

AVERTISSEMENT

Ce fichier .pdf fait partie de la numérisation d'une série d'anciens numéros de *entre-vues* réalisés entre décembre 1996 et décembre 1998.

Malgré son «ancienneté», son contenu pédagogique n'a rien perdu de son intérêt. D'un point de vue «historique», ce sont, d'une part, les «années Marche Blanche» et, d'autre part, des moments importants dans la définition du cours de morale, des premiers pas de la réflexion sur le port du voile, sur la violence à l'école, etc.

Comme de nombreux sujets d'ordre pédagogique et de l'ordre de l'actualité dialoguent et se complètent, nous avons jugé utile de conserver l'ensemble de chaque numéro. À chacun d'en sélectionner et d'en «extraire» la «substantifique moelle» qui l'intéresse!

Les informations pratiques (adresses, téléphones, références...) sont donc à prendre avec circonspection! Merci de votre compréhension. Et... Bonne (re)découverte.

La table des matières se trouve en fin de document



entre-vues 39-40 • Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale • décembre 1998

entre-vues

Revue
trimestrielle
pour
une
pédagogie
de
la
morale



Troisième partie

numéro

39/40

décembre

98

III. La Philosophie pour enfants de Matthew Lipman. Une méthode et un matériel pour l'enseignement maternel, primaire et secondaire

La Philosophie pour enfants qui s'est développée depuis une dizaine d'années plus particulièrement dans l'enseignement moral au Québec, fait actuellement son nid en Belgique. La création du PHARE (Philosophie, Analyse, Recherche et Éducation en Philosophie pour enfants)¹, la présence de formateurs habilités ont permis la sensibilisation d'enseignants du primaire et du secondaire via les formations organisées par le CEPEONS, par la Direction de l'Instruction Publique de la Ville de Bruxelles, par l'Inspection de morale du primaire pour l'enseignement subventionné, par l'Inspection de morale du secondaire pour l'enseignement de la Communauté française... Ne nous méprenons pas sur les termes, car cette méthode vise tout autant les jeunes enfants du maternel et du primaire que les adolescents du secondaire inférieur et supérieur. Son insertion dans l'institution scolaire est favorisée par la révision du Programme de morale visant l'introduction de notions de philosophie qui, limitée actuellement au 3^e degré du secondaire, devrait s'étendre progressivement aux 1^{er} et 2^e degrés.

Dans ce contexte une information sur le contenu et une clarification sur la méthode du Programme de philosophie pour enfants s'imposent ainsi qu'une évaluation de la pertinence de son exploitation au cours de morale.

Pierre Lebuis, professeur et chercheur à l'Université du Québec à Montréal, a rédigé pour nous un exposé dense et complet tant sur les principes qui ont inspiré son concepteur, Matthew Lipman que sur les romans et guides pédagogiques qui constituent le matériel et leur mode d'emploi.

En relevant les différents thèmes en lien avec l'éthique qui traversent l'ensemble du matériel et en particulier le roman « Lisa », il démontre combien les préoccupations à l'égard de l'éducation morale y sont constamment présentes.

Et surtout il répond à une inquiétude au cœur de nos préoccupations actuelles : peut-on valablement envisager l'éducation morale dans la perspective d'un apprentissage du philosophe centré sur la pratique du raisonnement en communauté de recherche ? — « Les éléments de base communs à toute morale ne sont pas nombreux. Ils se résument au triptyque suivant : valeur – raisonnement – comportement. Chaque conception morale structure ces éléments dans une dynamique qui lui est propre et accorde le primat à une dimension en termes de formation morale. En fait, il s'agit de savoir ce qui constitue un homme moral et de spécifier comment y parvenir. Dans toutes les conceptions, la personne morale sera définie comme celle qui possède des valeurs, qui raisonne moralement et qui agit moralement dans la vie quotidienne. Mais comment devient-on une personne morale ? Est-ce par l'acquisition des valeurs en premier ? Si oui, alors quels liens existe-t-il entre les valeurs et le raisonnement moral ; entre les valeurs, le raisonnement moral et les comportements ? Peut-être que l'homme devient moral en développant d'abord des habitudes de comportements qu'il intériorise par la suite ? Peut-être aussi que l'homme devient moral en développant son raisonnement pratique ? Ainsi chaque conception cerne le centre même de l'activité morale de la personne dans la mesure où elle détermine la finalité de l'enseignement en éducation morale. »

L'option qui consiste à mettre l'accent sur la composante raisonnement permet pour Pierre Lebuis de déjouer l'approche relativiste (celle de la Clarification des valeurs par exemple) qui réduit la formation morale à l'incitation de résoudre des problèmes moraux individuels par un choix de valeurs subjectives qui se cherchent et s'expriment dans la classe sans avoir à être argumenté rationnellement ni discuté collectivement.

Dans la pratique collective du raisonnement qu'il promeut en vue de développer le jugement moral des jeunes et de les amener à donner sens à leurs expériences de vie, l'auteur ne dissocie pas formation morale et formation philosophique. « L'acquisition des valeurs humaines et sociales s'effectue parallèlement à la découverte du sens, de même que chaque personne trouve sa raison d'être dans l'acceptation et la compréhension de la réalité, c'est-à-dire dans la découverte du sens de l'expérience. »²

1. le PHARE, Marie-Pierre Doutrelepon - 20, rue Wafelaerts, 1060 Bruxelles. - Tél/fax : 02/ 353 04 87 / Hélène Schidlowsky, formatrice, Rue du Tilleul, 8, 1450 Cortil-Noirmont.

2. Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants, Les modèles de Lipman et de Dewey*, De Boeck-Belin, 1997, p. 185.

L'argumentation raisonnée en communauté de recherche éthique : l'approche de la Philosophie pour enfants (Lipman)

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

« Ce qui est au centre de la philosophie, ce sont certaines questions que l'esprit humain réflexif trouve naturellement énigmatiques, et la meilleure façon de commencer l'étude de la philosophie, c'est de les attaquer directement. [...] La philosophie se distingue des sciences et des mathématiques. À la différence des sciences, elle ne repose pas sur l'expérimentation ou l'observation, mais seulement sur la pensée. Et, à la différence des mathématiques, elle ne s'appuie sur aucune méthode de démonstration formelle. On la pratique en ne faisant rien d'autre que questionner, argumenter, mettre des idées à l'épreuve, concevoir de bons arguments contre celles-ci et se demander comment nos concepts fonctionnent vraiment. La préoccupation principale de la philosophie, c'est de questionner et de comprendre des idées tout à fait courantes, que nous utilisons quotidiennement sans trop y réfléchir. »

Thomas Nagel

Qu'est-ce que cela veut dire ? Une très brève introduction à la philosophie. *Éditions de l'éclat, 1995, p. 8.*

Au seuil des années 70, aux États-Unis, un professeur de philosophie s'aventure dans des classes du primaire; son but est d'offrir aux enfants un support, sous la forme d'un récit, qui leur permette de réfléchir à des idées qui les préoccupent et, par un échange interactif, de développer leurs habiletés de penser en découvrant qu'ils sont capables de penser de façon autonome. Matthew Lipman, actuellement professeur de philosophie à Montclair State University (New Jersey, USA), entreprend ainsi un projet qui connaîtra un développement phénoménal puisque son « programme » de Philosophie pour enfants est actuellement diffusé un peu partout dans le monde et fait l'objet d'une attention particulière, non seulement des philosophes, mais surtout des personnes préoccupées par la formation fondamentale des jeunes, particulièrement sous l'angle du développement des habiletés de penser et de la formation de l'esprit critique.

En milieu scolaire québécois, le programme de Philosophie pour enfants a été initialement diffusé par des personnes prioritairement préoccupées par l'éducation morale des jeunes. En effet, la Philosophie pour enfants a été introduite dès le début des années 80 dans des classes d'enseignement moral du primaire. Depuis cette date, de multiples expériences dans des classes et de nombreuses recherches ont été poursuivies avec cette approche. Ainsi, parmi les approches émergentes en éducation morale, l'approche de la Philosophie pour enfants centrée sur la « communauté de recherche » est sans doute l'une de celles qui a retenu le plus l'attention au Québec.

L'approche de la Philosophie pour enfants, par l'instauration de communautés de recherche dans les classes du primaire et du secondaire, propose non seulement une méthode de recherche cognitive axée sur la mise en relation des idées, mais également un mode d'interaction où la pratique du dialogue entend

favoriser l'écoute, le respect et le souci de l'autre. En ce sens, cette approche globale, caractérisée par la pratique de l'argumentation raisonnée en groupe, est susceptible d'offrir une contribution intéressante à l'éducation morale, si cette dernière est conçue non pas strictement comme un apprentissage de la décision morale (processus de résolution de problèmes moraux) mais davantage comme une recherche et une négociation de sens (processus de raisonnement et de jugement à l'égard d'enjeux éthiques).

Se questionner sur ses expériences de vie

Le programme de Philosophie pour enfants se présente sous la forme de romans destinés aux élèves du primaire et du secondaire. Dans ces romans, chacun étant destiné à un groupe d'âge en particulier, les jeunes lecteurs retrouvent des personnages de leur âge qui vivent des expériences similaires à celles qu'ils vivent eux-mêmes dans leur vie quotidienne: ces personnages vivent au sein d'une famille et entretiennent différents types de rapports avec les membres de leur famille; ils vont à l'école et y côtoient d'autres adultes et d'autres jeunes; ils vivent dans différents quartiers et sont confrontés aux différences sexuelles, culturelles, sociales, raciales, etc.; ils ont différentes activités associées à leur vie familiale, leur vie scolaire, leurs groupes d'amis, leurs loisirs, etc. Bref, ces romans mettent en scène des personnages qui ont une vie quotidienne relativement simple: ils ne font pas les quatre cents coups et ne vivent pas des aventures extraordinaires, comme dans beaucoup de récits pour jeunes; ils ne sont pas projetés dans une autre dimension, comme dans certains récits de science-fiction.

S'ils vivent simplement une vie qui s'apparente à celle des jeunes qui fréquentent nos écoles, les personnages des romans philosophiques écrits par Matthew Lipman se caractérisent par leur propension à se questionner sur leurs expériences quotidiennes en raison de la perplexité et de l'embarras que suscitent ces expériences; au cœur de leurs expériences, le regard qu'ils portent sur ce qu'ils vivent ouvre un espace pour la réflexion. Le texte suivant en constitue une illustration :

« EST-CE QU'ON PEUT AIMER LES ANIMAUX ET EN MÊME TEMPS LES MANGER ? »

(extrait de premier épisode du roman *Lisa* de Matthew Lipman,)

Le repas venait d'être servi chez Lisa.

Lisa adorait le poulet rôti, et celui-ci était si bien cuit que la viande se détachait des os à mesure que le père de Lisa découpait les morceaux. Il savait combien elle aimait la cuisson, alors il lui en donna une. Elle était tendre et juteuse à merveille.

Elle se rappela tout à coup le jour où, à l'école, Mickey avait essayé de l'embêter. Il avait dit :

– Lisa Thériault mange des poulets morts.

Mais Lisa ne s'était pas fâchée. Elle avait simplement souri et répondu :

– Il faut être le roi des imbéciles pour ne pas aimer le poulet surtout de la façon dont ma mère le fait cuire.

Elle tendit son assiette pour avoir une autre cuisson.

∴

Après le repas, Lisa sortit. Elle n'était pas sitôt sur le trottoir qu'elle vit M. Johnson qui s'en venait, tenant son chien en laisse. M. Johnson était un nouveau venu dans le quartier; Lisa ne le connaissait pas le moins du monde. Au moment où il passa avec son chien devant la maison de Lisa, le chien repéra un écureuil près d'un arbre et s'élança vers lui. M. Johnson tira sur la laisse mais le chien s'écrasa à terre. Puis il se redressa, grognant et s'étirant dans la direction de l'écureuil qui avait disparu derrière l'arbre. M. Johnson commença à marcher, mais le chien demeurait figé sur place. Plus le maître tirait et donnait des coups sur la laisse, plus le chien résistait. M. Johnson appela son chien, hurla après lui, mais le chien ne bougea pas. Finalement, il arracha une petite baguette d'un buisson qui se trouvait là et se mit à frapper le chien qui se coucha, encaissant les coups sans bouger. Lisa les regardait tous les deux, pétrifiée d'horreur. Elle ne pouvait même pas crier. Tout à coup elle bondit et essaya d'attraper la baguette. Furieuse, elle ordonna : – Arrêtez de faire ça !

Surpris, M. Johnson récupéra la baguette et se retourna en disant :

– Qu'est-ce que ça peut te faire ?

Hors d'elle-même, elle laissa échapper ces mots :

— *Moi aussi je suis un chien !*

Il haussa les épaules et se remit à tirer sur la laisse. À ce moment le chien cessa toute résistance et se mit à marcher aux côtés de M. Johnson ; bientôt, ils furent hors de vue.

∴

Le lendemain à l'école, Robert Gaudreau racontait :

— *Ab ! mes vieux ! c'était parfait en fin de semaine ! Mon père m'a emmené à la chasse aux canards.*

— *Faut avoir drôlement du cran pour faire la chasse aux canards, dit Marc sur un ton sarcastique. Ils sont tellement bien armés.*

— *Très drôle, répliqua Robert.*

Marc revint à la charge :

— *Vous ne les mangez même pas, alors pourquoi les tuez-vous ?*

Robert répliqua d'un ton sec :

— *Il y en a trop. S'il n'y avait pas de chasseurs pour nous débarrasser du surplus de canards, nous serions littéralement envahis par les canards.*

— *Certainement. Certainement. Et je parie que ce sont seulement les chasseurs qui ont pu les dénombrer et qui ont décidé qu'il y en avait trop afin de pouvoir continuer à tirer dessus. Je gagerais même que les chasseurs vont continuer à tuer les animaux jusqu'à leur extermination.*

Mickey ajouta son grain de sel : — Et puis après ? Bon débarras !

— *Les gens ont le droit de chasser, dit Robert à l'intention de Marc. C'est dans la Constitution.*

— *La Constitution ne dit rien à propos de la chasse, rétorqua Marc. Elle dit seulement que les gens ont le droit de posséder une arme pour se défendre. Après, tu vas me dire qu'on a le droit de chasser tout ce qu'on veut, même d'autres personnes. J'ai vu un jour un film qui racontait ça et je ne l'ai jamais oublié.*

— *C'est ridicule, riposta Robert. Tuer une personne est totalement différent de tuer des animaux.*

— *Mais si nous pouvons exterminer des animaux sous prétexte qu'il y en a trop, qu'est-ce qui nous empêchera d'exterminer les gens quand nous estimerons qu'il y en a trop ?*

Lisa avait écouté la conversation sans rien dire. Mais elle fit alors cette remarque :

— *C'est juste, une fois qu'on a pris l'habitude de tuer des animaux, on peut avoir du mal à s'arrêter quand il s'agit des personnes.*

Robert secoua la tête énergiquement.

— *Les personnes et les animaux sont complètement différents. Peu importe ce que vous faites aux animaux, il faut juste se rappeler qu'il ne faut pas faire la même chose aux gens.*

La conversation dévia sur d'autres sujets, mais Lisa avait l'esprit troublé.

— *Comment se fait-il, se demandait-elle, que tout semble si simple et puis, quand on se met à en discuter, que ça devienne toujours si difficile ? Marc a raison : c'est horrible la façon dont on massacre les animaux tout le temps. Mais, si on veut les manger, il faut bien les tuer d'abord. Je ne comprends pas — comment puis-je être contre le fait de tuer des oiseaux et d'autres animaux alors que j'aime à la folie le poulet rôti et le rôti de bœuf ? Est-ce qu'il faudrait que je refuse de toucher à ce type de nourriture ? Oh ! je suis toute mêlée !*

Philosopher, c'est apprendre à penser

À la fin de l'épisode, Lisa s'exprime ainsi : « Comment se fait-il que tout semble si simple et puis, quand on se met à en discuter, que ça devienne toujours si difficile ? »

Ces propos sont à rapprocher de ceux de Thomas Nagel cités en exergue au début du texte : « Ce qui est au centre de la philosophie, ce sont certaines questions que l'esprit humain réflexif trouve naturellement énigmatiques, et la meilleure façon de commencer l'étude de la philosophie, c'est de les attaquer directement. [...] La préoccupation principale de la philosophie, c'est de questionner et de comprendre des idées tout à fait courantes, que nous utilisons quotidiennement sans trop y réfléchir ». Quand on se met à réfléchir à ce qui nous arrive, à ce qui se passe autour de nous, quand on cherche à donner du sens à tout cela, on se met en « situation philosophique » selon l'expression de Michel Tozzi :

S'interroger sur le sens et la valeur de son existence, dans le monde et la société, sur les problèmes que posent la vie personnelle et professionnelle, les engagements individuels et collectifs auxquels on est confronté, c'est se mettre en situation philosophique. (Michel Tozzi)¹

La gageure de Lipman c'est de croire qu'il est possible de placer des jeunes de cinq à dix-huit ans en « situation philosophique ». En ce sens, les romans de Lipman mettent en scène des *jeunes qui pensent* : ces jeunes ne se contentent pas de vivre au jour le jour ; ils se questionnent sur ce qu'ils vivent ; ils se questionnent sur les mots qui servent à dire leurs expériences et réfléchissent aux concepts sous-jacents ; ils prennent conscience de leur questionnement et de ce qui se passe quand ils vivent un processus réflexif ; ils réfléchissent sur la pensée comme telle et sur les outils qui leur permettent de *mieux penser*.

Grâce à l'approche de la Philosophie pour enfants, des jeunes, un peu partout dans le monde, apprennent à *philosopher* au sens de *faire de la philosophie*, et ce dès la maternelle. En fait, dans une quarantaine de pays, à l'instigation de philosophes et d'éducateurs, des jeunes s'initient à la philosophie, mais pas à la philosophie des manuels et des traités à travers lesquels la majorité des gens ont été mis en contact avec l'univers de la pensée philosophique. En effet le programme de Philosophie pour enfants nous invite à envisager la possibilité d'un enseignement philosophique auprès des enfants et des adolescents en rompant avec les modèles d'enseignement qui surgissent quasi automatiquement à notre esprit dès qu'il est question d'enseignement de la philosophie, à savoir la présentation académique de doctrines philosophiques ou encore l'étude systématique des thèmes dominants qui traversent ces doctrines. Même Jostein Gaarder, dans *Le monde de Sophie*², n'a pas échappé, malgré la structure romancée de son ouvrage, à cette présentation systématique de la philosophie à travers un historique des principaux penseurs et des principales doctrines de la philosophie.

Avec Lipman, nous nous situons sur un terrain différent et nous sommes de plain-pied sur le terrain philosophique quand nous nous inscrivons dans une démarche coopérative de recherche intellectuelle qui met l'emphase sur la discussion logique des idées, même s'il s'agit de classes du primaire où la terminologie technique et l'histoire des systèmes de pensée sont laissées de côté³.

Ce que la philosophie peut offrir selon ce modèle c'est un soutien pour « apprendre à penser » ; il s'agit moins alors d'assimiler des idées toutes faites que d'apprendre à recourir à un processus qui permette de formuler ses propres idées au sein d'une dynamique interactive. Dès lors, au lieu d'être envisagée comme un ensemble relativement statique de doctrines extrinsèques, la philosophie se conçoit davantage comme une activité qui *se pratique* et qui permet à chacun de se structurer et de se concevoir comme sujet pensant. L'éducation philosophique concerne alors l'exercice de la *réflexion* :

L'éducation amorce un lent virage : elle veut opérer le passage de l'apprentissage à la réflexion. Nous voulons que les étudiantes et les étudiants pensent par eux-mêmes et ne se contentent plus d'apprendre par cœur ce que d'autres ont pensé avant eux et elles. Nous ne voulons pas que les étudiants et étudiantes ne fassent que penser, nous voulons qu'ils fassent plus, c'est-à-dire qu'ils soient en mesure d'exercer leur jugement de façon adéquate.⁴

L'entreprise de Lipman : réconcilier philosophie et pédagogie

L'insertion de l'approche de la Philosophie pour enfants dans des classes d'enseignement moral au Québec constitue une occasion de restaurer plus explicitement une perspective philosophique dans ce champ d'étude. Bien sûr, la perspective philosophique n'a pas été totalement évacuée dans les préoccupations des concepteurs de programmes en enseignement moral, ne serait-ce qu'en raison de la prépondérance des perspectives de John Wilson en ce qui a trait à la définition de l'éducation morale et à l'articulation méthodologique qu'il propose.

Ce que l'insertion du programme de Philosophie pour enfants rend possible, c'est une réappropriation plus directe de la dimension philosophique de l'éducation morale en offrant, entre autres, une application pédagogique de perspectives philosophiques, ce que les travaux de Wilson ne sont jamais parvenus à faire de façon vraiment explicite et totalement satisfaisante. D'autre part, l'intérêt pour le développement moral des enfants, qui caractérise l'approche cognitivo-développementale de Kohlberg, n'est pas pour autant laissé de côté avec le programme de Philosophie pour enfants, sinon que nous nous éloignons d'une certaine orthodoxie psycho-développementale qui s'interdit de croire à la possibilité pour de jeunes enfants d'accéder à l'exercice de certaines habiletés complexes de raisonnement. De fait, Lipman se distingue de Wilson et de Kohlberg par le fait qu'il a reconnu très tôt l'apport primordial du groupe dans la formation morale des jeunes, alors que Wilson et Kohlberg se sont d'abord centrés sur l'autonomie du sujet avant de prendre tardivement en compte l'apport du groupe. De plus, la dimension expérientielle et affective, centrale dans des perspectives comme celles de Simon, Raths, Kirschenbaum (clarification des valeurs), ou encore celles de Gilligan, Noddings, Tappan et Brown, se retrouve au cœur de l'expérience de la communauté de recherche où chacun et chacune apprend à se dire à partir de son expérience du réel et à écouter et se soucier de l'autre dans le partage des idées et la coopération. C'est pourquoi il est possible de reconnaître dans l'approche de Lipman une proposition globale et pertinente pour l'éducation morale des jeunes.

Pour Louise Marcil-Lacoste, le programme de Philosophie pour enfants offre justement une réponse à « la question d'adéquation entre le philosophique et le pédagogique » en faisant de la philosophie « un apprentissage de l'art de penser »⁵ :

Lipman est ainsi le premier à avoir, à propos des enfants, dépassé les visions romantiques. Il est le premier à les avoir traités philosophiquement et pédagogiquement comme des êtres intelligents. Ceci veut dire, dans son esprit, qu'on enseigne la philosophie au primaire : qu'on propose des activités permettant de rendre les enfants conscients du fait qu'ils pensent et qu'ils ont pensé.⁶

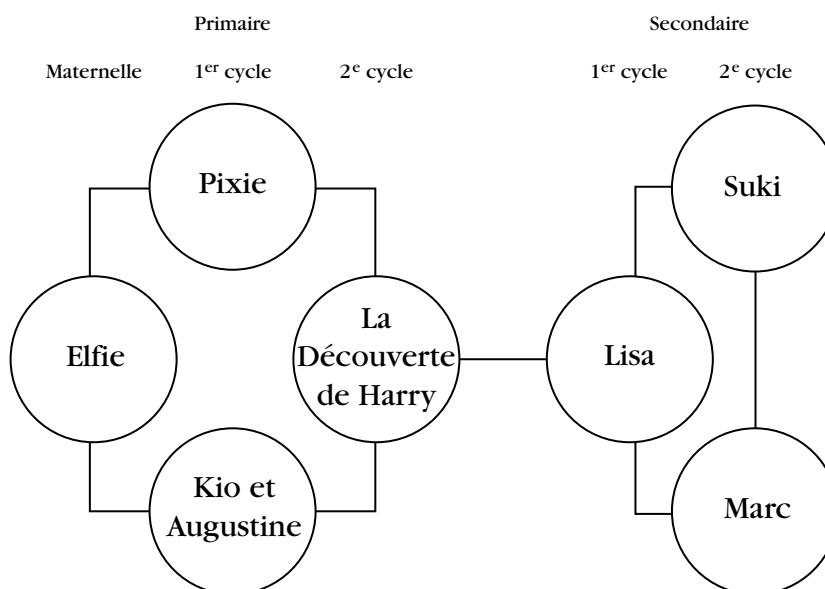
L'objectif global du programme de Philosophie pour enfants est d'aider les enfants à apprendre à penser de façon autonome, à penser par eux-mêmes (« think for themselves »), selon l'expression de Lipman qu'il reprend de Dewey. Penser par soi-même permet aux jeunes de se donner les rudiments d'une philosophie de vie qui leur soit propre; en les soutenant dans la construction de leur identité, on les habilite à chercher à donner un sens à leurs expériences⁷. Le but du programme est donc « de stimuler leur pensée, de les entraîner à penser mieux »⁸. Pour cela, on cherche à développer leurs habiletés de penser en leur permettant de réfléchir philosophiquement à des idées qui les touchent dans le cadre d'une recherche commune fondée sur la collaboration et le dialogue. L'enseignement philosophique s'apparente ainsi à une entreprise d'élucidation collective portant sur les questions des jeunes. Il n'implique pas seulement que l'élève soit encouragé à s'exprimer convenablement sur les questions qui font l'objet d'une considération; il implique aussi et surtout, de façon plus générale, le développement du sens critique et de la capacité d'argumenter en sachant donner des raisons et en sachant les évaluer.

L'élève apprend ainsi à se confronter à différents points de vue et à comprendre les raisons qui supportent telle ou telle affirmation, tout en cherchant à distinguer les critères qui justifient l'intégration d'éléments nouveaux et la restructuration de ses propres référents. Dans la « communauté de recherche », il ne s'agit plus de déterminer qui a « la » bonne réponse, mais plutôt de contribuer ensemble à mieux comprendre les divers aspects d'un réel qui nous interpelle et nous interroge, et ce, en mettant en tension différents points de vue et en analysant les raisons qui les sous-tendent, clarifiant en contexte les mots, expressions et concepts qui servent à dire le rapport au réel.

Des romans destinés aux jeunes

Pour créer un contexte éducatif qui mette l'accent sur la pratique de la réflexion philosophique, le programme de Philosophie pour enfants offre un support particulier sous la forme de romans destinés aux élèves⁹ et de guides d'accompagnement à l'intention du personnel enseignant.

Le programme élaboré par Matthew Lipman comporte sept romans qui couvrent l'ensemble des cours primaire et secondaire. Le tableau suivant donne un aperçu de ce programme.



Le premier roman écrit par Lipman fut *La découverte de Harry Stottlemeier* il y a près de vingt-cinq ans. À travers ce roman, destiné à des jeunes de dix et onze ans, Lipman a voulu favoriser la découverte des règles de la logique par les enfants. Le titre original du roman, *Harry Stottlemeier's Discovery* comporte une allusion directe à Aristote (*Aristotle* en anglais). L'aventure de Harry débute en classe de sciences au moment où, rêvassant, il est interrogé sur l'objet qui contourne le soleil tous les soixante-dix-sept ans. Se rappelant que l'enseignant a dit que toutes les planètes tournent autour du soleil, il risque cette réponse (« une planète ? »), qui provoque les rires dans la classe, la réponse étant bien entendu la comète de Halley. Après la classe, sur le chemin du retour, Harry cherche à comprendre comment il a pu se tromper. « Toutes les planètes tournent autour du soleil », se dit-il, « mais il y a des choses qui tournent autour du soleil et qui ne sont pas des planètes ». Ce constat l'amène à une idée : une phrase ne peut pas être renversée, sinon elle devient fautive. Ainsi la phrase « tous les érables sont des arbres », phrase qui est vraie, si elle est renversée en « tous les arbres sont des érables » devient fautive. C'est là le premier élément de la *découverte* de Harry. Cette découverte, Harry voudra en faire part à une amie, Lisa, à qui il demandera de lui fournir une phrase comportant deux éléments afin d'illustrer ce qu'il vient de trouver. Or la phrase proposée par Lisa, « aucun aigle n'est un lion », phrase qui demeure vraie même renversée, oblige à corriger la règle trouvée par Harry. C'est ainsi que débute l'aventure de Harry qui, avec ses camarades de classe, les enseignants de l'école, ses parents, va chercher à comprendre comment on pense et comment il est possible de penser mieux grâce à des règles qui seront découvertes au fur et à mesure du déroulement du roman.

Chacun des romans écrits par Lipman est ainsi construit autour d'une trame centrale qui constitue en quelque sorte la colonne vertébrale du roman. Autour de cette trame de fond, gravitent différentes idées associées à des situations de vie qui sont autant d'invitations à la réflexion. Ainsi *La découverte de Harry Stottlemeier* a pour trame de fond la découverte des règles de la logique, mais le roman permet aussi d'aborder des situations où la dimension éthique est nettement à l'avant-plan : la possibilité pour des jeunes d'opter pour un métier de leur choix et non en fonction du choix de leur parents (le père d'un camarade de Harry, Tony, veut que ce dernier devienne un ingénieur puisqu'il est bon en maths et que tous les ingénieurs, comme lui, sont bons en maths ; c'est d'ailleurs une belle occasion de voir l'utilité de la règle

sur le renversement des phrases, car si tous les ingénieurs sont des gens bons en maths, tous les gens bons en maths ne sont pas ingénieurs); le caractère injuste de certaines réprimandes données sans une connaissance exacte des circonstances à l'origine d'un comportement jugé répréhensible; les rapports d'autorité entre les adultes et les enfants, en particulier au sein de l'institution scolaire; la différence entre les humains et les animaux; les conflits de valeurs associées à des croyances religieuses; etc.

Après avoir écrit ce premier roman autour des outils de la pensée et de la recherche philosophique, Lipman a écrit trois romans destinés aux jeunes du secondaire dans l'optique de pouvoir appliquer ces outils à des domaines particuliers: le domaine de l'écriture, de la poésie, de l'esthétique avec *Suki*; la recherche éthique avec *Lisa*; les questions de justice sociale avec *Mark*. Par la suite, il a écrit des ouvrages destinés à une clientèle plus jeune: *Pixie*, pour les huit-neuf ans, qui offre l'occasion de se questionner sur le monde du langage et du sens, à travers un récit qui raconte l'histoire d'une histoire, c'est-à-dire qui relate les événements qui ont conduit Pixie à imaginer une histoire en lien avec une visite au zoo; *Kito et Augustine*, destiné à des enfants de six et sept ans, qui relate un été passé à la campagne et qui constitue une occasion de se questionner sur le monde qui nous entoure, particulièrement la nature, et sur nos façons de découvrir le monde, compte tenu qu'Augustine est aveugle; *Elfie*, qu'il est possible d'utiliser dès le préscolaire, qui porte sur l'expérience de la vie en groupe et sur la richesse de la découverte faite ensemble grâce au fait de partager ses pensées.

Les élèves qui lisent ces romans sont invités à poursuivre par eux-mêmes le processus de recherche que les personnages des romans ont amorcé à partir d'événements du quotidien: la visite au zoo de la classe de Pixie, les chicanes entre Pixie et sa sœur, le silence de Bruno; la mauvaise réponse de Harry en classe de science, la volonté du père de Tony que son fils devienne un ingénieur comme lui, le départ de l'école d'un camarade de classe à la suite de son refus de se lever pendant le salut au drapeau; le sentiment d'incohérence éprouvé par Lisa entre aimer les animaux et chercher à éviter qu'on leur fasse du mal, d'une part, et aimer manger de la viande et accepter en conséquence qu'on tue des animaux, d'autre part.

Il y a là un riche potentiel pour des questions d'ordre philosophique: qu'est-ce qu'une habitude? quelle est la différence entre une cause et un effet? qu'est-ce qu'une excuse par rapport à une bonne raison? qu'est-ce que penser? les animaux pensent-ils? quelle est la différence entre ce qui est réel et ce qui est apparent? quand peut-on dire que quelque chose est vrai? comment connaît-on ce qui nous entoure? comment une personne aveugle peut-elle découvrir le monde autour d'elle? pourquoi les gens parlent-ils? sommes-nous destinés à faire ce que nous faisons ou sommes-nous libres? comment concilier les exigences de la société et les croyances particulières d'un groupe? si quelque chose n'est pas mal pour un adulte, pourquoi le serait-ce pour un enfant? qu'est-ce qu'être juste? etc. Ces quelques questions, enracinées dans le récit qui présente diverses situations de vie plausibles par rapport à la vie des jeunes auxquels s'adressent les romans de Lipman, ne sont qu'un bref aperçu des questions que recèle le matériel de Philosophie pour enfants. Plusieurs permettent de voir qu'il est possible de se situer très facilement sur le terrain de l'éthique avec des thèmes comme les rapports entre les personnes, la justice, le respect des règles et des normes, la vérité et le mensonge, etc. Nous y reviendrons plus loin.

L'intervention pédagogique en Philosophie pour enfants : orchestrer une discussion philosophique en communauté de recherche

En Philosophie pour enfants, ce qui fait la matière du cours, ce sont les idées retenues par les élèves à la lecture du récit proposé dans les romans. Pour éviter l'éparpillement des idées et le bavardage anodin, l'approche implique une méthodologie particulière susceptible de favoriser l'investigation philosophique à travers la création d'une communauté de recherche soucieuse de l'apport de chaque individu, en utilisant comme point de départ les situations décrites dans les romans. La méthodologie de base du programme comprend trois phases principales¹⁰:

- 1° lire en groupe un chapitre ou un épisode de l'un des romans ;
- 2° identifier les thèmes, idées ou questions qui retiennent l'attention des élèves ;
- 3° procéder à une discussion approfondie autour des aspects retenus.

Cette méthodologie opère une rupture radicale par rapport au contrat didactique qui a habituellement cours dans les classes. Plutôt que d'organiser les situations éducatives à partir d'objectifs prédéterminés selon un découpage de contenu qui échappe autant aux élèves qu'aux enseignantes et enseignants, il s'agit plutôt de structurer l'apprentissage à partir de questions qui émanent des apprenants eux-mêmes, stimulés par la lecture d'un récit où ils peuvent retrouver et reprendre à leur compte un questionnement fondamental concernant leur existence ; ils peuvent ainsi explorer et approfondir comment ils pensent leur rapport à soi, leur rapport aux autres et leur rapport au monde en accordant de l'importance aux idées qui sont les leurs et en se confrontant aux idées des autres dans un contexte de collaboration centrée sur une meilleure compréhension du réel et sur une co-construction d'un sens à ce réel partagé.

En classe, ce que les enseignantes et enseignants sont invités à faire, c'est de créer les conditions permettant aux élèves d'apprendre à penser par eux-mêmes au sein d'une communauté de recherche. Il s'agit d'établir un espace de prise de parole où il est possible de débattre librement et rigoureusement de différents enjeux.

La pratique pédagogique de la communauté de recherche repose sur le principe d'une égalité des personnes tant dans l'expression des points de vue, en reconnaissant à chacune et chacun le droit de s'exprimer et d'être entendu, que dans l'obligation de justifier son point de vue par des raisons acceptables et pertinentes au contexte de discussion. L'idée d'une communauté de recherche signifie que tous sont responsables du processus d'investigation et que, si chacun a le droit de s'exprimer, nul ne peut se soustraire à l'obligation d'offrir des justifications et de répondre de ses assertions (et éventuellement de ses décisions et de ses actions). L'attention aux points de vue différenciés, sous l'angle de leur apport respectif à la recherche commune du sens, devrait ainsi éveiller chez les partenaires un sentiment de solidarité dans le processus de co-construction du réel à travers l'expérience du discours partagé.

C'est l'enseignante, l'enseignant qui est responsable d'orchestrer dans toute sa rigueur le débat philosophique au sein de la communauté de recherche et de s'assurer que le climat demeure respectueux des personnes.

Comme Socrate, un professeur soucieux de recherche philosophique est en quelque sorte un « provocateur » qui exhorte les élèves à prendre des risques sur le plan intellectuel, qui les encourage à penser pour eux-mêmes, qui les aide à découvrir les présuppositions sous-jacentes aux propos, et qui les accompagne dans leur recherche de solutions appropriées et significatives¹¹.

La tâche n'est pas mince car elle implique de se situer au même moment à différents niveaux qui sollicitent diverses dimensions de la réflexivité de l'enseignante et de l'enseignant : s'assurer que chacune et chacun peut s'exprimer, ou garder le silence, et être respecté ; être le gardien de la procédure ; se soucier de la cohérence des propos ; dégager l'idée derrière les propos et envisager leur teneur philosophique ; se soucier de la rigueur de la démarche ; demander des raisons et relancer les personnes à propos de leurs prises de position ; éviter d'endoctriner ; supporter la problématisation des questions dans une optique philosophique ; soutenir l'exploration conceptuelle et l'analyse des concepts ; susciter les interactions ; garder clairement en tête le fil conducteur des échanges malgré la diversité des points de vue dans le déroulement de l'argumentation collective ; etc.

Pour réussir à orchestrer correctement une discussion philosophique en communauté de recherche, les enseignantes et les enseignants ont besoin d'un « coffre à outils ». Dans ce coffre, on retrouvera deux types d'outils : des outils généraux qui permettent de soutenir l'exercice du raisonnement en communauté de recherche ; des outils spécifiques que l'on retrouve sous forme de plans de discussion et d'exercices dans les manuels ou guides (« instructional manuals ») qui accompagnent chacun des romans du programme de Philosophie pour enfants.

Un « coffre à outils » pour l'enseignante et l'enseignant : conjuguer l'art du questionnement philosophique et l'utilisation judicieuse des guides pédagogiques

Les enseignantes et enseignants dans le domaine moral sont réputés auprès des élèves pour solliciter leurs points de vue : qu'est-ce que tu penses de cela ? quelle est ton opinion ? Ces questions sont habituellement suivies d'une autre qui invite à aller un peu plus loin : pourquoi ?

En Philosophie pour enfants, on veut justement aller plus loin que l'expression des points de vue. Diverses questions sont suggérées pour dégager les raisons qui appuient une affirmation, pour inciter à définir les termes qui sont utilisés, pour relever les contradictions possibles entre des propos, pour dégager les postulats sous-jacents à une prise de position, pour envisager les conséquences d'une affirmation, etc. Ce répertoire de questions constitue un premier ensemble d'outils généraux que l'enseignante ou l'enseignant doit apprendre à maîtriser dans *l'art d'animer une discussion philosophique* (Pierre Lebuis, « *Animer une discussion philosophique en classe* » dans Anita Caron, dir., *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montréal, Les Éditions Agence d'Arc inc., 1990, pp. 197-206 ; publié dans *Entre-Vues* n° 10, 1991. pp. 39-61).

Sur le plan des outils plus spécifiques, chacun des romans écrits par Lipman est accompagné d'un guide pédagogique à l'intention des enseignantes et des enseignants où l'on retrouve des propositions pour animer la classe autour des thèmes retenus par les élèves.

Les guides pédagogiques ou manuels accompagnant chacun des romans sont présentés dans le tableau suivant. Quand une traduction française est disponible, elle est indiquée dans la troisième colonne. Les guides sont disponibles dans leur version originale en anglais auprès de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey, USA) et dans leur traduction en français auprès de l'Association québécoise de Philosophie pour enfants (Faculté de Philosophie, Université Laval, Québec).

Romans	Guide (version américaine)	Guide (version québécoise)
Elfie	Getting our Thoughts Together	Faisons des liens entre nos pensées (traduction partielle)
Kio et Augustine	Wondering at the World	S'émerveiller devant le monde (traduction partielle)
Pixie	Looking for Meaning	À la recherche du sens
La découverte de Harry	Philosophical Inquiry	La recherche philosophique
Lisa	Ethical Inquiry	La recherche éthique (traduction partielle)
Suki	Writing : How and Why	
Marc	Social Inquiry	

D'entrée de jeu, il faut signaler que ces guides ne sont pas à recevoir comme des guides pédagogiques qui accompagnent certains programmes d'études au Québec ou comme des « manuels du maître » tels que diffusés par certains éditeurs de matériel pédagogique pour ces mêmes programmes d'études. Il ne s'agit pas de suivre pas à pas les stratégies proposées pour passer à travers le programme ou le manuel.

Le guide d'accompagnement en Philosophie pour enfants se veut strictement un soutien pédagogique : il suggère des pistes d'approfondissement (plans de discussion, exercices, activités) que l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser en classe pour favoriser une meilleure compréhension ou faciliter une plus grande interaction entre les élèves. Il n'est donc pas question d'atteindre des objectifs prédéterminés et d'aborder des éléments de contenu selon une séquence invariable. À cet égard, si le guide est construit autour d'un certain nombre d'idées directrices qui renvoient au contenu des chapitres ou des épisodes des romans pour les jeunes, les propos qu'il contient sur les différents thèmes n'ont pas à être présentés aux élèves et les stratégies qu'il suggère pour chacun des thèmes n'ont pas à être imposées suite à la lecture du roman. Ce matériel sera utilisé pour soutenir le groupe dans son investigation des thèmes retenus par lui.

Ce matériel n'en constitue pas moins un outil essentiel avec lequel le personnel enseignant doit se familiariser. La lecture de la section du guide qui correspond à un épisode ou à un chapitre de roman donne des informations fondamentales sur les assises philosophiques du roman et sur les thèmes susceptibles d'émerger à la suite de la lecture de l'extrait du roman en classe. Par la suite, quand les élèves auront retenu des questions à investiguer, le recours au guide permet à l'enseignante et à l'enseignant de se doter d'un plan d'intervention. En effet, s'il n'est pas question de déterminer à l'avance les sujets qui seront débattus ou d'orienter la discussion dans un sens qui rejoigne ses convictions personnelles une fois les thèmes identifiés par le groupe, il appartient à l'enseignante et à l'enseignant de s'assurer que le traitement du thème sera fait de manière à argumenter philosophiquement des positions clairement problématisées et conceptualisées. Le travail de l'enseignante et de l'enseignant consiste alors à retracer dans le guide des plans de discussion et des exercices qui soutiendront les interactions réflexives en classe et à savoir les utiliser judicieusement au moment opportun. Là encore, il ne s'agit pas de passer obligatoirement à travers toutes les questions suggérées, il s'agit d'utiliser celles qui permettent de mener une investigation philosophique en communauté de recherche.

L'exemple de l'épisode suggéré au début du présent texte (extrait du premier épisode de *Lisa* : « *Est-ce qu'on peut aimer les animaux et en même temps les manger?* ») devrait permettre d'illustrer la fonction du guide d'accompagnement. Pour cet épisode, on trouve plusieurs idées directrices pour lesquelles on présente de courts textes de mises en situation, des plans de discussions et des exercices.

Par exemple, la première idée directrice est présentée sous le titre « *De quelle manière devons-nous vivre?* »

On peut lire d'abord un texte d'introduction sur cette première idée directrice :

IDÉE CONDUCTRICE N°1 : DE QUELLE MANIÈRE DEVONS-NOUS VIVRE ?

Habituellement, les enfants en bas âge ne s'interrogent pas sur la manière dont nous devons vivre. Ils prennent la vie au jour le jour sans ressentir le besoin de se faire un plan général de vie. Toutefois, lorsqu'ils atteignent le niveau secondaire, ils ressentent le besoin de s'orienter dans la vie. Ils doivent, tout à coup, répondre à une multitude de questions et ils se sentent souvent désorientés et dépassés. Les enfants observent de nombreux exemples de modes de vie qu'ils ne souhaitent pas adopter et ils ne sont pas certains de ce qu'ils veulent. Souvent, les plus déprimés se tournent vers des moyens futiles ou superficiels pour résoudre leurs perplexités.

La question générale qui fascine le plus les enfants, c'est ce en quoi consiste bien vivre. Poser cette question et chercher à y répondre d'une manière objective et impartiale, c'est ce qui constitue la recherche éthique. La recherche, toutefois, est rarement une entreprise que l'on mène de façon solitaire. Elle s'effectue en lien avec des groupes d'individus qui partagent des objectifs similaires, qui communiquent entre eux l'information, qui respectent le point de vue et les opinions d'autrui, qui présentent des arguments à l'appui de ce qu'ils affirment, qui sont prêts à examiner d'autres solutions de rechange, et, enfin, qui peuvent construire ensemble une conception rationnelle des modes de vie dont on puisse dire que c'est de cette manière que les êtres humains vivent bien. Lorsqu'un tel groupe d'individus réfléchit de manière auto-correctrice sur des questions éthiques, on peut dire qu'il forme une « communauté de recherche éthique ». L'objectif de chaque groupe qui entreprend la démarche proposée par le programme Lisa est de constituer une telle communauté de recherche et le rôle fondamental des enseignantes et des enseignants qui travaillent avec ce programme, est de favoriser l'émergence d'une telle communauté.

Lire et discuter Lisa entre camarades de classe, c'est avoir l'opportunité de faire le tri de la multitude de problèmes que comporte l'éthique; c'est également tenter d'identifier, de manière cohérente et logique, les principales questions de l'éthique tout en indiquant la façon dont on peut s'y prendre pour les résoudre. Lisa n'est pas un manuel donnant des réponses toutes faites aux jeunes. L'exploration du matériel de Lisa, effectuée au moyen du dialogue, permet plutôt d'identifier les éléments qui doivent être pris en considération dans la construction de leur propre profil éthique. Le cours devrait également amener les élèves à comprendre les processus de pensée qui s'avèrent utiles à l'analyse et à la résolution de situations éthiques. Identifier ces processus est l'un des principaux objectifs de la recherche éthique. Toutefois, les problèmes de la vie réelle ont rarement des solutions toutes faites. Il revient donc à chacun de décider du moment et du lieu opportun pour mettre en pratique ces processus, chacun et chacune devant ainsi décider la manière dont il, elle veut vivre.

Après un exercice sur ce qu'est une communauté de recherche, on trouve deux plans de discussion associés au thème de la première idée directrice :

JALONS DE DIALOGUE : DE QUELLE MANIÈRE DEVONS-NOUS VIVRE ?

1. *Qu'est-ce que tu aimes le mieux faire ?*
2. *Qu'est-ce qui importe le plus dans ta vie ?*
3. *Lorsque tu seras plus vieux, aimerais-tu encore faire les mêmes choses ?*
4. *Les mêmes choses seront-elles pour toi toujours aussi importantes quand tu seras plus vieux ?*
5. *Es-tu heureux ?*
6. *Désires-tu être heureux quand tu seras plus vieux ?*
7. *Y a-t-il autre chose que le bonheur qui soit plus important à tes yeux ?*
8. *Est-ce possible d'être parfaitement heureux ?*
9. *Serais-tu parfaitement heureux dans un monde où tout le monde souffre ?*
10. *Serais-tu heureux même si tu faisais souffrir d'innocentes créatures ?*
11. *Préfèrerais-tu faire plaisir aux gens ou les soulager de leurs souffrances ?*
12. *Aimerais-tu vivre d'une manière qui aiderait les gens à devenir meilleurs ?*
13. *Serais-tu heureux si tu n'avais aucun ami ?*
14. *Serais-tu heureux si tout autour de toi était laid ?*
15. *Serais-tu heureux si tous ceux que tu connais mentaient constamment et essayaient de se tromper les uns les autres ?*
16. *Pourrais-tu être heureux si tu ne comprenais rien à ce qui t'arrive ?*
17. *Cela te dérangerait-il de vivre d'une manière qui paraîtrait correcte à tous, mais qui te paraîtrait incorrecte ?*
18. *Cela te dérangerait-il de vivre d'une manière qui paraîtrait incorrecte à tous, mais qui te paraîtrait correcte ?*

JALONS DE DIALOGUE: LES CHOSES QUE NOUS APPELONS « BONNES »

1. *Si tu aimes quelque chose, est-ce que cela la rend bonne ?*
 2. *Si de nombreuses personnes aiment une certaine chose, est-ce que cela la rend bonne ?*
 3. *Si tu préfères les pommes aux oranges, est-ce que cela rend les pommes meilleures que les oranges ?*
 4. *Si tu veux quelque chose, doit-elle être par conséquent bonne ?*
 5. *Si tu ne veux pas quelque chose, cette chose doit-elle être par conséquent mauvaise ? ou sans valeur ?*
 6. *Est-ce possible d'aimer quelque chose de mauvais ?*
 7. *Est-ce possible de savoir que quelque chose est mauvais et de l'aimer quand même ?*
 8. *Si une chose est bonne, est-il certain que les gens vont l'aimer ?*
 9. *Si une chose est bonne, est-il certain que les gens vont la préférer à quelque chose de mauvais ?*
 10. *Si les gens savent qu'une chose est bonne et la raison pour laquelle cette chose est bonne, serait-il encore possible qu'ils puissent ne pas l'aimer ?*
 11. *Une chose peut-elle être bonne, même s'il y a bon nombre de choses qui sont meilleures.*
 12. *Est-ce que quelque chose peut être mauvais, même s'il y a bon nombre de choses qui sont encore plus mauvaises ?*
 13. *Penses-tu que si tu comprenais parfaitement les raisons qui font qu'une chose est meilleure qu'une autre, tu puisses quand même désirer la chose la plus mauvaise ?*
 14. *Une chose peut-elle avoir de la valeur, même si elle n'a de valeur pour personne ?*
 15. *Une chose peut-elle être désirable, même si personne ne la désire ?*
 16. *Quelqu'un aimé de personne pourrait-il quand même être aimable ?*
 17. *Que préfères-tu : quelque chose sans valeur mais que tout le monde veut, ou quelque chose qui a de la valeur que personne ne veut ?*
 18. *Quelles sont les choses que tu appellerais « bonnes » : celles qui sont désirées ou celle qui sont désirables ?*
-

Plus d'une quinzaine d'idées directrices sont ainsi reliées au premier épisode du roman *Lisa*, allant de questions générales comme celle de la première idée directrice à des questions plus particulières sur les droits des enfants et les droits des animaux, en passant par des exercices de raisonnement.

Ces plans de discussions et ces exercices ont pour but d'aller plus loin dans la discussion, parfois en distinguant et en complexifiant davantage, parfois en simplifiant et en concrétisant les perspectives. L'exercice suivant en constitue une illustration :

EXERCICE : LES DROITS, LES PRIVILÈGES ET LES OBLIGATIONS

Complétez chacune des phrases suivantes en indiquant s'il s'agit d'un « droit », d'un « privilège », d'une « obligation », ou « autre ». Se pourrait-il qu'un cas réponde à plus d'une catégorie ?

1. *La liberté de parole est*
 2. *Les parents ont de nourrir leurs enfants.*
 3. *Être invité par le Premier ministre de la province à fêter le Nouvel An est*
 4. *Si tu travailles comme gardienne d'enfants, tu as d'être payée pour tes services.*
 5. *Quand tu auras atteint tes 18 ans, tu auras de voter.*
 6. *Si une personne est accusée d'un crime, elle a de consulter un avocat.*
 7. *Le médecin de l'école peut procéder à un examen médical de ta personne parce que c'est son*
 8. *C'est d'aller à l'école chaque jour.*
 9. *Si on soupçonne un feu, le pompier peut aller où il désire chez toi, parce que c'est*
 10. *Si les parents sont dans l'incapacité de prendre soin de leurs enfants, cela devient du gouvernement.*
 11. *C'est du marchand de déterminer le prix de sa marchandise.*
 12. *Si tes parents ne paient pas la facture du téléphone, la compagnie a de débrancher le service.*
 13. *Puisque Jeanne est l'aînée de la famille, c'est son d'être la première à se marier.*
 14. *Servir dans les forces armées est pour les filles.*
 15. *Alice déclare : « M'embrasser est pour mon ami. »*
 16. *C'est du médecin d'aider celui qui est victime d'un accident.*
-

Une conception de l'éducation morale centrée sur la pratique morale raisonnée en communauté de recherche

Le programme de Philosophie pour enfants comporte un roman, *Lisa*, s'adressant à des jeunes de quatorze/quinze ans, qui porte spécifiquement sur la recherche éthique. Cependant la préoccupation à l'égard de l'éducation morale n'est pas exclusive à ce roman. D'abord, à travers des thèmes comme ceux qui ont été mentionnés préalablement, nous retrouvons cette préoccupation dans tous les romans qui constituent le programme de Philosophie pour enfants. De plus, et sans doute plus fondamentalement, cette préoccupation s'enracine dans l'objectif même du programme (apprendre à penser par soi-même) et se retrouve au cœur de la méthodologie préconisée dont l'élément-clé s'avère être la constitution d'une communauté de recherche où tous deviennent les partenaires d'une entreprise commune.

Les préoccupations de Lipman en matière d'éducation morale s'inscrivent dans la problématique contemporaine à l'égard des pièges de l'autoritarisme et du relativisme, problématique fondamentale à laquelle sont confrontés les enseignantes et les enseignants.

Si, d'une part, les enseignants épousent des principes particuliers et tentent de les inculquer à leurs élèves, ils prêtent le flanc à des accusations d'endoctrinement. Si, par contre, ils refusent d'endosser de tels principes ou les remettent ouvertement en question, ils risquent d'être accusés d'apprendre aux enfants à croire que les valeurs sont « simplement relatives » ou « simplement subjectives ». Bref, l'école n'a aucun désir d'être accusée d'endoctrinement que ce soit d'un ensemble absolu de valeurs ou d'une approche relativiste des valeurs.

Ce que l'école aimerait trouver c'est une ouverture, fut-elle aussi mince qu'une feuille de papier, qui lui permette de se glisser entre le Scylla de l'autoritarisme et le Charybde d'un relativisme vide. Elle souhaite que les jeunes qui lui sont confiés deviennent des individus capables de raisonner et de réfléchir mais aussi de penser par eux-mêmes. Mais l'exigence d'éducation morale semble aussi réclamer que les élèves adhèrent à un ensemble de valeurs, quelle que soit leur opinion de ces valeurs. L'école éprouve de la difficulté à concilier l'obligation qui lui est faite, en tant qu'agent d'éducation, d'encourager les jeunes à devenir autonomes, avec cette autre obligation, vis-à-vis les parents et la société en général, d'inciter les élèves à adopter une attitude conventionnelle devant les valeurs personnelles et sociales. À moins de pouvoir se frayer un chemin entre le double écueil de l'autoritarisme et du relativisme vide, l'école perd sur tous les fronts.¹²

Ce passage étroit entre l'autoritarisme et le relativisme, Lipman le voit dans l'exercice du raisonnement en communauté de recherche. Le programme de Philosophie pour enfants entend ainsi apporter une contribution explicite à l'éducation morale des enfants puisque la dimension éthique constitue une préoccupation importante du programme.

L'éducation morale, envisagée dans une perspective d'investigation philosophique, se conçoit nécessairement à la manière d'une *recherche éthique* où l'accent porte sur la compréhension des raisons ou critères pour croire ou agir de telle ou telle façon, de manière à arriver à des jugements de valeur réfléchis plutôt que de simplement exprimer des opinions ou des préférences sans pouvoir les justifier.

L'objet d'une recherche éthique n'est certes pas d'inculquer aux élèves quelque contenu que ce soit en termes de règles morales, de principes moraux ou de valeurs particulières. Elle engage plutôt à une considération critique des valeurs, standards et pratiques qui balisent la vie quotidienne dans une discussion publique et ouverte, qui invite à tenir compte de différents points de vue et de faits pertinents dans le contexte d'une situation morale. Cette recherche n'est possible cependant qu'au sein d'un environnement éducatif soucieux du respect des points de vue différents qui s'expriment dans un climat de confiance mutuelle. Lipman voit d'ailleurs dans ce que l'on pourrait appeler un *atelier éthique collaboratif* la seule voie pour éviter l'endoctrinement :

Toute éducation morale qui refuse l'endoctrinement implique d'enseigner aux enfants à se livrer à la recherche éthique. [...] La salle de cours devient donc, en quelque sorte, une collectivité de recherche éthique ou un atelier d'éthique où les élèves se familiarisent avec les outils, méthodes, techniques et façons de faire propres aux artisans engagés dans ce métier. C'est uniquement lorsqu'un individu est habile dans les techniques génériques du raisonnement qu'il peut être habile dans un raisonnement moral spécifique. Mais pour que la transition soit possible, il faut que les techniques génériques soient enseignées dans le contexte critique et humaniste de la philosophie et dans le cadre d'une collectivité de recherche éthique.¹³

Ce que la recherche éthique en Philosophie pour enfants ajoute donc à toute approche d'éducation morale préoccupée du raisonnement éthique, c'est l'expérience d'une communauté de recherche qui propose le développement de modèles de conduite morale. La communauté de recherche éthique devient un lieu d'expérimentation — au sens de *vivre l'expérience* — d'une *pratique morale raisonnée*, où le recours aux habiletés de penser porte sur des réalités significatives sur le plan moral et appelle une évaluation interactive des situations en vue d'exercer le jugement.

Voilà où se situe le passage étroit entre Scylla et Charybde, entre l'endoctrinement autoritaire et le relativisme irresponsable : stimuler les enfants à penser, améliorer leurs techniques cognitives de façon à ce qu'ils raisonnent bien ; les faire participer à des dialogues disciplinés entre eux afin qu'ils apprennent à raisonner ensemble ; les inciter à penser à des concepts importants de la tradition philosophique, tout en développant leur habileté à penser par eux-mêmes afin que, confrontés à des problèmes d'ordre moral, ils soient en mesure de penser de façon raisonnée et responsable. Si on leur apprend à penser avec un esprit critique, ils ne seront plus si vulnérables lorsqu'on tentera de les endoctriner. Et dans le même temps, si on leur a appris à écouter attentivement les autres et à tenir compte du point de vue des autres, ils ne seront plus des proies faciles pour des alternatives cyniques, car ils auront appris à apprécier les avantages de l'objectivité.¹⁴

L'apprentissage du « mieux penser », par la pratique du dialogue raisonné et argumenté en communauté de recherche, met bien sûr en évidence l'importance de développer une pensée cohérente par le recours aux outils fondamentaux de l'exercice du raisonnement. Un contact superficiel avec l'approche de Philosophie pour enfants, compte tenu que Lipman accorde une grande importance aux outils de la logique, peut cependant laisser croire que le programme privilégie exclusivement le raisonnement et se réduit à la dimension logique du raisonnement.

Pourtant, Lipman lui-même, dans son texte « *Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale* » — texte qu'il avait d'ailleurs préparé pour un colloque tenu à Montréal sur les fondements de l'éducation morale en 1985 — signale qu'apprendre à penser de façon autonome ne se réduit pas aux seules habiletés de raisonnement dans le domaine logique (définir, classifier, faire des inférences, etc.). Celles-ci occupent bien sûr une place importante en Philosophie pour enfants car elles constituent en quelque sorte les outils de base pour apprendre à penser de façon structurée et organisée. Mais l'exercice de l'investigation philosophique exige également d'autres habiletés cognitives : des habiletés de recherche (formuler des hypothèses, décrire, vérifier, etc.), des habiletés à conceptualiser ou à former et analyser des concepts, des habiletés à utiliser différentes formes de langage pour traduire ses idées et communiquer. Par ailleurs, l'investigation philosophique exige plus que ces habiletés cognitives, car elle fait aussi appel à un ensemble d'états et d'actes mentaux ainsi qu'à des dispositions particulières qui permettent une certaine ouverture d'esprit au questionnement et un état d'émerveillement et de disponibilité à l'égard de ce qui sollicite l'attention pour bénéficier de toutes les occasions de penser.

Lipman ne veut en aucun cas que son programme soit reçu comme un programme axé sur le développement de la pensée dans une stricte perspective de résolution de problèmes. Pour lui, il faut à la fois développer la pensée convergente et la pensée divergente, de manière à ne pas tout centrer sur la résolution de problèmes mais aussi à favoriser l'identification des problèmes et leur analyse dans une optique de créativité. La recherche éthique implique donc non seulement des habiletés à raisonner mais également des dispositions particulières qui exigent une sensibilité morale à ce qui nous entoure et une ouverture au possible.

Le lieu par excellence pour exercer de façon globale l'ensemble de ces habiletés et dispositions se situe dans la vie communautaire de la classe où peut se vivre l'expérience d'un dialogue interactif autour de questions qui émanent des jeunes et qui leur permettent d'exprimer des idées qui sont significatives pour eux. Apprendre à penser par soi-même ce n'est pas apprendre à penser pour soi-même dans une démarche strictement individuelle ; cela s'apprend en partageant sa pensée avec les autres (on pourrait dire : en affinant son « penser » au contact du « penser » des autres).

Le développement des outils de penser doit ainsi toujours se faire à l'égard d'objets signifiants pour les élèves au sein d'une dynamique qui favorise l'interaction entre les personnes et encourage à s'engager concrètement dans la vie quotidienne. Et c'est sans doute ici que nous pouvons entrer encore davantage sur le terrain de l'éthique. Lorsque la classe est organisée à la manière d'une communauté de recherche, l'expérience du dialogue interactif — et non la succession de monologues où chacun à tour de rôle est invité à donner son opinion — encourage la rencontre des différences, la compréhension du point de vue des autres et l'ouverture réciproque aux idées d'autrui. L'exploration conjointe d'idées, par la multiplicité des points de vue, permet de s'approprier une information plus globale et significative, le questionnement mutuel favorisant la recherche de l'objectivité et de l'impartialité.¹⁵

Pour Lipman, il s'agit là d'une composante essentielle de tout programme de formation morale car il importe non seulement de développer le raisonnement éthique mais aussi de développer des modèles de conduite constructive dans lesquels les enfants peuvent effectivement s'engager¹⁶. Or, ajoute Lipman, « ce que l'on désigne sous le nom de conduite morale n'est rien d'autre que la pratique du raisonnement éthique » ou « l'aspect pratique de ce raisonnement »¹⁷. « Présenter aux enfants les outils et les procédés de la recherche éthique c'est, en fait, les introduire à la pratique morale raisonnée. »¹⁸. La communauté de recherche éthique devient un lieu d'expérimentation de cette pratique morale raisonnée, où le recours aux habiletés de penser porte sur des réalités significatives sur le plan moral et appelle une évaluation des situations en vue d'exercer le jugement. La communauté de recherche éthique « réconcilie la compétence éthique, l'autonomie et le sens de la collectivité »¹⁹.

Ann Margaret Sharp, principale collaboratrice de Lipman, insiste sur l'aspect moral de l'expérience de la communauté de recherche. Pour elle, la communauté de recherche n'est pas seulement un moyen d'ordre pédagogique pour apprendre à penser ; elle constitue en soi une fin éducative car elle permet de faire l'expérience directe de l'intersubjectivité :

La communauté de recherche implique les personnes dans une manière « d'être-au-monde » qui vise, par le biais d'un processus intersubjectif, à lutter pour comprendre et pour se connaître. [...]

*La communauté de recherche constitue une praxis — une action communautaire réflexive — une façon d'agir sur le monde. C'est un moyen de transformation morale et personnelle qui conduit inévitablement à une modification des significations et des valeurs qui affectent les actions et les jugements quotidiens de tous les participants.*²⁰

Ultimement, la pratique morale raisonnée en communauté de recherche favorise l'apprentissage de la réciprocité et le développement du sens social en vue de l'exercice d'une vie démocratique qui entend gérer le vivre-ensemble par le recours au dialogue et à la collaboration.

Pistes pour un renouvellement des pratiques en enseignement moral

L'expérimentation du programme de Philosophie pour enfants dans des classes d'enseignement moral est une invitation à aborder le champ de l'éthique en se préoccupant de *donner à penser* pour que chacun apprenne à penser par lui-même au sein de ses communautés d'appartenance. Les expériences avec l'approche de la Philosophie pour enfants invitent à cet égard à renouveler les pratiques éducatives en matière de formation morale à l'école. L'accent devrait se déplacer d'une approche axée sur la résolution de problèmes moraux dans une optique de décision et d'action morale individuelle vers une approche privilégiant la discussion collective raisonnée des multiples enjeux éthiques qui concernent l'existence quotidienne et la vie humaine en général dans un contexte d'expérience de vie communautaire.

S'il y a une contribution que l'école peut apporter à l'éducation morale des jeunes et pour laquelle l'approche de la Philosophie pour enfants ouvre une voie particulièrement prometteuse, c'est celle de l'apprentissage du raisonnement dans un contexte d'expérience de vie communautaire axée sur le dialogue et la reconnaissance des différences. L'apprentissage de l'esprit critique, si essentiel dans une société où resurgit l'irrationnel et où prolifèrent de plus en plus les dogmatismes et les fondamentalismes de toutes sortes, doit se faire dans le contexte social de la classe. Dans cette micro-société ou micro-culture, les élèves peuvent se reconnaître mutuellement comme des sujets pensant, des sujets désirant et des sujets agissant, c'est-à-dire des personnes capables de co-construire un sens à leurs expériences de vie.

Plusieurs expérimentations en milieu scolaire avec l'approche de Philosophie pour enfants démontrent éloquemment que les jeunes, quand on les accompagne dans l'exploration systématique des questions qu'ils se posent, peuvent réfléchir sur des dimensions complexes concernant leur rapport à soi, leur rapport aux autres et leur rapport au monde. Ces expériences invitent à construire un projet d'éducation morale en milieu scolaire autour de la pratique du dialogue raisonné en groupe, affrontant directement les défis du pluralisme sans tomber dans les pièges du relativisme pour qui toutes les croyances, expression de convictions personnelles non discutables, se valent.

L'option de mettre l'accent sur l'argumentation raisonnée en communauté de recherche éthique n'est pas neutre. Elle participe d'un choix en faveur d'une *éducation pour la démocratie* qui reconnaît que les citoyens, capables de raison, peuvent débattre entre eux pour déterminer l'aménagement du vivre-ensemble dans l'espace commun. Au regard de ce que Legault et Bégin appellent l'axe structural de la formation morale, il s'agit d'une option qui met l'accent sur le raisonnement :

Les éléments de base communs à toute morale ne sont pas nombreux. Ils se résument au triptyque suivant : valeur — raisonnement — comportement. Chaque conception morale structure ces éléments dans un dynamique qui lui est propre et accorde le primat à une dimension en termes de formation morale. En fait, il s'agit de savoir qu'est-ce qui constitue un homme moral et de spécifier comment y parvenir. Dans toutes les conceptions, la personne morale sera définie comme celle qui possède des valeurs, qui raisonne moralement et qui agit moralement dans la vie quotidienne. Mais comment devient-on une personne morale ? Est-ce par l'acquisition des valeurs en premier ? Si oui, alors quels liens existe-t-il entre les valeurs et le raisonnement moral ; entre les valeurs, le raisonnement moral et les comportements ? Peut-être que l'homme devient moral en développant d'abord des habitudes de comportement qu'il intériorise par la suite ? Peut-être aussi que l'homme devient moral en développant son raisonnement pratique ? Ainsi chaque conception cerne le centre même de l'activité morale de la personne dans la mesure où elle détermine la finalité de l'enseignement en éducation morale.²¹

L'option de mettre l'accent sur la composante *raisonnement* nous amène à recadrer, sinon du moins à questionner, la problématique de l'éducation aux valeurs et celle de la transmission de comportements socialement acceptables dans le contexte scolaire.

Pour plusieurs groupes religieux, l'éducation morale est indissociable de l'éducation religieuse qui transmet les valeurs fondamentales articulées aux croyances du groupe. Cela s'est traduit au Québec, dans le système scolaire public, par un régime généralisé d'option entre l'enseignement moral et religieux confessionnel (catholique ou protestant) et l'enseignement moral ; au secteur privé, l'enseignement religieux confessionnel (catholique, protestant, juif, musulman ou autre) est le plus souvent obligatoire. Pour contrer le poids de cette éducation religieuse, le ministère de l'Éducation envisage de créer un cours d'éducation à la citoyenneté qui aurait pour finalité de transmettre les valeurs communes et d'initier aux institutions démocratiques de la société civile, reléguant l'enseignement moral, prisonnier du régime d'option dans lequel il est enfermé, à une simple contribution, parmi d'autres, au développement personnel de l'élève.

Une des premières pratiques que les expériences avec l'approche de la Philosophie pour enfants nous incitent à revoir c'est bien celle de ce régime qui divise les groupes quand il s'agit de débattre des enjeux éthiques : il s'agit de promouvoir une formation morale et philosophique pour tous les élèves du Québec, *plutôt que* de nous enfermer dans un régime d'options qui maintient, dans les ambiguïtés et les paradoxes, les privilèges de groupes confessionnels. L'école, comme lieu d'intégration culturelle, se doit d'offrir à tous une formation à la réflexion éthique (et éventuellement une culture religieuse non confessionnelle) qui puisse permettre à chacun de se construire comme sujet moral et citoyen responsable. Si on veut éviter de réduire l'éducation à la citoyenneté à une connaissance des institutions, il faut admettre qu'elle comporte une composante éthique au niveau de l'apprentissage du débat démocratique et, sur ce plan, l'approche de la Philosophie pour enfants offre un cadre particulièrement prometteur.

En mettant l'accent sur la pratique collective du raisonnement et de l'argumentation en vue de développer le jugement, nous ouvrons une voie qui contribue à donner sens à l'expérience du vivre-ensemble. La discussion d'enjeux éthiques comporte une dimension pratique dans la mesure où elle implique, dans l'ici et le maintenant de la classe, une posture éthique qui rend possible le dialogue autour d'arguments raisonnés en communauté de recherche.

Les caractéristiques de l'approche en Philosophie pour enfants nous incitent aussi à revoir certaines des conditions qui prévalent en enseignement moral actuellement au Québec. Au moment où il est question de revoir l'ensemble des programmes d'études dans la foulée de l'*Énoncé de politique éducative* du

ministère de l'éducation (*L'école tout un programme*, Québec, Ministère de l'éducation, 1997), nous nous contenterons de mentionner, en guise de conclusion, quelques aspects qui constituent autant de pistes pour s'engager dans le renouvellement des pratiques éducatives en enseignement moral :

- examiner la pertinence de recourir à la médiation d'un récit ouvert pour faire surgir un questionnement articulé aux expériences de vie des jeunes, *plutôt que* d'interpeller directement cette expérience, avec le risque comme on le rencontre parfois dans les classes d'enseignement moral de « forcer » indûment, pour ne pas dire de manière parfois indécente, l'expression d'un vécu dont il faut respecter l'intimité ;
- accepter de s'ouvrir radicalement aux questions des élèves, telles que suscitées par la lecture d'un récit ouvert, *plutôt que* d'enfermer le questionnement dans des thématiques prédéterminées, soit par le programme d'études soit par les choix des concepteurs de matériel pédagogique ;
- accorder une attention au langage et s'engager dans une clarification conceptuelle en lien avec les questions soulevées et les arguments évoqués dans le traitement de ces questions, *plutôt que* de s'astreindre à des exercices fastidieux de définitions de mots ou d'identification d'expressions en début d'exploration d'un thème qui ont souvent pour effet de figer le réseau conceptuel ;
- promouvoir la discussion ouverte de différents points de vue tels qu'ils émergent au sein même de la communauté de recherche, soit par l'apport différencié des élèves, soit par l'introduction par l'enseignant d'alternatives plausibles à soumettre à la considération collective, *plutôt qu'*un énoncé de problématique qui se limite trop souvent à des propositions tellement dichotomiques qu'elles invitent automatiquement à la recherche de la solution du « juste milieu » ;
- favoriser l'évaluation des raisons évoquées pour soutenir un point de vue par le recours à des critères qui tiennent compte des différents contextes des situations, *plutôt que* d'engager les élèves dans un processus d'évaluation morale décontextualisé qui incite à rechercher une sorte de critère moral universel ;
- reconnaître la dimension pratique de la discussion philosophique *plutôt que* de s'engager, au nom de la motivation à la décision et à l'action morale, dans une pseudo-résolution de problèmes moraux à l'égard desquels on invite ultimement à analyser les motivations et contre-motivations pour agir conformément à une décision morale faisant trop souvent appel à des critères décontextualisés ;
- reconnaître le caractère social de la construction du sens et le jeu de négociation que cela implique dans le dialogue et la délibération, *plutôt que* de véhiculer le principe d'une quelconque autonomie morale où chacun serait l'ultime créateur du sens pour soi .

Montréal, novembre 1998

NOTES

1. Michel Tozzi, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Bruxelles/Lyon, Vie Ouvrière/Chronique Sociale, 1994, p. 13.
2. J. Gaarder, *Le monde de Sophie*, Paris, Éditions du Seuil, 1995.
3. Matthew Lipman, *The Cultivation of Reasoning Through Philosophy*, Educational Leadership, September 1984, pp. 51-56.
4. Matthew Lipman, *Philosophie pour enfants et pensée critique*, traduction de Patricia Donnelly, Arrimages, n°6, printemps 1988, p. 18.
5. Louise Marcil-Lacoste, *La philosophie pour enfants. L'expérience Lipman*, Sainte-Foy, Les Éditions Le Griffon d'argile, 1990, p. 12.
6. ID, *ibid.* p.13.
7. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom, Second Edition*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p. 80.
8. Pierre Cohen-Bacrie, *Entrevue avec M. Matthew Lipman, Philosophiques*, vol. XII, n°2, automne 1985, p. 400.
9. Quatre romans ont fait l'objet d'une traduction en français :
Elfie, traduit et adapté par Dollard Leblanc et Arsène Richard, Moncton, Centre de ressources pédagogiques, Faculté des sciences de l'éducation, Centre Universitaire de Moncton, 1992.
Kio et Augustine, traduit par Éric Goguen et Arsène Richard, Moncton, Éditions d'Acadie, 1987.
Pixie, traduit par Arsène Richard, Moncton, Éditions d'Acadie, 1984.
La découverte de Harry Stottlemeier, traduit par Pierre Belaval, Paris, Librairie Philosophique, J. Vrin, 1978; traduit et adapté par Michel Haguette, Montréal, Commission des Écoles Catholiques de Montréal, 1987 (2^e édition revue et corrigée par Michel Haguette et Pierre Lebuis, 1994).
Lisa, traduit par Marcel Savard, Québec, Association québécoise de Philosophie pour enfants.
 Par ailleurs, plusieurs autres romans ont été écrits dans l'esprit du Programme de Philosophie pour enfants. Parmi ceux-ci, un roman écrit par Ann Margaret Sharp, principale collaboratrice de Matthew Lipman, *The Doll Hospital (L'hôpital des poupées)*, est souvent considéré comme partie intégrante du Programme de Philosophie pour enfants; ce roman, destiné aux enfants d'âge préscolaire, est également traduit et diffusé par l'Association québécoise de Philosophie pour enfants.
10. On peut trouver une description détaillée de cette méthodologie dans le texte suivant : Pierre Lebuis, « *Animer une discussion philosophique en classe* » dans Anita Caron, dir., *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montréal, Les Éditions Agence d'Arc inc., 1990, pp. 177-206. Ce texte a aussi été publié dans *Entre-Vues* en 1991 (n°10), pp. 39-61.
11. Tony Johnson, *Philosophy for Children: An Approach to Critical Thinking*, Bloomington, Phi Delta Kappa, 1984, p. 25.
12. Matthew Lipman, *Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale*, Traduction de Pauline Perras dans Anita Caron, Pierre Lebuis, Michaël Schleifer, Louise Dupuy-Walker et Marie-Lise Brunel, *L'éducation morale en milieu scolaire. Analyse de situation et perspectives*, Montréal, Fides, 1987, pp. 113-114.
13. ID, *Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale*, p. 128.
14. ID, *ibid.*, p. 127.
15. ID, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 148.
16. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom, Second Edition*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p. 160.
17. Matthew Lipman, *Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale*, p. 118.
18. ID, *ibid.*, p. 122.
19. ID, *ibid.*, p. 128.
20. Ann Margaret Sharp, *La communauté de recherche: une éducation pour la démocratie*, traduction de M. Leblanc et alii, dans Anita Caron, dir., *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montréal, Les Éditions Agence d'Arc inc., 1990, pp. 94-95.
21. Georges-A. Legault et Luc Bégin, *Le Québec face à la formation morale*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1983, pp. 66-67.

39/40 • DÉCEMBRE 1998 / Première partie

Table des matières

PRÉSENTATION. Cathy Legros

1 PANORAMA DES PRINCIPALES APPROCHES EN PÉDAGOGIE DE LA MORALE . RÉTROSPECTIVE BELGO-QUÉBÉCOISE

HISTOIRE D'UNE RÉVOLUTION COPERNICIENNE ET D'UNE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU COURS DE MORALE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. Cathy Legros

REGARD RÉTROSPECTIF SUR L'ENSEIGNEMENT MORAL AU QUÉBEC. Jean-Marie Debunne

39/40 • DÉCEMBRE 1998 / Deuxième partie**2 APPRENDRE À PHILOSOPHER : APPRENDRE À PENSER DANS LE DIALOGUE ET L'INTERSUBJECTIVITÉ**

I. PHILOSOPHER DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

À quoi sert un professeur de morale ? Les élèves de Jacques Duez répondent

Guide à l'usage des professeurs pour mener le questionnement des élèves

II. PHILOSOPHER DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Un problème philosophique en SEGPA : « il faut être raciste, alors ? » Jean-Charles Pettier

39/40 • DÉCEMBRE 1998 / Troisième partie

III. LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DE MATTHEW LIPMAN

Une méthode et un matériel pour l'enseignement maternel, primaire et secondaire

L'argumentation raisonnée en communauté de recherche éthique : l'approche de la Philosophie pour enfants (Lipman).

Pierre Lebuis

39/40 • DÉCEMBRE 1998 / Quatrième partie

IV. PHILOSOPHER DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1. L'anthologie philosophique, un outil d'écriture philosophique - Stage GFEN.

Retranscription et adaptation Cathy Legros

Atelier d'écriture philosophique. Être soi-même ?

2. Apprendre à écrire philosophiquement. Michel Tozzi

Atelier d'écriture philosophique. La nature du mal dans l'homme ?