



Abécédaire
de la
philosophie
pour enfants



MICHEL SASSEVILLE
JOHANNA HAWKEN

PRÉFACE DE
FRÉDÉRIC LENOIR

collection *dialoguer*



dirigée par Michel Sasseville



Abécédaire
de la
philosophie
pour enfants

collection *dialoguer*



dirigée par Michel Sasseville

« On a grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants. »

Michel de Montaigne, *Essais*, I, XXVI

La collection *Dialoguer* a pour but de présenter des ouvrages qui portent sur la pratique de la philosophie avec les jeunes. Elle accueille des histoires philosophiques écrites pour des enfants et adolescents, des guides d'accompagnement pour les enseignant-e-s et des livres permettant d'apprécier la richesse et la multiplicité des aspects qui définissent cette nouvelle discipline en philosophie et en éducation.

Collection fondée et dirigée par Michel Sasseville

Titres parus dans cette collection

La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité, Michel Sasseville, avec la collaboration d'Anda Fournel, Caroline Mc Carthy et Samuel Nepton, mars 2018.

La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques, Mathieu Magnon et Sébastien Yergeau, décembre 2016.

Des enfants pensent l'avenir. Philosophie pour enfants et prévention de la violence, Pierre Laurendeau, août 2014.

Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action (2^e édition), Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, juin 2012.

Ève. Enquête philosophique sur la sexualité et l'amour, Michel Sasseville, mars 2012.

La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux, Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, mars 2011.

La pratique de la philosophie avec les enfants (3^e édition), Michel Sasseville, janvier 2009.

Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action, Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, septembre 2007.

Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec, Nicole Tremblay, septembre 2007.

Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique, Mathieu Gagnon, janvier 2006.

Abécédaire
de la
philosophie
pour enfants

MICHEL SASSEVILLE
JOHANNA HAWKEN



Presses de
l'Université Laval

Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada

| **Canada**

Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.
We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

SODEC

Québec 

Révision linguistique : Guillaume Leblanc
Mise en pages : Diane Trottier
Maquette de couverture : Laurie Patry

Dépôt légal 3^e trimestre 2020
ISBN : 978-2-7637-4899-3
ISBN PDF : 9782763749006

Diffusion en Europe :
Chronique sociale
www.chroniquesociale.com

Les Presses de l'Université Laval
www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

Table des matières

Préface	IX
Introduction	XI
Amériques	1
Bienveillance	5
Communauté	9
Dialogue	12
Estime de soi	15
Facilitation	18
Grandir	21
Habilitété	23
Infini	27
Joie	30
Kio, Gus, Nous, Harry, Elfie et tous les autres	33
Lumières	36
Mémoire	39
Nouveauté	42
Ouverture d'esprit	45
Paix	47
Quotidien	51
Raisonné	54
Socrate	57

Tentacule	60
Utilité	63
Vérité	66
Web	70
Xénophilie	73
Yin et yang	76
Zen	79

Préface

Philosopher avec les enfants ? Quelle idée saugrenue, s'exclament la plupart des intellectuels ! Comment un enfant de 6 ans, ou même 10 ans, pourrait-il comprendre Descartes, Kant ou Hegel ? Cette remarque est pertinente, mais elle confond deux perspectives : l'apprentissage de l'histoire de la philosophie et la pratique de la philosophie. Lire la *Critique de la raison pure* exige en effet une bonne maîtrise des concepts et du langage, mais on peut cependant commencer à philosopher dès lors qu'on s'étonne, qu'on questionne, qu'on raisonne et qu'on échange nos arguments avec les autres, ce que font très bien les enfants ! Cela n'avait échappé ni à Socrate, ni à Épicure, ni à Montaigne ou à Derrida : la pratique de la philosophie est accessible aux enfants et les aide à former leur jugement, à grandir en humanité, à devenir plus lucides et responsables. Mais il faudra attendre la fin des années 1960 pour qu'un philosophe américain génial – Matthew Lipman – élabore tout un corpus théorique et pratique de la philosophie avec les enfants, devenant ainsi le père d'une nouvelle discipline qui s'est répandue comme une traînée de poudre à travers toute la planète.

L'un des auteurs de ce livre, le philosophe Michel Sasseville, professeur à l'Université Laval au Québec, a été le disciple direct de Lipman et a fait connaître la philosophie avec les enfants dans le monde francophone, formant depuis plus de 30 ans des milliers de praticiens. À travers cet abécédaire très vivant et accessible, il partage ce savoir et cette expérience unique avec Johanna Hawken, une jeune philosophe française, qui pratique assidûment la philosophie avec les enfants et qui a créé en région parisienne une maison de

la philosophie ouverte à tous. J'ai le bonheur de connaître ces deux passionnés et je ne doutais pas un instant que leur rencontre donnerait naissance à ce petit livre pétillant, utile, chaleureux, qui éclairera tous celles et ceux qui souhaitent comprendre pourquoi et comment on peut philosopher avec les enfants... pour leur plus grande joie et pour la nôtre !

Frédéric Lenoir

Introduction

L'envie de défendre la pratique de la philosophie nous brûle l'esprit. Michel Sasseville et moi-même, des deux côtés de l'Atlantique, sommes animés par le même feu : vouloir diffuser la pratique de la philosophie pour enfants partout dans le monde. Ainsi, nous cherchons tous les jours de nouvelles façons de la promouvoir, à tous. Cet abécédaire participe de cette ambition. En effet, il vise à présenter, de façon accessible et vivante, les principaux enjeux de cette pratique. Par cet échange à deux voix, l'idée est de transmettre les idées fondamentales qui construisent la pensée de Michel Sasseville, et de la philosophie pour enfants, à sa suite. Il est donc construit autour de 26 entrées : chaque lettre, de A à Z, explore une idée fondamentale pour comprendre et mettre en œuvre la philosophie pour enfants.

Ayant commencé à travailler dans ce domaine il y a dix ans, je me suis vivement nourrie de mes aînés, et j'avais envie de rendre hommage à un grand homme, Michel Sasseville. On s'est écrit, et on a commencé à construire le projet. J'admire son travail depuis longtemps, j'ai passé de nombreuses années à citer Michel dans mes travaux, si bien que cela me semblait fou de pouvoir travailler avec lui. Mais j'ai pris mon courage à deux mains, je lui ai écrit, et nous avons commencé à construire le projet.

Alors, comment s'est-on organisés ? L'abécédaire a d'abord été créé autour d'une série de vidéos. J'ai écrit à Michel, en lui parlant du projet : emballé, il a tout de suite accepté. J'ai alors proposé une vingtaine de lettres et de questions pour construire cet abécédaire. Michel a commencé à y réfléchir, puis on s'est retrouvés au mois de juin

2018, pour le tourner, dans ma petite maison. Le 24 juin, Michel est arrivé chez moi, pour la durée du tournage. Trois jours où j'ai eu la chance d'accueillir Michel Sasseville dans mon foyer. Je vous laisse imaginer ma joie. Pour moi, c'est comme si Descartes dormait dans ma chambre d'ami ! Petit déjeuner avec monsieur Sasseville ? La vie est belle.

Nous avons d'abord passé une journée à réfléchir ensemble. Assis dans mon jardin, au soleil, nous avons passé la première journée à échanger et dialoguer autour de chacun des vingt concepts. Amériques, Bienveillance, Habiletés, Joie, Vérité, et d'autres encore. Au fil des accords et des désaccords, ces premières réflexions s'apparentaient à de véritables discussions philosophiques, et nous ont permis de découvrir nos univers respectifs. Un bonheur !

Ensuite, le tournage devait commencer. Pour réaliser les vidéos, j'avais la chance d'avoir deux amis, Caroline Pothier-Salomonovitch et Grégory Salomonovitch, qui avaient accepté de mener le projet avec nous. Deux caméras, deux fauteuils, les livres de Michel autour de nous : le décor était planté. Pendant deux jours, nous avons réalisé chaque vidéo, et pour chaque lettre, le plaisir était partagé ! Caroline et Grégory ont produit de magnifiques vidéos, que nous avons ensuite diffusées dans tous les réseaux.

Est alors apparue l'idée que notre travail pouvait aller plus loin et être diffusé autrement. L'idée d'en faire un petit livre est née. Pourquoi ? Pour transmettre, encore et toujours plus, les principes, raisons et objectifs de la philosophie pour enfants. En effet, cet été-là, en 2018, une idée nous a rassemblés dans ma petite maison : tous les enfants méritent d'explorer leur monde intérieur et leurs facultés philosophiques.

Johanna Hawken

Amériques

Johanna : Cher Michel, cher Michel Sasseville, tu es venu des Amériques, plus précisément du Canada, pour nous parler de la philosophie pour enfants. J'en suis infiniment reconnaissante et ravie parce que tu es un pionnier et un pilier de la philosophie avec les enfants.

Michel : Merci beaucoup Johanna pour cette invitation, je suis honoré !

Johanna : Nous sommes donc mutuellement honorés, et nous pouvons commencer ! Professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval, tu as fondé un programme, une formation, écrit de nombreux ouvrages¹, et tu es un acteur de la diffusion de la méthode de Matthew Lipman, le créateur de la philosophie pour enfants, en 1968, aux États-Unis. Donc cela fait maintenant 50 ans, et on voit bien que les Amériques seraient peut-être le foyer de ce mouvement pédagogique. Alors, peux-tu nous raconter comment il a émergé ? À quel besoin il répond ? Pourquoi il a été mis en place par Matthew Lipman et par toi ?

Michel : Je pense que la philosophie pour enfants est née d'une déception. En effet, tout a débuté, en mai 1968, au moment où Lipman a commencé à penser que son

1. Notamment :

Michel Sasseville, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2009 ;

Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012 ;

Michel Sasseville, *La pratique de la philosophie en communauté de recherche, entre rupture et continuité*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018.

enseignement, à l'université, ne conduisait pas à ce qu'il estimait être le but recherché lorsqu'on fait de la philosophie : c'est-à-dire la formation du jugement, et notamment la **formation du jugement pratique**. Il considérait que, finalement, ses étudiants n'étaient pas si bien équipés que cela, au terme de son enseignement. Et il s'est dit : « Mais pourquoi ? » Et la réponse qu'il s'est donnée, l'hypothèse qui est apparue, c'est que peut-être on commençait trop tard à philosopher. Peut-être qu'à 17 ou 18 ans, c'est trop tard pour commencer à faire de la philosophie. Il s'est dit que l'on pourrait peut-être commencer bien plus tôt. C'est là qu'il a commencé à imaginer une autre façon de faire, avec des histoires, avec une pédagogie particulière, avec l'idée d'un dialogue vivant. C'est alors qu'il s'est joint à sa collaboratrice avec laquelle il a travaillé toute sa vie, Ann Margaret Sharp, pour mettre en place un programme complet de philosophie pour les enfants. Donc, d'une certaine manière, tout cela est né d'une déception, car Lipman sentait que son action d'enseignant, finalement, ne conduisait pas à accomplir, selon lui, le véritable sens et les véritables potentialités de l'activité philosophique. C'est étonnant parce que cela résonne fortement avec mon histoire, quand je repense ! Moi, dans les années 1980, je donnais un cours de logique à l'Université Laval, et je voyais entre 400 et 500 étudiants par session qui suivaient le cours de manière non obligatoire, en plus. Et je me disais : « Comment ça se fait qu'à cet âge-là, on soit rendu à avoir besoin d'un cours de logique ? » On devrait être capable de faire une phrase correctement, définir les termes, argumenter, construire un raisonnement avec aisance, bon, cela devrait être déjà présent, bien installé.

Johanna : Mais eux, les étudiants, n'avaient pas l'impression de maîtriser ces actes. Ils ressentaient le besoin de logique.

Michel : Oui, il est probable que ce soit le cas, car ils suivaient ce cours de façon volontaire ! C'est là que j'ai commencé à chercher : je me suis dit aussi : « Peut-être qu'on pourrait commencer plus tôt. » J'enquêtai sur de nouvelles façons de faire et je suis tombé sur les travaux de Matthew Lipman et là, je me suis rendu compte qu'il allait beaucoup plus loin que moi. Pour ma part, mon idée, c'était de redessiner l'enseignement de la logique alors que lui, c'était de **redessiner l'enseignement de la philosophie** au complet, pas uniquement la logique, de telle manière que l'on puisse développer une pensée beaucoup plus complexe, beaucoup plus riche que simplement celle qu'offre un cours de logique. Je ne veux en rien diminuer l'importance de la logique ici, mais la richesse qu'offre la philosophie en entier dépasse largement la logique qui n'en est qu'une partie.

Johanna : Effectivement, même si le point de départ, c'est le besoin de formation de la pensée logique, on voit qu'après, dans la méthode de Lipman et la tienne, c'est une pensée multidimensionnelle qui est visée et qu'on essaie d'éduquer chez l'enfant : à la fois la pensée créative, la pensée bienveillante et la pensée critique². Alors, est-ce que tu peux présenter rapidement ces trois aspects de la pensée dont on parlera tout au long de l'abécédaire ?

Michel : Commençons par la *pensée critique*. Au fond, un penseur critique, c'est un penseur qui s'intéresse au réel mais qui, s'intéressant au réel, est guidé par des critères, par des raisons que l'on pourrait considérer comme déterminantes et qui vont faire que « ça, c'est acceptable » et « ça, ce n'est pas acceptable » pour telle raison qui est une bonne raison. La pensée créative, c'est ce penseur qui a le souci d'être original

2. Cf. Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, trad. N. Decostre, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck, 2008.

dans sa manière d'entrevoir les choses, qui est innovant, expérimental.

Johanna : Qui s'autorise !

Michel : Oui, qui s'autorise, qui va au-delà de ce qui est, qui n'a pas peur de réinventer de nouveaux mondes, je dirais. Et la pensée bienveillante, le *caring thinking*, ou la pensée vigilante ou attentive, il y a bien des manières de la nommer, c'est ce penseur qui voit bien qu'il n'est pas en train de penser seul mais qu'il est en train de penser avec les autres, et qui a donc le souci de prendre soin des autres et de lui-même et aussi des mots qu'il utilise pour entrer en dialogue avec les autres.

Johanna : Et l'on parlera juste après de la pensée bienveillante, avec la lettre B, afin de préciser cette idée.

Bienveillance

Johanna : Pour la lettre B, nous allons parler d'une valeur absolument fondamentale dont on parle beaucoup de nos jours : c'est une valeur en vogue, mais qui n'en demeure pas moins essentielle, je pense, c'est la bienveillance. Pour Matthew Lipman, comme on l'a évoqué, la pensée philosophique s'exerce selon *trois dimensions* : la *créativité*, la *critique* et la *bienveillance*. Alors la bienveillance, le *caring thinking*, s'exerce par deux attitudes essentielles : d'abord, elle consiste à prendre soin des pensées des autres, à les accueillir sans les abîmer, les absorber, les déformer, c'est en quelque sorte tenter de les saisir pour elles-mêmes. Ensuite, c'est être attentif aux faits et toujours considérer qu'en général les individus sont *attachés* à ce qu'ils disent. Alors qu'en penses-tu ? Pourrais-tu développer un peu ta conception de la bienveillance ? Et surtout, pourquoi est-elle si importante pour philosopher en communauté ?

Michel : Je suis assez d'accord avec la définition que tu proposes, à savoir que la bienveillance, c'est le fait de prendre soin des autres, mais je dirais que c'est aussi prendre soin de soi. En cela, c'est la dimension éthique du processus qui est en jeu dans la communauté de recherche avec le *caring thinking*. En outre, la pensée bienveillante, c'est aussi les mots, la justesse des mots que l'on utilise dans le cadre d'une communauté de recherche. L'exemple qui me vient rapidement en tête, c'est la lettre d'amour que l'on veut écrire à la personne. Par exemple, en disant « chère Johanna... », ah non, ce n'est pas « chère Johanna » que je voulais écrire, c'est « très chère Johanna », ah non, non, non, ce n'est pas « très chère Johanna », c'est « mon amour ». On voit bien à ce moment-là

qu'il y a une préoccupation pour la justesse des mots et une attention dirigée vers la personne à laquelle on s'adresse. Quand on est dans une communauté de recherche, on a plusieurs préoccupations : pas seulement d'être juste dans les mots qu'on emploie, pas simplement d'être critique par rapport aux idées qui se développent, mais aussi de s'assurer que la relation qu'on est en train d'établir avec les autres sera une relation bienveillante où on prendra soin des émotions qui sont en jeu. Parce que c'est une pensée qui est reliée aussi aux émotions. Les émotions ne sont pas du tout absentes d'une communauté de recherche. Bien au contraire, elles sont extrêmement présentes. Il n'y a **pas de dualisme entre la raison d'un côté et les émotions de l'autre**.

Johanna : Oui, c'est cela : il y a vraiment l'idée chez Lipman selon laquelle on entretient souvent une relation *affective* avec nos idées, si bien qu'il est nécessaire de la prendre en compte. Ici, nous arrivons à une précision importante. On dit parfois qu'au sein d'un atelier philosophique, on a le droit de dire ce que l'on pense : alors, c'est vrai, mais il y a un détail important : on est libre de dire ce que l'on pense, mais on va quand même essayer de s'exprimer d'une façon délicate et attentive au groupe, en prenant toujours en compte le groupe. Ce n'est pas juste dire ce que l'on pense de façon brute et immédiate.

Michel : Oui, c'est très important parce que, ce faisant, ce qui se crée peu à peu, c'est un **climat de confiance** entre tous les membres de cette communauté de recherche. Et grâce à ce climat de confiance qui s'installe – grâce au fait que l'on dit notre dire mais qu'on ne le dit pas n'importe comment, notre dire –, on est invité à se dépasser. On n'a plus peur, on a même le courage d'aller au-delà de ce qu'on pouvait imaginer. S'il n'y avait pas ce climat de confiance, on s'arrêterait. On se dirait : « Il vaut mieux se taire parce que sinon les

autres vont m'attaquer.» La bienveillance – le *caring*, le *prendre soin* – est tout aussi importante que la pensée critique et la pensée créative.

Johanna: Et là, surtout, on voit que la bienveillance, l'atmosphère bienveillante, est la condition de possibilité même de l'acte de philosopher en dialogue. Parce que si on n'ose pas parler, si on n'ose pas penser, parce qu'on se dit que les autres vont être malveillants, cela s'éteint, tout s'éteint.

Michel: Tout à fait. Lipman, à quelques reprises, a fait des schémas en diagramme de Venn formé de trois cercles présentant la pensée critique, la pensée créative et la pensée bienveillante. Les trois cercles se chevauchent et Lipman place la pensée philosophique au centre de cette intersection. Mais il m'arrive souvent de penser que la pensée bienveillante *entoure* la pensée critique et la pensée créative. En effet, c'est parce que la bienveillance se déploie dans une communauté de recherche que la pensée critique et la pensée créative peuvent elles-mêmes se déployer.

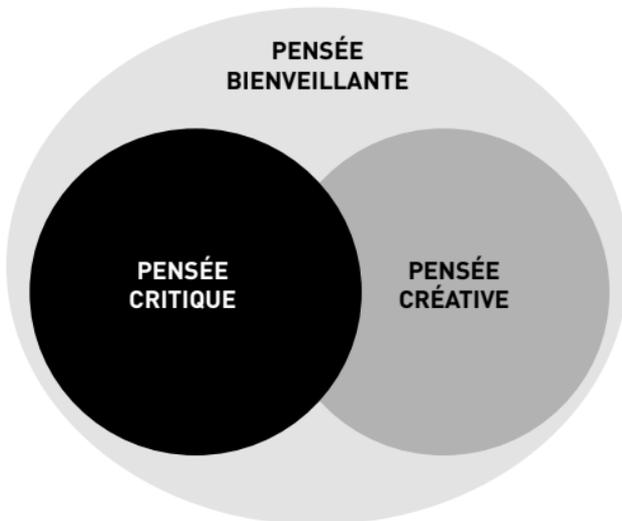


Figure 1 : Diagramme de Venn : *critical thinking* : pensée critique ; *creative thinking* : pensée créative ; *caring thinking* : pensée bienveillante (ou vigilante)

Johanna : Je suis tout à fait d'accord : la pensée bienveillante enveloppe, englobe la pensée créative et la pensée critique. Je me dis souvent, également, qu'elle est aussi le socle permettant l'exercice de la pensée, dans ses dimensions. En effet, je pense que c'est l'instauration d'une relation de bienveillance intellectuelle qui permet, ensuite, d'être créatif, d'être critique, de dialoguer ensemble. La **bienveillance** constitue donc la **fondation**, la condition de possibilité de l'émergence du dialogue philosophique.

Michel : C'est probable...

Communauté

Johanna : Dans la méthode de Matthew Lipman, le groupe d'enfants doit se constituer en communauté pour philosopher. Cela peut sembler étonnant, car cela signifie que la relation interindividuelle entre les enfants est absolument essentielle et singulière. La façon dont le groupe vit et se vit a un impact sur la pratique. Pourquoi faut-il absolument que le collectif se constitue en communauté pour penser ? Et quelle est l'idée de communauté qui est visée ici ?

Michel : Pour Lipman et Sharp, l'objectivité est le résultat de l'intersubjectivité. La quête d'objectivité se réalise par la **coopération intersubjective**. Par conséquent, il est nécessaire de rassembler plusieurs personnes ensemble afin d'atteindre l'objectivité, car il est difficile d'arriver seul à une certaine objectivité. L'idée de communauté vient de là. Elle part aussi de philosophes comme C. S. Peirce et Dewey, qui eux-mêmes estimaient que si on veut apprendre à penser, rien de mieux que de **penser ensemble**³. Pourquoi ? Parce que le dialogue se met en route et que penser, c'est dialoguer avec soi-même. Donc, si on veut apprendre à dialoguer avec soi-même, rien de mieux que de dialoguer avec les autres. Ainsi, autant pour ces philosophes pragmatistes que pour Lipman et Sharp, la communauté était fondamentale comme cadre pédagogique pour apprendre à penser.

Johanna : Donc si je te comprends bien, on ne peut trouver le sens seul. Il faut constituer une coopération et une

3. Charles S. Peirce, (1931-1935), *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press ; John Dewey, *Reconstruction en philosophie*, Paris, Gallimard, 2014.

entraide entre les individus afin qu'ils parviennent ensemble à faire la découverte d'un sens.

Michel : Je nuancerais un peu le propos en disant qu'on peut y arriver seul, mais en ayant pris le temps d'intérioriser peu à peu la communauté dans laquelle on a appris à penser philosophiquement. On peut, avec le temps, en arriver à penser seul mais en ayant pris le soin de voir comment les autres pensent, d'envisager comment ils auraient pensé. Par exemple, si je réfléchis à une question et que je me questionne : « Johanna, à quoi elle aurait pensé dans ce cas-ci ? À quoi elle aurait pensé dans ce cas-là ? », on peut voir que je suis en train de réfléchir en dialogue avec quelqu'un. Peu à peu, on peut **intérioriser la communauté**.

Johanna : Donc en fait, le dialogue intérieur de chacun repose nécessairement sur un dialogue avec d'autres personnes, sur un dialogue social. Au fond, on peut dialoguer avec soi-même en imaginant les idées des autres, en se projetant hors de soi pour rechercher ce que d'autres auraient proposé.

Michel : Voilà, c'est exactement cela, dans l'optique où penser, c'est dialoguer avec soi-même, si bien que la méthode pour y arriver, c'est de dialoguer avec les autres. Et cela se manifeste de toutes sortes de façons.

Johanna : Alors justement, est-ce que tu as un souvenir d'un moment où le groupe entier a trouvé du sens ?

Michel : Récemment, j'étais avec un groupe d'enfants et on travaillait la distinction entre croire et savoir. Et c'était un moment extraordinaire : à la fin, un enfant lève la main et il dit : « J'aimerais vous dire merci à tous. » Alors je lui dis : « Mais pourquoi ? » Il répond : « Au début de la discussion, je pensais que je savais. En fait je croyais que je savais. Maintenant, je sais que je crois. » Et cela a été pour certains

presque renversant. On voit bien que le mouvement de la pensée chez lui, la transformation de son expérience, a été le résultat de son expérience avec les enfants autour de la table.

Dialogue

Johanna : Nous venons de parler de la communauté de recherche philosophique et justement, il semble que son but soit de mettre en place un *dialogue philosophique*. Alors, comment définir le dialogue, ainsi que sa visée ? Et surtout, pour les enfants, est-il possible, tout de suite, de dialoguer philosophiquement ? Ou s'agit-il d'un apprentissage ?

Michel : D'entrée de jeu, j'aimerais faire une distinction entre conversation et dialogue afin de bien comprendre ce qu'est le dialogue. Dans une *conversation*, ce qui est important, c'est d'être ensemble, de parler de tout, de rien ; cela avance, cela n'avance pas, ce n'est pas grave. Au contraire, dans un *dialogue*, il y a vraiment un souci d'avancement. L'idée de dialogue est inévitablement reliée à l'*idée de recherche*.

Johanna : Donc, c'est la finalité qui distingue la conversation du dialogue. La finalité de la conversation, c'est le bien-être. En revanche, la finalité du dialogue, c'est la progression et la recherche.

Michel : La progression et la recherche qui permettent éventuellement, ensemble, de se donner des solutions au problème que nous avons.

Johanna : Alors, est-ce que nous pourrions aussi distinguer le dialogue du débat ?

Michel : Oui, on pourrait les distinguer, mais certains ne le font pas. En tout cas, au Québec, le mot « débat » a une connotation tellement négative que lorsqu'on y pense, on pense aux débats des chefs où l'un va gagner et l'autre perdre.

À l'inverse, dans un dialogue entre enfants tel qu'il a été imaginé par Lipman, l'idée n'est pas de convaincre l'autre ou de prouver qu'on a raison, mais de *chercher à comprendre avec l'autre ce qu'il y a à comprendre*. Parfois, dans un débat, on essaie de convaincre l'autre de ce qu'on ne croit pas soi-même, alors que dans un dialogue, en communauté de recherche, on cherche simplement à trouver du sens, des idées justes, sans s'opposer à l'autre. Cela ressemble davantage à de la *délibération* : on essaie de délibérer ensemble comme les membres d'un jury qui cherchent à comprendre la situation.

Johanna : Au fond, le dialogue, c'est une coopération en vue de la compréhension – de la compréhension du sens de l'existence, en philosophie – alors que le débat, ce serait une compétition en vue d'une sorte de hiérarchie entre les idées et les individus. En outre, on sent, dans tes propos, que le dialogue est aussi le lieu d'une certaine **authenticité** : on ne convainc pas simplement pour la joie de la victoire. On défend des idées dont on estime qu'elles ont du sens pour nous et peut-être même pour les autres. Et si l'on se trompe, on le reconnaît tranquillement. On baisse les armes, dans un dialogue. On lève les âmes, si j'ose dire. On ne parle pas avec des armes, mais avec nos âmes. Ainsi, elles peuvent se rencontrer.

Michel : Dans le contexte pédagogique de la communauté de recherche philosophique, s'il y a un mot qui pourrait caractériser le dialogue, c'est la **collaboration**. Il ne s'agit pas de mettre les enfants en compétition, mais de les mettre en *rapport* pour qu'ils puissent créer une communauté de penseurs et réfléchir à un sujet qui leur est commun.

Johanna : Alors justement, est-ce que les enfants sont capables de dialoguer tout de suite ? Est-il possible de savoir

immédiatement dialoguer philosophiquement ? Ou s'agit-il d'un apprentissage ?

Michel : Ce n'est pas quelque chose qui se met en place immédiatement : comme si on pouvait entrer en classe et hop, ça y est, c'est parti, le dialogue est là. Non, cela demande un certain temps parce que l'acte de dialoguer requiert un certain nombre d'habiletés et de dispositions : de l'écoute, de l'entraide, notamment. Cela peut prendre des semaines, des mois ou même des années avant qu'on sente vraiment une coconstruction au sein du groupe d'enfants. Au début, on assiste souvent à des monologues, puis peu à peu, le dialogue s'installe, la pensée critique se met en action, **la coconstruction se déploie...**

Estime de soi

Johanna : La question de l'estime de soi est quelque chose qui nous tient à cœur à tous les deux. En effet, on a remarqué – et une étude⁴ que tu as réalisée en 1992 l'a montré – que grâce à la pratique de la philosophie, les enfants acquièrent une meilleure estime d'eux-mêmes. On a l'impression que c'est lié au fait qu'ils découvrent leurs pensées, la puissance de leur pensée. Est-ce que tu peux nous expliquer plus longuement comment l'acte de philosopher favorise le développement d'une estime intellectuelle de soi chez l'enfant ?

Michel : Quand on s'engage dans l'acte de philosopher, on s'engage dans un acte qui consiste à *former* de mieux en mieux sa pensée. Et donc, cela permet de devenir de plus en plus clair dans sa façon de dire les choses, dans sa manière de comprendre ce qui est dit. Il y a là une raison profonde de devenir fier de soi-même. À partir du moment où tu sens que tu es capable de dire clairement ce qu'il y a à dire, de le dire avec ampleur, que tu vois que l'expérience que tu as est riche, les raisons sont là pour que la fierté augmente de plus en plus, que tu t'estimes de plus en plus, que tu te valorises en tant qu'**être humain pensant, cherchant à donner du sens à ton expérience.**

Johanna : Tu parles de fierté, alors on pourrait faire l'avocat du diable : est-ce qu'il s'agit, pour les enfants, de faire gonfler l'ego ? De devenir narcissique finalement et de se glorifier comme penseur, ou est-ce que c'est distinct, cette idée d'estime de soi ?

4. Michel Sasseville, « Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children », *Thinking*, vol. 11, n° 2, 1994.

Michel : Alors, il y a estime de soi et estime de soi, on pourrait dire ici. Si on était seul dans la démarche philosophique, je pense que cela pourrait conduire à gonfler l'ego, à se dire « Ah ! je suis un bon penseur ». Mais dans une communauté de recherche, on n'est pas seul, on est avec les autres et donc on est toujours soumis à la critique potentielle de tout ce qu'on pourrait dire et même des valeurs qu'on estime être celles qu'on devrait avoir. Le gonflement de l'ego n'est pas l'aboutissement d'une démarche comme celle-là. Au contraire, je dirais même que c'est une mise en perspective de l'ego qui se joue dans la communauté de recherche : c'est une **reconstruction perpétuelle de soi** qui se joue là, de bout en bout.

Johanna : D'accord, on peut donc dire alors qu'il y a un *double mouvement*. D'un côté, il y a un *mouvement de valorisation*, d'estime de soi, parce que chaque parole, on va lui donner de la valeur, et en même temps, d'un autre côté, chaque parole est remise en question donc cela crée aussi un *mouvement de modestie*. Et donc, cela empêche une dérive narcissique chez l'enfant et construit un équilibre entre les deux tendances : la fierté et l'estime de soi. Cela me fait penser à un atelier où un enfant avait précisément expérimenté ce double mouvement. C'était il y a deux ans, et on se demandait ce qu'était le monde. Enzo a proposé l'idée selon laquelle « le monde est un endroit où l'on peut être soi-même, mais aussi, parfois, un endroit où l'on joue un rôle ». Les autres enfants et moi-même avons été ébahis par cette idée et nous avons passé du temps à la reformuler, à la compléter, à l'expliquer, mais aussi à la critiquer, à la remettre en question. Ce moment a été marquant pour Enzo, car son idée a eu une résonance très forte chez le groupe, mais elle a aussi été examinée : je pense qu'à ce moment-là il a éprouvé une grande estime de lui-même, dans une juste mesure.

Michel : Tout à fait, valorisation et remise en question avancent main dans la main en communauté de recherche. En effet, l'un des éléments principaux de la méthode de Lipman, c'est l'autocorrection, le souci de toujours **pouvoir se remettre en question** par rapport à ce qui a pu être dit. Donc l'une des choses qui sont remises en question est justement ce gonflement de l'ego potentiel, compte tenu de la fierté qui vient avec le sentiment de penser de mieux en mieux, grâce aux outils développés en communauté de recherche.

Johanna : J'ai l'impression qu'il y a une autre caractéristique singulière dans l'estime de soi, c'est que dans le gonflement de l'ego, dans ce processus narcissique, à la fin, le soi est mis au-dessus des autres personnes présentes. C'est une façon de se rendre supérieur. Alors que là, dans l'estime de soi, on peut s'estimer soi-même sans se considérer supérieur, au contraire : c'est une **vision égalitaire**, quelque part.

Michel : C'est une vision égalitaire. Néanmoins, l'objectif de fond, c'est d'arriver à être capable de penser par et pour soi-même. Et donc c'est égalitaire, oui, mais de façon telle que ce soit ta personne qui s'exprime, et non pas la communauté : mais c'est ta personne grâce à la communauté qui se développe. Alors, l'estime de soi, en un sens humble, se développe ainsi.

Facilitation

Johanna : La philosophie pour enfants s'est construite autour d'une méthode singulière qui s'éloigne radicalement de l'écrit. Donc maintenant, nous allons parler de la facilitation parce que justement, tout repose sur la constitution d'un espace de parole pour philosopher. Ici, l'adulte devient un facilitateur (ou une facilitatrice), et non plus un enseignant. On peut se demander, par conséquent : quel est son rôle ? Qu'est-ce que cela signifie, faciliter ? Est-ce que cela veut dire que l'adulte cesse d'être une personne qui transmet ? Est-ce qu'il doit accompagner les enfants dans l'éclosion de leur pensée ? Que veut dire ce mot « faciliter » et quelle est la posture du facilitateur ?

Michel : La posture du facilitateur, ce n'est certainement pas celle d'une personne qui est là pour transmettre un savoir. Ce n'est pas le but de la personne qui anime une communauté de recherche avec les enfants. Dans le mot « faciliter », il y a le mot « facile » : donc il s'agit de rendre facile ce qui est difficile. Qu'est-ce qui est difficile ? Parfois, c'est simplement le fait de dire ce qu'on a à dire. Alors le facilitateur peut aider les enfants à intervenir dans le cadre d'une discussion en disant : « Est-ce que tu aimerais dire quelque chose ? », par exemple. Faciliter, c'est aussi faciliter la prise en main par chaque enfant de ses outils de pensée, le rendre plus habile à devenir capable de raisonner par et pour lui-même. En fait, le facilitateur, son rôle, c'est de permettre que les liens se créent entre les différentes personnes qui composent la communauté de recherche. Son regard est celui du **lien**, tant sur le plan cognitif que sur les plans social et affectif aussi. Il va

permettre que les enfants interviennent entre eux d'une manière bienveillante.

Johanna : Si je comprends bien, il aurait un *rôle de soutien* : soutien à l'expression, soutien à la pensée, soutien à la prise de parole. Il aide les enfants à faire éclore leurs pensées. Et aussi, il a un *rôle de lien* : lien entre les paroles, lien entre les pensées et, par suite, lien entre les individus.

Michel : Oui, un rôle de mise en lien. Mais aussi de faciliter la possibilité, pour les enfants, d'approfondir leur recherche sur le plan philosophique. Il n'est pas dit que d'emblée, lorsqu'ils s'engagent dans une question philosophique, ils ont tous les outils et tous les concepts qui peuvent être pertinents et utiles pour approfondir la question qui est posée sur un concept (la vérité, l'amour, la justice ou que sais-je encore). C'est lui ou elle qui facilite la démarche, non pas pour leur transmettre des concepts en tant que tels, mais pour leur proposer des pistes de questionnement qui vont leur donner l'occasion d'approfondir leur propre recherche. Donc, la personne qui anime le dialogue en communauté de recherche facilite **l'approfondissement de la recherche**.

Johanna : Dans ce cas, est-ce qu'il ne se retrouve pas tout de même à transmettre ? Si les enfants parlent de quelque chose et que lui, il a un mot de vocabulaire conceptuel qui pourrait les aider, est-ce qu'il doit s'empêcher de transmettre, à ce moment-là ?

Michel : Je ne pense pas qu'il doit s'empêcher de transmettre. Mais je dirais que c'est *moins une transmission d'un contenu* (en disant « Vous savez, la justice c'est ceci » ou « l'amour c'est cela ») que *la transmission d'un axe de progression* (en posant des questions qui vont permettre aux enfants eux-mêmes d'approfondir tel ou tel aspect du concept en philosophie). D'où l'importance, pour le facilitateur, d'avoir

une formation : une formation qui lui donne l'occasion de voir qu'un concept philosophique, c'est un tissu de relations avec une multiplicité d'éléments qui entrent en jeu.

Johanna : Je pensais, en t'écoutant, à une expérience que j'ai vécue en tant que facilitatrice : des enfants parlaient du fait que parfois, on avait *trop* de courage. Ils racontaient l'histoire de leur ami qui prenait son vélo et allait partout et se mettait, finalement, en danger. Et là, je me suis dit que c'était important de leur apporter le mot « témérité » pour leur expliquer ce que signifie ce phénomène d'excès de courage. Et ils en furent saisis : j'ai senti que cela leur faisait plaisir d'avoir désormais un mot à poser sur leur expérience de la témérité. Dans ce genre de cas, je me dis que le facilitateur (ou facilitatrice) peut se permettre d'apporter, sans être dirigeant ou dominateur, des éléments de langage pour mieux philosopher.

Michel : Oui, absolument, il n'y a rien qui empêche d'apporter des éléments de langage, encore faut-il que ces éléments de langage soient accompagnés d'un questionnement.

Johanna : Oui, et qu'ils soient liés à l'expérience enfantine.

Michel : Voilà : liés à la fois à l'expérience enfantine et à un questionnement : dans l'exemple du courage, on peut leur demander : quand est-ce qu'on a trop de courage ? Qu'est-ce que cela veut dire, au fond ? Quand est-ce que trop, c'est trop ? Il faut que cela vienne d'eux, et non pas de toi qui leur dis : « Vous savez, ici, c'est trop de courage ou pas assez de courage. » Mais tu peux leur apporter des éléments conceptuels qui leur donnent l'occasion d'approfondir par eux-mêmes la question qui est posée. L'important c'est qu'ils pensent par et pour eux-mêmes, aidés d'une personne qui facilite ce **processus**.

Grandir

Johanna : Pour la lettre G, nous allons tout simplement parler du mot grandir parce que nous parlons des enfants, des adolescents, et c'est peut-être cela, l'essentiel. Par suite, ma question est très simple : d'après toi, est-ce que la philosophie peut aider les enfants à grandir et peut-être même à *mieux* grandir ?

Michel : La question est pertinente. Je pense qu'il y a plusieurs buts qui sont poursuivis en philosophie pour enfants et l'un des plus importants est, effectivement, d'aider les enfants à grandir, à grandir en humanité, à devenir de plus en plus eux-mêmes. Donc, quand on fait de la philosophie avec les enfants, on ne peut pas séparer cela de l'idée de grandir.

Johanna : C'est intéressant : tu dis que cela les aide à *devenir eux-mêmes* : c'est-à-dire ? Devenir eux-mêmes en tant qu'individus ou devenir eux-mêmes en tant qu'humains ? Ou les deux en même temps ?

Michel : Les deux. Devenir eux-mêmes de plus en plus en relation avec eux-mêmes et aussi devenir eux-mêmes en relation avec le monde et avec les autres qui forment la communauté dans laquelle ils se trouvent à ce moment-là.

Johanna : C'est intéressant, car du coup, ils grandissent à la fois dans leur **singularité** – en tant qu'individus – et dans leur **universalité** – en se rattachant à l'humanité en général.

Michel : Tout à fait. Et cela peut prendre plusieurs formes, on peut grandir de plusieurs façons. Par exemple, on peut grandir simplement parce qu'on prend conscience que les

mots ont plusieurs sens. Récemment, je me trouvais avec une classe où l'on travaillait sur le mot «rêve». On se posait la question de savoir si le mot «rêve» avait plusieurs sens. Et je me souviens qu'un enfant s'est rendu compte à la fin – il était vraiment tout étonné de cela – il s'est rendu compte que le mot «rêve» avait plus d'un sens. Lui n'y voyait qu'un sens ; et à la fin il s'est rendu compte que rêver, cela peut faire référence au fait de rêver pendant la nuit, mais aussi cela peut faire référence au fait de se projeter, d'imaginer, de rêvasser. Il est sorti de là beaucoup plus riche de tous les sens possibles que le mot peut avoir. Il a pris conscience du fait que l'expérience humaine peut être beaucoup plus grande, beaucoup plus riche, que ce que l'on peut croire *a priori*.

Johanna : Et là on peut bien voir que cet enfant, entre le début de l'atelier – où il pensait qu'il n'y avait qu'un seul sens au mot «rêve» – et la fin de l'atelier – où il a découvert les divers sens au mot «rêve» –, lui, il a vécu une transformation. Il a peut-être grandi en l'espace d'une heure.

Michel : Tout à fait. Et par ailleurs, cette **transformation** peut aussi prendre la forme d'une transformation des valeurs que tu as. À force de travailler avec les autres, de mettre en relation, de déposer sur la table ce qui est important pour toi, et à force de voir que ces valeurs sont remises en question par les autres, et d'avoir le souci de mettre les choses en question, tu grandis inévitablement.

Habilité

Johanna : La lettre H nous amène à parler de l'habileté, et notamment des habiletés de pensée qui sont absolument centrales dans la philosophie de Lipman et la tienne propre. En effet, la philosophie pour enfants est attachée à l'utilisation des habiletés de pensée, qui sont nombreuses et dont on va parler. Mais déjà, on peut s'étonner de ce terme « habileté ». Est-ce que finalement, être philosophe, c'est être habile ? En quoi consisterait cette façon d'être habile ?

Michel : Philosopher, c'est être habile et utiliser tout un ensemble d'outils qui vont nous permettre de donner de plus en plus de sens à l'expérience et même à reconstruire cette expérience de manière à ce qu'elle soit encore plus vivable. Parmi les habiletés de pensée, qui sont en un nombre infini, il y en a quatre qui sont particulièrement importantes : habileté à *raisonner*, habileté à *rechercher*, habileté à *conceptualiser*, habileté à *traduire*.

Johanna : Tout à fait. Alors pour les définir rapidement, nous pouvons proposer ceci. *L'habileté de raisonnement* désigne les moments où l'on argumente, on l'on déduit, on l'on tire des conséquences. *L'habileté de conceptualisation* consiste à chercher le sens d'un concept. *L'habileté de recherche* vise à expliquer les idées, à chercher des liens entre les expériences et à chercher des problèmes. *L'habileté de traduction* vise à reformuler les mots d'autrui dans d'autres termes et à déplier ainsi les sens de cette idée.

Michel : Oui, et sous chacune de ces quatre grandes habiletés, il y a toute une série d'habiletés en lien avec des outils de la pensée qui peuvent être développées. On a besoin

d'elles pour philosopher, pour penser dans tous les sens du terme.

Johanna : Et donc pour penser l'expérience. Ce point est intéressant car il dévoile une idée fondamentale. Pour toi et Lipman, l'expérience, en elle-même, est insensée, c'est à nous de lui donner du sens, avec nos habiletés de pensée.

Michel : Oui, je pense que pour Lipman, et je partage son point de vue, l'expérience a besoin d'être pensée en termes de **relation**. Quelles sont les relations possibles entre les différents éléments ? Est-ce que l'expérience est insensée et on lui donne du sens ? Oui, parfois, et parfois il y a déjà du sens à découvrir : elle a du sens, au cœur des relations – de moyen à fin, de tout à partie, etc. Et grâce aux outils de la pensée, on peut être mieux placé pour donner du sens ou découvrir le sens de l'expérience.

Johanna : Du coup, toutes ces habiletés (raisonner, conceptualiser, rechercher, traduire), est-ce que l'on doit toutes les exercer en même temps ? Cela peut sembler très ambitieux avec les enfants... Ou est-ce qu'on passe de l'une à l'autre ? Est-ce que s'il en manque une, cela veut dire que l'on ne philosophe plus tout ?

Michel : Non, je ne pense pas qu'il faille les utiliser toutes en même temps. Cela va dépendre beaucoup des contextes. Ainsi, si on est en train d'explorer une problématique éthique, par exemple « faut-il toujours dire la vérité ? », l'habileté qui consiste à trouver les conséquences ou à voir les intentions sera beaucoup plus interpellée ou utilisée que celle consistant à définir les termes que l'on emploie. Alors que si l'on est dans une autre discussion, où l'on cherche, par exemple, à savoir ce qu'est l'amitié, l'habileté qui consiste à définir les termes sera beaucoup plus mobilisée que celle qui consiste à trouver les conséquences. Cela ne veut pas dire

que nous ferons uniquement appel à la définition dans cette discussion, mais il est fort probable qu'elle sera mobilisée davantage que les autres habiletés et outils de la pensée. Par ailleurs, il existe chez Lipman une progression dans l'utilisation des habiletés de pensée, au cours du temps, et des âges. Il s'agit non pas d'une progression psychologique mais d'une progression logique (par la complexification des habiletés de pensée). On commence par utiliser des distinctions, avec les plus jeunes. « Ceci n'est pas cela » : c'est déjà énorme d'arriver à faire cela. Ensuite, on arrive à la conceptualisation. Puis, au raisonnement analogique, hypothétique, et à l'ensemble des raisonnements. Il y a une progression qui fait que même si les enfants, à 5 ou 6 ans, sont déjà capables d'élaborer des raisonnements complexes, on va travailler davantage les habiletés qui touchent à la distinction. On va attendre 10, 11 ans pour travailler les raisonnements.

Johanna : Donc, pour conclure, on peut dire qu'être habile en philosophie, c'est utiliser les habiletés au bon moment, au bon âge, selon les bons concepts, et avoir comme cela un art de la nuance et de la délicatesse dans ce que l'on pense, et dans la façon de le penser.

Michel : Oui, et si je peux reformuler ton propos, je dirais : être habile en philosophie, c'est faire preuve de bon jugement. C'est être capable de savoir quel est l'outil qui convient le mieux selon la situation particulière dans laquelle on se trouve à ce moment-là. Donc, si l'on entre dans une classe de philosophie pour enfants, en disant « Aujourd'hui, on va travailler telle habileté ou telle habileté », je pense que c'est un manque de jugement de la part du facilitateur. Parce que l'objectif, ce n'est pas travailler telle ou telle habileté l'une après l'autre, mais de les travailler en fonction du contexte.

Johanna : Super ! Et d'ailleurs, pour ma part, je me rends compte que mes élèves sont devenus habiles en philosophie

lorsque par eux-mêmes, ils expriment le fait qu'ils devraient utiliser telle ou telle habileté de pensée. Un jour, on menait une discussion sur les robots, et on en était arrivés à la question : « Les robots sont-ils libres ? » De nombreux enfants ont commencé à s'exprimer, à répondre à cette question, puis, tout d'un coup, l'un d'entre eux a dit : « Moi, je crois qu'on devrait définir ce que c'est que la liberté pour pouvoir répondre à la question. » Il montrait ainsi que selon lui, il était pertinent d'utiliser à ce moment-là notre habileté à conceptualiser afin de pouvoir mieux répondre à la question. Et il avait tout à fait raison !

Michel : C'est ce que j'appelle faire preuve de bon jugement !

Infini

Johanna : I, pour infini, rien que cela. Alors, pourquoi l'infini ? En réalité, j'aimerais bien savoir ce que tu penses de cette idée, car j'ai l'impression qu'en philosophant avec les enfants, on se confronte à *trois infinis*. Premièrement : *l'infini de la philosophie* comme recherche éternelle sur des questions immenses, difficiles, inépuisables, qui renaissent chaque fois qu'on y répond. Deuxièmement, *l'infini de l'enfant*, de l'être de l'enfant comme un être finalement mystérieux : c'est très très compliqué de savoir ce qu'est être un enfant, surtout quand on est devenu adulte. Et enfin, *l'infini de la pédagogie* : c'est-à-dire la recherche infinie de la meilleure façon d'éduquer, d'une façon juste, d'une façon adaptée, d'une façon contemporaine aussi – parce que les enjeux se renouvellent sans cesse. Cela devient très périlleux. Alors, que penses-tu de ces trois infinis ? Est-ce que tu es d'accord avec cette triade d'infinis auxquels on se frotte ?

Michel : Oui, j'adore cette idée des trois infinis. Et il y en a peut-être d'autres d'ailleurs, il y a peut-être une infinité d'infinis dans ce monde qu'est l'éducation. Parlons de *l'infini de la philosophie*. L'histoire de la philosophie est là pour nous le montrer : chaque réponse donnée a été l'occasion de poser une nouvelle question. Chaque solution donnée à un problème était l'occasion de poser le problème à nouveau. C'est un peu comme l'évolution des langues, on sent bien qu'elle n'est jamais achevée : les langues évoluent et ne cessent d'évoluer, au sens où elles se transforment, parfois pour le mieux, parfois pour le pire. De même, en philosophie, j'ai l'impression que les questions qui se posent nous permettent d'apporter des réponses, mais celles-ci ne sont que

provisoires. Il y a comme une **continue reconstruction de l'expérience** lorsqu'on s'engage dans l'acte de philosopher qui ne sera jamais terminée. Le provisoire peut durer longtemps, mais viendra un temps où il faudra se reposer à nouveau la question ou le problème.

Johanna : La reconstruction de l'expérience, c'est le fait de réinventer le réel en lui donnant un autre sens. Je trouve que l'on ressent fortement ce phénomène lorsqu'on aborde deux fois la même question avec des enfants, mais en laissant un certain temps entre les deux séances : de cette façon, ils montrent et sentent que leur point de vue a changé et évolué sur la même question. Le sens est reconstruit autrement.

Michel : Oui. Concernant *l'infini de l'enfant*, l'autre infini dont tu parlais, je pense que c'est aussi un infini qui existe. On commence à peine à s'intéresser à l'enfant en philosophie. La philosophie de l'enfant, cela a été abordé par Gareth Matthews et David Kennedy⁵, mais c'est un champ disciplinaire très récent. Cela questionne parce qu'en faisant de la philosophie avec les enfants, on se rend compte qu'ils ont beaucoup à **nous apprendre**. Et ils ont peut-être beaucoup plus à nous apprendre qu'on ne le pense et cela les rend d'autant plus mystérieux ! Jusqu'à présent, notre compréhension de l'enfant consistait à voir l'enfant comme un petit d'adulte : il va devenir un adulte et donc l'enfant c'est un être en développement. Et si l'enfant était *déjà* le fruit de l'espèce humaine plutôt que le point de départ ? Il y a beaucoup de choses à comprendre.

Johanna : Si je comprends bien, il est possible de voir l'enfant comme un être qui est déjà pleinement un être, un être

5. Gareth B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge et Londres, Harvard University Press, 1998 ; David Kennedy, *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity: A Philosophy of Childhood*, Leviston, Edwin Mellen Press, 2006.

humain. Être enfant serait déjà une façon d'exister qui est pleinement elle-même, qui a une singularité et une richesse en propre. Ce n'est pas seulement un chemin vers le futur âge adulte, c'est déjà un lieu et un âge en soi. Au moment où l'on est enfant, on n'existe que dans son être actuel et présent. C'est peut-être cette essence présente qu'il faudrait arriver à comprendre.

Michel: Tout à fait ! Enfin, le dernier infini était l'infini de la pédagogie : là aussi, il y a beaucoup à comprendre. Faire de la philosophie avec les enfants, c'est toujours un geste à refaire. Ce n'est pas une question de méthode, de savoir-faire – point à la ligne. Cela ne peut pas suffire. C'est une question de jugement, et le jugement appelle à la singularité de la situation : par conséquent, chaque fois, c'est à refaire. Chaque communauté de recherche philosophique avec les enfants est différente d'une fois à l'autre, même avec les mêmes enfants, encore plus avec des enfants différents.

Johanna: En somme, j'ai l'impression que les trois infinis auxquels on se confronte nous engagent, en tant que facilitateurs, à être infiniment modestes ! On peut s'effrayer si quelqu'un, un jour, dit avoir trouvé la recette absolue pour philosopher avec les enfants. Il est probable que ce soit un escroc !

Michel: Je le crois aussi : quand on prend conscience de ces infinis et de l'intersection de ces infinis, on devient de plus en plus humble. On se rend compte qu'on n'est pas très grand dans cet univers qui est lui-même infini. On n'a jamais fini, du coup, d'apprendre à aider des êtres à devenir capables de penser par et pour eux-mêmes.

Joie

Johanna : Spontanément, selon le préjugé et la mauvaise réputation de la philosophie, on peut penser qu'elle est quelque chose de très austère, de monotone, de triste. En somme, la philosophie se définirait comme l'art de se prendre la tête ! Et en plus, c'est se prendre la tête pour rien, parce que ça ne sert à rien. Est-ce que tu as l'impression qu'au contraire, la pratique de la philosophie peut être un moment de joie et de convivialité ?

Michel : Oui, surtout si elle est pratiquée en groupe : cela peut être un moment de joie, de grande joie. Pour moi, la joie – on peut la définir de bien des manières, mais la joie à l'état pur –, c'est quand on rit : quand on se met à rire, on voit des gens joyeux. Or, cela arrive très souvent que le rire soit présent dans l'atelier philosophique.

Johanna : Tu trouves que c'est une bonne chose ? Je demande cela parce que, pour ma part, j'ai fait mon bilan avec mes élèves de huit ans, la semaine dernière, et ils ont écrit : « La philosophie, c'est quand on réfléchit, et après on rigole. » Et moi, au début, je me suis dit que j'avais totalement échoué dans ma tâche. Ensuite, je me suis dit que c'était peut-être une bonne chose. Souvent, je dis aux enfants que philosopher, c'est s'amuser à jongler avec les idées, les questions et les concepts.

Michel : Je pense que tu as tout à fait réussi si la rigolade est là. S'il n'y a pas eu de rigolade, cela ne va pas. Pour moi, la joie est partie prenante de la démarche philosophique. Cela peut être une joie qui vient du fait qu'on a pris conscience que les mots ont plusieurs sens. Là, tout à coup, il y a comme

une rigolade qui s'installe. Récemment, je me souviens qu'il y avait des enfants qui se demandaient si c'était possible qu'un rond soit carré. Les enfants se disaient que cela ne peut pas vraiment être le cas. Et puis, tout d'un coup, il y a une enfant qui a demandé « Est-ce que je peux aller le dessiner, moi, ce rond carré ? », « Oui, bien sûr, bien sûr », et elle a dessiné un cercle avec quatre petits coins autour de ce cercle et cela donnait un cercle carré. Et les enfants sont partis à rire ! Ils se sont rendu compte que c'est peut-être possible, un carré rond.

Johanna : Donc, c'est une sorte de joie dans la création d'hypothèses, dans le fait de découvrir que la pensée n'a pas de limite, que l'on a le droit de penser aussi loin que l'on a envie. C'est, au fond, le **plaisir de la liberté de penser**.

Michel : Oui, oui, oui. Dans une communauté de recherche, nous sommes invités à lancer les idées les plus folles, parce que c'est un lieu de confiance. Et parce que c'est un lieu de confiance, on se sent tout à fait à l'aise pour pouvoir dire tout ce qu'on pense. Et parfois, ce que l'on pense, cela va être très rigolo !

Johanna : En lien avec cette idée d'autoriser les idées folles, j'ai l'impression que l'on rejoint ici la pensée créative. On dirait que la joie, finalement, est liée à **l'exploration de la créativité de la pensée**.

Michel : Oui, je pense qu'à partir du moment où l'on se laisse aller à innover, à proposer des idées nouvelles, il y a une joie à entrevoir l'existence d'autres mondes possibles au-delà de celui dans lequel on se trouve.

Johanna : Et, par ailleurs, je voulais te parler de quelque chose qui revient souvent dans les témoignages. Est-ce que tu ressens aussi de la joie quand un enfant s'exprime pour la première fois ?

Michel : Tout à fait. Cela m'est arrivé à quelques reprises de voir un enfant qui n'avait pas eu l'occasion de parler – parfois depuis toujours, parfois depuis des semaines – et qui, là, tout d'un coup, se prononce. À ce moment, tu vois les autres enfants qui le regardent avec attention, avec une énorme attention. Et là, même s'il n'y a pas de rires, au contraire, c'est presque silencieux, complètement silencieux, on sent qu'il y a une joie profonde chez les enfants, et chez l'animateur ou l'animatrice. Enfin, on a la joie d'entendre cette personne dire quelque chose.

Kio, Gus, Nous, Harry, Elfie et tous les autres

Johanna : Pour la lettre K, nous allons parler de nombreuses personnes : nous allons parler de Kio, de Gus, de Lisa, de Nous, de Harry, de Elfie, de Marc, de Pixie et j'en oublie sûrement. Alors qui sont-ils ? En réalité, ce sont les personnages des romans qu'a écrits Lipman⁶ : ce sont des romans philosophiques qui mettent en scène des enfants qui vivent des expériences philosophiques, qui réfléchissent, qui dialoguent entre eux. Ces romans sont adaptés à diverses tranches d'âges, de 5 ans, à 7 ans, à 9 ans, etc., jusqu'à 18 ans. Chaque roman est consacré à un moment de la vie de l'enfant. Alors, on peut se questionner sur ces romans : quelle est leur fonction ? Leurs différentes fonctions ? Mais aussi, plus singulièrement, on peut se demander : est-ce qu'il s'agit d'un modèle d'imitation – qui serait assez classique en éducation ? Autrement dit, les romans ont-ils pour fonction de montrer des enfants qui mettent en acte la pratique philosophique afin que les enfants, dans l'atelier philosophique, les imitent ? Ou est-ce plus complexe ?

Michel : En fait, les romans que Lipman a écrits ont, comme tu disais, plusieurs fonctions. L'une d'elles consiste d'abord à présenter l'Histoire de la philosophie sous forme narrative, et non pas sous forme d'essais (à la Descartes, ou à la Kant, peu importe). Et la dimension narrative apporte une dimension émotive – par l'attachement aux personnages, par la résonance des histoires racontées. Or, les émotions sont

6. Pour une description sommaire des romans de M. Lipman, on consultera le lien suivant : <https://philoenfant.org/histoires-pour-enfants>.

extrêmement importantes dans une démarche comme celle-là.

Johanna : Pourquoi ? Est-ce que l'affectif surgit chez les enfants parce qu'ils s'identifient aux personnages ?

Michel : Oui, lorsqu'on lit une histoire, on s'identifie aux personnages, on se reconnaît dans tel ou tel personnage. Et aussi, grâce à cette forme narrative, on ne ressent pas la pression d'une vérité portée par un auteur en particulier, car plusieurs perspectives sont présentées par différents personnages. Cela, c'est vraiment un élément important que Lipman a introduit dans ses différents romans. Alors maintenant, est-ce qu'il s'agit pour les enfants d'imiter ce qu'ils voient dans les romans ? Je ne dirais pas qu'il s'agit d'imiter, mais que ce sont des outils qui donnent des exemples de communautés de recherche philosophique en action, parce qu'effectivement, les romans nous présentent des enfants engagés dans des discussions entre eux ou avec des adultes à propos de sujets qui les intéressent touchant leur expérience quotidienne. Alors, ce ne sont pas vraiment des modèles à imiter, mais des exemples dont ils peuvent se servir pour pouvoir ensuite s'engager eux-mêmes dans la démarche. Dans les romans, on va voir les enfants dégager des présupposés, donner des contre-exemples, se remettre en question, faire de l'autocorrection, définir des concepts, etc.

Johanna : Ce sont donc des démarches intellectuelles qu'il s'agit de reproduire. Si je comprends bien, on peut dire que les enfants des romans utilisent des habiletés de pensée et les présentent donc aux enfants réels, afin qu'ils comprennent en quoi elles consistent.

Michel : Oui, et cela invite les enfants lecteurs du roman à s'engager eux-mêmes dans les démarches qu'ils voient dans

le texte. Quand un enfant lit et se dit « tiens, lui, il est capable de faire cela ? Moi, peut-être que je pourrais y arriver aussi ? ».

Johanna : Oui, donc cela crée une **émulation**. Cela montre aux enfants qu'ils sont *capables* d'utiliser ces habiletés de pensée.

Michel : Oui, cela crée une émulation. Et par ailleurs, le roman a aussi comme fonction de proposer des questions aux enfants ! Il s'agit de leur donner l'occasion de voir qu'il peut y avoir des questions qui peuvent être posées à propos de leur expérience qui vont au-delà des questions que les enfants auraient s'il n'y avait pas ces histoires comme point de départ.

Johanna : Donc, c'est moins une méthode d'imitation qu'une méthode d'émulation. En outre, on voit que contrairement au modèle classique d'imitation, où c'est l'adulte qui montre et l'enfant qui imite, là, ce qui est intéressant, c'est que de toute façon, ce sont les enfants qui montrent et ce sont eux les modèles. Donc, cela enlève la distinction ou la hiérarchie entre l'adulte et l'enfant.

Michel : Absolument ! Quand on est enfant, être stimulé par un autre enfant, du même âge, cela a beaucoup plus de force que d'être stimulé par un adulte qui est au-dessus de toi et qui dit « Fais ce que moi je fais ». C'est tout à fait différent.

Lumières

Johanna : Pour la lettre L, on va parler du Siècle des lumières et on va parler donc des Lumières. Pourquoi ? Parce que j'ai l'impression que dans la conception que nous en a donnée Kant au 18^e siècle, il y a peut-être une clé qui peut nous enrichir et renforcer la défense de la philosophie pour enfants. En effet, selon Kant, l'enseignement principal des Lumières est que pour être majeur, pour être un adulte citoyen, maître de lui-même, il faut absolument penser par soi-même et avoir le courage de penser par soi-même. Cela signifie que, finalement, lorsqu'on pense par soi-même, on sort de l'état de minorité, on arrête d'être mineur. C'est à ce moment précis qu'on devient majeur et qu'on devient adulte, par suite. Cette idée est extrêmement intéressante pour notre propos parce que cela signifie deux choses : d'une part, qu'un adulte qui ne pense pas par lui-même serait, en fait, encore un enfant. Et inversement, d'autre part, qu'un enfant qui pense par lui-même serait un adulte. Cela veut dire qu'un enfant, au moment où il acquiert son autonomie intellectuelle, devient un adulte. Il cesse d'être mineur, dès lors qu'il pense par lui-même. Alors, selon toi, en quoi l'atelier de philosophie crée-t-il les conditions pour que l'enfant acquière cette autonomie intellectuelle ? Que signifie cette autonomie ?

Michel : Je dirais que du point de vue de Lipman et Sharp – et je le partage –, la *première condition* pour favoriser la pensée par soi-même, c'est de **partir de l'intérêt des enfants**. Créer des conditions qui font donc qu'au lieu d'arriver auprès d'eux avec des sujets déjà prédéterminés (« nous allons aujourd'hui parler de telle ou telle chose... »), il importe de

s'assurer qu'on s'élançe à partir de ce qui les intéresse, eux. Dès lors, la motivation sera bien ancrée de façon intrinsèque plutôt qu'extrinsèque. Cela m'apparaît être fondamental parce qu'ainsi, l'éducation deviendra significative pour eux. Il y a plus de chance que les enfants s'engagent dans l'acte de penser par et pour eux-mêmes si l'éducation est significative pour eux. La *deuxième condition* est **d'éviter, évidemment, de les empêcher de penser**. J'ai entendu récemment dans une classe une enseignante dire à ses élèves, qui n'étaient pas en train de faire de la philosophie : « Arrêtez de penser, il faut que je parle. » Il me semble qu'il y a là quelque chose qui va complètement à l'encontre de l'idée kantienne du « osez penser » (« *saupere aude* »).

Johanna : Oui, et ce que je vois, c'est qu'un adulte qui exerce un pouvoir abusif freine l'émergence de la pensée chez l'enfant. L'audace intellectuelle surgit lorsqu'on n'est pas dans un rapport de domination. À ce titre, le facilitateur (ou la facilitatrice) d'ateliers philosophiques a une posture qui tente de s'éloigner radicalement de ces rapports de pouvoir avec l'enfant.

Michel : Bien d'accord avec toi Johanna. Une autre des conditions qui amèneront les enfants à penser par et pour eux-mêmes, c'est que la pratique de la philosophie sera faite dans un contexte d'autocorrection, tant sous l'angle des résultats auxquels les enfants arrivent que sous celui des procédures qu'ils prennent pour y arriver. Dans une communauté de recherche, les enfants sont encouragés à **s'autocorriger**, et de cette façon, il y a peu de chances qu'ils ne soient pas en train de penser par et pour eux-mêmes, de façon autonome.

Johanna : Il me semble que dans la conception de Lipman de cette autocorrection, ce qui est intéressant est que, en s'autocorrigant, on va intégrer parfois le point de vue des

autres. Cela signifie, paradoxalement, qu'être autonome, ce n'est pas du tout penser comme une île, et penser seul, en se dégageant des autres, mais c'est parfois aussi être consciemment et librement influencé par quelqu'un.

Michel : En fait, le but de toute cette démarche, et je l'ai répété à maintes reprises, et Lipman également et Ann Margaret Sharp à sa manière aussi, est d'en arriver à faire que les enfants pensent par et pour eux-mêmes en ayant intériorisé le point de vue des autres. Parce que penser par et pour soi-même, sans tenir compte de ce qui peut se dire *autour* de soi, cela peut faire de nous des bourreaux. Et notre ambition n'est pas de faire des bourreaux, mais des gens meilleurs, bienveillants, capables de vivre avec les autres. Par ailleurs, penser par soi-même est également extrêmement important parce que cela te permet aussi d'innover...

Johanna : Oui, cela rejoint la créativité, la pensée créative, avoir l'audace, avoir le courage de chercher du nouveau...

Michel : Tout à fait, c'est extrêmement important. C'est pour cela qu'il n'y a pas seulement la pensée critique qui est présente dans une démarche comme celle de Lipman, la créativité est absolument essentielle. Mais encore faut-il que tout cela baigne dans une sorte de bassin éthique, lequel se construit grâce au fait que l'on a pris le temps d'intérioriser peu à peu le point de vue des tous les autres, grâce au dialogue qui se développe en communauté de recherche.

Mémoire

Johanna : Comme tu le sais, l'objectif de la philosophie pour enfants, c'est bien de mettre en place un parcours philosophique tout au long de la croissance de l'enfant et non de se contenter de quelques interventions ponctuelles. C'est quelque chose qui doit faire partie du paysage éducatif. C'est pour cette raison que cela nécessite, idéalement, la mise en place d'une pratique sur la durée. Et en lien avec cette idée, on peut voir que c'est très important de mettre en place une *mémoire individuelle* et une *mémoire collective*. Alors, est-ce que tu peux nous éclairer sur le rôle de la mémoire individuelle et collective dans la pratique philosophique ?

Michel : Concernant la mémoire individuelle et collective, je ne sais pas si je peux vraiment éclairer. Mais sur l'importance de la mémoire dans un processus comme celui-là, je pense pouvoir apporter une idée-force. Quand on crée une communauté de recherche avec les enfants, l'accent est mis davantage sur les *processus* de recherche que sur les réponses trouvées puisque ces réponses, de toute manière, elles reviendront, se reposeront par le biais des questions qui leur sont liées. Ce dont les enfants se souviennent de fois en fois et de plus en plus, ce sont moins les réponses auxquelles ils arrivent que le processus et surtout les habiletés de pensée que ce processus présuppose et qui seront reprises et reprises maintes et maintes fois. Si bien que ce que les enfants mémorisent, bien sûr, ce sont parfois des réponses qu'ils se sont données à propos de l'amitié, de la justice, de la bonté (« Ah ! la semaine dernière on s'est dit que la justice c'est telle ou telle chose »). Mais ils mémorisent encore davantage les outils de la pensée utilisés pour chercher ensemble. Par

exemple, ils diront : « Oui, mais ici ce serait important qu'on prenne en considération les conséquences qui sont en jeu... » Ou bien : « Oui, mais là ce serait important qu'on regarde s'il n'y a pas des présupposés qui ne tiennent pas la route. » Ou encore : « Est-ce qu'on ne pourrait pas avoir un exemple ? »

Johanna : Ils retiennent donc davantage les actes qu'ils ont accomplis avec leur pensée que les contenus en particulier qu'ils ont produits ?

Michel : Oui, parce que – rappelons-nous – Lipman et Sharp viennent du courant pragmatiste, pour lequel la philosophie n'est pas vue comme une doctrine à transmettre ou à étudier en particulier, mais plutôt comme une **instrumentation permettant la formation de la pensée**. Par conséquent, dans un atelier philosophique avec les enfants, on met fortement l'accent sur cet aspect, par le biais notamment des habiletés de pensée et des dispositions à développer pour pouvoir dialoguer ensemble. Tant et si bien que s'il y a une trace profonde qui s'installe et s'apparenterait à une mémoire qui se remplit, c'est une mémoire des instruments plutôt qu'une mémoire des résultats auxquels on peut aboutir grâce à ces instruments. C'est comme lorsqu'on apprend une nouvelle langue. Ce n'est pas ce qu'on dit qu'on retient d'elle, mais les structures grammaticales qui nous permettent de dire, avec sens, tout ce qu'on veut dans cette langue.

Johanna : C'est une mémoire formative de la pensée grâce à des habitus qui sont intégrés, répétés, intériorisés. C'est une **intériorisation des compétences de la pensée**.

Michel : Tout à fait ! Les mots sont justes : une intériorisation des compétences de la pensée, en passant par les habiletés de la pensée touchant toutes les formes de raisonnement qui peuvent intervenir dans le cadre d'une démarche philosophique et, je le répète, touchant aussi

toutes les formes de disposition dont on a besoin pour pouvoir entrer dans un dialogue qui soit véritablement celui qui est en jeu dans une communauté de recherche, c'est-à-dire un dialogue où *l'ouverture d'esprit* est présente, où la *coopération* est présente, ou *l'écoute* est présente. Et c'est cela qui, peu à peu, devient de plus en plus présent dans l'esprit et la mémoire des enfants.

Nouveauté

Johanna : La lettre N sera consacrée à l'idée de nouveauté, parce qu'on a parfois l'impression que la philosophie pour enfants est une nouvelle tendance. Mais en réalité, si l'on se plonge dans l'histoire de la philosophie, on se rend compte qu'elle a peut-être toujours été une idée omniprésente. C'est-à-dire que, par exemple, on sait maintenant que Socrate dialoguait parfois avec de très jeunes adolescents. On sait maintenant que dans le *Ménon*, par exemple, le jeune esclave n'était âgé que de 13 ans, de même que le *Lysis* n'était âgé que de 11 ans. Donc, au fond, ce que Socrate faisait, lui aussi, c'était en quelque sorte philosopher avec les enfants. Par ailleurs, on sait aussi que Montaigne considérait que c'était une absurdité de priver la jeunesse de philosophie alors que cette dernière renferme des leçons sur l'existence : il trouvait insensé de devoir attendre d'être âgé pour connaître les clés qui pourraient nous aider à grandir. Il y a de nombreux exemples comme cela... Derrida dans les années 1970, lors des États généraux de la philosophie, a établi que la philosophie devrait être exercée dès le début du collège à l'âge de 11 ans, afin d'œuvrer pour la formation de citoyens éclairés. Et il y a sûrement des milliers d'autres exemples, au Moyen Âge notamment : je pense à ta thèse⁷ sur les arts libéraux, dans laquelle tu montres que, finalement, l'enseignement de la philosophie pour enfants a peut-être déjà existé. Par conséquent, on peut se questionner : est-ce si nouveau que cela ? Et comment se fait-il que la philosophie pour enfants

7. Michel Sasseville, *La philosophie pour enfants et la pratique des arts libéraux*, thèse de doctorat soumis à la faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval, 1993.

soit présente depuis si longtemps dans les idées et pas dans la réalité ?

Michel : La philosophie a été déjà présente dans la réalité, notamment dans l'Antiquité avec, justement, les arts libéraux : la littérature *via* la grammaire, la rhétorique, la dialectique – pour ne prendre que ces trois arts libéraux qui touchent les mots. Ces arts étaient donc pratiqués dès la jeunesse, à l'adolescence (et non dès l'âge de cinq ou six ans), on estimait qu'ils pouvaient aider à développer les outils de la pensée de ceux qui étaient appelés à être des personnes *libres* (« arts libéraux », ce n'est pas pour rien qu'on les appelait ainsi). Et effectivement, la pratique des arts libéraux a continué jusqu'au Moyen Âge, mais s'est perdue à la fin du Moyen Âge pour une raison que je parviens difficilement à expliquer. Elle a ressurgi, notamment, grâce aux travaux de Lipman en 1968. On est alors revenu à cette idée qu'on pouvait utiliser la philosophie, globalement, avec toutes ses sous-disciplines (logique, éthique, esthétique, métaphysique, épistémologie, etc.) comme instrument pour la formation de la pensée. Donc, c'est à la fois nouveau et pas nouveau. C'est comme un retour. D'ailleurs, j'ai écrit un livre qui porte sur la pratique de la philosophie en communauté de recherche et j'ai mis en sous-titre : « entre rupture et continuité⁸ ». On remarque une continuité historique depuis l'Antiquité avec l'idée qu'on peut utiliser la philosophie comme moyen pour la formation de la pensée. Mais en même temps, il existe une rupture historique dans le sens où la méthode traditionnelle, à l'exception de Socrate, est franchement différente de celle que l'on trouve dans une communauté de recherche philosophique où le dialogue est vraiment central et où la parole est donnée aux enfants.

8. Michel Sasseville et collab., *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018.

Dans l'histoire de la philosophie, les multiples façons de faire de la philosophie se sont davantage concentrées sur l'idée d'enseigner la philosophie, au lieu d'inviter les personnes à la pratiquer et ainsi s'engager dans l'aventure de la pensée.

Johanna : Donc la méthode est différente. Cela dit, on peut tout de même constater que la philosophie pour enfants, alors qu'elle est parfois vue comme une aberration ou une opposition à la philosophie traditionnelle, se trouve, en réalité dans une exacte continuité avec celle-ci.

Michel : Oui, elle est dans une continuité, au moins sur le plan de l'objectif poursuivi. C'est-à-dire que depuis le début, on estime que la philosophie peut être un instrument pour la formation de la pensée...

Johanna : Et la liberté avec cela !

Michel : Et la liberté qui vient avec, évidemment. Mais les façons de faire, elles, ont radicalement changé d'une époque à l'autre. Je pense qu'avec la venue de Lipman, et des autres approches qui se sont développées à sa suite, on voit que la philosophie peut être principalement **une pratique** davantage qu'une transmission de connaissances.

Ouverture d'esprit

Johanna : Pour la lettre O, je me permets de te questionner au sujet d'un de mes concepts favoris : *le concept d'ouverture d'esprit*. Pourquoi je l'aime tant ? Parce que j'ai l'impression qu'il nous dit quelque chose d'important sur ce qu'est un dialogue philosophique. Au sens où, dans un dialogue, tous les moments où on reprend l'idée d'autrui, où on reformule l'idée d'autrui, où on la complète, où on la remet en cause, où on l'enrichit... sont des moments où des esprits s'ouvrent l'un à l'autre. Tous ces actes permettent le dialogue et sont fondés sur une démarche d'ouverture d'esprit, au sens où pour les accomplir, il faut avoir accueilli l'idée de l'autre et se rendre disponible à ce qu'il voulait dire. Donc, c'est un acte vraiment avant tout cognitif et intellectuel et c'est avant tout cela avant d'être une attitude éthique. Alors qu'en penses-tu ? Es-tu d'accord avec cette conception ? Quel est le rôle, d'après toi, de l'ouverture d'esprit ?

Michel : Je pense que c'est un acte à la fois intellectuel et éthique, et encore une fois j'ai de la difficulté à séparer les deux, tant pour moi ils sont interreliés. L'ouverture d'esprit, pour moi, c'est la condition de la croissance. Si tu ne te permets pas de prendre le temps d'écouter ce que l'autre a à dire, et que tu ne le fais pas dans une optique d'autocorrection face à ce qui se dit, tu as bien beau dire « Ah ! je suis à l'écoute », en réalité, l'ouverture d'esprit n'est pas là. Pour moi, l'ouverture d'esprit vient avec non seulement l'envie de prendre le temps d'écouter attentivement ce que l'autre a à dire, mais également l'envie de te changer toi-même étant donné ce qui est en train de se dire.

Johanna : Oui, dans l'idée de croissance, on rejoint bien cette idée d'élargissement. On peut considérer que s'ouvrir l'esprit, c'est **élargir sa pensée** à de nouveaux horizons. La pensée grandit et croît.

Michel : Oui... Devenir de plus en plus toi-même en fonction des idéaux que tu te donnes, mais qui ont été soumis à l'examen critique et créatif des autres autour de toi, dans une perspective où, suivant cet examen, tu te dis : « Ce n'est peut-être pas exactement ces idéaux que je devrais poursuivre ; il y en a d'autres que je devrais envisager compte tenu de tout ce qui a été dit. » Ainsi, l'ouverture d'esprit consiste à **s'ouvrir à la possibilité de se changer**.

Johanna : Avec cette idée, j'ai l'impression que l'on rejoint la teneur éthique et citoyenne, presque politique, de cet acte. Alors, pourquoi le fait d'apprendre à être ouvert d'esprit intellectuellement est si central pour la vie citoyenne future des enfants qui philosophent ?

Michel : Encore une fois, je pense que si tu veux entrer dans l'univers de l'autre, et la multiplicité des univers des autres – compte tenu de la pluralité de plus en plus grande qui se joue sur la planète –, tu ne dois pas le faire dans l'optique de vouloir changer l'autre, mais dans celle de te changer toi-même. Et si l'ouverture d'esprit c'est justement cette attitude consistant à **s'engager dans un processus auto-correctif**, avec tout ce que cela implique comme écoute, considération, coopération et collaboration, il me semble extrêmement important que cela fasse partie d'une démarche d'éducation à la citoyenneté. Mais avec le souci non pas de corriger l'autre, mais d'abord et avant tout de **se corriger soi-même**.

Paix

Johanna : Pour la lettre P, nous allons parler de l'idée de paix. En effet, comme on l'a évoqué depuis le début, l'atelier philosophique est conçu comme un lieu ouvert au pluralisme, ouvert à la pensée et à la parole de chacun. Dans cette perspective, on peut même penser que c'est un lieu de paix. Alors, qu'en penses-tu ? Est-ce que le dialogue philosophique est une façon de découvrir la paix ? Est-ce que cette expérience peut œuvrer pour une éducation à la paix ?

Michel : Oui, je suis profondément persuadé que notre façon de pratiquer la philosophie peut être utilisée comme outil pour une éducation à la paix. Pourquoi ? Parce que je pense que pour avoir la paix, qui n'est jamais acquise de façon finale, il faut réaliser un processus qui est constamment à refaire : il faut avoir des personnes qui sont en mesure de dialoguer, de coopérer entre eux, de s'écouter mutuellement, de s'entraider... Enfin, il y a toute une série de dispositions morales et d'habiletés intellectuelles qui sont nécessaires pour construire la paix (la capacité à avoir une pensée relativement complexe, à exercer une pensée critique, à développer une pensée créative, etc.). Et quand on met en place une telle démarche avec les enfants – la communauté de recherche philosophique –, c'est cela qu'on développe. On développe ces habiletés de pensée et des dispositions et, dès lors, on se retrouve dans un dialogue paisible où il peut y avoir confrontation (la visée pacifique n'empêche pas le désaccord, au contraire, si bien qu'on est loin du modèle « Tout le monde il est gentil, tout le monde il est beau, ah ! c'est magnifique ce que tu viens de dire et je n'ai rien à dire contre cela »). La confrontation paisible ne repose pas sur

l'idée que je vais attaquer l'autre, mais plutôt sur le fait que je vais plutôt tenter de voir comment son idée tient ou non la route. La diplomatie dans toute sa grandeur !!!

Johanna : On peut donc voir le modèle de paix qui se joue ici. L'atelier philosophique ne vise pas la paix comme une absence de désaccord dans l'atelier philosophique, mais il est, au contraire, un **lieu de paix** qui est dédié à la confrontation apaisée des désaccords et à leur mise en lumière.

Michel : Absolument ! Ce n'est pas du tout un lieu où tout le monde est d'accord, loin de là. D'ailleurs, les exercices et les plans de discussions que l'on trouve dans les guides pédagogiques écrits par Lipman préconisent de demander souvent aux enfants s'ils sont d'accord ou non. Concernant tel ou tel énoncé, c'est une question qui est souvent proposée : « Êtes-vous d'accord ? Pas d'accord ? », « Vous ne savez pas ? » Par exemple : « La liberté c'est être capable de faire tout ce qu'on veut. Êtes-vous d'accord ? Pas d'accord ? Vous ne savez pas ? » Il y a des enfants qui vont dire : « Oui, moi je suis d'accord pour telle et telle raison », et d'autres qui vont ajouter : « Non, non, moi je ne suis pas d'accord avec toi pour telle et telle autre raison. » Alors, il y a des désaccords qui interviennent dans une communauté de recherche philosophique et ils sont extrêmement précieux parce qu'ils nous font avancer dans la quête de sens et de vérités (provisoires). Cependant, ce ne sont pas des désaccords dans une perspective de débat, au sens étroit du terme, où il s'agit absolument de convaincre l'autre que j'ai raison et que tu as tort, mais des désaccords dans un **contexte d'intersubjectivité** où on essaie de mettre en relation les différentes perspectives qui sont en jeu, plutôt que de se dire qu'il y en aura une qui va l'emporter et que les autres doivent être oubliées.

Johanna : Dans la continuité de cette idée de désaccord apaisé, je me souviens d'un moment où j'en avais vu une

manifestation claire. C'était avec des élèves de 8 ans : une enfant, Anna, disait que selon elle, le monde avait une âme et que cette âme reliait toutes les âmes des individus. Une autre enfant a alors dit : « Je ne suis pas d'accord avec l'idée d'Anna mais je la trouve très intéressante ! » Pour moi, c'est emblématique de ce que l'on cherche.

Michel : Tout à fait : la paix se réalise dans la rencontre des différences.

Johanna : Alors là, on parle beaucoup de l'intellect, enfin du dialogue, d'une activité intellectuelle... Est-ce que, par ailleurs, sur un plan qui s'intéresse aux actes, notamment aux actes violents, on peut aller jusqu'à penser que la philosophie peut jouer un rôle ? Est-ce qu'un enfant qui a fait de la philosophie, cela va l'aider quand il a envie d'accomplir un acte violent ?

Michel : Ta question est intéressante, Johanna. Au Québec, par exemple, on a mis sur pied un programme de prévention de la violence en lien avec la philosophie pour enfants, en reprenant la méthodologie que Lipman et Sharp ont mis en place⁹. C'est présent dans plusieurs écoles au Québec. Et, grâce aux expérimentations, on a pu constater qu'une telle pratique a un effet sur la prévention de la violence, voire sur une diminution de la violence¹⁰. L'expérimentation aura permis de voir que le raisonnement moral s'éveille, que l'empathie se développe, que la compassion est de plus en plus grande. Alors on peut penser que les actes des enfants ne se réaliseront plus par les poings, mais par les mots qu'on peut

9. Pour une description du projet et du programme, consulter le lien suivant : www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32733&pos=1. Pour l'ensemble des documents que contient ce programme, consulter le lien suivant : <https://www.pulaval.com/collections/la-traversee/89>.

10. Pour un sommaire des résultats, consulter le lien suivant : <https://latraversee.qc.ca/index.php/impact>.

utiliser pour tenter de voir comment on peut s'entendre, malgré nos différences, malgré le fait que nous ayons des divergences dans les points de vue.

Johanna : Et ici, on voit bien qu'il s'agit de bien *s'entendre*, au sens propre. C'est-à-dire que c'est avant tout en s'entendant bien dans le dialogue (s'écouter, se comprendre) qu'on va pouvoir bien s'entendre dans la vie collective (vivre ensemble tranquillement).

Michel : Voilà ! Je ne peux pas le dire mieux !

Quotidien

Johanna : C'est le quotidien qui va maintenant nous occuper. En effet, contrairement à la vision traditionnelle de la philosophie, qui est souvent vue comme le monde de l'abstraction, le monde des idées, un monde un petit peu hors sol et détaché de la réalité, on s'attache ici, au contraire, à une conception de la philosophie comme activité émanant du rapport au réel, dans toute sa profondeur et toute sa trivialité. Dans la vision pragmatiste de Lipman, et dans la tienne aussi – me semble-t-il –, la philosophie se rattache à ce qu'il y a de plus quotidien, de plus concret, de plus banal, j'ai envie de dire. Alors, est-ce que pour toi, philosopher c'est cela : prendre le temps de se pencher sur notre expérience du monde la plus ordinaire ? Et puis, pourquoi cette idée ouvre une porte par rapport aux enfants ?

Michel : À mes yeux, un philosophe s'attache à s'interroger sur tout, que ce soit le quotidien ou le non-quotidien. Dans les romans que Lipman a écrits, par exemple, on voit une panoplie de situations extrêmement concrètes, extrêmement simples, où les enfants s'interrogent entre eux ou avec leurs parents ou leurs enseignants. Ils se questionnent sur la justice, la vérité, la perception, les émotions, la nature, etc., et cela, toujours en lien avec des situations qui peuvent se produire tous les jours.

Johanna : Je me dis que leur quotidienneté est fédératrice : les expériences les plus quotidiennes sont peut-être celles que l'on partage tous. As-tu un exemple de ces expériences quotidiennes dans les romans de Lipman ?

Michel : Je pense au roman *Lisa*. C'est tout simple, au fond, l'histoire de Lisa. Elle raconte, notamment, un problème éthique fondamental, mais très simple, du moins en apparence : elle adore le poulet rôti cuit par sa mère et, en même temps, elle aime les animaux. Elle adore les animaux et c'est au quotidien, évidemment, qu'elle adore les animaux. Elle est donc en face d'un problème que tout le monde, à la limite, pourrait vivre. Que faire, comment combiner le fait d'aimer le poulet rôti et celui d'aimer les animaux ?

Johanna : Comment il se fait qu'on les mange alors qu'on les aime ? Que faire avec la présence de deux sentiments dissonants : l'amour des animaux cuits et l'amour des animaux vivants ?

Michel : Oui, voilà, et ce cas de figure lui pose un sérieux problème. Dans un autre roman de Lipman, *La découverte de Harry*¹¹, les enfants sont en train de jouer au baseball et l'un d'eux prend la place d'un autre, alors que ce n'est pas son tour, simplement parce qu'elle est meilleure au bâton. Alors se posent les problèmes de l'injustice et de la violation des règles du jeu... Il y a plein de situations dans la vie de tous les jours qui peuvent susciter beaucoup de questions touchant le quotidien, voire la banalité de la vie humaine. Cette banalité peut paraître étonnante pour les enfants, très jeunes. Mais on dirait qu'avec le temps, cette banalité se perd. Et grâce à la pratique de la philosophie sur une base hebdomadaire, on peut maintenir cet **état d'étonnement**, de **questionnement** en regard du quotidien de la vie de tous les jours.

Johanna : Là, il y a un mot extrêmement important en philosophie, l'étonnement ! On sait, depuis Aristote et surtout

11. Matthew Lipman, *La découverte de Harry*, trad. P. Bellaval, Paris, Vrin, 1978.

depuis sa célèbre page de sa *Métaphysique*¹², que l'étonnement est le premier acte pour philosopher et l'on voit bien que les enfants en sont naturellement capables. Le souci est que cette capacité s'étiolle quand on grandit, quand on devient adulte. Et justement, Aristote, dans sa célèbre page de sa *Métaphysique*, déclare précisément ce que l'on vient de se dire : philosopher, c'est **trouver l'extraordinaire et l'étrangeté dans la banalité**.

Michel : Oui ! Et une question qu'Aristote n'a pas évoquée alors dans sa *Métaphysique* est la suivante : certes, la philosophie commence dans l'étonnement, mais l'étonnement, lui, où commence-t-il ? Et Lipman, un jour, a tenté de donner une réponse à cette question en disant que l'étonnement débute dans **le doute** : c'est parce qu'on se met à douter qu'on commence à s'étonner. Je pense que lorsque tu invites les enfants à faire de la philosophie, très tôt, et que tu maintiens cette activité tout au long du parcours scolaire, alors tu les invites à ne pas tomber dans cette faille qui consisterait à dire : « Je sais d'une manière certaine, pour de vrai, une fois pour toutes. » Le doute demeure, et parce que le doute demeure l'étonnement demeure, et parce que l'étonnement demeure le questionnement demeure, et parce que le questionnement demeure le dialogue peut continuer.

12. Aristote, *La métaphysique*, 2 volumes, trad. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1962.

Raisonnable

Johanna : Pour la lettre R, on va parler de la raisonnable. En effet, dans la littérature sur la philosophie pour enfants, il a souvent été écrit – et tu le défends, je crois – que l’objectif de la philosophie pour les enfants est que ces derniers deviennent raisonnables. À mon avis, plus d’une personne, en entendant cela, se dirait : « C’est terrible... Ça veut dire quoi ? Qu’on veut faire des enfants mesurés, ennuyeux, standardisés, calmes, sans aucune rugosité et aucune énergie ? » Alors, qu’en penses-tu ? Pourrais-tu nous donner le sens de ce mot ? Pourquoi est-ce l’objectif ultime de la pratique philosophique avec les enfants ?

Michel : (*Rires.*) Si on pense à un enfant raisonnable comme à un enfant sage, qui ne dit jamais rien, qui est dans le coin et qui obéit à toutes les commandes provenant de ses parents ou de son enseignant, dans ce cas, oui, ce serait très ennuyant. Mais ce n’est pas du tout à cela que l’on pense quand on vise à former une personne dite raisonnable. Une personne dite raisonnable est une personne qui utilise sa rationalité tempérée par son jugement, et donc tempérée par sa capacité à discerner, à reconnaître la singularité des situations, à voir dans quel cas telle action convient ou ne convient pas. Dès lors, ce n’est pas parce que tu as tel ou tel principe que tu te dois de l’appliquer aveuglément dans toutes les situations, sans égard à ce qui se passe. Pour prendre un exemple – que j’ai vécu récemment avec des enfants en communauté de recherche philosophique –, si l’on se demande comment diviser un gâteau, on va appliquer cette démarche. Les enfants se questionnaient en disant : « S’il y a dix personnes autour de la table, est-ce qu’on le

sépare en dix portions égales, afin que cela soit juste pour tous ? » Il y a alors un enfant qui a demandé : « Est-ce que toutes les personnes sont pareilles ? » Dans l'exemple, on avait imaginé qu'une personne autour de la table n'avait pas mangé depuis quelques jours. Et là, il y a un enfant qui a dit : « On ne peut pas diviser le gâteau en dix parties égales, il faudrait en donner plus à celui qui n'a pas mangé depuis quelques jours. » Ce serait normal de lui en donner plus, ce serait équitable (il n'a pas utilisé le mot « équitable »).

Johanna : On lui donnerait seulement plus de gâteau ? Même pas tout le gâteau puisque cette personne n'a pas mangé depuis des jours ? Je trouve ça un peu chiche !

Michel : Non, pas le gâteau en entier, ils étaient quand même soucieux que tout le monde puisse y goûter. On voyait qu'ils avaient une sensibilité à la particularité de la situation.

Johanna : Bon, alors que nous apprend cette situation sur ce que c'est être raisonnable ?

Michel : Alors, la raisonnabilité ne correspond pas à l'idée de la sagesse entendue comme une injonction telle que : « Ne parle pas, tais-toi pendant que les grandes personnes parlent », mais plutôt à la suivante : « Sois nuancé dans ton jugement, prends le temps d'entrevoir le fait que même si tu as des principes, règles, normes pour agir, ces principes, règles et normes ne s'appliquent pas toujours intégralement dans toutes les situations. » Et pour y arriver, l'enfant – et tout être humain en réalité – a besoin de **développer sa capacité de perception** afin de bien voir ce qui se joue dans cette situation précise et éventuellement de corriger le tir (encore une fois l'autocorrection ressurgit) pour dire : « Ce principe, cette règle, cette norme que j'avais, ils peuvent se transformer face à la réalité. Cette idée de justice qui me

faisait penser que le gâteau devrait être partagé également entre tous ne convient pas dans ce cas précis, parce qu'une personne en a besoin plus que les autres.»

Johanna : Donc, pour bien penser, il ne suffit pas d'être rationnel, il faut aussi être raisonnable. Ainsi, la philosophie ne vise pas seulement **l'éducation de la rationalité**, mais aussi l'éducation à la raisonnabilité.

Michel : Oui ! Du moins, selon le programme de Lipman, c'est cela qui est en jeu. Une éducation visant uniquement la rationalité serait une éducation visant à s'assurer qu'on est capable de bien raisonner, qu'on a tous les outils pour bien raisonner, qu'on est capable de déduire correctement, etc. C'est présent dans le programme de Lipman, mais à cela s'ajoute cette perception, cette sensibilité aux différences contextuelles qui sont si importantes pour avoir un jugement éthique bien fondé, et raisonnable.

Johanna : Si je comprends bien, il s'agit d'ajouter, à la froideur de la rationalité, la **chaleur de la raisonnabilité**, qui est attentive à l'existence, à la vie et aux vivants.

Michel : C'est une très belle manière de le dire. J'ajouterais, c'est **apprendre à vivre avec la vie dans toute sa complexité** plutôt que d'apprendre à vivre uniquement avec la raison.

Socrate

Johanna : La lettre S va nous amener à parler de Socrate, car on peut considérer qu'il est, en quelque sorte, le père intellectuel de la philosophie pour enfants. En effet, il a inventé la *maïeutique* et *l'art de dialoguer avec tous*. Il avait, également, cette vision populaire et démocratique de la philosophie en considérant que chacun renfermait en lui-même des idées philosophiques, pour le dire rapidement. Plus précisément, un élément spécifique de sa méthode est important pour nous en philosophie pour enfants : *l'ironie socratique*. Celle-ci est une attitude d'humilité vis-à-vis du savoir et de la réalité : or, comme tu l'as bien expliqué dans ton ouvrage *La pratique de la philosophie avec les enfants*¹³, lorsqu'on est un facilitateur-philosophe, il faut adopter une attitude socratique au réel, c'est-à-dire qu'il faut se rendre modeste et toujours considérer qu'on reste, en partie, ignorant. Il faut **reconnaître, en soi, une part d'ignorance** : si on n'a pas cette attitude, on ne pourra pas s'engager dans la recherche avec les enfants, parce qu'on aura finalement un faux regard sur l'acte de philosopher. Pourquoi est-ce si important, cette acquisition d'une ignorance ? Est-ce une ignorance réelle ? Est-ce une ignorance feinte qu'on doit présenter aux enfants ? Comment ça se passe ?

Michel : Quand on entre dans une classe et qu'on veut faire de la philosophie avec les enfants, le but, encore une fois, ce n'est pas de leur transmettre une connaissance que nous pensons posséder, mais de leur donner l'occasion de penser par et pour eux-mêmes en travaillant sur un sujet qui les

13. Michel Sasseville, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Presses de l'Université Laval, 3^e éd., 2009.

intéresse. Si tu entres dans cette classe avec l'idée que tu sais déjà, toi, quelles sont les réponses auxquelles ils devraient arriver, voire, pire encore, si tu penses qu'ils devraient arriver à telle ou telle réponse, peu importe à la limite les questions qu'ils se posent, il y a un sérieux problème. Cela irait complètement à l'encontre du processus qui est en jeu ici. Et c'est pour cette cela que la formation d'une personne qui anime une telle démarche est très importante. Une formation, je dirais, expérientielle des ateliers philosophiques, où cette personne peut vivre, pour elle-même, la nécessité de remettre en question ses savoirs pour entrer véritablement dans la recherche. Par cette expérience, elle pourra constater que, finalement, on ne sait pas grand-chose et que si on croit le savoir, on ne le sait pas avec certitude.

Johanna : Donc le but est de participer, soi-même, à des dialogues philosophiques afin de remettre en question ses connaissances philosophiques ?

Michel : Absolument ! En tout cas, dans la formation que je donne à l'Université Laval (ou dans celles qui sont offertes par SEVE Formation Canada), au Québec, nous proposons des cours intensifs dans lesquels les personnes vivent pour elles-mêmes la création d'une communauté de recherche philosophique. Pendant 45 heures, 90 heures, ou 135 heures, elles peuvent éprouver personnellement le pouvoir du dialogue sur la stimulation de la pensée et elles peuvent également éprouver personnellement le fait que les croyances qu'elles estimaient être bien assises et certaines ne sont peut-être pas si certaines et assises qu'elles le croyaient. Pourquoi ? Parce que dans une communauté de recherche philosophique, tu mets publiquement ces croyances sur la table et, ce faisant, il arrive que tu te rendes compte que le point de vue que tu avais ne tenait peut-être pas la route, aussi fortement que tu le croyais. Et tu ressors de ces

formations avec le sentiment que tu n'es plus la personne qui a comme mandat de transmettre aux enfants des connaissances dont tu es certain.

Johanna : Précédemment, on a parlé d'ouverture d'esprit. Et là, on voit que le facilitateur ou la facilitatrice doit être, lui-même ou elle-même, ouvert ou ouverte d'esprit. Ainsi, il doit avoir la conviction que les enfants peuvent lui apporter des idées, lui apprendre des choses et qu'il doit donc être ouvert aux vérités, croyances et certitudes que ces enfants vont partager.

Michel : C'est le corollaire de ce qui est en jeu ici ! En entrant dans la classe avec cette disposition de faillibilisme, sur le plan épistémologique, alors on est ouvert à l'idée que les enfants peuvent nous apprendre des choses.

Johanna : On leur fait confiance !

Michel : On leur fait confiance et c'est ce qui se passe. Il y a des choses qui se disent de la part des enfants auxquelles on n'avait jamais pensé. Je me souviens d'une enseignante qui terminait sa carrière au Québec. C'est lors de sa dernière année d'enseignement qu'elle a découvert la philosophie pour les enfants et elle pleurait à la fin de l'année en disant : « Comment il se fait que je n'ai pas découvert cela avant dans toute ma carrière ? Tout à coup, je viens de me rendre compte, mais à la fin seulement, que les enfants sont beaucoup plus intelligents que je ne le croyais. »

Tentacule

Johanna : Alors, ça peut sembler étrange, mais moi j'aime bien cette image des tentacules parce que j'ai l'impression que la philosophie se définit par une certaine complexité et, notamment, par une certaine idée de réseau. C'est-à-dire que chaque concept renvoie à d'autres concepts, chaque question renvoie à d'autres questions, chaque réponse renvoie à d'autres questions, chaque question renvoie à d'autres réponses, etc. Se dessine ainsi une espère de grande toile qui relie toutes les problématiques philosophiques dans l'existence, et qui fonderait la complexité de la recherche de sens. Mais si l'on considère que la philosophie se définit par la complexité, alors se pose une question par rapport aux enfants : est-ce qu'ils sont capables d'aborder une telle complexité ? Est-ce qu'on doit faire le deuil de la complexité et est-on tout de même capable de philosopher à cet âge-là, en découvrant la complexité ? Comment on peut aborder cette question ?

Michel : Humm, c'est une grande question !

Johanna : Une question complexe. (*Rires.*)

Michel : C'est une question complexe, j'espère que la réponse sera simple, parce que je préfère la simplicité à la complexité. C'est vrai que les problèmes philosophiques sont complexes. C'est vrai que les problèmes philosophiques nous renvoient à une multiplicité de relations où les éléments sont interreliés. Dès lors, quand on invite les enfants à s'engager dans une interrogation, dans un processus philosophique, ils seront invités à envisager des problèmes qui sont complexes : le problème de la justice, celui de l'amour, de la

liberté, du bonheur ou d'autres. Et quand je dis « problèmes », je parle également de questions, car chaque problème implique des questions. Tout cela est complexe. Là où ça devient plus complexe, voire trop complexe, c'est lorsque soi-même on devient complexe dans notre manière de dire les choses aux autres. Or, on est en communauté de recherche et dans un tel contexte, l'important c'est moins de paraître la personne intelligente qui, dans toute sa complexité, explique aux autres ce qu'ils ne comprennent pas que d'essayer d'arriver à faire comprendre aux autres ce que tu comprends, toi, de la complexité du problème qui est en jeu. Par conséquent, je pense que l'une des forces morales qui se développe et doit se développer dans une communauté de recherche, c'est **la simplicité**. Et il y a une dimension éthique à cela, je pense. Je défends l'art de dire avec simplicité ce qu'il y a à dire pour être compris. Et une façon d'y arriver passe par la reformulation. Si tu n'es pas compris, une personne dira : « Si je reformule tes propos, est-ce que c'est cela que tu voulais dire ? » Et souvent, dans la reformulation, la simplicité apparaît. Et donc, peu à peu, les gens, autant les enfants que les adultes (car la communauté de recherche est utilisable à tout âge), apprennent de plus en plus à être simples dans leur manière de dire.

Johanna : Et justement, c'est peut-être ce qu'il y a de plus difficile : expliquer quelque chose de complexe de façon simple, exprimer une idée complexe de façon simple. D'ailleurs, j'ai l'impression aussi qu'en réalité, certains philosophes ou professeurs de philosophie ont peur de la philosophie pour enfants parce qu'au fond, ils auraient du mal, eux, à expliquer la complexité de leurs théories et de leurs visions d'une façon toute simple. Je me dis qu'ils ont, peut-être, un petit peu une trouille parce qu'ils ne seraient pas capables de sortir du régime de la complexité.

Michel : C'est possible. Il faudrait leur demander. Il faudrait d'abord les inviter à venir en classe pour voir jusqu'à quel point les enfants sont capables de s'engager avec simplicité dans des problèmes qui sont finalement relativement complexes ou très complexes. Mais souvent, on peut voir aussi dans certains textes de philosophes qui font appel à des termes pratiquement incompréhensibles qu'ils se cachent derrière leur complexité pour ne pas montrer qu'ils n'y comprennent rien.

Johanna (*Sourires.*) Hmmmm. La complexité serait alors un masque...

Utilité

Johanna : La philosophie pour enfants, créée par Lipman, et que tu soutiens depuis toutes ces années, contient une sorte de postulat : elle a une assise sur une *philosophie pragmatiste*. C'est une philosophie qui considère que ce sont l'utilité et l'efficacité qui donnent une valeur à la pensée et à l'action. Qu'est-ce que tu penses de cette vision utilitaire, voire utilitariste, de la philosophie ? Elle débouche sur l'idée selon laquelle l'objectif de l'éducation philosophique des enfants, c'est que la philosophie soit utile pour eux : es-tu d'accord ? Et par suite, est-ce qu'on n'est pas en train d'instrumentaliser la philosophie en vue d'atteindre une plus grande efficacité ?

Michel : Voilà une autre grosse question. Pourquoi on pense ? Je pense qu'on pense pour résoudre des problèmes, si bien que la philosophie peut être très utile, comme **outil**, comme **instrument**, pour nous aider à apprendre à penser et à pouvoir résoudre des problèmes. En ce sens-là, on peut considérer que la philosophie est instrumentalisée. Mais au fond, le pragmatisme, ce n'est pas une doctrine, comme d'autres doctrines en philosophie : c'est la volonté de voir la philosophie comme un instrument et non comme une doctrine, nous permettant d'apprendre à penser de façon complexe, nous permettant d'apprendre à vivre ensemble. Prenons l'éthique : est-ce que c'est instrumentaliser la philosophie que de se demander : « Mais comment peut-on, doit-on agir dans telle ou telle situation ? » Je ne crois pas.

Johanna : D'après ce que tu dis, c'est vrai que du point de vue du pragmatisme, le but de la philosophie serait d'avoir

une efficience, que ce à quoi nous arrivons soit opérationnel dans la réalité. Mais des puristes pourraient dire aussi que philosopher ne consiste pas à résoudre des problèmes, mais à *aimer* des problèmes ! Et aimer simplement les penser pour eux-mêmes, sans jamais s'inquiéter du monde.

Michel : À la limite, je pense qu'il y a autant de définitions de la philosophie qu'il y a de philosophes...

Johanna : Ça, c'est peut-être un problème à résoudre ! (*Rires.*)

Michel : Ou il faut aimer cela, aimer ce problème ! (*Rires.*) Mais dans tous les cas, si on veut agir, si on veut reconstruire l'expérience dans laquelle on se trouve pour qu'elle soit un peu meilleure la prochaine fois, il importe d'avoir les moyens pour y arriver ! Et la philosophie peut être un coffre d'outils nous permettant de reconstruire l'expérience de telle manière qu'elle soit un peu plus adéquate, un peu plus facile à vivre. Sachant bien, par ailleurs, qu'en la reconstruisant, elle va reposer le problème à nouveau et qu'il faudra se remettre à l'ouvrage un jour ou l'autre. Mais je tiens à souligner à nouveau que le pragmatisme n'est pas une doctrine visant à dire : « Tel concept en philosophie, ça veut ceci ou cela. » Ce n'est pas l'objectif qui est en jeu ici. Et c'est pour cette raison qu'en utilisant une démarche comme celle de Lipman avec les enfants, on évite de leur induire une philosophie en particulier qui serait la philosophie de Thomas d'Aquin, ou la philosophie d'Aristote ou celle de Platon, etc. Toutes ces philosophies qu'on trouve dans l'Histoire de la pensée sont mises en relation dans les différents romans de Lipman, et dans les différents guides pédagogiques qui fourmillent de théories venant de multiples sources philosophiques, mais comme instruments potentiels visant à donner des solutions à des problèmes que les enfants, eux, ont dans la vie de tous les jours.

Johanna : Alors, si je comprends bien, effectivement c'est une façon non pas d'embrigader les enfants dans *une* philosophie, mais de les rendre possesseurs d'outils pour être libres philosophiquement.

Michel : Merci Johanna de le dire ainsi. Je reprends tes mots tant je les apprécie : c'est l'appropriation d'un outil qui a plusieurs tentacules, mais **d'un outil pour les rendre libres** de penser par et pour eux-mêmes avec tous les autres qui sont en train de penser avec eux.

Vérité

Johanna : Nous allons poursuivre avec la lettre V, parce que j'ai le sentiment, et je me demande si tu le partages, que parfois quand on se met à l'écoute des enfants, ils nous apportent des idées et des vérités absolument éclairantes et renversantes ! On est, parfois, tout simplement ébahis par la justesse et l'authenticité de leur pensée. As-tu la même expérience ? Considères-tu que la vérité philosophique peut sortir de la bouche des enfants ?

Michel : Justesse et authenticité, je pense que je serais tout à fait d'accord avec toi. C'est quelque chose d'extraordinaire de voir que parfois ils peuvent être très directs. Cependant, vérité philosophique, là j'ai un peu un problème avec cela. Moi, je n'ai pas le sentiment qu'il existe des vérités philosophiques, que ce soit d'ailleurs dans le monde philosophique ou scientifique. Je pense qu'il existe des assertions garanties...

Johanna : C'est moins sexy quand même...

Michel : C'est moins sexy, certes ! Mais je persiste à utiliser cette expression : assertions garanties. Garanties par quoi ? Par le fait qu'on a pris le temps de mettre sur la table ce que l'on pense, ce qu'on estime vrai, afin que cela soit examiné par les autres. Et provisoirement, on estime que tel ou tel énoncé a de l'allure, que cela tient la route et que cela a du sens. Mais il se pourrait très bien que dans cinq ans, dans dix ans, dans cent ans, on remette en question ce qu'on pensait vrai aujourd'hui et qu'on se dise alors : « On s'est trompé ! »

Johanna : Alors, dans cette vision des assertions garanties, qui sont quand même justes et authentiques, as-tu un souvenir, dans ta pratique, de moment où des enfants t'ont appris quelque chose, tout simplement ? As-tu déjà été épaté et impressionné par leurs facultés philosophiques ?

Michel : Cela m'arrive souvent ! Là, j'ai un exemple où c'est moins l'idée elle-même qui m'a étonné que sa formulation. Un jour, on était en train de chercher à comprendre ce que c'est que penser. Et il y a un enfant qui a dit, et cela m'a beaucoup étonné, parce que cet enfant a dit : « Penser, c'est comme se parler à soi-même, c'est comme si on avait deux cerveaux en nous en dialogue. » Cela rejoint de près ce que je pense de la pensée (pour autant, je n'étais pas là en train de dire « Ah ! tu as raison, tu as raison »), et ce que d'autres aussi ont développé dans l'histoire de la philosophie, mais mon rôle n'était surtout pas d'endosser son propos et lui dire : « Enfin, tu sais, toi ! »

Johanna : Si tu veux, j'ai un exemple d'un moment où une enfant m'a enseigné quelque chose sur la vie. C'était récemment et cette enfant avait choisi comme question : « Pourquoi est-ce que les humains veulent toujours ce que les autres ont ? » Et au lieu de proposer la réponse classique, selon laquelle on désire plus ce qu'on n'a pas, ou ce que l'autre possède, elle a proposé autre chose : elle disait que l'on sentait plus la valeur et l'importance d'une chose lorsqu'elle était loin. Comme si, de près, on éprouvait moins la valeur des choses. J'ai trouvé cela saisissant. Par suite, si les enfants peuvent nous enseigner des choses sur l'existence, on arrive finalement à un paradoxe. Si, parfois, les enfants ont une vision plus juste que la nôtre, alors qu'ils sont au tout début de leur existence et qu'ils peuvent être vus comme ignorants, inconscient ou insouciant, au fond, on peut se demander si

leur ignorance ne leur permet pas d'accéder à une vision de l'existence plus forte que les adultes.

Michel : Ça se pourrait ! Peut-être que les enfants ont une vision plus clairvoyante que les adultes sur la réalité, sur leur expérience, malgré leur manque d'expérience...

Johanna : Alors, comment cela s'explique-t-il ? Comment ça se passe, ce tour de magie ?

Michel : Peut-être que c'est en raison du fait que plus on devient adulte, plus on se met des couches de protection qui nous éloignent, en fait, de ce qui *est*, de l'expérience dans laquelle on se trouve.

Johanna : Donc, l'expérience, qui a souvent été vue dans l'histoire comme le critère pour pouvoir philosopher (avoir une grande masse d'expériences, une somme d'expériences), serait finalement, parfois, une entrave au philosopher. Ici, on renverse le paradigme et c'est comme si notre somme d'expériences en tant qu'adultes recouvrait un rapport plus authentique à la réalité.

Michel : Il se pourrait bien que la philosophie pour enfants soit un renversement de paradigme complet en éducation et en philosophie, dans les deux mondes en fait. Renversement sous l'angle du fait qu'on n'est plus là pour transmettre des connaissances, mais qu'on est là pour la formation du jugement. Renversement du fait que la maturité n'est plus LE critère par lequel on doit passer pour pouvoir dire : « Maintenant, tu es prêt à faire de la philosophie, alors qu'avant tu ne pouvais pas. » La venue de la philosophie pour les enfants dans le monde de l'éducation, c'est un renversement copernicien où, de la même manière qu'on s'est rendu compte que la Terre était ronde alors qu'on la croyait plate, on s'aperçoit que notre vision de l'enfant n'était peut-être pas complète, ni juste.

Johanna : Oui, c'est ce qu'on a vu tout au long de notre échange. On pourrait s'arrêter là, mais il nous reste encore quelques lettres. Est-ce que tu es prêt à continuer le marathon ?

Michel : Oui, Johanna, continuons ce marathon !

Web

Johanna : Je crois que nous sommes animés par une conviction commune : philosopher, collectivement, ce serait tisser une toile. Entremêler les pensées, créer un réseau de sens, nouer des liens intellectuels, construire une structure progressivement, au fil des idées. C'est, au fond, le postulat fondateur de la communauté de recherche philosophique : pour philosopher ensemble, il faut faire communauté. Et pour cela, nous devons créer un réseau, un *web*. C'est valable pour les enfants qui philosophent et qui, ensemble, vont devoir créer des liens. C'est vrai aussi pour les animateurs philosophes, dont la pratique doit être nourrie par un échange constant d'expérience avec leurs pairs. Je crois que c'est pour cela que tu as créé le cours en ligne, au sein de la Faculté de philosophie de l'Université Laval. Peux-tu m'en parler et montrer le sens profond de cette démarche ?

Michel : Je commencerai par l'idée que la communauté de recherche est un lieu de liens : liens cognitifs, liens sociaux, liens affectifs. C'est parce que ces liens se créent de plus en plus entre les enfants que ces derniers peuvent donner de plus en plus et, espérons-le, de mieux en mieux du sens à l'expérience qu'ils vivent, que cette expérience soit celle qu'ils vivent à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté de recherche. Donner ou découvrir du sens, c'est créer ou découvrir une ou plusieurs relations entre les différents éléments de l'expérience, de l'existence. C'est pourquoi je dis souvent que le rôle principal de la personne qui anime une communauté de recherche est d'aider ses participants à créer des liens. Son regard est celui du lien. Cette personne devrait

être moins intéressée par ce qui se dit que par les liens qu'il est possible d'établir entre ce qui se dit.

Johanna : J'ai peine à te suivre, Michel. Es-tu en train de dire que la personne qui anime une communauté de recherche philosophique ne devrait pas se préoccuper de ce qui s'y dit ?

Michel : Je me suis mal fait comprendre, je pense. Bien sûr que cette personne doit tenir compte de ce qui se dit dans une communauté de recherche, car c'est en écoutant bien ce qui se dit qu'elle pourra, au besoin, poser la bonne question permettant de faire avancer la recherche. Mais à choisir entre une question comme « Marie, pourrais-tu définir ce que tu entends par liberté ? » et une question comme « Marie, pourrais-tu nous aider à comprendre ce que tu entends par liberté ? », je choisirais la seconde, car celle-ci, par la façon dont elle est formulée, invite tous les participants à écouter attentivement ce que Marie va dire et donc à se mettre en lien avec elle. Ce que je voulais dire, Johanna, c'est que la personne qui anime une communauté de recherche devrait se préoccuper activement des liens qui se tissent *entre* les personnes, entre les propos, car je pense que c'est en se concentrant sur les relations qu'on peut, au mieux, former le jugement des enfants. Plus ces derniers seront en mesure de reconnaître les relations de tout à parties, de moyens à fin, de contenant à contenu, les rapports de similitude, de différence, d'identité, etc., plus ils pourront affiner leur jugement.

Johanna : Et qu'en est-il de ton cours en ligne ?

Michel : C'est une longue histoire... Mais pour être bref, je te dirais qu'au début des années 2000, je souhaitais avoir des vidéos d'enfants en train de faire de la philosophie. Les cours que j'offrais à l'université, et que j'offre encore, sont

uniquement suivis par des adultes. Je voulais leur montrer des enfants en train de vivre ce qu'eux vivent dans mes cours. On m'a suggéré de créer une série documentaire dans laquelle on verrait des enfants en train de vivre des communautés de recherche et d'en faire un cours à distance. J'ai conçu ce documentaire qui contient 13 émissions de 27 minutes chacune¹⁴. Mais je trouvais cela insuffisant pour mettre sur pied un cours en ligne, car en nous basant uniquement sur la série documentaire, nous aurions eu un cours bien traditionnel où, chaque semaine, les étudiants auraient dû répondre à une série de questions touchant cette série. Je voulais plus que cela ! En fait, ce que je voulais, c'était recréer en ligne une communauté de recherche virtuelle, dans laquelle les étudiants pourraient interagir, entrer en dialogue, s'autocorriger, argumenter. Et c'est ainsi qu'est né le cours *L'observation en philosophie pour les enfants* (PHI-1064)¹⁵. La série documentaire en fait partie, mais elle n'est qu'un élément d'un ensemble beaucoup plus vaste qui invite les étudiants à observer finement des communautés d'enfants engagés dans l'acte de philosopher et à collaborer entre eux dans la construction du savoir.

14. Cf. <https://philoenfant.org/serie-documentaire>.

15. Cf. <https://philoenfant.org/coursenligne>.

Xénophilie

Johanna : Il ne me semble pas exagéré de dire que la xénophobie est le grand mal de notre siècle, si peu nouveau soit-il. La crainte de la différence, le rejet de l'altérité, le mépris pour l'autre, tels sont les murs qui brisent les liens entre les citoyens. Dans le monde de la philosophie, nous défendons, à l'inverse, l'amour de la différence : c'est grâce aux différences, aux divergences et aux résonances que nous pouvons mettre la pensée en mouvement. Face à une grande question universelle, quoi de plus passionnant que d'explorer la multitude des points de vue possibles ? Ainsi, je souhaite militer pour la xénophilie, l'amitié pour l'altérité. Je parle d'amitié au sens aristotélicien ici : pour Aristote, la *philia* est l'amitié universelle, le respect pour autrui en tant qu'humain, l'entente intellectuelle. Qu'en penses-tu ? La xénophilie est-elle cruciale pour avancer, tant dans la pensée que dans la société ?

Michel : Comme on l'a déjà évoqué, la philosophie pour enfants (dans notre vision) repose sur un présupposé selon lequel l'objectivité est le résultat de l'intersubjectivité. C'est parce que nous mettons, ensemble, à l'épreuve ce que nous avançons que nous pouvons espérer nous rapprocher un peu plus de ce qui pourrait être considéré comme vrai, juste, etc. Cela ne veut pas dire que c'est impossible d'y arriver seul, mais disons qu'à plusieurs, par la confrontation des points de vue et la remise en question qu'elle implique, les chances d'être plus objectifs semblent plus grandes. Cela me rappelle une pensée de Montaigne dans ses *Essais*, je le cite de mémoire ici : « Je m'avance vers celui qui me contredit, vers

celui qui m'instruit¹⁶. » Évidemment, pour dire cela, il faut une bonne dose d'humilité et le sentiment que nous sommes faillibles. C'est ce qui se joue lorsque des enfants font de la philosophie en communauté de recherche.

Johanna : Je vois que la xénophilie te semble cruciale pour avancer dans la pensée. Mais qu'en est-il de la société ?

Michel : Le programme de Lipman et Sharp poursuit un projet politique : celui d'étendre la démocratie à la grandeur de la planète ! Pourquoi ? Parce que ce système politique, cette manière de vivre, semble être celui qui garantit au mieux la liberté de tout un chacun. Pour reprendre les mots de Lipman, nous utilisons la philosophie pour aider notamment les enfants à se préparer à vivre dans une démocratie où la pluralité des points de vue, des désirs, des aspirations est une composante essentielle. Et qui dit pluralité de désirs dit également, éventuellement, conflits entre ces désirs. Comment pouvons-nous aider les enfants à vivre et éventuellement régler ces conflits ? En leur apprenant, le plus tôt possible, à dialoguer véritablement, c'est-à-dire à dialoguer avec le souci de s'autocorriger. Loin du débat stérile où chacun essaie de convaincre l'autre qu'il a tort, le dialogue qui s'instaure dans une communauté de recherche est celui où, délibérant ensemble, nous tentons de trouver une solution qui nous est commune, de poursuivre un bien commun. Ce bien commun n'est plus le fruit d'un seul regard, mais de l'ensemble des regards qui se rencontrent au sein de la communauté.

Johanna : En somme, la xénophilie est ce qui permet de dialoguer réellement et honnêtement : c'est le lien qui permet de se dire véritablement les choses, même dans le désaccord. Cela me fait penser qu'en ce sens, la *philia*

16. Michel de Montaigne, *Essais*, livre III, chap. 8, 1580.

philosophique ressemble à l'amitié ordinaire : nos véritables amis sont ceux qui n'hésitent pas à nous montrer que nous devons nous autocorriger !

Yin et yang

Johanna : Philosophe, c'est penser par contraste, au point que Matthew Lipman assoit tout son programme sur une habileté de pensée singulière : *la distinction*. Et en effet, je pense que de tout temps, les philosophes ont défendu l'art de la nuance : l'amour de la nuance qui existe entre un mot et un autre, bien qu'ils soient semblables. Par exemple, si l'on réfléchit à la colère, et que l'on évoque la rage, il devient crucial d'analyser avec nuance et finesse la distinction entre colère et rage. Et il en est ainsi pour de multiples concepts. C'est dans cet écart de sens, dans ce hiatus, que se trouve toute la subtilité de la condition humaine. Ainsi, les dualités, les contraires, font vivre la pensée : la philosophie explore le *yin* et le *yang* dans toutes leurs différences. Mais ce sont des contraires qui existent dans la continuité et non des dualismes. On va de la dualité Bien/Mal au fait de penser la relation entre le Bien et le Mal. On va fouiller la dualité. Donc, on fait de la philosophie à partir des dualités qui sont déjà dans l'univers de l'enfant. Qu'en penses-tu ?

Michel : Gustave Guillaume, un linguiste du 20^e siècle qui a enseigné à l'École pratique de hautes études à Paris entre 1938 et 1960, aimait à dire que nous ne savons penser que par contraste. Et je crois qu'il voyait juste. Il est bien difficile de penser sans contraste. Si tout est blanc, comment imaginer le blanc ? Si tout est silence, il est bien difficile de penser au silence. On a besoin du malheur pour penser le bonheur, comme du vide pour penser le plein. On n'a pas toujours besoin du contraire, mais au moins de quelque chose à quoi on peut opposer ce à quoi on pense. Et c'est pourquoi j'aime bien, lorsque je suis avec des enfants, mais

c'est aussi le cas avec des adultes, poser des questions qui évoquent un contraste, ou du moins qui contiennent au moins deux termes.

Johanna : Tu peux donner un exemple ?

Michel : Oui, bien sûr. Supposons que les enfants, après la lecture d'une partie d'une histoire, veulent s'interroger sur la notion de justice. Dans ce cas, je me sentirais mal venu de leur demander, dès le début : « Qu'est-ce que la justice ? » Cette question m'apparaît trop vaste et, qui plus est, sans contraste. Je vais plutôt leur poser une question comme la suivante, en présupposant qu'ils ont déjà une connaissance au moins vague de la justice : « Est-il possible qu'on soit à la fois juste et malhonnête ? » Ou encore : « Faites-vous un lien entre justice et liberté ? » Etc. Autrement dit, j'essaie, dans mes questions, d'introduire au moins deux termes afin que les enfants puissent les mettre en rapport. Ces deux termes n'ont pas besoin d'être des opposés, des termes contraires.

Johanna : Oui, je disais : ce sont des contraires qui existent dans la continuité et non des dualismes.

Michel : Tout à fait ! J'ai tendance à croire, comme John Dewey, que les dualismes qui ont fait partie et font encore partie de l'histoire de la philosophie ont créé plus de problèmes que de solutions qu'ils devaient supposément apporter grâce à leur « découverte » ou leur invention. Au premier chef de ces dualismes, on pense évidemment à celui du corps et de l'esprit. Que de problèmes, me semble-t-il, auraient pu être évités si ce dualisme, cette séparation tranchée, déjà présente chez Aristote, mais reprise à grand déploiement par Descartes, n'avait pas existé !

Johanna : Alors tu crois qu'il importe de ne pas enseigner ces dualismes aux enfants lorsqu'on fait de la philosophie ?

J'ai l'impression que leur existence pose des repères que l'on peut ensuite penser.

Michel : Je ne dis pas cela, car ce serait à nouveau tomber dans le panneau qui consiste à les conduire à penser – ou à ne pas penser – ce que moi, je crois. Je pense qu'en philosophie pour enfants, il importe de **présenter aux enfants l'ensemble des possibilités** et de leur laisser le soin d'en arriver, par eux-mêmes, à une conclusion qui pourra, à la lumière de nouveaux faits ou de nouveaux arguments, être remise en question.

Zen

Johanna : On oublie souvent l'une des caractéristiques essentielles du facilitateur-philosophe : *la zénitude* ! Centré sur le présent, avec les enfants, il n'est pas là pour imposer son pouvoir, son savoir et son rythme, mais pour faciliter, tranquillement, la construction de la pensée. Bien entendu, il construit un cadre avec des règles, mais dans la discussion, il ne pourra pas tout contrôler : il devra composer avec les vents et les marées dont il n'a pas la direction. Plus on peut être au présent, à l'écoute du présent, plus il y a de chances qu'on oublie de transmettre du savoir. Il s'agit d'être ancré dans le présent. Peut-être qu'il s'agit de se mettre au rythme de la pensée de l'enfant et de l'adolescent pour permettre l'émergence de la pensée. Michel, comment être zen ? Comment créer un cadre zen et éviter d'entrer dans une relation de pouvoir avec les enfants ?

Michel : Pour certains enseignants, il est très difficile de mettre de côté le pouvoir qu'ils peuvent avoir sur les enfants dans la classe. Ils voient leurs classes comme des petits royaumes. Mais il ne s'agit pas de leur en vouloir, car je pense qu'ils répètent ce qu'ils ont vécu pendant toute leur enfance à l'école. Mais quand on transforme sa classe en communauté de recherche, tout change !

Johanna : Tout à fait. Une précision importante : cet abandon du rapport de pouvoir aux enfants ne signifie pas que l'on perd le cadre, les principes ou l'exercice d'une autorité bienveillante.

Michel : Oui, bien sûr. Mais une révolution copernicienne se met en place et, pour y arriver, à mes yeux, il n'y a pas vraiment de secret : tout se joue dans le processus et dans le fait

qu'on a soi-même, en tant qu'adulte, vécu à maintes reprises ce processus consistant à créer une communauté de recherche avec d'autres personnes. Quand on s'engage dans une telle activité, on découvre peu à peu comment il est possible et agréable d'être au présent, d'être à l'écoute des autres au présent, d'être en paix avec nos incertitudes, nos erreurs, parce que nous ne sommes plus seuls, mais un groupe à chercher ensemble. Cela fait un bien immense. Quel bonheur que de sentir, de vivre cet instant où tu te dis : « Je peux dire ce que je pense ici sans avoir peur du ridicule ! » Quand tu as vécu cela profondément, que tu as ressenti l'émotion qui accompagne ce moment, ton souhait c'est de le faire vivre aux enfants ! Bien sûr, ce n'est pas toujours simple, car nous n'avons pas été habitués à cette posture de celui ou celle dont le mandat, en tant qu'enseignant, n'est plus de savoir, mais de **faciliter la création du savoir** par les enfants. Mais la répétition de l'exercice – j'ai bon nombre d'étudiants qui reviennent et reviennent suivre mes cours afin de se pratiquer de plus en plus – aide grandement. Le savoir est une chose, le vivre est en une autre, et c'est dans le vivre qu'on apprend à être zen. En théorie, ça ne fonctionne pas très longtemps ! Comme disait je ne sais plus qui, en théorie, on ne souffre pas.

Johanna : Très bien ! Alors on va s'arrêter là. Merci infiniment pour toutes ces réflexions et l'ensemble de ces explorations lettre par lettre. Cela me permet d'y voir plus clair, d'avoir plus de repères, et j'espère que cela permettra aux lecteurs de se sentir plus zen dans leur pratique de la philosophie avec les enfants ! Je trouve qu'on a bien vu ta vision de la philosophie pour enfants et ça donne envie, en fait, là tout de suite de courir faire de la philosophie avec les enfants... dans 5 minutes, disons ! (*Rires.*)

Michel : Allons-y !

Michel Sasseville défend la pratique de la philosophie avec les enfants depuis plus de 30 ans, au Canada. Johanna Hawken a suivi ses pas depuis une dizaine d'années, en France, et tente de trouver de nouveaux moyens de démocratiser cette pratique. Pourquoi? Parce que tous les enfants du monde méritent de philosopher, d'explorer le monde des idées et d'apprendre à penser par et pour eux-mêmes! Or, pour rendre la philosophie accessible aux générations futures, il est nécessaire de convaincre et d'équiper tous les acteurs éducatifs, afin qu'ils s'emparent d'elle. C'est pourquoi, ensemble, Michel et Johanna proposent un entretien amical, sous la forme d'un abécédaire. Vingt-six lettres pour se promener dans la philosophie pour enfants: 26 concepts, 26 idées pour comprendre les enjeux de cette activité révolutionnaire! Une véritable boîte à outils pour les animateurs philosophes en herbe.



Docteur en philosophie, **Michel Sasseville** est professeur titulaire à la Faculté de philosophie de l'Université Laval (Québec). Responsable des programmes de formation en philosophie pour les enfants dans cette université, il a présidé, entre 1997 et 1999, le Conseil international de recherche philosophique avec les enfants (ICPIC). Auteur de plusieurs ouvrages en philosophie pour les enfants, il a prononcé de nombreuses conférences sur le sujet à travers le monde.

Praticienne, formatrice et docteure en philosophie, **Johanna Hawken** est l'auteure de plusieurs ouvrages sur la philosophie pour enfants, dont *1, 2, 3, Pensez! Philosophons les enfants!* (Chronique sociale, 2019) et *La philo pour enfants expliquée aux adultes* (Temps présent, 2019).

Illustration de couverture : Maral Kerovpyan



Philosophie

ISBN 978-2-7637-4899-3



Presses de l'Université Laval
pulaval.com