



la Libre Pensée

2e semestre 1989

No 11

\$4 95

Enfanter dans l'égalité

Jacques G. Ruelland

Y a-t-il un âge pour philosopher?

Louise Marcil-Lacoste

La souffrance et la question de Dieu

Jacques G. Ruelland

Chère Hypathie

Bernard La Rivière

L'exigence radicale en notre temps

Jean Larose

Vivre nos mythes contre la guerre

Bernard La Rivière

**Comment dépister le charlatanisme dans
le domaine de la santé**

Dominic Larose

Sommaire

EDITORIAL.....	3	Jacques G. Ruelland
NOUVELLES.....	4	
ARTICLES		
Enfanter dans l'égalité.....	5	Jacques G. Ruelland
Y a-t-il un âge pour philosopher?.....	7	Louise Marcil-Lacoste
Chère Hypathie.....	16	Bernard La Rivière
L'exigence radicale en notre temps.....	17	Jean Larose
La souffrance et la question de Dieu.....	19	Jacques G. Ruelland
Vivre nos mythes contre la guerre.....	26	Bernard La Rivière
Comment dépister le charlatanisme dans le domaine de la santé.....	28	Dominic Larose
CHRONIQUES		
L'irrationnel dans le monde.....	31	Jean Ouellette
Livres et revues.....	32	
COURRIER.....	42	

La Libre Pensée est la revue officielle
de La Libre Pensée Québécoise, corporation
sans but lucratif.

Les auteures et auteurs sont entièrement
responsables de leur article. Les opinions
émises ne sont pas nécessairement toujours
celles de l'association.

La Libre Pensée Québécoise
C.P. 92, Succursale St-Martin
Laval, Québec, H7V 3P4
(514) 229-7398

La lectrice, le lecteur, est
invité à faire connaître ses
commentaires et/ou à soumettre
un manuscrit pour publication
éventuelle (max. 10 pages
double interligne). Date de
tombée pour le no 12: février
1990.

Dépôt légal ISSN 0822-708X
4ème trimestre 1989

Orientations de La Libre Pensée Québécoise

La Libre Pensée est une association de recherche philosophique basée sur la raison et l'ouverture d'esprit, qui désire promouvoir les droits et libertés de la personne. Libre et adverse de tout dogme et de tout mysticisme, elle considère comme nulle et non avenue toute conclusion uniquement basée sur ces prémisses, et conçoit les religions, les sectes, l'ésotérisme, les pseudosciences et toute autre croyance faisant appel au surnaturel ou au paranormal comme sources d'illusion et d'aliénation; elle appuie globalement la lutte des femmes pour les droits fondamentaux à la liberté et à l'égalité.

La Libre Pensée se réclame d'une morale responsable et génératrice de paix, de justice, de respect de la nature et d'émancipation individuelle et collective; en matière de sexualité, elle s'élève contre toute forme d'oppression et prône l'épanouissement.

Éditorial

Dans ses "Conseils à un jeune homme", Vaúvenargues écrivait, peu avant 1746:

Mon très cher ami, sentez-vous votre esprit pressé et à l'étroit dans votre état? C'est une preuve que vous êtes né pour une meilleure fortune; il faut donc sortir de vos voies et marcher dans un champ moins limité. Ne vous amusez pas à dans plaindre, rien n'est si inutile; mais fixez d'abord vos regards autour de vous: on a quelquefois dans sa main des ressources que l'on ignore.

Combien d'hommes et de femmes vivant en 1989 peuvent dire qu'ils ou elles suivent ce conseil? Beaucoup ignorent encore ce qu'est la Raison. Ces personnes sont dans la position de M. Joudain dans la pièce de Molière. En cette année où l'on commémore la Révolution française, il nous a paru important de vous rappeler que le renversement de l'Ancien régime n'était pas seulement la prise de la Bastille, mais d'abord le triomphe de la Raison sur la superstition et la croyance aveugle.

Les articles que nous vous présentons dans ce numéro ont un point commun: ils parlent tous - ou presque tous - sous divers angles, de la Raison. D'abord du raisonnement chez les enfants: l'article de Louise Marcil-Lacoste nous apprendra qu'il n'y a pas d'âge pour philosopher. Par ailleurs, la guerre et la souffrance font facilement référence à la croyance: les deux articles (de Bernard La Rivière et du soussigné) qui traitent de ces matières, règlent son compte à ce type de référencialité. Il en va de même pour ce qui est de l'article intitulé "L'exigence radicale en notre temps", de Jean Larose. Et même nos collaborateurs sont ramenés.. à la raison: un échange épistolaire à propos des chiropraticiens, entamé à la suite de la publication d'un article dans notre numéro précédent, met les choses au point en ce domaine. Et nous nous prononçons en faveur de la lutte des femmes pour l'accès libre et gratuit à l'avortement.

Nos chroniques habituelles, avec notre correspondance, complètent ce numéro dans lequel - pour paraphraser une devise bien connue - vous saurez trouver de l'unité malgré sa diversité! Si vous y parvenez, vous comprendrez alors ce qu'est cette Raison dont nous parlons tant depuis le 18e siècle. Peut-être même relirez-vous vos classiques, Voltaire en premier lieu.

Jacques G. Ruelland
Rédacteur en chef

Nouvelles

L'ETAT DE NOS RELATIONS AVEC L'HUMANISME CANADIEN

Le nouveau président de la Humanist Association of Canada, M. Philip F. Jones, qui remplace à ce poste notre président d'honneur le dr Henry Morgentaler, nous a fait parvenir une correspondance qu'il a eue avec un des membres de l'Exécutif de la HAC.

L'essentiel de cette dizaine de pages de correspondance tient au fait qu'un membre de l'Exécutif, M. Don Page, voudrait que la HAC accepte que ses membres se définissent comme religieux, alors que son président lui répond:

"Quant à la question des mots "religion" et "religieux", nous en avons discuté dans le détail. L'ensemble de l'Exécutif de toute évidence ne partage pas votre désir de voir l'humanisme canadien comme une religion."

Pour le reste, M. Jones ne demande pas la démission de Don Page et reconnaît au contraire l'admiration et le respect que les membres de l'exécutif ont pour les nombreuses années de travail que M. Page a consacrées à la HAC. Il énumère ensuite sur deux pages une dizaine d'arguments et de circonstances qui justifient sa réponse.

J'ai répondu, en tant que président, à cet envoi en disant que la L.P.Q. se réjouit d'entendre que la HAC réaffirme sa position non religieuse. Et je peux ajouter ici que nous pouvons nous réjouir d'être une de ces circonstances qui ont motivé la HAC.

J'ai communiqué l'ensemble de cette correspondance à notre déléguée internationale, Mme Andrée Spulher; nous pourrions bien en réentendre parler.

La question de nos relations avec la HAC est donc réouverte. Cependant la possibilité de former ici une Association humaniste liée aux autres associations humanistes, E.U., Angleterre, etc., se complique toujours. En effet l'existence d'un Parti humaniste rend ce mot difficile

à utiliser comparativement à libre-pensée. Je ne connais ce parti que par oui-dire et c'est un problème de plus dans nos relations avec "l'humanisme".

Comme si cela n'était pas assez, le problème de la revue Humanist in Canada reste entier. Malgré les assurances du président de la Canadian Humanist Publications (sans aucun lien avec les Associations humanistes), M. J. E. Piercy, il n'y a pas eu dans les récents numéros "an appropriate statement" sur les propos anti-francophones diffusés par cette revue.

Tout renseignement donc sur ce Parti humaniste et la revue de la Canadian Humanist Publications ferait avancer ce débat.

Quant à la HAC, nous lui souhaitons tout ce que nous souhaitons pour nous-mêmes.

Bernard LA RIVIERE
LE NOUVEAU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE
LA LIBRE PENSÉE

Lors de la dernière Assemblée générale tenue le 6 août 1989, les membres de la Libre Pensée Québécoise ont élu les personnes suivantes au Conseil d'administration (C.A.): Danielle SOULIERES, Andrée SPUHLER, Bernard LA RIVIERE, André FORGET, Georges OUVARD, Jean OUELLETTE, Roger DESORMEAUX, Henry MORGENTALER, Pierre CLOUTIER et Jacques G RUELLELAND.

Les membres du C.A. ont ensuite nommé Bernard LA RIVIERE au poste de président Jacques G. RUELLELAND et Pierre CLOUTIER au postes de vice-présidents; Jean OUELLETTE au poste de secrétaire-trésorier; les autres membres aux postes de conseillers.

Le Conseil exécutif est formé de Bernard LA RIVIERE, Danielle SOULIERES, Jean OUELLETTE, Georges OUVARD et Jacques G. RUELLELAND. Les membres du C.A. ont en outre nommé ce dernier au poste de rédacteur en chef de la revue; Danielle SOULIERE, Georges OUVARD, Roger DESORMEAUX, Lesl PICHE et Bernard LA RIVIERE complète l'équipe de rédaction.

Jean OUELLETTE, Secrétaire-trésorier

Enfanter dans l'égalité

Jacques G. Ruelland

Dans une libre opinion récemment publiée (1), Lise Noël récuse les arguments sophistiqués des groupes "pro-vie" qui défendent le respect absolu du "potentiel de vie" de chaque individu. L'auteure souligne les caractéristiques de l'anisogamie: la différence entre le nombre incroyable de spermatozoïdes (environ quatre millions) d'une seule éjaculation masculine et le nombre limité d'ovules produits par la femme (environ 400,000) dont seulement 400 quitteront éventuellement l'ovaire durant ses 30 ans de vie féconde (13 ovulations par année x 30 ans = 390 ovulations). "Alors que la nature semble axer toute son action sur l'économie et que seuls les individus les plus aptes à résister parviennent à se reproduire, lorsqu'elle arrive dans le domaine de la reproduction, la nature semble faire preuve d'une prodigalité, d'un gaspillage qui déroutent l'entendement" soulignait un jour le regretté Fernand Seguin lors d'une émission télévisée dont je n'ai malheureusement pas la référence exacte.

Je désire signaler ici le danger que présente ce raisonnement. Dans un ouvrage datant de 1982, le professeur Claude Lagadec prenait le même exemple de l'anisogamie pour justifier un argument qui nous semble précieux: "La première conséquence de l'anisogamie est la matrifocalité, le fait que la plupart des activités parentales sont fournies par la femelle", ce qui fait que "c'est elle qui a le plus à perdre si le petit venait à périr avant d'arriver à l'âge adulte autonome" (2), autrement dit, le zygote, qui représente 50% du bagage génétique de la mère et 50% de celui du père, est en fait le produit de la conjonction de 1/400e du pouvoir reproducteur de la mère, et 1/milliards de milliards du pouvoir reproducteur du père. En cas d'échec, la mère perd une plus grande part d'elle-même

que le père! Il y a là une responsabilité morale et le sentiment d'une perte qui ne nous semblent pas fondés sur une vue réaliste des fonctions naturelles. En effet, ni l'homme ni la femme ne sont responsables de cet état de fait. La femme qui aurait un sentiment de perte plus grand parce qu'elle perd 1/400 de sa capacité de fécondation en perdant chaque mois un ovule non fécondé ou, parfois, un ovule fécondé, nous apparaît comme souffrant d'une frustration due à une féminité - ou à une économie! - mal assumée. Cela arrive à chaque femme tous les mois environ; c'est une loi de la nature qui caractérise les femmes et, les rendant singulières, les définit comme fondamentalement différentes des hommes. J'ai un jour entendu une femme dire: "La seule chose que nous ayons toutes en commun est la menstruation." Elle aurait pu ajouter: "et le pouvoir de procréer".

Comme le dit très justement Lise Noël, "jusqu'à nouvel ordre, ce sont elles [les femmes] qui continueront à donner la vie". Cet argument est en soi suffisant. La responsabilité du fait que les hommes ne portent pas le poids biologique et social de la grossesse ne peut leur être imputée. Il s'agit là d'une loi de la nature, dont les humains ne sont pas les maîtres, mais seulement les esclaves. Il est regrettable que seules les femmes subissent les douleurs de l'enfantement, mais les hommes n'en sont vraiment pas responsables. Au risque de paraître ridicule, on peut affirmer que plusieurs même compatissent et voudraient vraiment et sincèrement partager ces douleurs. Aussi cet argument n'a-t-il pas de poids, étant un axiome de base immuable. L'argument de la responsabilité féminine de l'enfantement est en soi suffisant pour déterminer le droit de la femme à disposer seule de son pouvoir de procréation, et il n'y a nul besoin de culpabiliser en plus les hommes pour un

état de fait contre lequel ils ne peuvent rien.

C'est pourquoi la décision humaine de procréer ou de ne pas procréer ne peut revenir en toute liberté et en toute justice qu'aux femmes, sur l'unique base du fait qu'elles sont seules à enfanter. Aucun autre argument biologique, qu'il soit de l'ordre de la préservation du "pouvoir de vie" de l'homme ou de l'ordre du droit qu'octroierait aux femmes le fait de subir les douleurs de l'enfantement, ne peut entamer le fait pur que seules les femmes enfantent et qu'elles sont donc seules à pouvoir déterminer si elles désirent oui ou non enfanter. D'ailleurs, si les hommes devaient accoucher, naîtrait-il plus d'enfants?

Certains hommes pourraient prendre pour contre-argument le fait que, justement, ils fournissent la moitié du patrimoine génétique sans "bénéficiaire" - à leur corps défendant - de la "joie" d'accoucher, et que cela constitue à leurs yeux une injustice naturelle qui doit être compensée par un droit de regard sur l'acte de procréation. Cet argument ne tient pas, car, de fait, les hommes se sont octroyés ce droit depuis des millénaires, au mépris des droits les plus fondamentaux des femmes. Comme le rappelle encore Lise Noël, les institutions, églises, parlements, magistratures ou establishments scientifiques sont composés d'une majorité d'hommes, dont le pouvoir n'est guère en péril. Les hommes ont depuis longtemps "compensé" le fait de ne pouvoir accoucher par des droits non naturels de vie et de mort sur leurs enfants, leurs épouses, et même des peuples entiers.

En toute justice, la compensation naturelle du fait d'accoucher - si une telle compensation existait - ne pourrait s'accompagner que d'une reconnaissance de l'égalité des hommes et des femmes dans tous les domaines sociopolitiques dominés par les hommes. Ceux-ci sont-ils prêts à

reconnaître dans les faits cette égalité? On peut en douter à la lecture du projet de loi rétrograde sur le droit à l'avortement que le parlement canadien vient de mettre au point et de rendre public. (3)

Ce projet de loi infantilise une fois de plus les femmes, leur ôte le droit de décider d'elles-mêmes de leur corps en renvoyant la responsabilité de la décision au médecin. L'acte d'enfanter est considéré comme un acte médical, et non comme un acte social posé par la femme. Alors que l'on exige de la personne concernée un consentement libre et éclairé pour servir par exemple de cobaye dans certaines expériences ou pour subir une opération chirurgicale, ou encore pour poser un acte social comme se marier ou tester, on dénie à la femme la responsabilité d'un acte qui engage non seulement sa vie sociale (chacun sait que l'éducation d'un enfant est un contrat de 20 ans!), mais encore sa vie biologique puisque son propre corps est l'instrument de cet acte. Tant que l'enfantement sera considéré comme un acte médical, les femmes seront frustrées de leur responsabilité sociale, et à ce titre seront de fait des citoyennes de deuxième classe.

C'est pour cette raison que la responsabilité d'enfanter doit revenir aux femmes sur la seule base du fait qu'elles sont seules à pouvoir poser cet acte, et que celui-ci est aussi bien un acte biologique qui leur appartient en propre qu'un acte social qu'elles sont seules à pouvoir assumer à long terme dans cette société que les hommes ont construite à l'avantage du mâle.

Notes

(1) "Des milliards d'enfants ne naîtront jamais", Le Devoir, 24 octobre 1989, p.9

(2) Dominances. Essai de sociobiologie l'inégalité et la culture, Longueuil, Le Préambule, 1982, p.77

(3) "Les textes de loi sur l'avortement", Le Devoir, 4 novembre 1989, p.A-11

Y a-t-il un âge pour philosopher?

Louise Marcil-Lacoste

Le texte qui suit constitue l'Introduction à l'ouvrage collectif intitulé La philosophie pour enfants. L'expérience de Lipman, préparé sous la direction de Louise Marcil-Lacoste et que s'approprient à publier les Editions Le Griffon d'argile, de Sainte-Foy. En raison de l'importance de ce nouveau champ de recherche qu'est l'enseignement de la philosophie aux enfants, exceptionnellement nous reproduisons in extenso ce texte de Madame Marcil-Lacoste.

Nous remercions l'éditeur pour nous avoir permis de le publier.

Jacques G. RUELLAND

Depuis l'Antiquité, la conception de la philosophie comme science suprême, voire comme cette forme achevée de l'art de vivre et de penser condensée dans l'expression "sagesse" a impliqué une vision éducative en réservant l'enseignement à des personnes d'âge mûr ou, à tout le moins, à des personnes dotées d'un minimum d'expérience d'étude et de vie.

Que l'on remonte à Platon ou à Aristote, que l'on retienne Descartes, Rousseau, ou Kant, que l'on poursuive avec Hegel ou Nietzsche dans ce parcours qui nous conduit jusqu'au XXe siècle, l'argument de l'âge du philosophe, c'est-à-dire de l'âge auquel il convient de dire de quelqu'un qu'il est capable de philosopher, fut toujours déterminant. S'y condense la manière dont la philosophie pense son rapport avec l'histoire et, paradoxalement, la manière dont la philosophie refuse de penser son rapport à l'enseignement.

Les alibis sont ici nombreux, mais ils opèrent tous au sein d'une dissociation devenue pédagogiquement normative: l'idée que les lacunes de l'enseignement de la philosophie traduisent l'absence de la philosophie elle-même plutôt que son

mauvais rapport avec l'enseignement. D'un cours décevant, d'un programme boiteux, d'un résultat médiocre, on dira plus volontiers qu'ils ne sont pas "philosophiques" que pédagogiquement déficients.

Ceci n'est pas sans rapport avec la question qui nous occupe. Car l'âge du philosophe a séculairement opéré comme la réponse acquise aux questions concrètes que soulevait l'idée d'enseigner la philosophie. L'âge du philosophe a représenté le point de chute empirique des conditions idéales du philosophiquement pensé. Car tout se passe comme si, pour la difficile question des rapports entre le pédagogique et le philosophique, la philosophie avait depuis toujours une réponse toute faite, celle qui par le biais de l'âge dissocie la philosophie de la notion d'apprentissage de l'acte de penser.

Ceci n'est pas sans conséquences. Bien que tenue pour secondaire par rapport au projet philosophique, la question de l'âge du philosophe doit être interrogée. D'autant plus qu'en faisant de l'âge mûr une condition préalable du philosopher lui-même, on a introduit un interdit qu'on s'est empressé d'idéaliser. L'interdit de penser qu'à côté des philosophes il y avait peut-être des philosophants. L'interdit de penser les conditions idéales du philosophique au sein de leur rencontre avec la densité de l'histoire par le biais de cette institution qu'on appelle son enseignement.

A vrai dire, la chose est singulière. Depuis des siècles, les diagnostics sévères, voire désabusés, sur la faiblesse, la pauvreté, l'inadéquation, pour ne pas dire l'impropriété de ce qui se donne comme enseignement philosophique n'ont guère manqué. Ce n'est pourtant que depuis quelques décennies que ces diagnostics ont épousé directement la forme même de leur paradigme séculaire, celui de l'âge des philosophants.

Fut ainsi mise en cause une conception de la philosophie qui, comme achèvement de la réflexion, de la culture, de la science, de la civilisation, de la critique ou de la morale ne devait rencontrer la temporalité que sous le mode des sommets et des cimes. Celles dont le caractère unique, non réitérable et suprême maintiendrait le principe de l'intemporalité du philosophique, fût-ce sous le mode d'une inscription occasionnellement historique qui en dévoile justement le caractère d'exception.

Quand on a les sommets pour norme et l'âge du penser comme interdit, il est fatal que l'enseignement de la philosophie passe systématiquement à côté ou en deçà des tonalités suprêmes du bien penser. Il est toujours trop tôt pour commencer et trop tard quand, d'aventure, on s'y risque. Toujours soit trop précocement ou trop avancé, l'âge du philosophe est une condition empirique dont on a refusé de voir à quel point elle procède d'une idéalité.

Entre ces deux âges, s'inscrivent pourtant divers inachèvements que l'on peut résumer en parlant du rapport faussement détaché que la philosophie entretient avec l'histoire, entendons le déficit philosophique comme loi intemporelle de son enseignement. Ce n'est donc que tout récemment que la logique de cette dissociation fut soumise à une interrogation critique et que les verdicts réitérés sur l'insuffisance radicale de l'institution pédagogique du philosophique ont dû se colletter à la question de l'âge des philosophants. Ce n'est guère en un mot, que depuis deux décennies que la question de l'âge du philosophe est devenue une question philosophique. L'âge trop avancé ou différé des philosophants.

Au lieu de dire des avatars de l'enseignement qu'il n'était pas philosophique (ignorant les rapports institutionnels de la philosophie et de la pédagogi-

e), au lieu de renchérir à l'inverse dans un a priori pédagogique (changeons l'institution philosophique du penser), les déficits accumulés tant du philosophique que du pédagogique se sont donc soudain critiquement rencontrés. Qu'en est-il de l'âge du philosophe et philosopher a-t-il un âge?

L'inédit même de la question, ainsi que son enracinement dans des pratiques et des verdicts séculaires, devaient pourtant conduire les novateurs dans des voies opposées. Face à l'insuffisance en philosophie de ce que dans l'ensemble des autres domaines de l'enseignement on appelle de nos jours les lacunes d'une "formation fondamentale", les scénarios d'avenir se sont en effet opposés.

Le premier scénario visait à l'effectuation d'un passé à réaliser pourvu qu'on en respecte les conditions. On a dit alors que la philosophie ne devrait plus s'enseigner avant, par exemple, l'obtention d'un deuxième cycle universitaire en science, en médecine, en génie, en sciences sociales. Il fallait d'ailleurs que les conditions de maturité soient complètes, c'est-à-dire que les adultes ici concernés et qui détiennent une formation à la fois heuristique et théorique, soient aussi munis des expériences de vie pertinentes éliminant d'emblée tout risque d'abstractionnisme, pour ne pas dire de verbalisme, fût-il sophistiqué. Dans cette perspective, ce qui était novateur était l'idée de rendre à l'apprentissage de la philosophie les conditions professionnelles de son émergence comme méta-réflexion. D'assurer les conditions séculaires de la philosophie comme méta-critique de l'aventure dont on s'assurerait pour une fois qu'elle fut d'ores et déjà accomplie du penser.

Le second scénario novateur allait en sens inverse. Il cherchait à aller aux sources de l'interrogation. Il n'avait pas besoin pour se déclarer "philosophique" de

Qu'en est-il de l'âge du philosophe et philosopher a-t-il un âge?

l'achèvement lui-même. Il disait simplement que pour philosopher, il faut penser avec méthode et que pour la méthode, elle s'inscrivait en tout premier lieu dans l'étonnement. Selon cette perspective, l'étonnement n'était pas fatalement ahuri. Il n'était pas non plus fatalement émerveillé. Il était simplement inopiné, inattendu, sans autre forme d'improvisiste que celui, tenace, des questions. Mais il était tenace et il disait: voilà de quoi s'interroger. En un mot, une fois ressenti, l'étonnement ne tournait pas la page. Il disait quelque chose comme: voyons un peu...

Bien que diamétralement opposés, ces deux scénarios inscrivaient pourtant tous deux l'âge du philosophe comme une question pédagogique en refusant de prendre l'interdit séculaire de l'âge comme alibi d'une dissociation. Ceci sans doute appelle quelques précisions sur l'innovation que représente l'âge mûr quand on en fait une condition désormais pédagogique, c'est-à-dire une condition de liaison entre la philosophie et l'enseignement. Car en dépit des apparences, si on fait d'une pensée accomplie la condition de l'apprentissage du philosophique, c'est qu'on refuse le fantasme idéalisé d'une dissociation normative entre la philosophie et l'histoire, c'est-à-dire l'interdit même comme règle d'avenir des philosophants.

Mais disons la chose autrement. Le premier scénario (l'âge mûr) innovait en déclarant futile le ravalement, au niveau des sciences, d'une activité entendue comme méta-théorie. Le second scénario (l'âge précoce) innovait en déclarant sommaire l'interdiction de philosopher avant maturité. Chez les premiers, la perspective novatrice relevait du passé à inventer d'une philosophie toujours vierge, d'une pédagogie novatrice, celle qui ferait d'une condition idéale séculièrement posée, une condition désormais

institutionnellement effective: l'âge avancé de la philosophie entendue ici comme méta-réflexion. Chez les seconds, la perspective novatrice relevait d'un futur à inventer, celui d'une condition séculaire de la pédagogie elle-même: celle qui demanderait à la philosophie de déterminer elle-même ce qui en son histoire et ses acquis est susceptible d'alimenter la faculté de penser.

Quoi qu'il en soit pourtant de l'antinomie opposant ces deux perspectives, ils ne furent pas nombreux qui cherchèrent à conjuguer le sérieux de la question d'une liaison entre le philosophique et le pédagogique avec l'enfance elle-même comme lieu possible d'inscription. Sans doute, un dicton populaire associe-t-il depuis des siècles la source vive de toute philosophie à quelque chose comme une enfance, si on entend l'enfance comme métaphore de la vie. De même un autre dicton populaire associe-t-il depuis plusieurs siècles l'enfance elle-même aux questions insolubles. A tous ces pourquoi en interminables gigognes dont l'expérience a montré qu'ils ne connaîtront de terme à moins d'un magistral "parce que!".

Pour les enfants, il était entendu en somme que leurs interrogations en enfilades ("pourquoi?.. pourquoi?.. pourquoi?.."), n'avaient d'autre enracinement qu'une quête d'attention. Pour la philosophie, il était entendu que l'absence de réponse témoignait de sa critique hauteur. Entre les deux s'inscrivait une pédagogie du philosophique qui, du moins pour les petits, avait une portée plus qu'emblématique. L'enfilade des questions appelait un "parce que" d'autant plus péremptoire que son indétermination comme réponse le définissait comme final.

Chercher la voie entre les non-conclusions éclairantes d'une philosophie qui a appris à devenir critique et les réponses-sans-pourquois procédant de l'exaspération n'est pas à la portée de

tous. Pour s'y intéresser, il faut croire et en l'enfance et en la philosophie, les deux du reste en sens réciproques, fussent-elles toutes deux marquées de plus de questions que de réponses, voire de plus de raisons que de conclusions. Il y avait en somme entre l'enfance et la philosophie, un interstice que l'état critique du questionnement philosophique et que l'état inachevé de l'enfance permettrait de joindre. Encore fallait-il y penser.

Matthew Lipman fut le seul à ma connaissance non seulement à avoir perçu l'heuristique d'une telle liaison. Il fut surtout le seul à avoir fait de cette intuition une programmation dont on dira trop vite qu'elle ne s'adresse qu'aux enfants. Ce que Lipman a essayé de faire avec tout à la fois la ferveur et les hypothèques des créateurs est un détour inusité dans l'itinéraire des philosophes: celui qui dit qu'on jugera l'arbre à ses fruits. Pari inusité dans l'armature des preuves: les fruits de l'arbre philosophique se jugeront auprès des petits...

Une transgression multiple s'inscrit ici en filigrane. La plus évidente annonce que la philosophie n'est pas que pour les murs. La philosophie n'est pas non plus la systématique de la réponse. Elle n'est pas d'avantage le glorieux impératif d'une non-réponse indéfinie. La philosophie enfin n'est pas seulement une lecture de chefs d'oeuvre, voire de traités. Philosophier, c'est penser et cela commence à tout âge, quand commence le fait de penser.

Le fait de devenir conscient de l'acte de penser a, selon Lipman, un ensemble multiple mais non mécanique de conséquences. Il peut vouloir dire (Harry) la découverte des règles du penser. Il peut vouloir dire (Elfie) l'appropriation du questionnement sans réponse définitive. Il peut vouloir dire (Pixie, Kio/Gus, Suki) l'apprentissage des règles de l'interrogation. Il peut aussi signifier une interro-

gation sur les règles du langage éthique (Lisa) ou les normes conventionnelles du comportement social et leur rapport à la justice (Mark). Dans tous les cas, une interrogation sur le rapport pensée/langage, langage/idée, preuves/raisons.

Nouvelle transgression inscrite en filigrane. La philosophie n'est pas que solitaire méditation. Par ce rapport ouvert et multidimensionnel de la question et de la réponse, la philosophie est surtout un dialogue entre la pensée et la vie. Ce dialogue n'est pas voué d'avance à la faconde des "ismes" philosophiques. Il cherche sa forme qu'il ne pourra trouver que dans un autre dialogue celui grâce auquel des sujets parlants (fussent-ils petits) se donnent une prise (fût-elle oblique, ponctuelle, inattendue ou logique) sur ce double infini du penser et du vivre qui ne cesse de surgir dans le parler.

C'est donc avec raison que Lipman revient toujours sur ce qu'il appelle "la communauté de recherche" parlant alors du dialogue des petits. La solennité de l'appellation recouvre en fait une ocellage en direction de ces petits êtres tout aussi sûrs que Descartes du fait qu'ils pensent et donc qu'ils sont susceptibles de penser. Et quand ils pensent, c'est qu'ils cherchent, dans une intensité et une gratuité que ne rendront jamais ni le vade-mecum des réponses réputées recevables, ni le curriculum caché de cette méta-critique qui s'en présente comme le gant retourné.

Transgression donc intime tant de l'autoritarisme de l'institution philosophie (laquelle ne pouvait déclarer philosophique que ces mots d'enfant annonçant les futurs professionnels de la philosophie) que son inversion même (laquelle ne pouvait admettre que les enfants cheminant de réponse partielle en réponse provisoire). Dogmatisme et scepticisme sont ici dos à dos comme les

Philosopher, c'est penser et cela commence à tout âge, quand commence le fait de penser.

versants d'une même médaille dont ni le relativisme (au fait, le saviez-vous? il y a dans l'art du penser des règles) ni le sociologisme (vous le savez sûrement: il y a partout des idéologies) ne sauraient tenir lieu d'alibi.

Il se produit ici quelque chose de si simple que cela devient radical dans son surgissement. "Je me demande si.. Je me demande si ceci est vrai.. si ceci est bon.. si ceci est ainsi.. si ceci est comme ça... je me demande si ceci est.." Surgit dès lors cette autre chose très compliquée et pourtant incontournable: "si je dis que c'est vrai, que c'est bon, que c'est ainsi, que c'est comme cela, que cela est, qu'est-ce donc que je pense?.. est-ce que je dis ce qu'il en est?.. et surtout, est-ce que je pense?"

Nouvelle transgression des règles didactiques: ni la question, ni la réponse, ni le cheminement de l'un à l'autre ne sont hypostasiés. Et cela se joue dans la quotidienneté la plus déconcertante des questions/réponses - reprises/enquêtes d'un groupe d'enfants. Allez donc y voir une architectonique, une poématique, voire une digression. Vous en serez quittes pour trouver tout à la fois des questions, des cheminements, des réponses, inlassablement reconduits. "Communauté de recherche" répète Lipman à tout venant, sans se sentir gêné des connotations d'excellence qui convoquent au dialogue des petits philosophants. Et pourquoi le serait-il? Lipman a parié sur l'enfance quand il a parié sur le penser.

M'étant intéressée à l'expérience de Lipman depuis le début, j'avais pris l'habitude de préciser qu'avec ce programme, il ne s'agissait pas d'enseigner "la" philosophie aux enfants au sens où institutionnellement, c'est-à-dire dans les niveaux supérieurs, on parle d'enseignement philosophique. La précision insistait sur ceci: Lipman propose des "activités philosophiques" aux enfants.

J'en suis venue pourtant à constater que pour appeler un chat, un chat, il valait mieux annoncer qu'on "enseigne" ici en effet "la philosophie au primaire", la formule ayant le don de mettre les points sur les "i". Elle a le don de mettre en cause les fausses évidences, par exemple, la philosophie comme activité spécialisée, pointue, archivée ou encyclopédique, la philosophie comme impensable en dehors de son achèvement.

Naguère, le GREPH s'était interrogé sur l'âge du philosophe, produisant alors l'ensemble critique des présupposés (élitistes, étriqués, compassés) décrétant que la philosophie eût un âge nécessairement très avancé. Sans doute, s'était-on empressé de lire dans ce manifeste la réaction corporatiste des professionnels de la philosophie. Devant la difficulté d'obtenir des postes aux niveaux post-secondaires pour l'enseignement de la philosophie, les philosophes ne s'étaient tournés philosophiquement vers l'âge des philosophants que pour des raisons d'impérialisme tactique: peu leur aurait importé en somme soit la philosophie, soit son enseignement.

Ajoutons du reste tout de suite cette constatation que l'observation impose: ce que j'ai vu à l'oeuvre dans les classes primaires ne m'est pas paru uniformément recommandable en guise d'alternative à la notion de philosophie comme couronnement, j'y ai vu en tous cas des débats (et des faux débats) portant sur des enjeux (ou non) philosophiques, c'est-à-dire des phénomènes de paroles illustrant des manières de penser et de discuter dont il n'est pas toujours possible de pointer la contribution à l'apprentissage de l'art de penser.

Survint pourtant alors un soupçon critique: de la même manière qu'on n'incrimine pas la langue ou les mathématiques pour être plus ou moins bien desservis par les instances ou les instruments pédagogiques.

ques, de la même manière le perfectionnisme, eût-il l'enseignement de la philosophie pour objet, n'est peut-être que la reprise inversée, pédagogique et empirique, de la notion de la philosophie comme couronnement.

Il semblait donc nécessaire de chercher ailleurs ou plus loin la réponse à la question d'adéquation entre le philosophique et le pédagogique, je veux dire au lieu de la philosophie comme cime, comme achèvement, voire comme perfection, l'idée d'une philosophie qui serait un apprentissage de l'art de penser. Que la philosophie elle-même ait toujours eu du mal à se poser dans cette temporalité évolutive apparaît à l'évidence dans ses notions les plus chéries: la vérité, le bien, le valide, l'universel, le critique, l'indécidable, toutes notions dont la critériologie exprime l'accès possible par-delà l'accompli.

Mais comme le remarquait R. S. Peters, la philosophie connaît mieux les règles du "knowledge" que de l'"understanding". Or, dans la liaison recherchée entre le pédagogique et le philosophique, toute la question est là. Le passage du savoir à l'apprentissage et de l'apprentissage au savoir, étant entendu qu'il ne suffit pas qu'il y ait savoir pour que surgisse l'apprentissage, ni apprentissage pour qu'ait surgit le savoir. En un mot s'inscrit ici la question complexe des divers modes d'accès au monde, de cette seconde naissance à soi, aux autres, à la pensée, au sens, aux questions, au temps, à la vie que la notion d'apprentissage philosophique donne l'espoir de penser.

A ce sujet, Lipman offre une réponse d'autant plus féconde qu'elle est programmatique. Et sa réponse, en clair, dit qu'il est indispensable de faire philosopher. Lipman est ainsi le premier à avoir, à propos des enfants, dépassé les visions romantiques. Il est le premier à les avoir traités philosophiquement et pédagogiquement

comme des êtres intelligents. Ceci veut dire dans son esprit, qu'on enseigne la philosophie au primaire: qu'on propose des activités permettant de rendre les enfants conscients du fait qu'ils pensent et qu'ils ont pensé.

Une activité combinant l'inopiné, le prévu et l'imprévisible dans un cheminement; une activité combinant l'intuitionné, le su et non-su dans la parole, celle des dialogants; un apprentissage où se conjugent l'évanescence des demi-mots, la maîtrise immédiate de quelques mots et l'accueil ouvert à tous les mots possibles. Quelque chose comme une réflexion en acte, une réflexion qui étant justement en acte maintient intacte une énergie de s'accomplir.

Que dire alors? On s'empresse sans doute de remarquer que cette "réflexion" n'est pas philosophique puisqu'elle n'est qu'immédiate c'est-à-dire, qu'elle n'est pas réflexivité. Qu'elle n'est à la limite que ce qu'il en est de toutes les proses: de la philosophie sans le savoir. Mais outre qu'on peut demander combien il faut de réflexion pour que la réflexivité s'accomplisse, il faut aussi noter ceci: l'inédit de l'expérience de Lipman n'est pas là où l'on pense. L'inédit n'est pas de dire "je pense". L'inédit est de conclure que "si je pense, donc je peux apprendre à penser".

Eclairons la chose autrement. Dans la foulée de John Dewey, le "learning by doing" a chez Lipman un parcours dont la singularité opère à l'écart de l'unique, de l'exception historique aux cimes idéalisées. Il opère dans une quotidienneté dont on découvre l'inédit dans la possibilité même d'en penser la généralité potentielle. Car le "doing" de la philosophie, c'est le fait que les enfants pensent et qu'ils ont toujours pensé. Le "learning by doing" c'est alors le fait d'apprendre en outre que le penser est muni de règles, de raisons, d'interroga-

Lipman a parié sur l'enfance quand il a parié sur le penser.

tions, d'énigmes, d'impasses, d'arguments, d'objections. Tout se passe comme si, en somme, il s'agissait un jour d'apprendre, à l'encontre de Descartes, qu'en matière de philosophie le malheur de l'homme n'est pas d'avoir été un jour un enfant.

Mais reprenons le filon comparatif qui éclaire ici la perspective: pour quelle raison l'ensemble de ces activités proposées aux enfants dans le but de les aider à s'approprier le fait même qu'ils pensent serait-il moins lié à la philosophie que l'ensemble des activités proposées aux enfants dans le contexte des autres disciplines n'est lié aux autres disciplines d'appui? Pourquoi refuserait-on de dire qu'on "enseigne" ici de la philosophie aux enfants de la même manière qu'on dit leur enseigner des mathématiques, du français, de la géographie, de l'histoire, de la musique ou de la religion? Personne ne songe, dans les autres disciplines, à invoquer les cimes comme autant d'interdits pour l'enseignement.

La raison en est sans doute que contrairement à ce qui a cours dans les autres disciplines, l'âge du philosophe a empêché la philosophie de penser son rapport à l'enseignement. Cet a priori normatif a empêché la philosophie d'effectuer à l'égard de sa tradition le type d'enquête épistémologique auxquelles les autres disciplines ne sont livrées. Non seulement la philosophie n'a-t-elle pas tenté de définir ce qui, dans ses acquis, serait susceptible de générer des activités permettant aux enfants des apprentissages de l'art de penser. Elle a fait de cette omission elle-même un impératif permettant de maintenir intacte son intemporalité. En particulier, l'institution philosophique n'a fait aucun effort de réflexion systématique sur les programmes d'études destinés dès le primaire aux enfants. Par exemple, sur le genre d'opération réflexive de conceptualisation

ou d'interrogation spécifique qu'il faut avoir maîtrisé pour réussir en français, en mathématiques, en sciences ou en religion.

Or, c'est justement ce genre d'enquête épistémologique sur les conditions philosophiques de maîtrise de l'ensemble des programmes d'études primaires et secondaires qui détermine, dans le cahier de Lipman, la mise en ordre des matériaux. Est significatif à cet égard le fait qu'Harry, le personnage central du plus répandu des instruments pédagogiques que Lipman a conçu pour l'enseignement de la philosophie au primaire, engage sa découverte de la logique à partir d'une erreur qu'il avait commise à propos des planètes et des comètes dans un cours de science.

Sans doute, cette articulation du projet Lipman et du curriculum américain pour les niveaux primaire et secondaire doit-elle hypothéquer pour la diffusion de l'expérience, l'idée d'une simple traduction. Car l'articulation qui dans les cahiers de Lipman explique une grande partie de son succès pédagogique (à savoir son articulation délibérée aux programmes américains d'études primaires et secondaires), appelle plutôt une adaptation.

Mais quoi qu'il en soit de cette question, il importe de souligner qu'en philosophie, l'obstacle à l'enseignement de la philosophie aux enfants relève surtout pour l'heure du refus de la tradition philosophique d'effectuer cette heuristique, voire cette programmation, de la détermination pédagogique. La détermination des lieux possibles d'une appropriation des processus rationnels susceptibles d'être sollicités, voire déployés dans l'expérience courante y inclus juvénile, du penser. L'a priori de l'âge impose à la philosophie de consommer la liaison entre le savoir et l'apprentissage philosophiques dans un divorce dont