

**Louise Marcil (dir.), *La philosophie pour enfants. L'expérience Lipman*, Le Griffon d'argile, coll. « Philosophie », 1990, 187 pages.**

**Jean Laberge**

Volume 21, numéro 1, printemps 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/027267ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/027267ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (imprimé)

1492-1391 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Laberge, J. (1994). Compte rendu de [Louise Marcil (dir.), *La philosophie pour enfants. L'expérience Lipman*, Le Griffon d'argile, coll. « Philosophie », 1990, 187 pages.] *Philosophiques*, 21(1), 274–278. <https://doi.org/10.7202/027267ar>

Louise Marcil (dir.), *La philosophie pour enfants. L'expérience Lipman, Le Griffon d'argile*, coll. « Philosophie », 1990, 187 pages.

par Jean Laberge

Au cours de l'année universitaire 1987-1988, l'auteur animait un séminaire sur « L'enseignement de la philosophie ». L'approche retenue pour sonder *les rapports entre philosophie et pédagogie* fut celle du programme « Philosophie pour enfants », mis au point depuis plus d'une vingtaine d'années par Matthew Lipman et sa principale collaboratrice, Ann Margaret Sharp.

Les textes que regroupe ce collectif constituent la version révisée des travaux d'étudiants de deuxième et de troisième cycles inscrits à ce séminaire. Chaque texte porte sur l'un des sept romans du programme Philosophie pour enfants. L'ensemble constitue une étude systématique du *curriculum* lipmanien. Comme le signale l'auteur, c'est une première dans le monde francophone, et nous nous associons à l'auteur pour saluer cette initiative, d'autant que les textes qui nous sont présentés sont tous de bonne qualité et fort intéressants. En plus de résumer l'histoire de l'un ou l'autre des romans, chacun soulève des questions philosophiques que recèle le roman et que pose en elle-même la méthodologie du programme Philosophie pour enfants. Le lecteur peut donc, en plus de se familiariser avec le contenu de chacun des romans du *curriculum* Philosophie pour enfants, nourrir sa pensée par la richesse des liens qui peuvent être évoqués entre les différents épisodes des romans et les grands thèmes de la tradition philosophique occidentale<sup>1</sup>.

L'ouvrage s'ouvre par un texte d'introduction de l'auteur (« Y a-t-il un âge pour philosopher ? ») qui s'inscrit dans les préoccupations du séminaire traitant de la problématique peu débattue du rapport de la tradition philosophique à la pédagogie. À l'autre extrémité du recueil, Michel Haguette, conseiller en éducation morale à la CECM, clôt l'ouvrage par une présentation de divers points relatifs aux expériences d'implantation du programme Philosophie pour enfants dans des écoles de la CECM. Le corps du recueil étant constitué par les sept essais de présentation des romans lipmaniens, on trouvera dans ce qui suit un bref compte rendu des cinq premiers essais, ceux donc portant sur les romans les plus populaires du *curriculum* lipmanien.

Jean-Gérald Lomigny présente d'abord la dernière des créations littéraires de Lipman, mais qui est en fait la première dans la suite des romans : *Elfie*. On sait en effet que *La découverte de Harry* fut le premier roman rédigé par Lipman (1974) et que c'est bien après la rédaction des romans qui lui font suite (*Lisa*, *Suki* et *Mark*) qu'il s'est attaqué à des nouvelles adaptées pour les très jeunes enfants, dont *Elfie* (1988). Actuellement, au Québec, *Elfie*<sup>2</sup> s'adresse aux enfants de la maternelle et de la première année du primaire.

- 
1. Le lecteur pourra compléter son initiation à la Philosophie pour enfants avec la lecture de cet autre recueil, édité par Anita Caron, *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Les éditions Agence d'Arc, 1990, 225 pages.
  2. Une traduction française par Arsène Richard vient de paraître aux Éditions d'Acadie.

Pour Lomigny, Elfie, la vedette du roman qui porte son nom, « possède toutes les qualités d'un philosophe : elle pense, s'émerveille, s'interroge. » (p. 28) Il va de soi que ces qualités ne sont pas exclusives des philosophes; si, par hypothèse, elles l'étaient, alors effectivement nous devrions tenir tous les enfants pour philosophes... Mais Elfie est une petite philosophe en herbe ou avant la lettre, pour reprendre l'expression de Lomigny. C'est même une petite cartésienne qui s'ignore puisque de par « son désir profond d'avoir une pensée claire et distincte, nous pouvons dire qu'Elfie est la recherche de la vérité, de l'évidence » (p. 29); et, tout comme le grand philosophe français, sa recherche de la vérité se manifeste à travers ses questions et ses doutes : « Suis-je endormie ou réveillée ? », « Est-ce qu'on peut dormir les yeux ouverts ? ». Son pouvoir réflexif l'amène avant la lettre au fameux *Cogito, ergo sum*. « Tout étonnée de voir qu'elle en train de réfléchir, écrit Lomigny, elle se dit : "Si je suis en train de penser, je suis réveillée pour de vrai" » (*ibid.*).

Sofia, la petite amie d'Elfie, pose des questions merveilleuses, alors qu'Elfie, qui est si timide et qui ne parle pas en classe, n'en pose pas. Ça ne veut pas dire, comme on vient de le voir, qu'elle ne *pense* pas. Elle avoue d'ailleurs, tout candidement, au tout début, qu'elle *pense* tout le temps. Aussi, un jour, dans la cour de l'école, elle lance à Sofia : « Qui a-t-il derrière le ciel ? » et « Derrière toute chose, qu'y a-t-il ? ». L'auteur interprète ainsi ce questionnement pour ainsi dire par enfilade : « Elfie intuitionne la contingence du monde et pose tacitement le principe de la création. S'il y a existence, il devrait y avoir un être infini qui donne "existence" et qui ne reçoit pas son existence d'un autre. » (p. 31-32) Elfie nous plonge donc, ses amis et ses lecteurs enfants, en pleine métaphysique en même temps qu'elle appréhende pour ainsi dire par intuition l'argument d'Aristote, démontrant l'existence d'une cause première à toute chose.

En conclusion, l'auteur exprime des réserves quant à l'existence d'enfants de quatre à cinq ans qui feraient montre, comme Elfie, d'une telle profondeur philosophique. L'auteur du texte sur *Pixie*, Katryn Lebrun, soulève également à plusieurs reprises le même point (p. 76, 77 et 82). La question me paraît mal posée dans la mesure où l'intention de Lipman n'est pas de rapporter des histoires et des conversations réelles entre enfants, mais de présenter aux lecteurs-enfants des personnages et des situations auxquels ils peuvent, dans une certaine mesure, parfaitement s'identifier, dans le but de les inciter à faire comme font les personnages, c'est-à-dire, *essentiellement, penser par eux-mêmes*. A ce propos, se référant à *La découverte de Harry*, Michelle Girard a raison d'écrire : « La nouvelle n'est pas réaliste, elle ne croque pas une tranche de vie d'un groupe d'enfants... Nous sommes dans le monde du vraisemblable, il nous est montré ce qui *pourrait arriver* et Aristote en serait heureux. » (p. 102) De son côté, Pierre Rochette, l'auteur du texte portant sur le roman *Kio et Gus*<sup>1</sup>, écrit aussi très justement :

Les personnages sont créés pour que l'enfant-lecteur s'identifie facilement, pour que par osmose il entreprenne lui aussi une recherche

---

1. Traduit de l'américain par Eric Goguen et Arsène Richard, sous le titre : *Kio et Augustine*, Editions d'Acadie, 1987, 81 pages.

philosophique... D'un autre côté, Lipman n'écrit pas comme l'adulte condescendant qui se servirait de personnages d'enfant-fiction pour dire des choses à l'enfant-lecteur... L'effet est saisissant. Tout se passe comme si les deux enfants-lus (Kio et Gus) disaient à l'enfant-lecteur : « Ne t'en fais pas, tu n'es pas aussi limité que le pense le monde des adultes. Toi aussi tu peux partir à la découverte du monde. On va faire Equipe. Moi (Kio), ma copine (Augustine), toi, tes copains de classe peut-être. Ensemble on va essayer de comprendre le monde. » Et ces enfants-fictions posent un regard aigu sur le monde. Ils sont curieux, intelligents, ils interrogent sans arrêt, vérifient leur expérience avec leurs amis-fictions et leurs amis-lecteurs avec qui ils ne font pas de différence (p. 44).

Pour Katryn Lebrun, le concept le plus discuté dans *Pixie* est celui de *réalité*. D'abord, Pixie – « Pixie » est le nom que la narratrice s'est elle-même donné – nous fait le récit, tout au long du roman, de l'histoire qu'elle a inventée. Or, « l'invention d'une histoire relève de l'imaginaire » et, pour Pixie, « C'est à travers l'invention que l'on découvre le monde » (p. 77). Ici, le réel et l'imaginaire semblent se rencontrer. Mais, nous dit par ailleurs Lebrun, Pixie ne paraît pas être kantienne car « pouvoir nommer ou définir une chose ne constitue pas la réalité pour Pixie. » A propos de la question de l'existence des relations, qui surgit au cours du chapitre quatre du roman, Pixie adopte une position franchement empiriste puisque, pour elle, une chose n'est réelle que si elle peut être vue ou touchée; or, aucune relation ne peut être touchée; donc, aucune relation n'est réelle. Miranda, sa sœur abhorrée, lui sert les contre-exemples suivants : « être plus grand que » est une relation et c'est visible, de même que l'est « être près de »...

Quoi qu'il en soit au juste de la position de Pixie, l'important n'est pas là car, comme le remarque Lebrun, pour « beaucoup d'autres enfants de son âge le monde environnant est encore à découvrir »; « ils tentent continuellement de tisser des *relations* entre des idées, des choses, des personnes » afin de tirer « un *sens* sur lequel ils baseront leur vie et leur expérience. » (p. 82)

Michelle Girard propose une « lecture » de *La découverte de Harry Stottlemeier*, dont le titre révèle d'emblée une action et un personnage. Harry est le personnage central (dont le nom dérive de la contraction d'*Aristotle Meier* (Aristote, le maître)), mais il y en a d'autres : Lisa, Tony, Mark, etc. Ces personnages de la nouvelle, se demande d'abord Girard, correspondraient-ils à des personnages-modèles aptes à favoriser l'exercice de la réflexion philosophique sous ses différentes facettes ? (p. 89) Qui renverraient à différentes théories de la connaissance ? (p. 90) Il le semble. En tout cas, Harry a tout le profil de l'expérimentateur, du pragmaticien avant la lettre. N'oublions pas que ce qui le fait aboutir à sa fameuse découverte selon laquelle on ne peut inverser les phrases vraies, quantifiées universellement, sans préserver la valeur de vérité, c'est la réponse erronée qu'il a donnée à son professeur. Harry, nous dit Girard, « cherche à vérifier la généralité, si possible l'universalité » de sa découverte (p. 91). « Nous sommes, écrit encore l'auteur, en pleine démarche hypothético-déductive. » (*ibid.*) Harry, le poseur de bonnes questions (ou de « colles », selon le point de vue où l'on se place selon qu'on est enfant ou adulte) est ce « passionné de la raison » qui perd tout contact avec ce qui l'entoure – image archétypale du philosophe – et qui « est pris dans une excitation qui le pousse à l'expérimentation. » (p. 94) Il y a bien sûr les autres personnages.

Tony, c'est l'analytique, le « matheux » de la classe. Lisa, plus intuitive, déclare que les règles de Harry ne sont plus valides dans le monde du rêve et de l'imaginaire; Mark, le sceptique, met en question l'école et la pédagogie; etc.

L'auteur a, selon nous, bien compris la limite des éléments de syllogistique qui sont introduits dans *Harry*, en particulier dans le manuel d'accompagnement au roman qui se limite, notons-le, à l'apprentissage du langage de base de la logique des prédicats du premier ordre, à quelques lois logiques et au carré des oppositions. Ces éléments ne sont introduits qu'en vue de façonner le bien penser (*good-thinking*) de l'enfant et jamais de réduire l'activité de penser à la logique formelle. Lipman est d'avis qu'il est possible d'amener les enfants à mieux penser et, pour ce faire, l'apprentissage en « communauté de recherche » – donc, sans être imposé par une autorité – de certains éléments de logique (déductive et inductive) peut être fort pertinent à cet égard. Surtout lorsque ces éléments de logique peuvent trouver des applications très concrètes dans la vie de tous les jours des enfants, comme cet épisode fameux du second chapitre de *Harry* où Tony montre que le raisonnement de son père qui le voit déjà ingénieur parce que, lui, Tony, est bon en maths, ne tient pas parce qu'il commet la faute de « l'affirmation du conséquent ». Donc, comme le dit très bien Girard, « la syllogistique permet d'acquérir un bagage logique, aiguillant le sens de la cohérence, du bien-penser. Elle prépare cette quête des alternatives théoriques et pratiques au moment où la question des valeurs et de leur relativité surgira... » (p. 100).

Justement, les questions axiologiques forment le tissu du roman faisant suite à *Harry, Lisa*, que présente François Lafleur. L'auteur nous avertit d'emblée « que l'éthique ne pourra jamais s'appuyer uniquement sur la logique pour résoudre les questions qu'elle soulève. » (p. 110) L'exemple que Lipman se plaît à donner pour illustrer ce point important est le suivant (voir le manuel d'accompagnement à *Lisa*, l'introduction). La logique nous permet de voir la validité du raisonnement suivant :

Toute cruauté est inacceptable.

Ce geste est cruel.

Ce geste est donc inacceptable.

Si l'on s'accorde unanimement sur la première prémisse, l'accord est loin de faire l'unanimité concernant la seconde. Qu'est-ce en effet qu'un *geste cruel* ? En quoi va consister notre définition de la *cruauté* ? Ici, nous dit Lafleur (qui rend bien la pensée de Lipman sur ce point), « tout relève de la *perception* » (p. 111). Il ne s'agit pas ici de perception sensible – comme s'il était possible de voir des *faits* éthiques comme on peut voir des faits physiques –, mais d'une sensibilité qui est plutôt de l'ordre d'une *capacité*, d'une *habileté morale* qu'il s'agit précisément de développer chez l'enfant. Or ceci demande du temps et l'expérience en communauté de recherche « est appelée à favoriser une perception, une attention et, en définitive, une tolérance plus grande face à l'environnement social. L'enfant sera éventuellement amené à comprendre que cette manière d'être influe directement sur l'opinion qu'il peut avoir de lui-même en regard des autres élèves de sa classe. » (*ibid.*) Cette perception, cette sensibilité morale, se développe en partie par l'apprentissage du *bien penser* (*good thinking*) « qui se fonde sur des *patterns* logiques, sur une bonne

perception des situations, sur la capacité de bien étudier les faits avant de poser un jugement, sur l'habileté de classer et de distinguer, de généraliser et de particulariser, sur la capacité de formuler des hypothèses pertinentes et recevables... » (p. 114). Mais l'habileté morale, nous dit encore Lafleur, « repose sur les définitions que véhiculent les *mots*. » (p. 111, nous soulignons). Et là-dessus nous sommes renvoyés à la notion fondamentale de *critère* sur laquelle repose le jugement éthique. Le plus souvent, ce qui n'est pas explicite dans un jugement moral, c'est le critère, c'est-à-dire la référence à partir de laquelle nous comparons et posons une évaluation. Juger, c'est comparer quelque chose, une situation, un geste, etc., à l'aide d'un critère, qui nous sert de modèle, de « standard », dans notre évaluation. Il faut être conscients de nos propres critères que nous utilisons constamment, sinon on risque des confrontations qui paraissent, du moins de prime abord, sans issue. Ceci fait partie de l'habileté morale qu'il s'agit de développer en Philosophie pour enfants. Dans un épisode de *Lisa*, Francine relate l'histoire suivante qui montre qu'un mot aussi chargé que « bon » a différentes acceptions suivant le critère utilisé :

Cela me rappelle l'an dernier dans un magasin, quand je me suis lancée avec ma mère dans une discussion pour savoir quelles pommes acheter. Elle disait que les Cortlands étaient bonnes, et je disais : elles ne sont pas bonnes, les Délicieuses sont bonnes. Hé bien en fin de compte, il s'est avéré qu'elle parlait des pommes à *cuire* et moi de pommes à *croquer*. – Tu les juges différemment parce que tu utilises des critères différents, commenta Margot.

Comme on peut le constater, l'analyse du langage (du langage de tous les jours, surtout) occupe une place centrale dans l'approche du programme Philosophie pour enfants, non seulement en éthique, mais dans tous les domaines philosophiques abordés. C'est un aspect souvent occulté qui mérite, selon nous, d'être relevé. C'est ce que fait Lafleur – et nous concluons là-dessus – lorsqu'il écrit, toujours à propos de la recherche éthique sous-jacente à *Lisa* :

Si un questionnement éthique se propose d'analyser un thème donné en considérant sa cohérence, sa pertinence, il interrogera invariablement le langage et la manière dont celui-ci détermine les jugements. Qu'implique, par exemple, l'emploi de termes comme « juste », « loyal » ou « parfait » dans telle ou telle situation ? quelle est la hiérarchie existant entre eux et sur quels critères cette hiérarchie repose-t-elle ? (p. 111).

Université du Québec à Montréal

