On n'a qu'à penser au roman *Pixie* pour saisir jusqu'à quel point la signification joue un rôle important dans le programme de Lipman. Le guide pédagogique – *À la recherche du sens* – qui accompagne le roman *Pixie* regorge de plans de discussion qui invitent à examiner la multiplicité des significations, selon les contextes.
- ⁱⁱ «Dans la sixième leçon de son ouvrage consacré au " Pragmatisme", William James a donné de la vérité scientifique une définition qui m'a toujours enchanté. Il a écrit : " Les vérités, ce sont les idées qui paient. " On ne saurait, quand il s'agit de vérité scientifique, mieux dire. Une idée qui paie est celle qui fait mieux voir, mieux comprendre, qui suscite la découverte. Ceci indépendamment de sa qualité intrinsèque. Une idée qui paie peut fort bien en soi être une erreur qui apparaîtra plus tard, ou même qui est momentanément admise, afin de faire que l'idée paie. Il arrive que l'on sépare théoriquement des choses qui, dans la réalité, ne se séparent jamais complètement. On opère ainsi, en pensée, une séparation catégorique que la réalité refuse : or cette séparation catégorique est, en général, indispensable à l'étude et à la compréhension des séparations moins tranchées, hypothétiques, que la réalité comporte. On a donc, en un tel cas, accepté une séparation inexistante en fait, mais payante lorsqu'il s'agit de comprendre et d'expliquer les faits réels. Je suis demeuré intimement persuadé que, par exemple, la séparation catégorique et banale - c'est la plus banale qui est la plus catégorique - de l'espace et du temps n'est, dans l'esprit, pas autre chose qu'une idée qui paie, et qui paie merveilleusement, mieux qu'aucune autre. Et je garde la conviction intime qu'en l'absence de cette séparation catégorique, admirablement payante, aucune des vues profondes sur le temps et l'espace, dont on s'est servi pour faire voir l'erreur appartenant à la représentation banale, n'aurait pu être conçue. Mon opinion est donc que l'esprit humain, expérimentalement, cherche son départ - celui de son activité - en des idées sinon vraies, du moins payantes, les mieux payantes restant les plus vraies.» (Guillaume, 2008, p. 152)
- ⁱⁱⁱ Cette relation d'avant et d'après est bien discutée par Roch Valin dans le cahier de psychomécanique du langage qui porte le titre *La méthode comparative en linguistique historique et en psychomécanique du langage*. Cf., particulièrement à la page 56.
- ^{iv} Par exemple : «Tous les chats sont des animaux.» En présupposant que cette phrase est vraie, une fois le renversement du sujet et du prédicat effectué, «Tous les animaux sont des chats.», elle devient fausse.