|  |
| --- |
| Gilbert TALBOT [1947-2021]  Docteur en philosophie pour enfants de l'Université Iberoamericana de Mexico (1999) professeur de philosophie retraité du Cégep de Jonquière  (septembre 1998)  L’esthétisme socratique de Matthew Lipman  Thèse de doctorat, présentée à Madame Maria Teresa de la Garza, directrice du programme doctoral de philosophie pour enfants  Universidad Iberoamericana, Departamento de filosofia.  **LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES** CHICOUTIMI, QUÉBEC <http://classiques.uqac.ca/> |



<http://classiques.uqac.ca/>

*Les Classiques des sciences sociales* est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l’Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.



<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

Politique d'utilisation  
de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l’autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.

- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue

Fondateur et Président-directeur général,

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi

Courriel: [classiques.sc.soc@gmail.com](mailto:classiques.sc.soc@gmail.com)

Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>

à partir du texte de :

Gilbert TALBOT

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Universidad Iberoamericana, Departamento de filosofia. Thèse de doctorat, présentée à Madame Maria Teresa de la Garza, directrice du programme doctoral de philosophie pour enfants, septembre 1998.

L’auteure nous a accordé, le 3 juillet 2018, l’autorisation de diffuser en libre accès à tous toutes ses publications dans Les Classiques des sciences sociales.

 Courriel : Gilbert Talbot : [talbotgilbert2@gmail.com](mailto:talbotgilbert2@gmail.com)

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5’’ x 11’’.

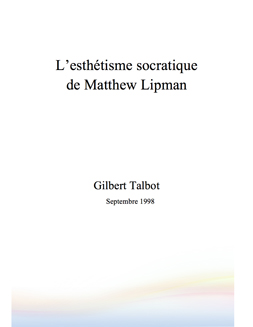
Édition numérique réalisée le 23 octobre 2021 à Chicoutimi, Québec.



Gilbert TALBOT [1947-2021]

Docteur en philosophie pour enfants de l'Université Iberoamericana de Mexico (1999)  
professeur de philosophie retraité du Cégep de Jonquière

L’esthétisme socratique  
de Matthew Lipman.



Universidad Iberoamericana, Departamento de filosofia. Thèse de doctorat, présentée à Madame Maria Teresa de la Garza, directrice du programme doctoral de philosophie pour enfants, septembre 1998.

L’ESTHÉTisme SOCRATIQUE

DE MATTHEW LIPMAN

@ GILBERT TALBOT

SEPTEMBRE 1998

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DePARTaMENTo DE filosofia

L’ESTHÉTisme SOCRATIQUE  
DE MATTHEW LIPMAN

PAR GILBERT TALBOT

THÈSE DE DOCTORAT, PRÉSENTÉE À MADAME MARIA TERESA DE LA GARZA, DIRECTRICE DU PROGRAMME DOCTORAL DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

SEPTEMBRE 1998

**Note pour la version numérique** : La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l'édition d'origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l’édition papier numérisée.

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Table des matières

[PRÉSENTATION](#esthétisme_présentation) [7]

CHAPITRE UN. [EXPÉRIENCE ET CRÉATIVITÉ](#esthétisme_chap_1) [22]

1.1. [Qu’est-ce que l’expérience ?](#esthétisme_chap_1_1) [22]

1.2. [L’adaptation de l’approche de Matthew Lipman à l’enseignement collégial de la philosophie au Québec](#esthétisme_chap_1_2) [35]

1.3. [Recherches antérieures sur la créativité en philosophie pour enfants](#esthétisme_chap_1_3) [42]

1.4. [Recherche Bolduc-Talbot sur la créativité au niveau collégial québécois](#esthétisme_chap_1_4) [46]

1.4.1. Les résultats obtenus

1.4.1.1. La fluidité [51]

1.4.1.2. La flexibilité [52]

1.4.1.3. L'originalité [56]

1.4.1.4. L’estime sociale de soi [60]

CHAPITRE DEUX. [DÉFINITION, IMAGES, MÉTAPHORES ET COMPARAISONS](#esthétisme_chap_2) [63]

2.1. [Que sommes-nous ?](#esthétisme_chap_2_1) [66]

2.2. [Définition](#esthétisme_chap_2_2) [67]

2.3. [Images](#esthétisme_chap_2_3) [75]

2.4. [Métaphores](#esthétisme_chap_2_4) [83]

2.5. [Comparaisons](#esthétisme_chap_2_5) [93]

CHAPITRE TROIS. [IMAGES DE L’ENFANCE](#esthétisme_chap_3) [101]

3.1. [Images de Bachelard](#esthétisme_chap_3_1) [107]

3.2. [Enfance](#esthétisme_chap_3_2) [121]

3.3. [Images de l’enfance](#esthétisme_chap_3_3) [126]

3.3.1. La maison [126]

3.3.2. Le nid [127]

3.3.3. La coquille [129]

3.3.4. Les coins [131]

3.3.5. La miniature [132]

3.3.6. L’immensité intime [134]

3.3.7. Le puits de l’être [135]

CHAPITRE QUATRE. [ORPHÉE ET ORPHISME](#esthétisme_chap_4) [141]

4.1. [Légende d’Orphée et mythe orphique](#esthétisme_chap_4_1) [142]

4.2. [La religion orphique](#esthétisme_chap_4_2) [144]

4.3. [Les héritiers du mythe](#esthétisme_chap_4_3) [148]

4.4. [Les détracteurs du mythe](#esthétisme_chap_4_4) [152]

4.4.1. Les Ioniens [152]

4.4.2. Les Éléates [154]

4.4.3. Héraclite [155]

4.4.4. Aristote [156]

4.5. [Mythes et métaphores](#esthétisme_chap_4_5) [157]

4.6 [Orphée et la philosophie pour enfants](#esthétisme_chap_4_6) [159]

CHAPITRE CINQ. [EXPÉRIENCE RELIGIEUSE](#esthétisme_chap_5) [162]

5.1. [De l’esthétique au religieux](#esthétisme_chap_5_1) [163]

5.2. [Esthétisme](#esthétisme_chap_5_2) [166]

5.3. [Transcendantalisme](#esthétisme_chap_5_3) [171]

5.4. [Immanentisme](#esthétisme_chap_5_4) [174]

5.5. [Panenthéisme](#esthétisme_chap_5_5) [176]

5.6. [Nihilisme](#esthétisme_chap_5_6) [178]

[Conclusion](#esthétisme_conclusion) [191]

1. [À propos de l’esthétisme socratique de Matthew Lipman](#esthétisme_conclusion_1) [192]

2. [À propos de l’adaptation collégiale de la philosophie pour enfants](#esthétisme_conclusion_2) [194]

3. [À propos de la place de la pensée créative](#esthétisme_conclusion_3) [197]

4. [À propos de la relation entre philosophie et esthétique](#esthétisme_conclusion_4) [202]

5. [À propos de la relation entre le mythe et la philosophie](#esthétisme_conclusion_5) [204]

6. [À propos de la relation entre le mythe et la pensée créative](#esthétisme_conclusion_6) [206]

7. [À propos de la relation entre le mythe et l’expérience religieuse](#esthétisme_conclusion_7) [207]

8. [À propos de l’analogie entre poésie et philosophie, mythe et religion](#esthétisme_conclusion_8) [211]

9. [Retour sur la question de départ : qu’est-ce que l’être humain ?](#esthétisme_conclusion_9) [212]

[BIBLIOGRAPHIE](#esthétisme_biblio) [216]

1. Romans de Matthew Lipman et de Ann Margaret Sharp [216]

2. Guides pédagogiques [216]

3. Romans de la philosophie pour enfants traduits et/ou adaptés en français [217]

4. Autres œuvres de Matthew Lipman (1967-1997) [217]

5. Autres œuvres de Ann Margaret Sharp [222]

6. Autres œuvres et éditions collectives de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp [224]

7. Traductions d’autres œuvres de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp [226]

8. Recensions faites par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp [226]

9. Autres sources et références [227]

10. Médiagraphie [235]

[ANNEXES](#esthétisme_annexes) [237]

1. [Figures retenues pour l’évaluation de la pensée divergente](#esthétisme_annexes_1) [238]

2. [Extraits du roman Émilie](#esthétisme_annexes_2) [243]

2.1. [Qu’est-ce qu’un être humain](#esthétisme_annexes_2_1) [244]

2.2. [Le rêve de Sophie](#esthétisme_annexes_2_2) [254]

2.3. [Dialogue avec Godrot](#esthétisme_annexes_2_3) [267]

3. [Trois reproductions](#esthétisme_annexes_3) [283]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Liste des tableaux

[Retour à la table des matières](#tdm)

Tableau 1. Différence significative observée avec une certitude de 99% (p<.01) [43]

Tableau 2. Calcul des différences entre les moyennes obtenues en 1992 et en 1993 [45]

Tableau 3. Institutions ayant participé à l’expérience sur la créativité dans le cours : *Les conceptions de l’être humain* (340-301-84) [46]

Tableau 4. Clientèle ayant participé à l’épreuve de créativité dans le cadre du cours : *Les conceptions de l’être humain* (340-301-84) [47]

Tableau 5. Provenance des sujets des conditions contrôle et expérimentale ayant participé à l’expérimentation [47]

Tableau 6. Caractéristiques des résultats obtenus au critère de fluidité lors de l’épreuve de créativité selon les conditions au début de l’automne 1991 [51]

Tableau 7. Caractéristiques des résultats obtenus au critère de fluidité lors de l’épreuve de créativité selon les conditions à la fin de l’automne 1991 [51]

Tableau 8. Pourcentage des élèves ayant modifié leurs résultats au critère de fluidité lors de l’épreuve figurative de créativité selon les conditions [52]

Tableau 9. Pourcentage des élèves ayant exprimé de la flexibilité lors de l’épreuve de créativité selon les conditions et les phases de l’expérience [53]

Tableau 10. Caractéristiques des résultats obtenus au critère d’originalité lors de l’épreuve de créativité selon les conditions au début de l’automne 1991 [57]

Tableau 11. Caractéristiques des résultats obtenus au critère d’originalité lors de l’épreuve de créativité selon les conditions à la fin de l’automne 1991 [57]

Tableau 12. Pourcentage des élèves ayant modifié leurs résultats au critère d’originalité lors de l’épreuve figurative de créativité selon les conditions [58]

Tableau 13. Variation de l’estime sociale de soi chez les sujets suivant le cours : *Les conceptions de l’être humain* à la session d’automne 1991 [61]

Tableau 14. Définitions de l’être humain fournies par la classe de Phil et Sophie [72]

Tableau 15. Syllogisme bachelardien [117]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Liste des figures

[Retour à la table des matières](#tdm)

Figure 1. Schématisation lipmanienne des interrelations entre la pensée critique et la pensée créative [33]

Figure 2. Comparaison de la flexibilité des réponses à l’épreuve de créativité à la fin de l’expérience selon les conditions [55]

Figure 3. Évolution de la flexibilité des réponses des sujets de la condition expérimentale entre le début et la fin de l’expérience pédagogique [55]

Figure 4. Évolution de la flexibilité des réponses des sujets de la condition contrôle entre le début et la fin de l’expérience pédagogique [55]

Figure 5. Évolution des scores d’originalité entre le début et la fin de l’expérience pédagogique selon les conditions à l’automne 1991 [58]

Figure 6. Pourcentage des élèves ayant augmenté leur score pour l’originalité, en cours de session, selon les conditions [59]

Figure 7. Cible de formation de concepts [71]

\* \* \* \* \*

[7]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

PRÉSENTATION

*Au début, il y eut la longue marche  
D’un jeune soldat américain  
Au coeur de la Seconde Guerre Mondiale*

1. Au début...

[Retour à la table des matières](#tdm)

Au début ? Mais de quel début parlons-nous ici ? Le début de la philosophie ? Sûrement pas, puisque la philosophie a débuté longtemps avant que l’Amérique parte en guerre. Peut-être s’agit-il alors du début de la philosophie américaine ? Non plus, puisque les Transcendentalistes de Ralph Waldo Emerson et Henry David Thoreau ont vécu bien avant la Seconde Guerre Mondiale, pas très loin de la guerre de Sécession, à vrai dire. Ce jeune homme, serait-ce Ernest Hemingway découvrant l’Amour, l’Aventure, l’Héroïsme et l’Alcool ? Ç’aurait pu être lui, en effet, si on avait parlé de la Première Guerre Mondiale, mais il avait déjà quarante ans, au début de la seconde. Plus très jeune, le soldat. Non, je veux plutôt vous parler de la naissance de la philosophie pour enfants. Aussi surprenant que cela puisse paraître, elle a pris naissance dans l’esprit du jeune Matthew Lipman, alors qu’il était soldat d’infanterie. Oui, c’est bien lui, ce jeune soldat marchant à travers l’Europe dévastée, *“sans cartouche dans son arme”,* nous a-t-il avoué un jour. Il était pacifiste, comme beaucoup d’autres conscrits. Il préférait se faire tuer plutôt que lui-même tuer un être humain.

Tout le monde sait que Lipman a construit son approche, à partir des théories de Dewey, mais ce qu’on connaît moins c’est dans quelles circonstances dramatiques germa son idée originale. Ce n’est pas d’abord à l’université, ni aux États-Unis, mais effectivement durant la Seconde Guerre Mondiale en Europe. Laissons-le nous le raconter lui-même :

Eventually I finished the book (Harry Stottlemeier’s Discovery), despite my virtually total lack of familiarity with the techniques of fictional writing and with the principles of education. Whatever I knew of the latter, I suppose, came from my having carried in my duffel bag, during World War II, a copy of Dewey’s Intelligence in the Modern World, which contains a number of key passages of his educational theory. Somehow I had chanced upon the book, although I knew nothing of philosophy, and somehow I grasped, through the obscurity of Dewey’s prose, a few of his central ideas. I can still recall perusing the book in those occasional relaxed moments of infantryman may have as we were working our way up through the Saar, crossing the Rhine at Mainz, traversing Germany to Bayreuth, and then rolling on into Austria. I would guess that ideas acquired under those circumstances are especially likely to assume a foundational role with regard to one’s later thinking. [[1]](#footnote-1)

Ses idées de bases sont acquises dans une situation dramatique, une tragédie pour tout dire. Cependant, il n’y a pas de lien de cause à effet entre la lecture et la guerre, mais bien plutôt un lien entre le tout et les parties. Le tout c’est la guerre et Lipman se dessine sur ce fond sombre, en train de lire un livre dans ses moments de repos. Les idées de Dewey s’imprègnent alors dans son esprit, au moment où la guerre fait rage autour. Ce n’est donc pas une construction théorique qu’il nous offre comme explication, mais plutôt un tableau expressionniste. Lorsqu’il retournera en France, après la guerre, pour y parfaire ses études, il y trouvera une autre source d’inspiration :

Yet I cannot omit mention of another contributing factor. Several years after the war, I was fortunate enough to be able to return to France for a period of study. I was impressed that some of the French writers I became interested in, such as Diderot, found it possible to discuss profound philosophical ideas with ease and clarity. As a result, perhaps, ideas were not so much monopolized by an elite minority : not even poets considered them alien. [[2]](#footnote-2)

Pour Lipman, ce sont les poètes les juges ultimes, pas les intellectuels, qui décident de ce qui est bon et de ce qui ne l’est pas. Et ce qui est bien, ce n’est pas tellement les idées philosophiques en elles-mêmes, comme la façon de les présenter à travers un roman, c’est-à-dire à travers une œuvre artistique. La structure de la pensée de Lipman est, dans ce sens, une structure esthétique. Ses premières oeuvres seront des études en esthétique, dont il a ensuite essaimé les idées dans tous les programmes de philosophie pour enfants et, plus particulièrement, dans *Suki*. Lorsque ses idées atteindront leur pleine maturité et qu’il les exposera clairement dans son œuvre théorique maîtresse, *Thinking in education*, il maintiendra encore que c’est la recherche créative qui est à la source du jugement. [[3]](#footnote-3)

Cependant, Lipman veut s’éloigner du sens moderne qu’on donne habituellement à l’esthétique en tant qu’appréciation critique de l’art [[4]](#footnote-4) et revenir à ce sens premier de l’esthétique grecque, qui servait autant à promouvoir la création artistique, qu’à l’apprécier :

There would seem to be no persuasive reason why the aesthetic understanding of the philosopher cannot be harnessed to promote, rather than merely to appraise, the creative activities of individuals and their outcomes. [[5]](#footnote-5)

Le but avoué qu’il poursuit dans le programme *Suki* est d’utiliser le roman et le manuel pour promouvoir et développer les capacités d’écritures des jeunes du secondaire. Et c’est d’abord à la poésie qu’il s’adresse pour accomplir cette tâche. Ce faisant, ne prête-t-il pas flanc à la critique que Nietzsche fait à Platon de faire de la poésie la servante de la raison :

En vérité, Platon a donné à toute la postérité le modèle d’une forme d’art nouvelle, le roman, qu’on peut définir comme la fable d’Ésope portée à une très haute puissance et dans laquelle la poésie occupe par rapport à la philosophie dialectique le rang que cette même philosophie avait occupé pendant des siècles par rapport à la théologie - le rang d’ancilla. [[6]](#footnote-6)

Lipman, sous l’interrogation serrée de Maxime dans *Natasha*, admet prudemment la parenté de ses romans avec ceux de Platon :

“Sure,” I say cautiously, “I used Plato’s earlier works as a model. Sometimes I tried paraphrasing parts, the way Mickey paraphrases the last great speech by Thrasymachus in the Republic. Or sometimes I tried to interweave skill-building and concept-formation, the way Socrates does, in, say, Euthyphro”. [[7]](#footnote-7)

Il est prudent, parce qu’il voudrait éviter la critique de Maxime voulant que ses romans n’aient aucune valeur littéraire. Il tient donc à conserver l’aspect littéraire des dialogues de Platon en poussant la critique littéraire vers la critique conceptuelle propre à la philosophie, telle qu’elle se présente chez Platon, par l’intermédiaire de Socrate :

As I was saying to Natasha not long ago, English teachers will perhaps analyse the friendship between, say, Horatio et Hamlet, but seldom will they analyse the concept of friendship itself. To do so, to them, would be to move into the foreign territory of philosophy proper. [[8]](#footnote-8)

C’est d’abord la Grèce présocratique qui lui fournit le modèle d’une société capable d’abstraire le questionnement philosophique de la vie quotidienne :

But there was an earlier, and probably less imperfect, example of a society at home with philosophical ideas - the Greece of the pre-Socratics. When one thinks of Anaxagoras and Empedocles, Parmenides and Heraclitus, one thinks of philosophers comfortable with aphoristic and poetical modes of expression, as well as with ordinary language. And then the wedding of philosophy and drama in Plato, as already foreshadowed in Sophocles and Euripides. [[9]](#footnote-9)

Lipman nous confirme ainsi les sources de son *esthétisme socratique,* chez Diderot et Dewey bien sûr, mais aussi chez les présocratiques, chez le Socratede Platon et ses précurseurs tragiques, Euripide et Sophocle. Nietzsche, auparavant, avait lui aussi rapproché les noms de Socrate, Euripide et Sophocle, pour montrer leur connivence dans la mort de l’art dionysiaque, jeté dans les bras de la raison.

Le rapprochement le plus célèbre de ces deux noms se trouve dans l’oracle de Delphes qui désignait Socrate comme le plus sage des hommes, ajoutant toutefois qu’au grand concours de la sagesse le deuxième prix revenait à Euripide.

Sophocle était nommé en troisième lieu sur cette liste, lui qui pouvait se vanter envers Eschyle de faire ce qui est juste. Visiblement c’est le degré de clarté de ce savoir qui distingue ces trois hommes comme les plus “conscients” de leur temps. [[10]](#footnote-10)

Nietzsche, dans le dossier de la naissance et de la mort de la tragédie grecque, prend fait et cause pour le mythe, la musique et le dythyrambe nouveau, tous parties intégrantes de la tendance dionysiaque de l’art grec. Alors que Socrate, Euripide et Sophocle représentent, toujours pour Nietzsche, ceux qui ont tué l’art dionysiaque pour le remplacer, non par l’art apollinien, ce en quoi échoua Euripide selon Nietzsche, mais par un faible ersatz, qu’il baptisa *socratisme esthétique :*

Après avoir démontré qu’Euripide non seulement a échoué à fonder le drame sur l’apollinisme pur, mais que son hostilité au dionysisme a dégénéré en un naturalisme qui est aux antipodes de l’art, nous n’en serons que plus à l’aise pour déterminer la nature du socratisme esthétique dont la loi suprême pourrait se formuler ainsi : “Pour être beau, tout doit être raisonnable”, formule parallèle à celle de Socrate : “Connaître le bien, c’est être vertueux”. [[11]](#footnote-11)

La référence antérieure de Lipman à Diderot [[12]](#footnote-12) nous confirme qu’à la lumière des premiers *Encyclopédistes*, il entonnera lui aussi le credo moderne de la déesse Raison, mais pas dans l’Église du rationalisme. Lipman en effet, distingue rationalisme et raisonnabilité : le rationalisme de type cartésien éclaire le jugement uniquement par les lumières de la raison, alors que l’approche de Lipman fonctionne à l’inverse : il éclaire la raison par le jugement : *“Reasonableness is not pure rationality, it is rationality tempered by judgment.”* [[13]](#footnote-13)En bon pragmatiste, il part de l’expérience et la reconstruit par la réflexion *critique, créative*  et *attentionnée* [[14]](#footnote-14) qu’il porte sur elle. Les romans de la philosophie pour enfants se différencient donc des *Dialogues* de Platon par leur appartenance au modernisme européen et au pragmatisme américain. Est-ce que cette synthèse va permettre alors cette fusion entre l‘apollinisme et le dyonisisme dont rêvait Nietzsche et qui constitua selon lui l’esthétique de la Grèce antique :

Le dionysisme comparé à l’apollinisme apparaît ici comme la force d’art éternelle et originelle qui appelle à l’existence le monde des apparences tout entier, au centre duquel une transfiguration nouvelle devient nécessaire pour retenir à la vie le monde animé de l’individuation. Si nous pouvions imaginer la dissonance incarnée - et l’homme est-il autre chose ? - cette dissonance aurait besoin pour vivre d’une illusion magnifique qui lui couvrirait sa propre nature d’un voile de beauté. Telle est la véritable destination esthétique d’Apollon, sous le nom duquel nous résumons ces innombrables illusions de l’apparence belle qui à chaque instant rendent l’existence digne d’être vécue et nous inspirent le désir du moment suivant. [[15]](#footnote-15)

Telle est la tension apollino-dionysiaque, créatrice de Beauté et de Douleur, qui donne naissance à la tragédie grecque. Quelles seraient les conditions, toujours selon Nietzsche, qui permettraient la résurgence de cet esthétique apollino-dionysiaque ?

On ne pourrait espérer une renaissance de la tragédie qu’au moment où l’esprit scientifique ayant atteint ses limites verrait ses prétentions à l’universalité anéanties par l’évidence de ses limites. Nous érigerions alors comme symbole de cette forme de civilisation la figure de Socrate musicien, au sens exposé plus haut. [[16]](#footnote-16)

À l’origine de la tragédie, chez Nietzsche, il y a la musique dionysiaque, qui fusionne avec l’image apollinienne. Cependant, chez Lipman, à l’origine de la pensée, il y a une image, un schème mental, non une musique. La poésie est la première discipline de l’esprit à capter cette image et à la mettre en mots. Et avec l’image poétique, vient la musique. Y aurait-il donc une voie inverse à celle qu’entrevoyait Nietzsche, non pas un socratisme esthétique qui soumet le symbolique au rationnel, mais un esthétisme socratique qui ferait, à l’inverse, surgir la raison de l’imaginaire ? Ce chemin, c’est celui qu’a suivi le jeune Matthew Lipman au sortir de la guerre, pour en arriver à produire ses programmes en philosophie pour enfants.

2. La place de la créativité  
dans le développement de la pensée

[Retour à la table des matières](#tdm)

Il n’est pas surprenant de penser que la raison puisse émerger de l’imaginaire d’un individu, quand on sait que la philosophie grecque elle-même est issue de la poésie : *“When philosophy first emerged in Greece, it did so in poetic form. The earliest philosophers - the pre-Socratics - were poet philosophers, who wrote in a crisp aphoristic style.”* [[17]](#footnote-17)Ces premiers philosophes ont été inspirés par les grands mythes des poètes antiques comme Homère, Hésiode et Orphée. L’esthétique est demeurée depuis lors un domaine important des grandes philosophies :

*“The theory of Aesthetics put forth by a philosopher is a test of the system he constructs to grasp the nature of experience itself”,* [[18]](#footnote-18)*,* nous disent Albert Hofstadter et Richard Kuhns dans leur présentation de l’esthétique de John Dewey. Ceci semble s’appliquer également à l’esthétique que Matthew Lipman a utilisée en philosophie pour enfants. Pour bien saisir le sens et la portée de cette thèse, il faudra d’abord explorer la dimension esthétique de l’expérience humaine et son rôle dans la communauté de recherche lipmanienne, pour ensuite étudier la place particulière qu’il accorde à la poésie dans cette esthétique et son importance dans le développement de la pensée créative. C’est Platon qui, déjà dans *le Banquet*, nous explique le sens original du mot poésie : *“En général, on appelle poésie,* écrit-il*, la cause qui fait passer quelque chose du non-être à l’existence*.” [[19]](#footnote-19) Poésie est donc synonyme de création. [[20]](#footnote-20) Voilà pourquoi je dis que la pensée créative est première et qu’elle s’abreuve à toutes les formes de poésies, c’est-à-dire à toutes les formes de création. Aujourd’hui, plus que jamais la pensée créative est mise à l’épreuve avec l’irruption au coeur même des arts traditionnels, de nouvelles formes d’art issues du mariage de l’audio-visuel et de l’informatique. Les enfants sont gavés de créativité à travers tous les médias mis à leur disposition. Leur propre créativité en est ainsi stimulée au plus haut point, ce qui les amène à produire leurs premières performances artistiques en très bas âge. Ce constat - car c’en est un - nous vient non pas des États-Unis mais de l’URSS, de la bouche même de l’un de ses grands pédagogues, le docteur V.V. Davidov :

The children’s aesthetic development begins, as we know, long before the start of their formal schooling. Drawing, singing and music is nothing new to first graders. Children less than two years old, for example, engage in representative activity, and until ten years of age (and frequently beyond that) it is a constant fascination for almost all children. By the end of the pre-school period, the child is turning into an amateur artist and is becoming able to express in pictures, models, and other handiwork his individual attitude toward the world. [[21]](#footnote-21)

Si l’éducation, selon les mots de Dewey, est *“a constant reorganizing or reconstructing of experience”* [[22]](#footnote-22), elle doit alors reconstruire aussi cette partie essentielle de l’expérience humaine qu’est l’expérience esthétique et reviser ce jugement de Hegel sur la place de l’esthétique dans le développement de l’esprit humain :

Art no longer counts for us as the highest manner in which truth obtains existence for itself.

One may well hope that art will continue to advance and perfect itself, but its form has ceased to be the highest need of the spirit.

In all these relationships art is and remains for us, on the side of its highest vocation, something past. [[23]](#footnote-23)

Ce jugement survint à une époque où le progrès scientifique constituait l’idéal de la plupart des penseurs modernes. Et Dewey lui-même, au début de sa carrière philosophique, y adhéra pleinement, ébloui par la force unificatrice de la pensée hégélienne. C’est lui-même qui nous l’avoue :

Hegel's synthesis of subject and object, matter and spirit, the divine and the human, was however, no mere intellectual formula ; it operated as an immense release, a liberation. Hegel's treatment of human culture, of institutions and the arts, involved the same dissolution of hard-and-fast dividing walls, and had a special attraction for me. [[24]](#footnote-24)

Dewey admet volontiers que la pensée hégélienne laissa des traces profondes dans sa propre pensée tout au long de sa vie. Cependant, il s’éloigna progressivement de la pensée hégélienne pour se rapprocher de la notion d’expérience, fondement du pragmatisme américain alors en développement dans les philosophies des Pierce, James et Mead. Il en vint ainsi à renverser totalement le jugement de Hegel sur la place et le rôle de l’art dans le développement de l’expérience humaine :

The history of human experience is a history of the developments of arts. The history of science in its distinct emergence from religious, ceremonial and poetic arts is the record of a differenciation of arts, not a record of separation from art. [[25]](#footnote-25)

Remettre ainsi l’esthétique au premier plan peut paraître fort surprenant, quand on pense aux autres domaines de la philosophie - la logique, l’éthique, l’épistémologie, la métaphysique - qui composent le curriculum de philosophie pour enfants et qui pourraient tout aussi bien jouer ce rôle de premier plan. John Dewey lui-même précise :

It may be seriously argued that for Dewey, therefore, surprising as this may seem to those who think of him in terms of his pragmatism, his instrumentalism in logic, his liberalism in politics, and progressivism in education, it is art and the aesthetic in experience which ultimately constitutes the kernel of genuine philosophy. [[26]](#footnote-26)

Dans sa thèse de doctorat, Marie-France Daniel défendit la position suivante : *“L'approche lipmanienne constitue un développement actif et dynamique - un héritage de la philosophie de l'éducation laissée par John Dewey”.* [[27]](#footnote-27) Elle veut cependant s’assurer que l’approche Lipman n’est pas interprétée comme une simple transposition de la philosophie de John Dewey dans le curriculum de philosophie pour enfants. Pour préserver l’originalité de la pensée lipmanienne, elle propose de l’identifier à un *nouveau pragmatisme philosophique*, nouveau par rapport au pragmatisme deweyen et différent du néo-pragmatisme de Nelson Goodman et Hilary Putnam.

On peut faire le même genre de distinctions en ce qui concerne les fondements de son esthétique. Déjà dans *What Happens in Art*, son premier essai important en esthétique, Lipman note*:* *“In fact my indebtedness to Dewey in this work is so great as to merit citation on virtually every page... His aesthetic theories have furnished indispensable guidelines for my own study of the art process”* [[28]](#footnote-28) Plus tard, il sera plus spécifiquement reconnaissant envers sa notion d’*expérience*, puisque c’est celle-là même qu’il utilisa dans *Suki*, le programme de philosophie pour enfants consacré à la recherche esthétique. Lipman le reconnaît dès l’introduction du guide d’accompagnement : “*The three distinctions referred to in discussing experience above are drawn from the philosophy of John Dewey. See in particular his Art as Experience, and Experience and Nature*.” [[29]](#footnote-29) Cependant, comme il en a été fait mention précédemment, la philosophie de Matthew Lipman s’est aussi éclairée aux Lumières françaises, de même qu’à la tradition grecque, c’est pourquoi je préfère parler ici d’un *esthétisme socratique* plutôt que d’un *nouveau pragmatisme deweyen*, vu que l’esthétisme dont il a hérité de Dewey est tempéré par le socratisme inhérent à la tradition philosophique occidentale. Cependant, cette thèse ne sera pas uniquement une analyse de l’esthétisme de Lipman, elle sera aussi la reconstruction réflexive de ma propre expérience de son adaptation, dans le contexte de l’enseignement de la philosophie dans les cégeps québécois.

3. Dialogue et diathèse

[Retour à la table des matières](#tdm)

Mes élèves de dix-sept ans fondent leur pensée d’abord sur des mythes, tels les extra-terrestres, la parapsychologie, ou la réincarnation, qu’ils cherchent par la suite à expliquer par des raisons. Ces trois mythes contemporains accaparent l’esprit de nos jeunes autant que celui des jeunes grecs qui se regroupaient autour de Socrate et qui étaient obnubilés par les mythes de l’âme, de la vie après la mort et de la même réincarnation. Nous, intellectuels aguerris, ne sommes plus conscients, du moins on n’en parle pas, des mythes que présupposent nos raisonnements. Nous faisons comme si l’activité philosophique n’était qu’une entreprise de la pensée critique. Mais rappelez-vous cette échange entre Lipman et Maxime :

MAT : D’une certaine façon, chaque philosophe tente, comme le fit Spinoza, de construire un système d’idées avec lequel tout ce qui arrive trouvera une explication cohérente.

MAXIME : Et dans la mesure où les enfants forment une telle structure d’idées dans leur tête, de telle façon que tout ce qui arrive trouve sa signification à l’intérieur de cette structure cognitive, dans cette mesure ils sont philosophes ?

MAT : C’est ça. [[30]](#footnote-30)

Les jeunes cégépiens procèdent de la même façon : chacun tente de construire un système d’idées autour de leur façon de concevoir l’origine et la destinée du monde, tout comme le fit Spinoza et tous ces antiques philosophes grecs. Ils participent eux aussi à cette grande communauté de recherche historique. C’est par cette expérience avec eux, que j’ai fini par comprendre où se situe la philosophie. Elle se situe très exactement à la sortie du mythe, entre *le logos* et le *mythos*, s’inspirant du *mythos*, tout en le niant, pour structurer le *logos*. C’est ce que Jacques-Bernard Roumanès appelle une diathèse, c'est-à-dire une *“coupure-couture”* [[31]](#footnote-31) entre le mythe et la raison, diathèse qui constitue l’essence duelle de la philosophie. L’approche dialogique que nous propose Lipman s’harmonise avec cette approche diathétique de la philosophie. Elle n’est pas uniquement sagesse, elle est l’amour de la sagesse. Lipman nous dit - toujours dans *Natasha* - que la philosophie a une double fonction analytique et synthétique. Pour être fidèle à cette double nature, il faut que cette thèse en rende compte. C’est pourquoi elle se compose dedeux parties distinctes, voire opposées. La première partie est critique : elle dégage la place qu’occupe la créativité dans la pensée de Lipman. La seconde est esthétique : elle nous ramène à nos images de l’enfance, aux mythes fondateurs de la pensée occidentale et plus particulièrement au mythe d’Orphée.

Le premier chapitre analysera la notion deweyienne de l’expérience et la façon dont Lipman l’a adaptée à ses programmes de philosophie pour enfants. Nous verrons alors que l’expérience primordiale est l’expérience esthétique, celle qu’alimente la pensée créative. La seconde partie du premier chapitre exposera les résultats d’une recherche que Marie Bolduc et moi-même avons effectuée dans des cours de philosophie collégiaux, et qui démontre que la pratique de la communauté de recherche axée sur le développement de la créativité, permet effectivement d’améliorer la pensée créative et l’estime de soi des élèves. Comme cette expérience se déroulait dans un cours collégial portant sur les *conceptions de l’être humain* et qu’aucun programme de la philosophie pour enfants n’explorait l’anthropologie philosophique, j’ai dû écrire un tout nouveau roman, *Émilie*, qui explore différentes conceptions de l’être humain.

Le chapitre deux étudiera le rapport entre la définition, l’image, la métaphore et la comparaison. Le premier chapitre de *Suki*  présente lui aussi la définition comme point de départ à la recherche esthétique. Chez nous, la question de la définition a été appliquée à la recherche d’une définition de l’être humain, à laquelle s’attaquent les élèves de la classe de Phil et Sophie, au début du roman *Émilie*. C’est alors qu’apparaîtra, à l’intérieur du *roseau pensant* de Blaise Pascal, la définition métaphorique, forme qui n’apparaissait pas dans *Suki,* mais dont on trouvera explication plus tard, dans *Pixie.*

Par la suite, on approfondira le rapport entre les images, les métaphores et les comparaisons, à partir d’un rêve de Sophie et de son interprétation psychanalytique. Deux thèses s’affronteront alors : la thèse comparatiste qui fait de la métaphore une simple comparaison littéraire et la thèse métaphoriste qui fait surgir la métaphore directement des images mentales, pour servir ensuite de fondement à la structuration du langage. Nouvelle forme de diathèse : deux thèses s’opposent mais ne s’éliminent pas nécessairement. Lipman, d’un côté adhère à la thèse comparatiste, qui prend son origine chez Aristote. Par ailleurs, il prête aussi crédit à la thèse métaphoriste, en endossant la théorie des schèmes mentaux de la psychologie constructiviste. C’est sur cette ambiguïté que se terminera la première partie de la recherche. Cette ambiguïté n’est pas propre à Lipman, c’est l’ambivalence même de la métaphore, inhérente à son rôle particulier de mettre des images en mots. Une thèse conventionnelle aurait cherché à solutionner ce dilemme par la philosophie du langage, mais, à la suite de Gaston Bachelard, j’ai opté pour une coupure radicale entre l’approche analytique, que je suivais depuis le début, pour pénétrer dans les images par la voie poétique, ce qui va constituer la seconde partie de la diathèse : sa partie proprement esthétique. Gaston Bachelard nous entraînera dans une recherche esthétique des images de l’enfance, de notre enfance, pour nous faire revoir à travers elle, les images de l’enfance de l’humanité : les images primitives de l’eau, de la terre, de l’air et du feu. Ces images premières sont aussi celles qui ont alimenté les mythes, la poésie et la religion grecque. Le cinquième chapitre retournera au mythe fondateur, le mythe d’Orphée. Orphée est la figure mythique de l’amant, du musicien, du poète et du religieux, c’est-à-dire la figure centrale qui porte en elle le mythe fondateur de la philosophie chez Pythagore, puis chez Platon. La philosophie occidentale naît ainsi du mythe, mais l’ingrate a vite fait de tuer sa mère au nom de la raison.

En parcourant ainsi la voie du mythe, il devenait inévitable d’aborder la métaphore divine, source et fin de tous les mythes. Cette recherche de l’absolu fait aussi partie de la restructuration idéologique en cours chez mes élèves de dix-sept, dix-huit et dix-neuf ans. C’est pourquoi, dans le dernier chapitre, il faudra reconstruire le lien entre l’expérience esthétique et l’expérience religieuse. Pour Dewey, l’expérience religieuse est le degré ultime de l’expérience esthétique, voie que Lipman ne prendra pas dans ses programmes, mais que Ann-Margaret Sharp, la co-fondatrice de la philosophie pour enfants, m’indiquera. Le *Dialogue avec Godrot,* dernier chapitre de *Émilie*, explore différentes images des dieux surgies de l’imaginaire de Sophie, de Phil et de sa classe : le dieu transcendantal, le dieu immanent et le dieu des *panenthéistes*. Il faudra ensuite reconstruire les liens entre ces images de la divinité et l’esthétisme, avant qu’elles ne s’effacent progressivement dans le nihilisme contemporain.

En conclusion, je remettrai en question les principales positions de cette thèse, dans un dialogue avec madame Ann Margaret Sharp, elle-même.

À la fin de ce travail, j’ai tenté de mettre à jour la bibliographie des oeuvres de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, en m’aidant de leurs propres curriculum vitae. Il faut noter cependant que le curriculum vitae de Matthew Lipman se termine en 1997 et celui de madame Sharp en 1996. La bibliographie contient aussi toutes les sources et références que je cite dans cette thèse, y compris les références médiagraphiques.

Enfin, vous trouverez en annexe, les figures qui ont servi à l’expérimentation sur la créativité, dont il est fait référence dans le premier chapitre. Aussi en annexe, vous retrouverez les trois chapitres du roman *Émilie*, que je cite dans les chapitres deux et cinq de cette thèse.

Bonne lecture,

Gilbert Talbot

[22]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Première partie : Le délit

Chapitre un

EXPÉRIENCE  
ET CRÉATIVITÉ

1.1. Qu’est-ce que l’expérience ?

[Retour à la table des matières](#tdm)

L’expérience, pour le dire le plus simplement du monde, est essentiellement l’interaction entre l’individu et son environnement. “*The first great consideration,* écrit Dewey, *is that life goes on in an environment ; not merely in it but because of it, through interaction with it*.” [[32]](#footnote-32) À travers ces interactions primitives, l’énergie sous toutes ses formes circulent et produit les tensions et les rythmes nécessaires à la création de nouveaux équilibres éphémères :

Like the waves of the sea, the ripples of sand where waves have flowed back and forth, the fleecy and the black - bottomed cloud. Contrast of lack and fullness, of struggle and achievement, of adjustment after consummated irregularity, from the drama in which action, feeling and meaning are one. The outcome is balance and counterbalance. These are not static nor mechanical. They express power that is intense because measured through overcoming resistance. Environing objects avail and counteravail. [[33]](#footnote-33)

Cette interaction fondamentale se divise en deux mouvements opposés : l’agir et le subir. L’opposition entre ces deux mouvements produit les tensions et rythmes qui habitent chaque expérience. On peut vivre une expérience que nous avions désirée et planifiée depuis longtemps, comme faire son doctorat à Mexico, par exemple. Nous sommes alors les agents de cette expérience, dans le sens que c’est nous qui agissons. Supposons que, au cours de cette expérience, nous attrapions la *turista* ou bien que nous soyons victime d’un vol. Alors, nous subissons cette partie de l’expérience, puisque nous ne l’avions pas voulu ainsi. Parfois ces deux mouvements sont si étroitement liés qu’on ne peut pas facilement les distinguer : lorsque nous dormons, par exemple, est-ce une action qu’on fait ou un état qu’on subit ? Lorsque quelqu’un a une idée, l’a-t-il voulu où lui est-elle arrivée sans le vouloir ? Est-ce que toute interaction avec l’environnement constitue une expérience ? La plupart du temps, nous vivons des expériences plus ou moins conscientes, que nous pouvons ranger dans la catégorie des habitudes. Toutes nos actions quotidiennes, comme se lever, marcher, aller au travail, manger, etc., sont faites plus ou moins automatiquement, ce qui n’exige pas de nous une attention constante. Comme l’a indiqué Ann Margaret Sharp, en se référant au concept d’habitude de C.S. Pierce : “*One can even think of the self as a “bundle of habits.”* [[34]](#footnote-34) Pierce distingua toutefois les dispositions naturelles des habitudes. Les premières proviennent de notre constitution physiologique, elles sont innées, alors que les autres proviennent de notre expérience et, pour cette raison, peuvent être volontairement acquises : “*Human purpose,* écrit madame Sharp*, involves habits acquired and or modified by reflection upon experience*.” [[35]](#footnote-35) On peut voir ici une complémentarité intéressante entre la notion d’habitude de Pierce et la notion d’expérience de Dewey. Pour Dewey, une expérience doit être une activité achevée :

A situation, whether that of eating a meal, playing a game of chess, carrying on a conversation, writing a book, or taking part in a political campaign, is so rounded out that its close is a consummation and not a cessation. Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self sufficiency. It is an experience. [[36]](#footnote-36)

Dans *Suki*, Harry pense qu’il ne peut pas écrire, parce qu’il ne vit aucune expérience excitante. M. Newberry et Suki essaieront tout au long du roman de lui montrer que ce dont il a vraiment besoin c’est de porter attention aux expériences ordinaires, comme la brillance du soleil, le courant d’un ruisseau ou juste sa vieille paire de souliers. On peut porter attention à pratiquement n’importe quoi. Dans le *Guide d’accompagnement*  de *Suki*, Lipman donne cet exemple d’un poème sur le silence écrit par une enfant de dix ans :

*Si l’on cesse d’écouter*

*D’écouter le silence*

*On entendra un bourdonnement*

*Un bourdonnement de silence.*

*Une faible lueur tombera*

*D’une étoile*

*Pour illuminer le silence*

*Le silence des silences*

*Un lapin s’arrêtera*

*S’arrêtera indécis*

*Troublé par la voix majestueuse*

*Du silence*

*Il cherchera son terrier de lapin*

*Son terrier de lapin dans la forêt*

*Et dans l’ombre de la nuit*

*Ne le trouvera pas*

*Un sapin s’endormira sous les branches de sa mère*

*Et avec une voix toute douce*

*Le silence chantera*

*Les louanges du silence*. [[37]](#footnote-37)

Porter attention illumine donc les expériences les plus communes, comme celle d’écouter le silence. En fait, c’est par l’attention que l’on porte à nos expériences, que se révèle la qualité propre à chacune d’elles. Cette qualité constitue son unité :

An experience has a unity that gives it its name, that meal, that storm, that rupture of friendship. The existence of this unity is constituted by a single quality that pervades the entire experience in spite of the variation of its constituent parts. [[38]](#footnote-38)

Cette qualité unificatrice n’est pas émotive, ni intellectuelle, ni pratique, elle est *esthétique* : “*When the unity is of the sort already described, the experience has aesthetic character even though it is not dominantly, an aesthetic experience*.” [[39]](#footnote-39) Dewey distingue la dimension esthétique présente dans toute expérience, de l’expérience artistique. La dimension esthétique est une condition nécessaire à la réalisation de toute expérience, alors que l’expérience artistique sera celle de l’artiste en train de créer une oeuvre d’art. Toute expérience a une dimension esthétique parce qu’elle a besoin de l’imagination pour lui donner un sens :

All conscious experience has of necessity some degree of imaginative quality. For while the roots of every experience are found in the interaction of alive creature with its environment, that experience becomes conscious, a matter of perception, only when meanings enter it that are derived from prior experiences. Imagination is the only gateway through which these meanings can find their way into a present interaction. [[40]](#footnote-40)

Sens est donné à une expérience pas uniquement par la perception, mais aussi par le lien que l’imagination établit entre elle et les expériences passées.*:* En corrolaire, toute assimilation d’une expérience nouvelle obligera la reconstruction des expériences antérieures : *“All conscious perception involves a risk ; it is a venture into the unknown, for as it assimilates the present to the past it also brings about some reconstruction of that past.*” [[41]](#footnote-41) Ainsi se tisse la continuité de l’expérience de toute une vie. Lipman stigmatisera cette dimension esthétique de l’expérience de toute une vie dans cet énoncé de la grand-mère de Suki :

“*Nature's job is change - forever turning one thing into another, never knowing or asking why. But our job's turning the world into poetry*.*”* [[42]](#footnote-42) Dans le guide d’accompagnement, Lipman suggère que cette idée de transformer le monde en poésie, peut être interprétée dans le sens d’embellir le monde. [[43]](#footnote-43) Nous pouvons aussi comprendre par là, que l’expérience de toute vie humaine est, dans son essence, une expérience esthétique. Il y a, comme le dit M. Newberry à Suki, *un art de l’expérience qui précède l’art de l’expression.* [[44]](#footnote-44)Que veut-il dire par cet art de l’expérience ? Puisque pour Dewey, toute expérience possède une dimension esthétique, ceci doit aussi s’appliquer à toute expérience intellectuelle : *“Thinking,* écrit-il*, is pre-eminently an art ; knowledge and propositions which are the products of thinking, are works of art, as much so as statuary and symphonies.”* [[45]](#footnote-45) Ainsi, l’art est présenté ici comme une catégorie générale, qui inclut toutes les formes de connaissance, qu’elles soient artistiques, morales, religieuses ou scientifiques. Dewey refère non pas au contenu de ces connaissances mais au processus même du connaître, celui des procédures de logique formelle utilisées par la pensée :

Every successive stage of thinking is a conclusion in which the meaning of what has produced it is condensed ; and it is no sooner stated than it is a light radiating to other things - unless it be a fog which obscurs them. The antecedents of a conclusion are as causal and existential as those of a building. They are not logical or dialectical, or an affairs of ideas. While a conclusion follows from antecedents, it does not follow from “premises” in the strict, formal sense. Premises are the analyses of a conclusion into its logical justifying grounds ; they are no premises till there is a conclusion. Conclusion and premises are reached by a procedure comparable to the use of boards and nails in making a box ; or of paint and canvas in making a picture. [[46]](#footnote-46)

Dewey nie la relation cause-effet entre les prémisses et la conclusion d’un syllogisme et remplace cette relation par la relation partie-tout, qui est une relation esthétique selon Lipman :

*“Aesthetic relationships occur within contexts or situations or wholes. Each whole is made up of a number of parts. The relationships of the parts to one another or of parts to wholes are aesthetic relationships.*” [[47]](#footnote-47)Dans la même ligne d’idée, Dewey ne reconnaît que l’induction comme mode de pensée :

The act of knowing, whether solicitous about inference or about demonstration, is always inductive. There is only one mode of thinking, the inductive, when thinking denotes anything that actually happens. The notion that there is another kind called deduction is another evidence of the prevalent tendency in philosophy to treat functions as antecedent operations, and to take essential meanings of existence as if they were a kind of Being. [[48]](#footnote-48)

L’induction va du particulier à l’universel, tout comme le penser va de la perception à l’expérience. Ce processus du penser ne se situe pas à l’extérieur de l’expérience, comme les Idées de Platon étaient des entités extérieures et supérieures au monde sensible. Il fait partie du processus expérimental. C’est ici que nous rejoignons l’art de l’expérience dont parlait M. Newberry à ses élèves : l’art de l’expérience c’est la capacité de connaître nos expériences, si ordinaires soient-elles. Dewey dira que nous effectuons une reconstruction de l’expérience, quand nous y appliquons notre processus de penser. C’est pourquoi aussi pour Dewey la science fait partie de l’art, comme son instrument intelligent : “it is the intelligent factor in art.” [[49]](#footnote-49) Dewey utilise intentionnellement le mot instrument pour indiquer clairement que la science est le moyen qu’utilise l’art pour atteindre sa fin. Ainsi la relation partie-tout est équivalente à une relation moyen-fin, lorsqu’elle est appliquée à la relation entre la science et l’art. Et la fin n’est plus un point final, mais une étape vers d’autres fins :

The end is then an end-in-view and is in constant and cumulative re-enactment at each stage of force and movement. It is no longer a terminal point, external to the conditions that have led it up ; it is the continually developing meaning of present tendencies - the very things which as directed we call “means.” [[50]](#footnote-50)

Nous arrivons ici à une nuance intéressante entre les vues de Dewey et celles de Lipman sur ces relations. Marie-France Daniel avait conclu, pour sa part, à une identité de sens entre Lipman et Dewey, sur cette question :

Nous avons décelé une équivalence au niveau des principes de base sous-jacents au pragmatisme, c'est-à-dire au niveau des principes de la continuité et de l'interaction pour Dewey, et ceux des relations partie-tout et moyen-fin pour Lipman. À cet égard, nous avons trouvé que seule la terminologie diffère, le sens est identique. [[51]](#footnote-51)

Ceci voudrait dire que Lipman aurait tout simplement *traduit* les idées de Dewey dans son propre vocabulaire, sans en altérer le sens. Il me semble, quant à moi, que Lipman a une position différente de celle de Dewey. Avec Lipman, en effet, l’intelligibilité en art passe du statut de moyen à celui de *“its most eminent tertiary quality”* [[52]](#footnote-52)Une telle position rejoint ce que Nietzsche a appelé le *socratisme esthétique*, qui définit le beau par le raisonnable*:* “*Pour être beau, tout doit être raisonnable”* [[53]](#footnote-53), corollaire esthétique du principe éthique de Socrate qui voulait que *“la vertu soit dans la connaissance du Bien”* [[54]](#footnote-54).Quand Daniel écrit*:* *“l'approche socratico-platonicienne que nous avions acceptée comme paradigme méthodologique à la philosophie pour enfants, n'entache pas le pragmatisme de Matthew Lipman”,* [[55]](#footnote-55)elle se réfère uniquement à son approche pédagogique, alors que cette approche socratique s’applique aussi à son esthétique. Cette position devient encore plus évidente lorsque Lipman écrit : *“An activity may be deemed intelligent if it involves the purposive organization of means to ends, or of parts to wholes. By either criterion, art qualifies as a species of human intelligence.*” [[56]](#footnote-56) Ainsi pour Lipman, ce n’est plus l’intelligence qui fait partie de l’art, mais l’art qui fait partie de l’intelligence. Mais que veut-il dire exactement par le mot intelligence ? Marie-France Daniel répond : “*Pour Lipman, l'intelligence signifie essentiellement la capacité d'établir des relations entre les différentes observations (cognitif), dans un but de découverte du sens et, partant, d'amélioration de l'expérience (affectif).* [[57]](#footnote-57)Encore ici, on doit nuancer cette affirmation. De fait, Lipman préfère parler de *thinking*, l’acte de penser en train de se produire, (une forme verbale qui n’existe pas en français), plutôt que de l’intelligence, qui relève davantage de la psychologie cognitive et qui désigne une fonction mentale. Pour Lipman, l’activité de penser n’est pas d’abord une fonction d’information ou d’adaptation, mais un processus de mise en relation : *“Thinking is discovering, inventing, connecting, and experiencing relationships”* [[58]](#footnote-58). Il ne vise pas seulement les relations verbales, mais toutes les formes de relations symboliques, incluant les attitudes, les sentiments et les émotions. Ainsi, l’expérience artistique est une des façons que *le penser* (thinking) utilise, pour établir des relations et ainsi exprimer un sens. Dans le *Guide d’accompagnement* de *Suki*, Lipman écrit : “*Because much of human experience is fragmentary and does not consist of wholes, strictly aesthetic relationships are lacking from much experience and are encountered only in works of art.”* [[59]](#footnote-59) Lipman semble limiter l’expérience esthétique à l’expérience artistique. Il modifie donc la notion deweyenne d’expérience pour introduire sa propre notion de *styles d’expériences*. Dans *Suki*, il nous présente trois styles différents d’expérience : le style scientifique, le style esthétique et le style éthique. Pour comprendre la spécificité de chacun de ces style, Lisa propose cette image à la classe :

Suppose there's this child movie star, see, and suppose she contracts a fatal disease. Okay, now, look in the bedroom. Here's the doctor, fussing over charts and medicines and instruments. He pays attention to every detail. He's methodical, objective, - scientific. Alright, but suppose a reporter and an artist have been allowed in the room. One writes up what's there with an eye to making it a good story. The other tries to capture the child's expression. These are examples of the aesthetic mode of experience. And then, there are parents. But what of the child, herself ? Who asks how it feels to be a child about to die ? To experience it morally would be to know what it feels like to die. [[60]](#footnote-60)

1. *Le style scientifique* voit le monde comme la somme des observations scientifiques. Ici, porter attention à notre expérience veut dire : observer, analyser, faire des hypothèses, expérimenter et comprendre comment les choses fonctionnent dans le but de résoudre des problèmes.

2. *Le style exthétique* ne s’intéresse pas à tout indifféremment, mais sélectionne les choses qui comptent, c’est-à-dire les choses à partir desquelles d’autres choses peuvent être déduites. Porter attention signifie, dans ce style, saisir le sens du tout dans une partie sélectionnée et l’exprimer dans une forme d’art particulier.

3. *Le style éthique,* tel que Lisa l’a défini, est cette capacité de voir l’expérience à travers les yeux d’une autre personne. Porter attention dans ce style veut dire se préoccuper des autres, les aimer et leur vouloir du bien.

Pour Lipman une personne seule ne peut pas saisir toutes les dimensions d’une expérience, mais qu’une partie seulement et ce, à travers son style propre. C’est pourquoi nous avons besoin de la communauté pour comprendre le sens de nos expériences et les reconstruire en fonction des différents styles, propre à chacun des membres de cette communauté. C’est là le rôle que Lipman donne à la communauté de recherche, à la fin de *La découverte de Harry* :

À ce moment-là, M. Saintil frappa sur son bureau. Le silence se fit dans la classe pour un moment, puis France prit la parole :

- Il me semble que Tony et Lisa pourraient tous deux avoir raison. Je ne sais pas comment l’expliquer, parce que je n’y ai jamais pensé auparavant. Mais je me suis mise à y réfléchir pendant que j’étais assise à vous écouter : j’ai réfléchi à la disposition de chacun de nous dans cette pièce. Nous sommes tous dans la même pièce. Et cependant... France s’arrêta. Oh ! je ne sais plus ?

- Continue France, dit gentiment M. Saintil, que commençais-tu à dire ?

- Je n’arrive pas à l’exprimer. mais vous savez, je suis ici, assise au fond de la pièce et vous, vous êtes debout, face à la classe. Et que voyez-vous ? Vous voyez des visages. Et qu’est-ce que je vois, moi je ne vois que les nuques des élèves.

- Et moi je suis assise à droite dans la classe, s’exclama Anne, et je vois tout de côté. Je vois leurs visages de profil.

- Oui, c’est ce que je veux dire, dit France. Nous regardons actuellement les mêmes personnes dans la même pièce et cependant ce que nous voyons actuellement est tout à fait différent.

- Donc, ce que tu dis, reprit Anne, c’est que chacun de nous est dans le même monde et pourtant voit les choses très différemment. Oh, je sais que c’est vrai parce que quand Laura et moi allons ensemble en arts plastiques, lorsque nous choisissons de représenter la même nature morte, sa peinture est toujours différente de la mienne. Je crois que France a raison. Je pense que chacun de nous vit dans son propre monde, qui est très différent de celui des autres.

À présent, Harry agitait vigoureusement la main. M. Saintil lui fit signe de parler.

- Anne, dit Harry, je pense que tu n’interprètes pas correctement France. Je veux dire, je ne pense pas que c’était ce qu’elle essayait de dire. Certainement, du fond de la classe, elle voit une pièce pleine de gens qui lui tournent le dos tandis que M. Saintil ne voit que leur visage. Mais le point important est que, si elle se plaçait à l’avant de la classe, elle ne verrait que les visages, et si M. Saintil allait au fond de la classe, il ne verrait que les nuques.

- Harry, dit Lisa, est-ce que tout ce que tu veux dire, c’est que nous devrions essayer de voir aussi les choses selon le point de vue des autres personnes ?

- J’estime que oui, répondit Harry. [[61]](#footnote-61)

*“Nous devrions essayer de voir aussi les choses selon le point de vue des autres personnes.”* Cette dernière remarque de Lisa est une répétition de ce qu’elle dira plus tard dans *Suki*, à propos du style éthique. On voit bien aussi le style esthétique dans les personnages de Anne et Laura. Toutefois, le plus important est de comprendre que c’est à partir des remarques de France qu’on reconstruit le tableau des différents points de vue de la classe. Ce tableau est lui aussi esthétique en ce qu’il construit une image à partir de la relation entre le tout et les parties. Et c’est cette première saisie de la relation tout/partie qui servira de base pour élaborer les autres relations.

Plus tard, Matthew Lipman fera correspondre à ces trois styles d’expérience, trois styles de pensée : la pensée critique, la pensée créative et la pensée *attentionnée*. La pensée critique est celle qui utilise des critères, qui est capable d'auto-correction et qui est sensible au contexte. Cependant, la pensée de niveau supérieur (higher-order thinking), à son point de vue, n'est pas équivalente à la pensée critique ; elle est plutôt le résultat de la fusion de la pensée critique et de la pensée créative. Pour Lipman, en effet, la pensée critique et la pensée créative sont deux formes de pensée complémentaires qui entrent dans la formation du jugement. Il affirme : *“qu'il ne peut y avoir de pensée critique sans un minimum de jugement créatif ni de pensée créative sans un minimum de jugement critique”*. [[62]](#footnote-62)

La pensée créative possède les mêmes caractéristiques générales que la pensée critique, mais accentue des aspects différents. Ainsi, elle sera dite sensible aux critères plutôt que dirigée par des critères. Elle utilisera plus particulièrement des critères binaires, c'est-à-dire ceux qui apparaissent en paires opposées (nature-culture, vie-mort, permanence-changement, un-multiple, etc.). La tension dialectique existant dans ces paires se transforme en tension créatrice, laquelle unifie les différentes parties d'une oeuvre. D'autre part, la pensée créative est dirigée par le contexte, alors qu'au niveau de la pensée critique, ce sont les critères qui ont cette fonction directrice. Enfin, Lipman parlera d'auto-transcendance plutôt que d'auto-correction, en ce qui concerne la pensée créative. Il entend par auto-transcendance le dépassement de soi dans l'œuvre produite. [[63]](#footnote-63)

Schématisation lipmanienne des interrelations  
entre la pensée critique et la pensée créative [[64]](#footnote-64)

Plus récemment, Lipman a mis davantage l’accent sur *la pensée attentionnée*, comme troisième composante de la pensée de niveau supérieure. En termes cognitifs, la pensée *attentionnée* serait la forme du penser qui valorise ce qui est important : “*when we are thinking caringly, we attend to what we take to be important, to what we care about, to what demands, requires or needs us to think about it.”* [[65]](#footnote-65) Cette division de l’activité de penser en trois courants n’est toutefois qu’analytique : elle ne constitue pas trois régions distinctes de la pensée, mais simplement trois aspects différents de la même activité : quelqu’un qui pense de façon critique pense différemment de quelqu’un qui pense de façon créative ou de façon attentionnée. Cependant, ces trois aspects sont nécessaires au développement d’un bon jugement. Et le développement du jugement devrait être le but premier de l’éducation. L’école pourra mieux atteindre cet objectif à travers la philosophie, enseignée en communauté de recherche, puisque la communauté de recherche nous permet de reconstruire l’expérience à partir de styles d’expériences et de pensée complémentaires.

Matthew Lipman intègre, dans sa notion de communauté de recherche, le dialogue, les attitudes et l'atmosphère de recherche qui s'instaurent progressivement entre les élèves d'une même classe, au moment où ils peuvent réfléchir et discuter librement à propos d'une question soulevée à la suite de la lecture d'une partie d'un de ses romans. Cette communauté de recherche se forme en suivant les étapes suivantes :

1. lire ensemble une partie d'un des romans de philosophie pour enfants ;

2. amener les enfants à formuler les questions qui les intéressent ;

3. choisir l'une de ces questions et en discuter ensemble ;

4. Utiliser les exercices du guide (ou en créer une lorsqu’il n’y en a pas !), pour explorer un concept particulier.

Il est important de faire respecter les étapes de lecture, de questions et de discussions pour chacun des chapitres. C’est dans ce cadre que les différents styles d’expérience et de pensée s’harmoniseront progressivement pour aider chacun des membres de cette communauté à former une capacité supérieure de jugement, c’est-à-dire un jugement qui est ni exclusivement critique, créatif ou attentionné, mais un jugement qui intègre ces trois composantes. [[66]](#footnote-66)

1.2. L’adaptation de l’approche  
de Matthew Lipman à l’enseignement collégial  
de la philosophie au Québec

[Retour à la table des matières](#tdm)

L'implantation de la philosophie pour enfants au Québec demandait une adaptation préalable et adéquate des romans, des guides et même des instruments de mesure. C’est Michel Haguette qui a eu le premier cette tâche de re-traduire *La découverte de Harry*, pour le Québec. Il existait bien, à cette époque, une traduction française de *Harry Stottlemeier's Discovery,* [[67]](#footnote-67)mais elle ne correspondait ni au langage, ni à la culture québécoise. Haguette voulut suivre scrupuleusement le texte américain, en le traduisant simplement en mots et expressions compréhensibles pour les élèves du primaire québécois. Encore là, on lui reprocha d'être trop littérale, nuisant ainsi à la compréhension du texte. Nous verrons plus loin que Jacques Martineau a lui aussi ré-écrit le même roman pour le rendre compréhensible aux élèves de *l'Institut de Technologie Agricole* (ITA). Qu'est-ce à dire ? Premièrement, on constata rapidement qu'une traduction littérale était inapplicable et que l'implantation de la philosophie pour enfants nécessitait du matériel s'intégrant au langage et à la culture du pays qui l'utilisait. Enfin, pour la population collégiale, nous avions compris qu’il fallait atteindre un troisième niveau d'adaptation. En effet, pour que les romans utilisés rejoignent des élèves de dix-sept à dix-neuf ans, il fallait, d'une part, que les personnages et les situations reflètent leur mode de vie et, d'autre part, que les questions soulevées rejoignent leur propre questionnement. Il ne suffit pas de traduire des textes d'une langue à l'autre, il faut aussi qu’il y ait une adaptation culturelle et une adaptation au niveau d'âge des élèves visés. [[68]](#footnote-68)

Pour le cours *Philosophie, pensée et discours,* (340-101-84)j’avais adapté le roman *Harry Sttottlemeier’s Discovery*, sous le titre *La Découverte de Phil et Sophie*  : le texte original *de La Découverte de Harry* fut transformé pour y intégrer des situations québécoises, telle la problématique de l'indépendance ; des questions particulièrement cruciales pour la jeunesse telles l'écologie, la sexualité, la violence, etc. J’ai cependant conservé l’apprentissage de la logique, qui constitue l’épine dorsale du programme de Harry et qui pouvait servir à l’apprentissage de l’argumentation du programme collégial. En ce qui concerne le cours qui fait l’objet de cette thèse, *Les conceptions de l’être humain,* (340-301-84), j’ai écrit un tout nouveau roman, intitulé *Émilie*, qui intègre dans sa dramatique, différentes conceptions de l’être humain : celles de Descartes, Rousseau, Marx, Freud, Nietzsche, Skinner, Fromm, Laborit, Nietzsche et l’existentialisme. À l’instar de *La Découverte de Harry*, qui servait à présenter les rudiments de la logique à des élèves de 5ème et 6ème année, *Émilie* sert à présenter différentes conceptions de l’être humain aux élèves de cégep. Et tout comme dans *Pixie,* Lipman présentait différentes versions de l’histoire de sa créature mystérieuse pour présenter différentes visions de la philosophie antique, de même, j’ai utilisé le théâtre pour présenter différentes conceptions de l’être humain. Ainsi, les élèves utilisèrent à la fois la pensée critique et la pensée créative pour comprendre, analyser et interpréter la pensée des philosophes.

Lipman avait lui-même adapté Harry Stottlemeier's Discovery - sous le titre de Harry Prime - pour des adultes analphabètes, mais il ne semblait pas satisfait de cette adaptation. Francis Bednarz avait traduit et utilisé Harry Prime avec ses élèves de l'Institut Teccart. Il avait même vérifié les progrès de leur raisonnement, en utilisant une adaptation québécoise du test du New Jersey. [[69]](#footnote-69) Cependant, Bednarz n'a pu vérifier scientifiquement la valeur des progrès obtenus par ses élèves. De mon côté, j’avais déjà tenté, en 1987-1988, d'utiliser La Découverte de Harry telle quelle auprès de mes élèves du cégep de Jonquière. J’ai aussi tenter de mesurer le développement de leur raisonnement à l'aide du test du New Jersey. Et ici encore, le manque de connaissance des schèmes expérimentaux permettant une analyse comparative des résultats obtenus a limité la portée de ces derniers et la possibilité de les généraliser. Cependant, les difficultés ne vinrent pas uniquement de la méconnaissance des instruments de mesure. Les élèves avaient de la difficulté à s'intéresser à un texte qui s'adressait aux enfants. La communauté de recherche ne fonctionnait pas aussi bien qu'au primaire. J’en ai conclu alors que “des personnes dont l'âge varie entre dix-sept et dix-neuf ans ne peuvent pas s'identifier à Harry qui n'a que douze ans. C'est un peu comme leur demander d'écouter “Passe-Partout” [[70]](#footnote-70).

Une psychologue russe de l'école de Vygotsky, Lada Aidarova [[71]](#footnote-71), explique qu'entre chaque étape de la vie humaine (l'enfance, l'adolescence, la vie adulte), il existe une période de transition importante où notre vision du monde change radicalement. Les élèves du cégep sont précisément à cette étape de la transition entre l'adolescence et le monde adulte. Selon Aidarova, toute période transitoire se caractérise par une restructuration des relations avec l'entourage et, par conséquent, une restructuration des valeurs qui va entraîner l'éclatement de l'ancienne vision du monde et la structuration d'une nouvelle. Le rôle de la philosophie, plus particulièrement à cette période, serait donc, non pas d'imposer une nouvelle vision des choses, mais d'aider les élèves à restructurer leur vision personnelle, comme l’avait bien vu les commissaires du Rapport Parent : “La philosophie, par la vue totale qu'elle cherche à atteindre, répond à bien des curiosités et inquiétudes informulées ou mal formulées de l'adolescence, contribue à la maturation de la personne.” [[72]](#footnote-72) Dans ce contexte, on pourrait croire que la communauté de recherche est un outil bien adapté. Le témoignage de Jean-Maurice Lamy, un professeur de philosophie collégiale, est ici des plus éclairants  : “Il n'est pas rare qu'un élève souligne que celle-ci (la communauté de recherche) l'a amené à changer d'avis sur une question ou lui a ouvert des perspectives insoupçonnées. Il arrive même que des élèves me fassent voir des aspects nouveaux”. [[73]](#footnote-73)

Le rôle de l'enseignant dans une communauté de recherche est fort complexe puisqu'il est à la fois guide et participant à la communauté. En plus, il a affaire à de jeunes adultes, c'est-à-dire à des personnes qui n'en sont plus à l'âge de la découverte des concepts, mais plutôt à celui de leur restructuration. Jean-Maurice Lamy favorisait pour sa part, l'utilisation de la communauté de recherche avec des textes comme *Les animaux dénaturés* de Vercors *ou Vers la pensée philosophique de Bochenski* plutôt que d'utiliser tels quels, comme je l'avais fait, les textes destinés premièrement aux enfants. Il est apparu dès lors plus évident qu'une pédagogie de la découverte convient davantage aux enfants, eux qui sont au stade de la formation des concepts, qu'aux jeunes adultes que sont nos élèves. Elle convient parfaitement à ceux à qui *La Découverte de Harry* est destinée, mais moins à ceux qui disposent déjà d'un réseau conceptuel plus complexe et qui piafferaient bientôt d'impatience si on les obligeait à tout redécouvrir. Il faut plutôt parler d’une pédagogie de *déconstruction* et de *reconstruction* des visions du monde, à partir de leur propre expérience.

C'est de l'Institut de Technologie agro-alimentaire de La Pocatière (ITA) que vint la recherche la plus remarquable de cette époque, celle de Jacques Martineau et de Édouard Malenfant. [[74]](#footnote-74) Ces deux professeurs de philosophie avait adapté *La Découverte de Harry* à un contexte campagnard, en ré-écrivant le texte original . Dans leur texte, on retrouve des personnages québécois de l'âge des élèves de cégep. Ce faisant, ils leur permettaient de se reconnaître dans les personnages comme dans l'histoire. Ils adaptèrent même le test du New Jersey et le firent passer à des groupes témoins et des groupes expérimentaux. Trente-cinq élèves provenant pour la plupart du programme de *Gestion et exploitation de l'entreprise agricole* participèrent à cette expérience. On les sépara en deux groupes : un groupe expérimental de 18 personnes (groupe A) et un groupe témoin de 17 personnes (groupe B). Les résultats obtenus au post-test furent des plus révélateurs :

Ici, le groupe A l'emporte à tous les chapitres. Non seulement sur les résultats des plus forts et des plus faibles, mais sur la moyenne également... Le groupe A a surclassé de 8,52% le groupe B..., alors que l'écart n'était que de 2,98% au prétest en faveur de A. Regardons la moyenne des progressions des élèves de ces deux groupes et cela devient encore plus significatif : 14% en A contre 8,46% en B, c'est-à-dire presque 6% d'écart [[75]](#footnote-75)

Martineau et Malenfant poussèrent la curiosité jusqu'à vérifier les résultats obtenus dans d'autres matières : ils repérèrent des questions d'examens faisant appel aux habiletés de raisonnement développées dans le cours de philosophie, puis vérifièrent les performances des élèves des deux groupes. Ils trouvèrent ainsi vingt-huit questions de raisonnement, de jugement, d'analyse et de définition réparties dans les cours de *Phytotechnie*, *Réalités agricoles* et *Systèmes comptables : “Lorsqu'on regroupe les résultats de ces trois examens finaux et qu'on en fait la moyenne, on obtient 62,8% pour A et 46,5% pour B, soit un écart de 16,3%. Tous les résultats vont dans ce sens.*” [[76]](#footnote-76) Malenfant et Martineau n'avaient aucun instrument pour mesurer la satisfaction des groupes. Le seul indice de satisfaction provenant des élèves du groupe expérimental fut celui-ci : *“À leur deuxième cours de philosophie, les élèves qui avaient connu l'approche Lipman, ont manifesté au professeur leur surprise d'y retrouver une approche plus conventionnelle. On peut même parler d'un sentiment général de déception, chez ces élèves.”* [[77]](#footnote-77)

Malenfant et Martineau furent les premiers à reconnaître que leur expérience ne pouvait pas être concluante, à cause de la petite taille de leur échantillon et de la non-validité de leurs instruments de mesure. Cependant, comme les auteurs le mentionnent, les résultats qu'ils obtinrent justifiaient au moins la formulation d'une hypothèse voulant que l'approche Lipman développe aussi au collégial des habiletés intellectuelles transférables à d'autres matières*:* *“C'est pourquoi, concluent-ils, nous n'hésitons pas à demander que cette approche et les moyens qu'elle exige soient privilégiés par notre institution pour ses élèves.”* [[78]](#footnote-78) Malheureusement, cette orientation ne sera pas privilégiée à l'ITA et, à la session suivante, ce fut le retour aux cours conventionnels malgré les résultats obtenus par les groupes expérimentaux. Finalement, en 1989, je présentais *au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA) un projet de recherche plus complet qui tenait compte des forces et des faiblesses des expérimentations antérieures [[79]](#footnote-79). Marie Bolduc, une professeure de psychologie spécialisée dans les mesures quantitatives, devint la co-directrice de la recherche avec moi et s’occupa plus particulièrement des mesures et instrumentations utilisées.

Notre recherche s'est échelonnée sur trois ans, de mai 1989 à juin 1992, et s'est effectuée dans le cadre des cours de philosophie 340-101-84, *Philosophie, pensée et discours*, 340-201-84, *L'être humain et son milieu* et 340-301-84, *Les conceptions de l'être humain*.. Le test du New Jersey a été utilisé pour mesurer le développement du raisonnement et le test de Wallach pour le développement de la créativité. Enfin, un inventaire d'estime sociale de soi a été utilisé en corrélation avec les deux tests mentionnés précédemment. Les résultats obtenus à ces trois épreuves pour l'ensemble des groupes expérimentaux, confirment ceux déjà enrégistrés au niveau du primaire.

*1. Au niveau du développpement du raisonnement : 69,9% des élèves des groupes expérimentaux ont amélioré leur performance, comparativement à 56,5% des élèves des groupes contrôles.*

*2. Au niveau de la créativité (pensée divergente), nous avons fait notre évaluation à partir des critères de fluidité, de flexibilité et d'originalité. Bien que les groupes contrôles au départ aient démontré des capacités significativement plus élevés que les groupe expérimentaux, ces derniers ont amélioré significativement leurs performances, vis-à-vis des trois critères utilisés.*

*3. Au niveau de l'estime sociale de soi, les élèves de la condition expérimentale ont davantage augmenté leur perception d'eux-mêmes, comparativement aux élèves de la condition contrôle.*

Suite à l'analyse de ces résultats, nous en avons conclu qu'une adaptation de l'approche Lipman au collégial permet, tout comme au primaire, d'améliorer la formation fondamentale des jeunes collégiens tant au niveau académique que personnel.

Pour les besoins de la présente thèse, je ne présenterai ici que la partie de la recherche qui porta sur le développement de la pensée créative et la corrélation avec le développement de l’estime de soi.

\* \* \*

1.3. Recherches antérieures  
sur la créativité en philosophie pour enfants

[Retour à la table des matières](#tdm)

Dans un supplément de la revue *Thinking* intitulé *Philosophy for Children : Where Are We Now ?* [[80]](#footnote-80) Lipman rend compte de quatre recherches comportant des mesures du développement de la créativité : Higa (1980), Cinquino (1981), Shipman (1982) et Stohecker (1985). Toutes ces recherches mesurèrent deux variables de la pensée divergente, soit la fluidité et la flexibilité. Dans chaque cas, on nota une amélioration significative chez les groupes expérimentaux. Au Québec, à ma connaissance, une seule recherche porta sur le développement de la créativité, soit celle qui fut effectuée à la commission scolaire de Bellechasse, sous la direction de Michel Sasseville, de 1991 à 1993. Comme cette dernière recherche s’est effectuée simultanément à la nôtre et dans le même contexte québécois, c’est pourquoi je m’y attarderai davantage.

Cette recherche visait à déterminer l’impact de l’intégration de l’art dramatique et de la philosophie pour enfants, sur le développement de la pensée logique et de la pensée créative des enfants. Son hypothèse, pour la première année de recherche, se formulait ainsi*: “l’art dramatique et la communauté de recherche philosophique vécues en complémentarité favorisent de façon significative le développement de la pensée logique et créatrice des enfants*.” [[81]](#footnote-81) On utilisa le programme de *La Découverte de Harry*, en philosophie pour enfants et on suivit la démarche habituelle de la communauté de recherche. Les enseignantes qui animaient les sessions de philosophie ont reçu une formation de 45 heures en philosophie pour enfants. L’animatrice en art dramatique a reçu elle aussi cette formation. Quant aux enfants, la majorité participait pour la première fois à des sessions de philosophie.

Afin de réaliser l’intégration de l’art dramatique et de la philosophie, les chercheurs procédèrent de la manière suivante dans le groupe expérimental : après une période de philosophie où les enfants étaient invités à discuter d’un sujet choisi par eux, l’animatrice en art dramatique, en collaboration avec la titulaire, élaborait une session de travail basée sur le thème discuté en philosophie. Ainsi, les enfants avaient la possibilité de poursuivre la réflexion amorcée en philosophie, mais en utilisant d’autres moyens que ceux, essentiellement linguistiques, mis à leur disposition lors de la période en communauté de recherche. Différents thèmes furent abordés ;

1. Dans la classe de 5e année, les superstitions, les habitudes, l’accusation, les différences de degré et de nature, l’esprit et la pensée.

2. dans la classe de 6e année, la notion de stabilité et d’instabilité, les besoins essentiels, l’accusation, l’école de mes rêves, l’esprit et la pensée, les théories de l’évolution.

Le test de Wallach fut utilisé pour mesurer la créativité selon les variables de la fluidité, de la flexibilité et de l’originalité. L’indice de fluidité retenu fut la moyenne du nombre total de mots fournis au pré-test et au post-test. Pour mesurer la flexibilité, on identifia treize catégories à partir des réponses des enfants. Ces catégories furent : aliment ; alphabet ; signe et chiffre ; appareil et outil ; à l’école ; corporel ; être vivant ; évènement ; forme géométrique ; immeuble et ameublement ; jeu et loisir ; paysage et nature ; transport ; vêtement. Pour déterminer l’originalité des mots, tous les mots qui se sont répétés moins de dix fois ont reçu la valeur un, les autres la valeur zéro. Le tableau 3 résume l'ensemble des résultats de la recherche lors de la première année (91-92).

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| groupes | P. | Originalité | Fluidité | Flexibilité |  |
| 1 | p<.01(6,25%) | p<.01 |  | NIL | NIL |
| 2 | p<.01(8,05%) | NIL |  | NIL | NIL |
| 3 | p<.01(9,25%) | p<.01 |  | p<.01 | NIL |
| 4 | NIL | NIL | NIL | NIL | NIL |

Tableau 1  
Différence significative observée avec une certitude de 99% (p<.01)

Dans ce tableau, le groupe 1 (45 élèves) est le groupe expérimental ayant suivi les cours de philosophie et d’art dramatique. Le groupe 2 (49 élèves) est un groupe témoin qui n’a suivi que des cours d’art dramatique. Le groupe 3 (51 élèves) est un groupe témoin qui n’a suivi que des cours de philosophie. Le groupe 4 (54 élèves) est un groupe témoin qui n’a suivi ni philosophie, ni art dramatique. L’âge moyen au pré-test était de 10,61 années. Il n’existe aucune corrélation selon l’âge ou le sexe lors du pré-test. Par conséquent, la répartition selon l’âge et le sexe n’a aucune influence sur les résultats. L’expérimentation a débuté au mois d’octobre 1991 et s’est terminée à la mi-avril 1992, soit plus de six mois d’expérimentation. Les élèves du groupe expérimental (groupe 1) participèrent à deux classes de philosophie (50 minutes par classe) par période de 14 jours et à une classe d’art dramatique (50 minutes) par période de 14 jours. Les élèves du groupe témoin art dramatique (groupe 2) participèrent à une session d’art dramatique par période de 14 jours. Les élèves du groupe témoin philosophie (groupe 3) assistèrent à deux périodes de philosophie par période de 12 jours.

Le tableau 4 indique deux différences significatives à la hausse concernant l’originalité : une pour le groupe expérimental (groupe 1) et une autre pour le groupe témoin philosophie (groupe 3). L’absence de différence significative pour le groupe témoin art dramatique (groupe 2) et du groupe témoin sans philo ni art dramatique (groupe 4) permet de supposer que la philosophie est responsable de l’augmentation observée. En ce qui concerne la fluidité, le seul résultat valable concerne le groupe témoin philosophie qui obtient une différence significative non suspecte. Sasseville en conclut que la philosophie aurait pour effet d’augmenter de manière significative la fluidité des enfants. Cependant, on doit se demander pourquoi le groupe expérimental n’a obtenu aucun résultat significatif, vu qu’il faisait lui aussi de la philosophie ? Il faudrait savoir quelles furent les éléments du tests qui furent si suspects pour en annuler les résultats. En ce qui concerne la flexibilité, aucun groupe n’obtint de différence significative.

La recherche se poursuivit l’année suivante. On espérait alors que l’expérience acquise par les enseignantes dans l’animation d’une discussion philosophique amènerait des résultats plus significatifs que ceux de la première année. L’hypothèse de recherche fut modifiée dans le sens suivant : “Il existe une corrélation entre l’intégration art-dramatique/philosophie pour enfants et le développement du raisonnement logique et de la pensée créative de l’enfant.” [[82]](#footnote-82)

Cette hypothèse est différente de la première, qui postulait un lien de causalité entre l’intégration de la philosophie et de l’art dramatique d’une part, et, d’autre part, le développement de la pensée logique et créatrice. Ce dernier volet s’appuyait sur la thèse de Lipman voulant que le jugement se compose d’une dimension critique et d’une dimension créative. Et effectivement, dans ses programmes, la philosophie pour enfants intègre ces deux dimensions, autant dans les romans que dans les manuels. Or, l’hypothèse de la première année ne pouvait être maintenue, puisque le groupe expérimental n’avait obtenu des résultats significatifs que pour la dimension de l’originalité. Qui plus est, le groupe témoin ayant reçu des cours de philosophie pour enfants sans art dramatique, avait mieux performé et avait obtenu des résultats significatifs dans l’originalité et dans la fluidité. C’est pourquoi on ne cherchera plus ce lien de causalité, mais plutôt un lien d’ordre correlationnel. Pour ce faire, on comparera les résultats obtenus en 1992, avec ceux obtenus en 1993. Si les différences entre les résultats de la seconde année et ceux de la première année étaient significativement importantes, Sasseville et son équipe pourraientt alors conclure

1. *Que l’expérience dans l’animation d’une communauté de recherche est un facteur déterminant pour le développement de la pensée critique et créative des enfants*.

*2. Qu’il existe une correlation entre l’intégration art dramatique/philosophie et le développement de la pensée critique et créative.*

Malheureusement la comparaison entre les moyennes des deux années d’expérimentation, ne montra aucune différence significative.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | p | différence entre les moyennes | différence significative |
| Fluidité | 0,083 | 6,419 | aucune |
| Flexibilité | 0,218 | 0,504 | aucune |
|  |  |  |  |

Tableau 2   
Calcul des différences entre les moyennes obtenues en 1992 et en 1993

On a exclu l’originalité du calcul des différences entre les moyennes des deux années d’expérimentation, car cet élément ne comportait aucune différence significative entre le pré-test et le post-test de la seconde année d’expérimentation, alors qu’en ce qui concerne la fluidité et la flexibilité des différences significatives apparurent.

Ces résultats rejoignent ceux déjà constatés dans les recherches américaines soit que l’approche particulière de la philosophie pour enfants permet de mieux développer la fluidité et la flexibilité, mais il n’y avait pas encore de résultats significatifs en ce qui concerne le développement de l’originalité, lacune que notre propre recherche comblera.

1.4. Recherche Bolduc-Talbot  
sur la créativité au niveau collégial québécois [[83]](#footnote-83)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Les résultats présentés dans cette section ont été obtenus dans des groupes suivant le cours *Les conceptions de l’être humain*, (340-301-84), à l'automne 1991. Trois enseignants ont été impliqués dans la condition expérimentale alors que quatre l'ont été dans la condition contrôle.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | Conditions |  |
|  | Session | Contrôle | Expérimentale |  |
|  | Automne 1991 | Jonquière |  | Jonquière |
|  |  | Sainte-Foy |  | Sainte-Foy |
|  |  |  |  | Chicoutimi |

Tableau 3  
Institutions ayant participé à l’expérience sur la créativité  
dans le cours de philosophie 301

Les clientèles rejointes provenaient tant pour les conditions contrôle qu'expérimentale d'au moins deux institutions. Le nombre de sujets rencontrés dans chacune de ces conditions (tableau 4) variait énormément entre la phase initiale et la phase finale. Les groupes de la condition contrôle ont vu leurs effectifs réduits de façon importante. Nous avons dû rejoindre ceux qui étaient encore disponibles dans d'autres cours. Les élèves de cette phase expérimentale en étaient à leur deuxième année d'études collégiales, donc à leur troisième cours de philosophie.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Condition | | Nombre de sujets | | | |
|  |  | au début | | à la fin | |
| Contrôle |  | 204 |  | 140 |  |
|  | Expérimentale |  | 200 |  | 178 |

Tableau 4  
Clientèle ayant participé à l’épreuve de créativité dans le cadre du cours  
*les conceptions de l’être humain* (340-301-84)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Programme | Condition | |
|  | Contrôle | Expérimentale |
| Hors DEC | 1 | 9 |
| Techniques d'hygiène dentaire | 1 |  |
| Techniques de réadaptation | 4 | 9 |
| Soins infirmiers | 4 |  |
| Sciences pures | 89 | 26 |
| Techniques du bâtiment | 3 | 18 |
| Techniques de génie chimique | 2 | 1 |
| Électrotechnique | 1 | 16 |
| Sciences humaines | 39 | 27 |
| Techniques d'éducation spécialisée | 13 | 18 |
| Techniques de travail social | 1 | 10 |
| Sciences administratives | 10 | 11 |
| Techniques de bureau | 2 | 12 |
| Informatique | 2 | 13 |
| Arts | 5 | 19 |
| Art et technologie des médias | 34 | 29 |
| Lettres | 5 | 16 |
| Techniques d'inventaire et de recherche biomédicale |  | 3 |
| Techniques de laboratoire médical | 1 | 2 |
| Techniques d'anesthésie |  | 5 |
| Techniques de radiodiagnostic | 1 | 3 |
| Foresterie |  | 14 |
| Techniques d'aménagement du territoire | 1 |  |
| Techniques de génie mécanique |  | 2 |
| Techniques de l'assainissement de l'eau |  | 1 |
| Techniques de service de garde | 4 | 8 |
| Techniques de documentation |  | 5 |

Tableau 5  
Provenance des sujets des conditions contrôle et expérimentale  
ayant participé à l’expérimentation

Le tableau 5 présente la répartition des sujets entre les divers programmes. Dans la condition contrôle, les élèves de *Sciences pures* et de *Sciences de la santé* constituaient plus du tiers de l'échantillon, tandis que dans la condition expérimentale, la clientèle était beaucoup plus hétérogène. Ainsi, dans la condition contrôle, les sujets étaient issus de 20 programmes d'études collégiales, alors que ceux de la condition expérimentale provenaient de 24 programmes.

Dans les groupes expérimentaux, nous avons utilisé le roman *Émilie*, qui est une synthèse originale de deux romans du programme de philosophie pour enfants - *Pixie* et *Suki* - et du manuel de Jacques Cuerrier intitulé *L'être humain.* [[84]](#footnote-84) Les principales notions théoriques touchées furent : la définition, l'expérience esthétique, les perceptions, le raisonnement analogique, l'expression et la production artistique. Ces notions, de même que les exercices portant sur la créativité, étaient pour la plupart, des adaptations de textes théoriques et d'exercices provenant principalement du guide d'accompagnement : *Écrire comment et pourquoi* du programme *Suki* de la philosophie pour enfants. Les groupes de la condition contrôle utilisèrent aussi des extraits du même volume de Cuerrier, ou le roman de Vercors intitulé *Les animaux dénaturés*. [[85]](#footnote-85)

Nous avions porté une attention particulière à la sélection des professeurs de la condition contrôle en choisissant des enseignants qui n'insistaient pas uniquement sur la transmission de contenu, mais qui travaillaient aussi à l'acquisition d'habiletés. Nous avions recherché expressément des enseignants qui prévoyaient, entre autres, des activités exigeant la participation des élèves à des discussions ou à des activités qui les incitent à établir des relations nouvelles entre les connaissances acquises lors de productions écrites .

La démarche utilisée dans la condition expérimentale fut celle de la communauté de recherche. À chaque cours, les élèves lisaient, à voix haute et à tour de rôle, un chapitre du roman *Émilie*. En cours de session, on en vint progressivement à faire interpréter le rôle de chaque personnage, par des volontaires. Après la lecture, les élèves écrivaient au tableau les questions qui les intéressaient de discuter. Les membres de la classe choisissaient ensuite l'une de ces questions puis, suivait un débat sur la question choisie. Dans la seconde partie du cours, il y avait des ateliers portant sur des notions théoriques pertinentes au développement de la pensée. Les exercices accompagnant ces notions portaient tous sur le développement de l'expression écrite, en prose ou en vers. Le cours se terminait par la mise en scène, dans chaque groupe, d'un texte blanc présenté à la fin du roman *Émilie*. À Jonquière, les élèves reçurent l'appui d'artistes professionnels déjà impliqués dans la mise en scène de pièces de théâtre. À Sainte-Foy cependant, les activités hebdomadaires se divisaient en deux périodes de cours distinctes. Cette programmation différente a donné lieu à des variations dans le type d'activités pédagogiques proposées aux élèves. Tout comme dans la recherche Sasseville, les effets de cette pédagogie ont été évalués selon trois dimensions : la fluidité, la flexibilité et l'originalité, définies de la façon suivante :

La fluidité est l'aptitude du sujet à fournir un grand nombre d'idées, à établir un grand nombre de relations entre le stimulus proposé et les réponses fournies. Cette dimension vise strictement la quantité de réponses données. La mesure en est donc le nombre de réponses fournies.

La flexibilité est l'aptitude d'un sujet à produire des réponses variées, appartenant à des domaines différents, à des classes différentes à partir d'une source unique d'information. Le critère recherché est la variété des réponses. Il est mesuré par le nombre de catégories différentes utilisées par le sujet dans ses réponses. Il s'agit donc de classifier chacune d'elles dans des catégories exhaustives et mutuellement exclusives.

L'originalité est caractérisée par la rareté de la réponse, l'éloignement de l'association ou l'astuce de la solution. Dans cette recherche, nous avons opté pour le critère de rareté. [[86]](#footnote-86)

Dans cette recherche, l'originalité est évaluée comme suit : des points sont attribués selon le pourcentage du nombre de répondants ayant exprimé une réponse donnée. Le barème suivant est utilisé : une réponse unique donne 3 points ; une réponse fournie par moins de 2,5% des sujets vaut 2 points, et celle exprimée par 2,5% ou plus des sujets, mais pas plus de 5% d'entre eux, vaut 1 point.

Ayant choisi les critères selon lesquels nous évaluerions la créativité, il fallait choisir le matériel qui stimulerait la créativité des sujets. Guidés par la nécessité de retenir un instrument de mesure dont la fidélité test-retest est relativement élevée compte tenu du schème expérimental privilégié dans cette recherche et à la suite d'un relevé relativement exhaustif de la littérature sur ce sujet, nous avons d'abord opté pour des figures plutôt qu'un test de créativité verbale. Nous avons emprunté huit figures au test de Wallach et Kogan. [[87]](#footnote-87)

Chaque élève de chaque groupe recevait une copie des huit figures, accompagnée de la consigne suivante :

Inscrivez sur votre feuille-réponse le numéro de chacune des représentations graphiques correspondant à votre réponse. Examinez attentivement chacune des représentations graphiques suivantes. Vous pouvez les tourner dans toutes les directions possibles. Dites à quoi chacune d'elles vous fait penser. Que représentent-elles ? Vous pouvez vous référer à l'ensemble ou à une partie de la représentation graphique.Quelle(s) utilisations pourrait-on en faire ? Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses .Donnez-en le plus possible. Si possible, donnez-en qui appartiennent à des catégories différentes.Vous n'avez pas de limite de temps pour réaliser cette tâche. Si une représentation vous inspire moins, passez à la suivante, vous y reviendrez par la suite.

Parmi les facteurs pouvant influencer les résultats à un test de créativité, nous avons accordé une importance particulière à la perception de la tâche par les sujets. Cette dernière se manifeste surtout lors de la lecture et de l'interprétation de la consigne. Nous avons donc accordé une attention particulière à la rédaction de cette consigne. Elle a même fait l'objet d'une préexpérimentation auprès d'une centaine d'élèves du Cégep de l'Outaouais. La perception du mot *créativité* par les sujets colore leur performance. Ainsi, ceux qui établissent d'abord une relation entre créativité et originalité seront tentés de fournir peu de réponses, ils opteront pour celles qu'ils pensent être seuls à fournir. Cette perception de la tâche aura un effet direct sur un autre critère d'évaluation de la créativité, la fluidité, laquelle correspond au plus grand nombre possible de réponses fournies à un stimulus. Comme la contrainte temporelle a tendance à diminuer, entre autres, la flexibilité dans ce type d'épreuve, nous n'avons pas imposé de limite temporelle.

1.4.1. Les résultats obtenus

1.4.1.1. La fluidité

Comme vous pouvez le constater au tableau 8, le résultat moyen pour la fluidité au début de la session est légèrement plus élevé chez les sujets de la condition contrôle que chez ceux de la condition expérimentale.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Condition | Moyenne | | Écart type | | Coefficient de variation | |
| Contrôle | 28,34 |  | 16,63 |  | 68,3 |  |
| Expérimentale |  | 25,84 |  | 15,35 |  | 58,2 |

Tableau 6  
Caractéristiques des résultats obtenus au critère de fluidité, lors de  
l’épreuve de créativité, selon les conditions, au début de l’automne 1991

Ils obtiennent un résultat moyen de 28,34 comparativement à 25,84 pour les sujets de la condition expérimentale. Le taux de variation de la performance entre la fin et le début de la session pour les sujets de la condition contrôle est 10,56 comparativement à 3,65 pour celui de la condition expérimentale. Il semble donc qu'il existe une différence quant à l'amélioration de la performance entre les sujets des conditions contrôle et expérimentale. En se référant au tableau 9, on constate que les résultats moyens des sujets pour le critère de la fluidité ont augmenté par rapport à ceux obtenus au début de la session. Ainsi, le résultat moyen des sujets de la condition contrôle s'élève maintenant à 33,45 comparativement à 29,05 pour ceux de la condition expérimentale.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Condition | Moyenne | | Écart type | | Coefficient de variation | |
| Contrôle |  | 33,45 |  | 22,40 |  | 66,97 |
| Expérimentale | 29,05 |  | 13,47 |  | 46,36 |  |

Tableau 7  
Caractéristiques des résultats obtenus au critère de fluidité, lors de  
l’épreuve de créativité, selon les conditions, à la fin de l’automne 1991

Cette différence entre les deux conditions n'est toutefois pas significative. Cependant, une amélioration significative des résultats a été observée tant chez les sujets de la condition expérimentale que contrôle (F(1,311)=24,18 ; p< 0,01) entre les deux moments de l'évaluation à l'automne 1991. Si l'on s'attarde maintenant aux pourcentages des élèves qui ont amélioré leur performance (Tableau 10), nous constatons qu'ils sont très voisins : 63,1 pour cent dans la condition contrôle et 58,1 pour cent dans la condition expérimentale.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Condition | Augmentation | Diminution | Égalité |
| Contrôle | 63,12 | 29,78 | 7,09 |
| Expérimentale | 58,14 | 33,72 | 8,14 |

Tableau 8  
Pourcentage des élèves ayant modifié leurs résultats au critère de fluidité,  
lors de l’épreuve figurative de créativité, selon les conditions

Comment interpréter ce résultat ? On peut émettre l'hypothèse que les activités proposées aux élèves des groupes de la condition contrôle ont favorisé davantage le développement de leur fluidité. Il se peut aussi que les élèves des deux conditions n'aient pas la même conception de la créativité. La sensibilisation au monde de la création dans la condition expérimentale a peut-être orienté les élèves vers la recherche de l'originalité, ce qui les amène à ne donner que les réponses qu'ils pensent uniques. Les groupes expérimentaux ont eux aussi augmenté significativement leur performance, mais dans une moindre mesure. Avant de conclure quoi que ce soit en ce qui a trait à la créativité, nous devons mettre ces résultats en relation avec ceux obtenus aux deux autres critères soit la flexibilité et l'originalité.

1.4.1.2. La flexibilité

Tel que précisé précédemment, la flexibilité est le critère de créativité qui mesure le nombre de catégories différentes, exhaustives et mutuellement exclusives dont les juges se sont servis pour classifier les réponses. Il convient de rappeler que nous n'avons dénombré pour chacun des sujets que les catégories différentes utilisées pour l'ensemble des réponses aux huit représentations. Au tableau 9, nous avons regroupé les résultats selon le nombre de catégories utilisés au début, puis à la fin de l’expérimentation, dans chacune des conditions. Comparons d'abord les performances initiales des sujets de la condition contrôle à celles des sujets de la condition expérimentale. Bien que la classe modale soit identique dans la condition contrôle et la condition expérimentale, nous observons qu'un plus fort pourcentage des élèves de la condition contrôle a vu ses réponses classifiées dans plus de trente catégories (40%), alors que dans la condition expérimentale, vingt-six pour cent (26%) des sujets ont eu ce résultat. Cette différence en ce qui touche la flexibilité exprimée dans les réponses est-elle significative ? Le résultat du test du chi carré (X2 = 14,35 ; p< 0,05) quant au nombre de catégories utilisées par les sujets des deux conditions en début de session, le confirme. Les sujets de la condition contrôle fournissent des réponses plus diversifiées quant aux domaines de savoir avant le début de l'expérience pédagogique.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Nombre de catégories | Contrôle | | Condition Expérimentale | |
| Début | Fin | Début | Fin |
| 0-9 | 03,36 | 03,90 | 08,00 | 02,23 |
| 10-19 | 18,79 | 28,78 | 30,05 | 24,02 |
| 20-29 | 36,91 | 40,49 | 35,00 | 34,08 |
| 30-39 | 18,79 | 14,15 | 14,50 | 25,14 |
| 40-49 | 11,40 | 04,88 | 07,00 | 08,38 |
| 50-59 | 05,37 | 03,42 | 02,00 | 02,23 |
| 60-69 | 01,34 | 01,95 | 02,50 | 02,79 |
| 70-79 | 02,01 | 01,46 | 00,00 | 01,11 |
| 80-89 | 00,67 | 00,49 | 00,00 | 00,00 |
| 90-99 | 00,67 | 00,00 | 00,00 | 00,00 |
| 100-109 | 00,00 | 00,00 | 00,00 | 00,00 |
| 110-119 | 00,00 | 00,00 | 00,00 | 00,00 |
| 120-129 | 00,00 | 00,49 | 00,00 | 00,00 |

Tableau 9  
Pourcentage des élèves ayant exprimé de la flexibilité, lors de l’épreuve  
de créativité, selon les conditions et les phases de l’expérience

Est-ce que les activités prévues dans le but de développer la pensée divergente chez les élèves de la condition expérimentale favorisent l'expression de réponses plus diversifiées lors de l'évaluation à la fin de la session ? Nous répondrons à cette interrogation en comparant d'abord le nombre de catégories de réponses utilisées pour classifier les réponses fournies avant et après l'expérience pédagogique par les sujets de la condition expérimentale. Par la suite, nous le comparerons au nombre de catégories auxquelles ont fait référence les sujets de la condition contrôle à la fin de la session. Si l’on ne se fie qu’aux résultats exprimés à la figure 2, on devrait conclure que les sujets de la condition contrôle ont manifesté plus de flexibilité que ceux de la condition contrôle. Cependant, comme vous pouvez le constater à la figure 3, le pourcentage d'élèves dont les réponses sont classées dans plus de trente et une catégories est passé de 24 à 39,66 entre le début et la fin de l’expérience pédagogique. Cette augmentation de la flexibilité des réponses s'avère significative (X2 = 13,46 ; p< 0,05) chez les sujets de la condition expérimentale. Si l'on compare maintenant la flexibilité exprimée dans les réponses des sujets de la condition expérimentale à celle des sujets de la condition contrôle à la fin de la session d'automne 1991, on constate qu'il n'existe pas de diffférence significative entre le nombre de catégories auxquelles font appel les réponses fournies à l'épreuve de créativité par les sujets des deux conditions (X2 = 10,68 ; p> 0,05). Les activités proposées aux élèves de la condition expérimentale leur ont permis d'accroître la flexibilité de leur pensée alors que ceux de la condition contrôle n'ont enregistré aucun progrès à ce chapitre (X2 = 10,65 ; p> 0,05) au cours de leur troisième session collégiale.

La flexibilité regroupe le nombre de catégories différentes que chaque élève a utilisé dans l'imagination de ses représentations. Par exemple, des représentations du corps humain, des représentations animales, des représentations géométriques, etc. Cette mesure permet d'évaluer l'étendue du champ de connaissances couvert par chacun. Pour analyser ce critère, comparons les résultats par condition, au début et à la fin de l'expérience (figure 3 et 4). Qu'y note-t-on ? Les groupes de la condition expérimentale ont amélioré leur performance *du début à la fin* : il y a moins d'élèves à la fin du processus qui utilisent peu de catégories alors qu'il y en a plus qui utilisent davantage de catégories.

Par contre, la figure 4 montre bien que le processus est inversé dans les groupes de la condition contrôle : il y a un peu plus d'élèves, à la fin, qui utilisent moins de catégories et il y en a moins qui utilisent plus de catégories à la fin qu'au début. Les activités proposées aux sujets de la condition expérimentale leur ont donc permis d'accroître la flexibilité de leur pensée, tandis que ceux de la condition contrôle ont stagné. Comment expliquer ce phénomène ? Encore ici, nous ne pouvons attribuer ce changement uniquement au cours de philosophie puisque les élèves étaient inscrits aussi à d'autres cours qui ont pu les aider ou leur nuire, et ce, quelle que soit la condition. Cependant, on sait que les cours de philosophie faits en communauté de recherche favorisent l'ouverture des horizons à une multiplicité de sujets de discussions. Or, on a noté qu'au début, les élèves se limitaient surtout aux catégories qui se rapprochaient des représentations de l'humain, de son corps et de ses fantasmes. Ce qu'on retrouve de nouveau à la fin, ce sont des représentations de la nature, des animaux, de l'univers. Nous pensons que l'ouverture créée dans les discussions en philosophie pourrait correspondre aux ouvertures dans l'imaginaire des élèves. Nous explorerons, dans notre prochain chapitre, le passage qui s’ouvre entre le concept et l’image lorsqu’on travaille en communauté de recherche.

1.4.1.3. l'originalité

Retrouverons-nous un écart entre les résultats obtenus avant l'expérience pédagogique par les sujets des deux conditions quant au dernier critère, soit l'originalité des réponses fournies à l'épreuve figurative de créativité ? Un bref regard au tableau 10 laisse supposer que les sujets de la condition contrôle fournissent des réponses plus originales que ceux de la condition expérimentale. En effet, le résultat moyen, en ce qui touche l'originalité des sujets de la condition contrôle, est 48,87 comparativement à 37,63 pour les sujets de la condition expérimentale. Une analyse de variance confirme qu'il existe une différence significative quant à l'originalité exprimée dans les réponses fournies lors de cette épreuve par les élèves des deux conditions de cette expérience pédagogique (F(1,435) = 7,48 ; p< 0,01) *avant qu'elle ne débute*. Les activités proposées dans la condition expérimentale permettront-elles de combler cette différence au cours de cette session ?

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Condition | Moyenne | Écart type | Coefficient de variation |
| Contrôle | 48,87 | 38,98 | 82,69 |
| Expérimentale | 37,63 | 30,25 | 78,85 |

Tableau 10  
Caractéristiques des résultats obtenus au critère d’originalité, lors de l’épreuve de créativité, selon les conditions, au début de l’automne 1991

L'écart semble assez important à première vue. En scrutant le tableau 11, vous pouvez constater que l'écart, quant au résultat moyen obtenu au critère d'originalité par les membres de chacune des conditions de l'expérience pédagogique, n'a pas été réduit comme dans le cas de la flexibilité bien qu'il y ait eu amélioration dans chacune des conditions (figure 34). Les résultats ici nous montrent donc bien que ceux des groupes de la condition contrôle sont significativement supérieurs du début à la fin de l'expérimentation. Ici, les groupes de la condition expérimentale n'ont pas fait de rattrapage en cours de processus, comme dans le cas de la flexibilité. Cependant, le nombre d'élèves qui ont amélioré leur résultat est significativement supérieur dans les groupes de la condition expérimentale (fig. 5). La différence significative entre les résultats obtenus pour ce critère par les sujets de chacune des conditions persiste à la fin de l'expérience pédagogique comme en témoigne la valeur de l'analyse de variance faite sur les mesures répétées des résultats (F(1,335)=11,66 ; p< 0,01).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Condition | Moyenne | Écart type | Coefficient de variation |
| Contrôle | 51,61 | 24,20 | 61,93 |
| Expérimentale | 39,21 | 49,84 | 97,32 |

Tableau 11  
Caractéristiques des résultats obtenus au critère d’originalité, lors de l’épreuve de créativité, selon les conditions, à la fin de l’automne 1991

Par contre, si l'on s'attarde non pas aux résultats qui réflètent en partie la différence significative de fluidité entre les sujets de la condition expérimentale et ceux de la condition contrôle, mais au nombre d'élèves dont les résultats au critère d'originalité ont varié entre les deux moments de l'évaluation, on observe qu'un peu plus de la moitié des membres de la condition expérimentale ont amélioré leur performance comparativement à 43,7 pour cent des membres de la condition contrôle (tableau 12 et figure 35). Le pourcentage d'élèves qui ont amélioré leur résultat d'originalité dans la condition expérimentale diffère significativement du pourcentage de ceux dont la performance a suivi la même tendance dans la condition contrôle (Z= 2,0 ; p< 0,05).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Condition | Augmentation | Diminution | Égalité |
| Contrôle | 43,75 | 48,61 | 7,64 |
| Expérimentale | 52,85 | 41,97 | ,18 |

Tableau 12  
Pourcentage des élèves ayant modifié leurs résultats au critère d’originalité,  
lors de l’épreuve figurative de créativité, selon les conditions

Comment interpréter ces résultats ? Tout d'abord, ils confirment la tendance observée dans le cas du critère de fluidité : les groupes de la condition contrôle étaient plus créatifs au départ et ont maintenu leur supériorité en cours de processus. Il se peut que la composition des groupes de la condition contrôle soit à l'origine de cette disproportion. En effet, le tiers des effectifs de la condition contrôle provenait des Sciences pures et des Sciences de la santé ; alors que dans la condition expérimentale les sujets provenaient de 24 programmes différents. De plus, tout comme dans les autres phases de l'expérimentation, le nombre de sujets ayant abandonné en cours de processus est plus grand dans la condition contrôle (31%) que dans la condition expérimentale (11%). Il se peut que dans la condition contrôle la sélection ait été plus forte et que les sujets moins performants aient abandonné en cours de processus (cf tableau 4). Il est difficile dans ces conditions de faire ressortir l'effet d'une approche pédagogique, compte tenu des différences significatives observées chez les sujets des deux conditions.

Si nous nous concentrons uniquement sur la condition expérimentale, nous voyons tout de même qu'il y a augmentation significative des résultats quant à chacun des critères, même si cette augmentation est plus faible que celle observée dans les groupes de la condition contrôle. Il faut noter également que la flexibilité exprimée fait appel à un plus grand nombre de catégories et que les élèves fournissent des réponses plus originales à la fin du cours. Ces deux aspects reflètent l'aspect démocratique de la communauté de recherche, cadre pédagogique favorisant l'expression de toutes les idées même minoritaires compte tenu du très grand souci apporté au respect des autres lors des échanges. De plus, la diminution du taux d'abandon nous permet d'affirmer que le renforcement de l'estime de soi par la communauté de recherche valorise même les plus timides et les incite à persévérer dans leur cheminement scolaire.

1.4.1.4. L’estime sociale de soi

L'augmentation du niveau de l'estime sociale de soi figurait parmi les retombées potentielles du fonctionnement des groupes de la condition expérimentale selon les principes d'une communauté de recherche. Nous nous interrogions sur l'impact de cette approche pédagogique quant au maintien ou à l'augmentation de l'estime sociale de soi, en raison de la multiplicité des expériences nouvelles et des nombreuses adaptations auxquelles sont confrontés les nouveaux élèves au cégep. Qu'il suffise de vous rappeler que nous nous sommes servis de l'inventaire de l'estime sociale de soi de J.S.Lawson, validé et adapté pour les 17-25 ans québécois par J. Gauthier [[88]](#footnote-88), afin de mesurer la satisfaction des élèves de niveau collégial quant à leur concept social de soi.

Comme vous pouvez le constater au tableau 13, un peu moins de la moitié des sujets de la condition contrôle évaluent plus positivement leur niveau d'estime sociale de soi à la fin de la session, alors que chez ceux de la condition expérimentale, nous constatons que près de six élèves sur dix le font. Par ailleurs, nous observons une diminution de l'estime sociale de soi chez quatre sujets sur dix dans la condition expérimentale alors que la moitié de ceux de la condition contrôle adopte cette tendance.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Condition | Augmentation | Diminution |
| Contrôle | 48,38 | 50,0 |
| Expérimentale | 56,68 | 39,57 |

Tableau 13  
Variation de l’estime sociale de soi chez les sujets suivants le cours :  
Les conceptions de l’être humain, à la session d’automne 1991

Ces différences de variation de l'estime sociale de soi entre les sujets des conditions contrôle et expérimentale sont significatives. Il semble donc que les activités poursuivies par les deux conditions ont favorisé une évaluation plus positive de l'estime sociale de soi.

En conclusion, nous pouvons affirmer que notre recherche a confirmé ce que les recherches antérieures avaient aussi démontré ailleurs, c’est-à-dire que l’approche Lipman de l’enseignement de la philosophie en communauté de recherche favorise le développement de la pensée créative selon les critères de fluidité et de flexibilité. Cependant, notre recherche va un peu plus loin et démontre également que l’approche Lipman amène aussi des progrès significatifs au niveau du critère de l’originalité, progrès qui n’avaient pas été vérifiés dans les recherches antérieures. Enfin notre recherche fait le lien entre le développement de la créativité et l’estime sociale de soi, qui s’avère plus positive après expérimentation, chez les sujets de la condition expérimentale. De tels progrès avaient aussi été notés dans des recherches antérieures, mais entre le développement du raisonnement et de l’estime de soi. De fait, nous pensons que c’est d’abord la communauté de recherche qui permet le développement de l’estime de soi, et non les gains au niveau des habiletés intellectuelles. La communauté de recherche qui se forme dans un classe de philosophie de type lipmanien favorise l’expression de soi, l’entraide et la communication, qui sont toutes des variables mesurées par le test d’estime sociale de soi. L’estime de soi s’appuie elle-même sur le concept de soi, qui lui répond à la question qui suis-je ? Or, ce cours de philosophie portait sur notre conception de l’être humain. Ainsi, en utilisant la communauté de recherche on répond non seulement théoriquement à cette question, mais aussi existentiellement. Il y a eu transfert entre le concept théorique abordé au cours et l’image profonde de soi. Nous verrons dans les prochains chapitres comment se fait ce passage.

[63]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Première partie : Le délit

Chapitre deux

DÉFINITION ET IMAGES,  
MÉTAPHORES  
ET COMPARAISONS

[Retour à la table des matières](#tdm)

La recherche que j’ai effectuée avec Marie Bolduc portant sur l’adaptation de la philosophie pour enfants à l’enseignement collégial [[89]](#footnote-89), a permis de conclure que la communauté de recherche philosophique, telle que définie par Matthew Lipman, est une approche valable pour l’enseignement collégial de la philosophie. Cette communauté de recherche collégiale a cherché à répondre à la question : *Qu’est-ce que l’être humain ?* en confrontant ses propres définitions à celles que les philosophes ont données au cours de l’histoire de la philosophie occidentale. En cours de processus, les élèves ont développé leur créativité, leur capacité d’argumentation et leur attention aux autres, ce qui les a amenés finalement à porter un meilleur jugement sur la problématique générale du cours, sur le questionnement philosophique lui-même, et sur eux-mêmes. Après cette recherche fructueuse, je me suis demandé plus particulièrement pourquoi la communauté de recherche permet de développer ainsi la créativité ? Comment peut-elle favoriser la transposition d’une image particulière en une multitude d’autres images appartenant à des catégories différentes ?

Pour répondre à ces deux questions, la première partie du présent chapitre partira de différentes sortes de définitions, pour en arriver à la définition par l’image, ce qui permettra, dans la seconde partie d’analyser les liens entre les images mentales, les métaphores et les comparaisons.

C’est le premier chapitre du roman *Émilie* [[90]](#footnote-90), qui introduit la question de la définition, à partir de la recherche communautaire d’une définition de l’humain, sous la direction d’un certain *monsieur Diogène* [[91]](#footnote-91). La communauté aborde à la fois la question du contenu de la définition et de sa forme. Tout en cherchant leur propre définition, les différents personnages de cette classe fictive utilisent différentes façons de définir l’être humain pour en cerner son essence. Malheureusement, la classe n’arrive pas à s’entendre sur aucune définition, cependant, l’analyse de son processus de recherche permettra de reconstituer la trame épistémologique qui se déploie entre l’image première, la formation d’un concept et sa définition ultime. La peinture de Gauguin*, d’où venons-nous, que sommes-nous, où allons-nous* [[92]](#footnote-92) surgira alors du fond de l’imaginaire moderne, comme un bon exemple de définition artistique moderne de l’image mentale que l’humain a de lui-même

La peinture de Gauguin introduira la discussion de la seconde partie de ce chapitre, qui portera davantage sur la relation entre l’image mentale, la métaphore et la comparaison. Cette discussion s’amorcera à partir de l’histoire du *rêve de Sophie*, raconté au chapitre cinq du roman *Émilie* [[93]](#footnote-93) Dans cette section, j'ai tenté d’abord de faire surgir les images mentales, à partir de la *phénoménologie des images poétiques* de Gaston Bachelard, qui s'appuie amplement sur la théorie jungéenne des images archétypales. Le but en était de provoquer une expérience esthétique, du type de celles qu'on retrouve dans le programme de *Suki* : c'est-à-dire de se servir de la poésie - et plus particulièrement des haïkus - pour mettre en poèmes les images mentales qui proviennent de notre enfance.

La seconde idée explore davantage la pensée métaphorique et son fondement dans la ressemblance. Ici, j’ai exploité davantage les idées de Michel Foucault, de Felicity Haynes et de Matthew Lipman, pour comprendre les liens entre les images mentales et les métaphores. Ce faisant, je me suis rendu compte que la théorie des schèmes mentaux recoupe des positions venant autant des linguistes, de la psychologie cognitive que de la psychanalyse. Bien que se référant à un même phénomène psychique, chacune de ces disciplines interprète fort différemment le sens de ces structurations mentales : elles peuvent être des archétypes de l'inconscient collectif, selon Jung, des formes gestaltiques selon la phénoménologie de Bachelard, une structuration pré-cognitive liée à l'imagerie corporel du sujet, selon Lipman, ou encore une intériorisation des schèmes sociaux servant à sélectionner les expériences et refouler dans l'inconscient les schèmes qui sont socialement inacceptables, selon Freud.

En abordant ensuite la comparaison, la dernière idée directrice que présente ce chapitre, à partir de la position de John Searle, apparaîtra le débat entre les théories *comparatistes*  et les théories *métaphoristes*. Pour les compartistes, la métaphore est une sorte de comparaison, alors qu’au contraire, pour les métaphoristes, la comparaison fonde son expression verbale sur une antécédence psychique de type schématique. Ce débat nous renverra donc aux liens entre le psychique et le symbolique, entre le conscient et l'inconscient, entre la pensée critique et la pensée créative. La position de Lipman, qui intègre la pensée critique et la pensée créative, est une position qui veut synthétiser les deux positions. Cependant, si comme je le soutiens, la pensée créative est celle qui saisit en premier les images mentales, alors il faut faire la distinction entre les images qui proviennent du psychisme, des figures de styles, comparaisons et métaphores, qui elles structurent le niveau symbolique, par après. L’expérience de Hellen Keller, cette jeune enfant sourde muette et aveugle qui a réussi miraculeusement à apprendre à communiquer par des signes tactiles, nous servira de point de référence, tout au long de cette discussion.

2.1. Que sommes-nous ?

[Retour à la table des matières](#tdm)

Depuis Socrate jusqu’à Kant, tous les philosophes ont tenté de répondre à la question de notre identité chacun à leur façon : *l’homme est un animal politique*  dira Aristote*. L’homme est un animal rationnel*  précisera Descartes. *L’homme est un être libre* avancera Rousseau. *L’homme est un travailleur* répondra Marx*. L’homme est un être de désirs et de passions* rétorquera Nietzsche. *L’homme est un être déterminé par son inconscient*, opposera Freud*. “Non, l’homme se fait lui-même”* dira l’existentialisme. Et Mounier précisera : “*l’homme est une personne*.” Le behavioriste Skinner soutiendra pour sa part que, “*par delà la liberté et la dignité, l’homme est conditionné par son environnement*.” Le féminisme fera ressortir sa dualité fondamentale : *“l’humain est féminin et masculin.”* L’écologie montrera sa parenté avec les autres espèces animales, qu’il fait partie de l’écosystème terre et qu’il peut disparaître comme espèce, s’il ne fait pas sauter la planète auparavant. Le néolibéralisme fait de l’humain un simple “*consommateur”*, les nouvelles technologies de l’information le réduisent de plus en plus à l’état *virtuel*, alors que les religions soutiennent que “*l’humain est d’abord une créature divine”*

On voit donc par ces quelques exemples, qu’à travers les âges, les philosophes ont débattu abondamment de cette question et qu’elle se pose aussi dans d’autres domaines aussi bien scientifiques, que politiques, artistiques ou religieux. Au niveau scientifique, il semble y avoir aujourd’hui un certain consensus pour dire avec la biologie que l’humain est une espèce animale particulière. Là où il y a divergence cependant, c’est sur le caractère spécifique de l’humain : sa dimension spirituelle, sa place dans l’univers et sa finalité.

La forme que prend les différentes définitions respecte, en général, la règle aristotélicienne qui limite la définition à l’identification du genre et de la qualité essentielle de la chose à définir. Cependant il y a quelques exceptions de taille. Je pense entre autres, à la définition de Pascal : *“L’homme n’est qu’un roseau, le plus faible de la nature, mais c’est un roseau pensant.”* [[94]](#footnote-94) Nous ne sommes plus ici devant une définition logique, mais devant une *métaphore*. Par la suite, Nietzsche identifiera comme métaphore, tous les noms du langage. Avec Pascal et Nietzsche, on entre donc dans une nouvelle sorte de definition : une définition par l’image parlée plutôt que par des concepts abstraits ; une définition relevant de l’esthétique, plutôt que de la logique. De même, la philosophie pour enfants de Matthew Lipman - qui passe par le roman pour faire comprendre aux enfants les principales notions philosophiques - a ré-ouvert la voie de la pensée créative en philosophie, comme forme de pensée distincte de la pensée critique, ou de la pensée morale. C’est pourquoi, dans le roman, les élèves explorent en communauté de recherche, autant les images provenant de la pensée créative, que les concepts de la pensée critique , pour tenter de définir ce que nous sommes.

2.2. Définition

[Retour à la table des matières](#tdm)

Selon Jean-Maurice Lamy : *“la définition est une façon d’analyser le contenu, ou compréhension, d’un concept.”* [[95]](#footnote-95) Et c’est ce que le professeur, M. Diogène, tente de faire en écrivant au tableau chacune des définitions des élèves. Même s’il privilégie la façon aristotélicienne de définir un terme par le genre et la caractéristique spécifique, on doit admettre tout de même que M. Diogène n’impose aucune définition d’aucun philosophe [[96]](#footnote-96) et qu’ainsi il reste ouvert à toutes les définitions que lui proposent ses élèves [[97]](#footnote-97). Ainsi, ils peuvent explorer librement plusieurs façons de définir le terme *être humain* : par un exemple [[98]](#footnote-98), par un synonyme [[99]](#footnote-99), par ce qu’il n’est pas [[100]](#footnote-100), par son genre [[101]](#footnote-101), par ses caractéristiques, par sa classification biologique [[102]](#footnote-102) et par analogie [[103]](#footnote-103).

Selon Lamy, une définition doit être *brève*, sinon nous donnerions alors une description ou une explication [[104]](#footnote-104) de termes. Elle doit être *claire*, puisque son rôle est d’identifier une chose, pour un lecteur qui l’ignore. Enfin la définition et le défini doivent être *réversibles*  : par exemple, si je dis qu’une chaise est un siège avec un dossier sans bras, je peux dire tout autant qu’un siège avec un dossier sans bras est une chaise. Si je donnais plus de spécifications, par exemple sur la couleur, le matériau ou le nombre de pattes, je limiterais trop la définition, ce qui éliminerait bien des sortes de chaises. Par contre, si je mentionne uniquement qu’une chaise est une sorte de siège, je n’en dis pas assez pour identifier précisément de quelle sorte de siège il s’agit. Une définition ne doit pas être circulaire pour autant. Définir un humain en disant que c’est un hominidé est une sorte de définition circulaire, qui utilise une classe ne comportant qu’un seul individu, l’homo sapiens, ce qui ne nous apprend rien sur ses caractéristiques propres. Ainsi, par leur discussion, les élèves de cette classe ont pu découvrir que l’humain est une sorte d’animal, mais ils n’ont pas pu s’entendre sur quelle sorte d’animal il était précisément.

Curieusement, c’est dans *Suki*, le programme de philosophie pour enfants traitant de la recherche esthétique, que Lipman introduit ce qu’est une définition en logique. [[105]](#footnote-105) Il nous avertit dès le départ que la définition ne s’applique qu’aux noms, pas aux verbes, ni aux adjectifs. Son importance est très grande, vu que la définition est l’une des deux seules raisons qu’on puisse invoquer pour dire qu’une chose est vraie : “*Broadly speaking, there are two sorts of reasons for saying that a sentence is true : by definition and by evidence”.* [[106]](#footnote-106).

Lipman prend bien soin toutefois de distinguer la définition d’un terme, de son sens :

If meanings were to be identified with strictly definitional meanings, the problem would be a fairly rerstricted and manageable one, since the litterature on the logic of definition is fairly well established. But the problem remains that in ordinary language the word meaning has a much broader scope than does definition [[107]](#footnote-107).

Pour Lipman, les notions de définition et de vérité relèvent de la pensée critique, alors que la question du sens appartient à la pensée créative, voilà pourquoi ces deux questions se retrouvent au début et à la fin de Suki : le sens ne se retrouve pas dans les choses, mais dans leurs relations : *“Meaning is not some intangible effect of relationships, but consists of those relationships themselves. Whatever relationships a thing has with other things and with a particular individual constitute its meaning”* [[108]](#footnote-108). Pour dire ce qu’est une chose ou un concept, (et surtout lorsqu’il s’agit de dire ce que nous sommes), nous avons besoin d’autre chose qu’une simple règle de logique. On doit aussi manier un certain art : l’art de capter la qualité qui unifie l’ensemble des parties de cette chose. Une définition c’est une sorte de structure que la raison critique impose sur le concept ou la chose à définir, pour essayer d’en délimiter sa nature fondamentale. D’ailleurs ce mot *définition* vient du langage des arpenteurs-géomètres qui cherchaient à définir l’emplacement exact d’un lot. En ce sens, une définition limite le concept à un cadre bien limité. Or, pour Lipman un concept n’est pas un terme unique, mais un ensemble de termes réunis par la similitude : “*When we cluster things in terms of similarities, we are said to have a concept of them.”* [[109]](#footnote-109) Deuxièmement, il est plus facile de comprendre un concept lorsqu’il est intercalé dans une histoire, que lorsqu’il est issu d’un manuel théorique :

Narrative organization, in contrast to expository organization, tends to unfold as it is explored. as it unfolds, it gathers momentum and energy and transmits this to the reader. it is not simply the sequencing of information that makes this possible. It is made possible by the organic relationship that the parts have to one another and to the whole. [[110]](#footnote-110)

Comme nous l’avons vu précédemment, cette relation entre le tout et les parties est une relation esthétique. C’est l’une des raisons pour lesquelles Lipman privilégie le roman pour développer la formation de nouveaux concepts, ce qui vient appuyer cette thèse à l’effet que l’approche Lipman est d’abord une approche esthétique. C’est seulement par la suite que le manuel vient expliquer et illustrer par des exercices comment se forme les concepts. La meilleure illustration de la formation de concepts se retrouve, non dans *Suki*, mais dans un exercice, que Lipman a emprunté à J.L. Austin [[111]](#footnote-111). (voir fig. 5 ) :

Students are presented with a target like map ; two concentric areas, identified by a pair of antonyms, are separated by a “fuzzy area.” The students are given a list of words that they are to distribute as appropriately as possible among the three areas. The synonyms in the inner zone are to contribute to the massed meaning in that zone, while the unique meaning of each term is to be found by contrasting it with its synonyms. [[112]](#footnote-112)

Figure 7  
Cible de formation de concepts [[113]](#footnote-113)

La figure 5 reprend l’exercice de Austin avec la constellation de concepts qui se forme autour des antonymes *mouillé* et *non-mouillé*. [[114]](#footnote-114) Remarquez tout d’abord que nous travaillons avec des adjectifs et non avec des noms, c’est-à-dire avec des qualités qu’on peut ou non attribuer à des noms, mais qui ne nomment pas elles-mêmes les choses. Nous aurions de la difficulté à utiliser le même exercice avec un nom comme être humain. L’être humain est un sujet, c’est nous, et non un prédicat.Le tableau 14 donne la liste des définitions issues de la discussion de la classe de Phil et Sophie. En l’examinant de près, on verra que ce qui change dans cette liste c’est le prédicat (et non le sujet), donc la qualité, qui donne la spécificité à l’être humain. Si nous replacions chacun de ces prédicats sur une cible de Austin, nous pourrions utiliser par exemple les qualités *raisonnable* et *déraisonnable* comme antonymes, ou *social* et *asocial*. Mais où situerions-nous alors l’esprit, l’âme, le corps, la liberté ? Ou sa classification biologique ? On voit que cette façon de procéder ne s’appliquerait pas dans ce cas, ou si nous le faisions, ce serait de façon fort limitative.

|  |
| --- |
| Animal raisonnable  Animal déraisonnable  Animal qui rit  Animal qui pense  Animal qui a un langage  Animal qui a un esprit (une âme)  Animal qui vit en société  Animal qui produit des biens  Animal sans poil, marchant sur deux jambes  Des animaux qui se posent un paquet de questions juste pour le plaisir de s’entendre parler !  1. Animal. 2. Vertébré. 3. Manmmifère. 4. Primate. 5. Hominidé.  Hommes - Femmes - Enfants – Vieillards |

Tableau 14  
Liste des définitions fournies par la classe de Phil et Sophie

Pour rendre compte de la totalité des sens proposés par la classe de Phil et Sophie, il faudrait utiliser plusieurs cibles, donc plusieurs définitions différentes. La cible de Austin est une figure géométrique, mais pour rendre toute la richesse d’un concept comme celui de *être humain,* il faut partir de l’esthétique*.* On obtiendra alors non plus un squelette mais une *image* plus complète. [[115]](#footnote-115) Comme nous l’avons mentionné précédemment, on peut aussi définir un terme par une image. Pascal ne l’a -t-il pas fait lorsqu’il a écrit que l’être humain est un *roseau pensant* ? Il manque encore à cette image toute l’épaisseur de l’histoire, des croyances, des mythes et des religions qui ont structuré notre espèce. Puisque cette définition nous concerne éminemment, elle doit répondre à la question *qui suis-je* et tous autant que nous sommes, hommes, femmes, enfants, vieillards de toutes les races et de toutes les époques devons nous y retrouver, sans exclusion. La simple image biologique du corps humain est insuffisante : elle ne parle ni de sa pensée qui peut réfléchir sur elle-même, ni des émotions qui la tourmentent. Si on utilise l’image d’un homme mûr, on exclut alors la femme, l’enfant et le vieillard de notre définition. Il faudrait un film alors pour rendre ce que l’on est exactement : une film qui rendrait compte de la dynamique humaine, qui relaterait son histoire, ses croyances, ses rêves, ses idées et ses réalisations. Un tel film est impossible à faire et manquerait à la qualité principale d’une définition, soit sa brièveté.

J’ai tout de même retrouvé une image artistique qui rejoignait les exigences de cette définition de soi-même : regardez cette peinture de Gauguin intitulée, *D’où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* [[116]](#footnote-116) Elle insère la définition de l’être humain dans un cadre pictural bien délimité. Le peintre, comme le dit si bien Lipman [[117]](#footnote-117), pense en lignes et en couleurs, pourtant Gauguin a vécu bien avant Lipman. Selon René Huyghe, c’est Gauguin, qui a découvert le pouvoir expressif des lignes et des couleurs :

“Les lignes et les couleurs n’ont pas seulement le pouvoir de reproduire ce que nous voyons, la réalité que nous présente la nature apparente, mais elles détiennent un pouvoir émotif qui peut communiquer au spectateur un état d’âme.” [[118]](#footnote-118)

Gauguin ne veut plus que la peinture ne serve qu’à reproduire la nature, il pense *que “Le trait...est un moyen d’accentuer l’idée.”* [[119]](#footnote-119) Avec lui débute alors le modernisme en peinture ; on ne peint plus la nature, mais comment le sujet voit la nature, comment il l’imagine. Gauguin ouvre donc la porte à l’image mentale, que développera plus tard la psychologie cognitive. Il cherche à illustrer non seulement ce que nous sommes en opposant différents modèles d’humains, mais aussi à dire d’où nous venons et vers où nous allons. Cette oeuvre est le testament de Gauguin. Après l’avoir peinte, il voudra se donner la mort. Elle reprend quelques unes de ses oeuvres et les intègre dans une oeuvre nouvelle. C’est du primitivisme [[120]](#footnote-120) : le retour aux sources, à l’âme du sauvage, au paradis perdu. C’est aussi une phrase picturale, qu’on peut lire de gauche à droite, comme un texte. Que dit-elle ? [[121]](#footnote-121) Elle pose les questions d’abord clairement : *D’où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?*  Le reste de la peinture ne donne pas de réponse, mais décrit plutôt un état d’âme mythique. Les personnages représentent bien l’humain au féminin, comme au masculin, brun et blanc, vieux et jeune, entourés d’animaux de formes et de couleurs, mis en harmonie. Le temps y est suspendu, figé comme les personnages. Une atmosphère sacrée se dégage explicitement de l’idole primitive, mais aussi de l’ensemble du tableau. On me dit qu’il rend hommage aux fresques de Puvis de Chavannes. Je ne saurais le dire. En le regardant, moi je me retrouve comme dans un rêve, un rêve de début ou de fin d’humanité, hors du temps, dans un monde onirique, qui se montre avec toutes les attributs du fantasme. Gauguin est le premier à nous dire, bien avant le cinéma que c’est d’abord par l’image mentale qu’on délimite le terrain de nos concepts et donc de nos définitions. J’entends presque les personnages de ce tableau, réciter ce poème de jeunesse :

*Nous avons couru*

*Pendant des siècles*

*Sur des routes éternelles*

*Sur des pavés mouillés*

*Nous avons atteint le soleil*

*Nous l’avons mangé*

*Avec des arcs-en-ciel*

*Avec nos bouches affamées*

*Nous avons peint en noir*

*L’horizon de nos yeux*

*L’horizon de nos âmes*

*Nous l’avons tué*

*Puis nous sommes repartis*

*Sur les routes éternelles*

*Sur les pavés mouillés*

*Pendant des siècles* [[122]](#footnote-122)

2.3. Images

[Retour à la table des matières](#tdm)

Dans le chapitre de *Émilie*  intitulé *Le rêve de Sophie* [[123]](#footnote-123), les *images*  occupent une place centrale : images du rêve de Sophie, images de l'inconscient, images de la mise en scène de Phil. Comment s'y retrouver ? S'agit-il tout d'abord des mêmes images ? Les images du rêve de Sophie sont-elles vraiment des images provenant de son inconscient ? La mise en scène de Phil, est-elle une reproduction de leur histoire, où est-ce une pure invention ? On y pourrait distinguer deux niveaux d'où peuvent provenir ces images mentales : premièrement de l'inconscient, tel qu'il se révèle dans le rêve ; deuxièmement de la représentation artistique, littéraire ou plastique, de ces images. Par exemple, l’extrait présenté met en scène une image de Anna Freud, différente du personnage historique. [[124]](#footnote-124) Sophie raconte un rêve, qui l'a fortement impressionnée. Anna Freud analyse ce rêve à partir de la grille freudienne : le rêve révèlerait l'inconscient, c'est-à-dire les pulsions sexuelles, comme l'inceste, qui sont refoulées par la censure du surmoi. Doit-on interpréter toutes les images de nos rêves de cette façon ? Certainement pas. Freud lui-même distinguait les rêves significatifs, des rêves anodins. Et plus tard, les concepts de sa psychanalyse ont été remis en questions par d'autres psychanalystes. Jung, par exemple, fit une distinction entre l'inconscient individuel et l'inconscient collectif. L'inconscient personnel comprendrait tout ce que mon esprit a retenu, mais qui ne m'est pas présentement conscient, de même que toutes les idées et sentiments pénibles que je refoule plus ou moins intentionnellement. Au-dessus et au-delà de l'inconscient personnel, se retrouverait l'inconscient collectif, qui lui contient les instincts, pulsions et *archétypes*, hérités de nos ancêtres :

“But, over and above that, we also find in the unconscious qualities that are not individually acquired but are inherited, e.g. instincts as impulses to carry out actions from necessity, without conscious motivation. In this deeper stratum we also find the ... archetypes ... The instincts and archetypes together form the collective unconscious. I call it 'collective' because, unlike the personal unconscious, it is not made up of individual and more or less unique contents but of those which are universal and of regular occurrence.” [[125]](#footnote-125)

Ainsi, les mythes, légendes et contes de fées existeraient non seulement dans les livres, mais animeraient nos propres rêves :

“The concept of the archetype ... is derived from the repeated observation that, for instance, the myths and fairy tales of world literature contain definite motifs which crop up everywhere. We meet the same motifs in the fantasies, dreams, deliria, and delusions of individuals living to-day. These typical images and associations are what I called archetypal ideas. The more vivid they are, the more they will be coloured by particularly strong feeling-tones. (q.v.)... They impress, influence, and fascinate us. They have their origin in the archetype, which in itself is an irrepresentable, unconscious, pre-existent form that seems to be part of the inherited structure of the psyche and can therefore manifest itself spontaneously anywhere, at any time.” [[126]](#footnote-126)

Par exemple, Sophie a déjà rêvé qu'elle traversait l'univers sur un cheval ailé que la littérature surnomme Pégase [[127]](#footnote-127). Ce cheval fantastique est donc, pour Sophie, une image archétypale, telle que définie par Jung. Le jeu d'association libre proposé par Anna Freud à Sophie est la façon freudienne de ramener ce genre d'images à la conscience. Il y a d'autres façons. Jung, par exemple, fit des mandalas [[128]](#footnote-128), un mot sanskrit qui signifie “cercle.” Le mandala est un dessin représentant le processus psychique de centration :

Mandalas : Symbol of the centre goal, or of the self (q.v.) as psychic totality ; self-representation of a psychic process of centering ; production of a new centre of personnality. This is symbolically represented by the circle, the square, or quaternity (q.v.), by symmetrical arrangements of the number four and its multiples. [[129]](#footnote-129)

On retrouve ce genre de dessin autant dans la tradition religieuse orientale qu’occidentale. À ce titre, le mandala est aussi une image archétypale.

L'analyse psychanalytique des images mentales en provenance de l'inconscient n'est qu'une façon de donner un sens aux images de nos rêves. Une autre façon, plus commune, est de tenter de les dessiner, comme l'a fait Jung, où de les décrire, comme tant de poètes et d'écrivains ont tenté de le faire. L'image poétique est, selon Gaston Bachelard, à l'origine de la productivité de l'imagination. Il ne nie pas la réalité des images archétypales de Jung, mais il veut noter l'originalité des variations que ces images mentales prennent dans l'expression poétique, en préconisant une *“phénoménologie de l'image poétique, dans l'espoir de ré-examiner d'un regard neuf les images fidèlement aimées, si solidement fixées dans sa mémoire qu'il ne sait plus s'il s’en souvient ou s'il les imagine quand il les retrouve dans ses rêveries.”* [[130]](#footnote-130).

De quoi s'agit-il exactement ? L'approche phénoménologique n’interprète pas l'image psychique à la façon de la psychanalyse, mais la considère en elle-même et pour elle-même, soit un être, non plus de la psyché, mais un être du langage : *“La phénoménologie,* explique Bachelard, *est fondée à prendre l'image poétique dans son être propre, en rupture avec un être antécédent, comme une conquête positive de la parole.”* [[131]](#footnote-131) Et la description phénoménologique de cette image n'est pas non plus une description empirique, qui elle, met la conscience au service de l'objet extérieur. Non ! Cette description ne peut être qu'*intentionnelle.* [[132]](#footnote-132) Qu'est-ce que ça veut dire ? Cela veut dire qu'en passant de l'image psychique à l'image poétique, nous passons du domaine de l'inconscient, au domaine du conscient, par la médiation du langage. *“La imaginacion se realiza en el lenguaje, que es su concrecion”* [[133]](#footnote-133) L'imagination se réalise dans le langage, nous confirme Sergio Ramirez. C’est par l’intermédiaire du langage que l'image mentale devient métaphore. Selon Nietzsche, la métaphore est un processus psychico-musical comprenant deux étapes :

“A nerve stimulus first transformed into a percept ! First metaphor ! The percept again copied into a sound ! one sphere right into the midst of an entirely different one..” [[134]](#footnote-134)

Pour Nietzsche, en bon disciple de Dyonisos, l’accès aux images, et par là l’accès au mythe, passe par la musique :

Music incites to the symbolic intuition of Dionysian universality, and music allows the simbolic image to imerge in its highest significance. From these facts, intelligible in themselves and not inaccessible to a more penetrating examination, I infer the capacity of music to give birth to myth. [[135]](#footnote-135)

Quand Sophie affirme qu'elle se voit comme un *cheval* ou un *papillon*, elle veut décrire l'image qu'elle a d'elle-même, mais pour ce faire elle doit nécessairement passer par la métaphore : la conscience qu'elle prend d'elle-même à travers ces images mentales, ne peut se faire qu'à travers le langage, pas seulement le langage quotidien, mais aussi le langage que l'on invente pour dire ce que l'on voit en dedans de nous. [[136]](#footnote-136) Deuxièmement, en accédant à la conscience par l'intermédiaire de la métaphore, l'image psychique prend un sens particulier suivant l'intentionalité de celle ou celui qui la décrit, ou qui l'interprète, comme faisait Anna Freud avec les images mentales de Sophie, ou Gaston Bachelard avec sa phénoménologie des images poétiques, ou Blaise Pascal avec son roseau pensant.

Hans Sachs dans *Masteringers* parle du rêve, comme source des images poétiques :

*Mon ami, tel est exactement la tâche du poète*

*De noter ses rêves et de leur attacher un sens.*

*Crois-moi, les illusions les plus profondes de l'homme*

*Lui sont révélés en rêves ;*

*et toute versification et poétisation*

*n'est rien d'autre qu'une interprétation.* [[137]](#footnote-137)

Il y a un danger cependant, qui guette le poète onirique : celui de confondre le rêve et la réalité. Nietzsche inclut dans sa description d'Apollon, le dieu grec des arts et des rêves - donc des apparences - les mots de Schopenhauer [[138]](#footnote-138) concernant *“l'homme enveloppé* dans le *voile de Mâyâ*” [[139]](#footnote-139) : *“We must also include in our picture of Apollo that delicate boundary, which the dream-picture must not overstep - lest it acts pathologically (in which case appearance would be impose upon us as pure reality).”* [[140]](#footnote-140) Sorel précise : *“Le Grec n’a pas eu un rêve pendant son sommeil : il l’a vu.”* [[141]](#footnote-141). Le rêve est indépendant du rêveur, il appartient au monde des dieux, ou ce que les dieux veulent bien lui montrer, ou se jouer de lui. C’est peut-être pour cette raison que Gaston Bachelard préfère les images de la rêverie à celles du rêve. Si l’individu risque de perdre son identité dans le rêve, il la conservera par ailleurs dans la rêverie.

“Le rêveur de la nuit ne peut énoncer un cogito. Le rêve de la nuit est un rêve sans rêveur. Au contraire, le rêveur de rêverie garde assez de conscience pour dire : c'est moi qui rêve la rêverie, c'est moi qui suis heureux de rêver ma rêverie, c'est moi qui suit heureux du loisir où je n'ai pas la tâche de penser... [[142]](#footnote-142)

L'une des sources principales de rêverie poétique est notre propre enfance. [[143]](#footnote-143) Bachelard reprend ici à sa façon, un thème cher à Lipman : nos premiers étonnements devant la beauté du monde remontent à l'enfance :

“Cette ouverture au monde dont se prévalent les philosophes, n'est-elle pas une ré-ouverture au monde prestigieux des premières contemplations ? Autrement dit, cette intuition du monde cette Weltanschauung, est-ce autre chose qu'une enfance qui ne veut pas dire son nom ?” [[144]](#footnote-144)

Auparavant, il avait écrit :

“Ce redoublement de rêverie, cet approfondissement de rêverie que nous éprouvons quand nous rêvons à notre enfance, explique, dans toute rêverie, même celle qui nous prend dans la contemplation d'une grande beauté du monde, nous nous trouvons bientôt sur la pente des souvenirs ; insensiblement, nous sommes ramenés à des rêveries anciennes, si anciennes soudain que nous ne pensons plus à les dater. Une lueur d'éternité descend sur la beauté du monde.” [[145]](#footnote-145)

Bachelard ne fait-il pas le lien ici avec les images archétypales de Jung qui nous ramènent, sinon à l'éternité du moins à la pré-histoire de notre espèce ? Les images, mais aussi les odeurs, les goûts, les touchers de l'enfance, les chants et les musiques composent dans notre souvenir imaginé, un idéal du temps passé, que l'on voudrait éternellement au pays de l'utopie enfantine.

Tout un univers évanoui est gardé par une odeur. Lucie Delarue-Mardrus, la belle normande, écrit : “l'odeur de mon pays était une pomme.” Et il est de Lucie Delarue-Mardrus ce vers si souvent cité en référence (Jean de Gourmont, Muses d'aujourd'hui, p. 75) :

Et qui donc a jamais guéri de son enfance ?

Dans une vie de voyages doublée de voyages fabuleux, du lointain des âges, sonne aussi ce cri :

Ah ! je ne guérirai jamais de mon pays ? [[146]](#footnote-146)

Nous prendrons le temps, dans le prochain chapitre, de suivre Bachelard dans sa rêverie des images de l’enfance. Il faut auparavant, trouver le chemin qui nous mène à ces images merveilleuses. Comment décrire ces images, engluées dans les souvenirs de l'humanité ? En faire un poème bien sûr, mais quelle sorte ? N'y a-t-il pas une façon, dans toute la poétique universelle, de dire toutes ces belles images du temps jadis ? Bachelard cite à tirelarigo “de pleines corbeilles de livres qui disent la jeunesse des images” [[147]](#footnote-147), mais il ne nous dit pas comment décrypter ces images mentales. Il faut aller au Japon, pour retrouver, à partir du XVIIème siècle, cette perle de la poésie universelle, qu'on appelle le Haïku “ce petit poème de trois vers, sorte d'épigramme dont l'unique ambition est de dire la quintessence du regard qui se pose sur l'univers.” [[148]](#footnote-148) Prenons comme exemple ce poème de Shiki :

*“Le moineau sautille sur la terrasse*

*Il a les pattes mouillées”* [[149]](#footnote-149)

En lisant ce petit poème, on a l'impression de prime abord, d'une simple description empirique d'une perception fugitive, du type justement que Bachelard voulait éviter, dans sa phénoménologie des images poétiques. Cette image cependant, descend lentement en nous, jusqu'à nos propres souvenirs, qui remontent eux jusqu'à cette enfance où nous avions encore le temps de regarder les oiseaux sautiller sur la terrasse. Cette image a non seulement ce pouvoir d'éveiller en nous notre enfance, elle stimule notre propre imagination. Elle a l'intention, non seulement de décrire fidèlement ce que le poète voit, elle amène avec elle tout ce que le poème ne dit pas : la pluie, le parfum d'orient et l'émerveillement devant la nature. [[150]](#footnote-150)

Le haïku occidental diffère du haïku oriental par les thèmes qu'il aborde : les paysages urbains et les états d'âmes s'y retrouvent autant que les descriptions de paysages. Aussi, la règle des 17 pieds (trois vers de cinq, sept et cinq pieds respectivement) n'est pas toujours suivie par les poètes occidentaux contemporains. [[151]](#footnote-151) En voici quelques exemples :

*Sur le trottoir*

*Un oisillon mort*

*Pour les fourmis*

*(*Jack Kerouac *7 juin 1957)*

*Voisin décédé depuis cinq jours*

*Sur la corde à linge*

*Son vieux gilet bat au vent*

(Carol Lebel) [[152]](#footnote-152)

*Assis sur le rebord de la fenêtre*

*Minou regarde la neige tomber*

(Gilbert Talbot*)* [[153]](#footnote-153)

2.4. Métaphores

[Retour à la table des matières](#tdm)

Pour explorer les deux niveaux du psychisme humain, l'inconscient et le conscient, il faut nécessairement passer par la reproduction consciente de nos images mentales, opérée par le langage. Cependant, le langage que Phil utilise pour écrire son histoire n'est pas une reproduction exacte de leur histoire vécue : il doit intégrer à leur expérience des concepts plus théoriques provenant de sa recherche académique sur Freud. ll va même jusqu'à *inventer* un rêve à Sophie, ce qui rend cette dernière un peu perplexe, devant ce mélange de vérités et de mensonges. [[154]](#footnote-154) Qu'on le veuille ou non, l'image que l'on reproduit dans des mots, n'est pas la même que celle du souvenir, ou du rêve : il y entre toujours une part d'invention. Même lorsque Sophie dit à Anna Freud qu'elle se voit comme un papillon, madame Freud comprend bien que Sophie ne pense pas qu'elle est un vrai papillon, qu'il s'agit d'une comparaison, qui lui sert à décrire le mieux possible comment elle se voit elle-même. [[155]](#footnote-155) Il y a donc à la fois *identité et différence* entre l'image mentale et sa représentation langagière : elles se *ressemblent*, mais ne sont pas pareilles.

Le langage qu'on utilise pour décrire ces images est un *“système de signes”* verbaux ou écrits, servant à la fois à structurer notre expérience psychique et à la communiquer aux autres. Autant dans l'étape de structuration que dans celle de communication, il y a nécessairement modification de ces images mentales. Pour illustrer ce phénomène de transposition de l'image mentale au langage, nous allons prendre un exemple fameux, celui d'Helen Keller. [[156]](#footnote-156) Helen Keller est cette enfant (entre huit et dix ans, si je me souviens bien) sourde, muette et aveugle, que ses parents ont confié à une éducatrice spécialisée. Je me rappelle particulièrement de cette scène à la fin du film, où Helen s'approche du puits pour y pomper de l’eau. En même temps, l'éducatrice imprime désespérément dans la main d'Helen, l’alphabet tactile qu'elle a inventé. C'est à ce moment précis que le *miracle* se produit : Helen fait le lien entre l’eau qui coule sur sa main et les signes tactiles que l'éducatrice inscrit dans son autre main. Qu'est-ce qui a provoqué ce *miracle* ? Tout au long du film, les efforts répétés de l'éducatrice avaient été vains et, à la fin, les parents d'Helen voulaient la congédier. Que s'est-il passé à ce moment précis, pour que cette fois-ci l'expérience de communication soit fructueuse ? Il faut qu'il y ait eu une ouverture dans l'esprit d'Helen, pour qu'elle fasse le lien entre les signes de l'éducatrice et la sensation de l'eau dans sa main. Elle devait apprendre un nouveau langage, une sorte de bilinguisme tactile, si vous voulez. À son âge, son esprit avait déjà structuré son propre système d'interprétation des perceptions tactiles, mais ce système était direct et univoque, c'est-à-dire sans intermédiaire symbolique et sans autre signification que ce qu'elle ressentait par le toucher, le goût ou l'odorat : le toucher du bois signifiait le bois du mur ou de l'arbre, le goût de l'eau signifiait l'eau, l'odeur de l'air ne signifiait pas autre chose que ce fait bien précis. Pour comprendre la symbolique des signes tactiles de son éducatrice, il fallait donc premièrement qu'il y ait répétition des signes tactiles au moment où la perception se produisait. Cependant, cette répétition est insuffisante en soi pour provoquer la compréhension de la *signification*. Il faut aussi un *contexte particulier :* ce contexte est la situation où Helen pompe l’eau : il s'établit alors un nouveau lien dans son esprit, non plus une relation entre la chose et la sensation, mais une relation entre deux systèmes de signes différents : le signe tactile de son éducatrice et le mot *wawa* (pour water), le seul mot qu’elle avait appris, à l’âge de six mois, avant son accident cérébral*.* Le signe trouve sa signification non pas dans une relation d'identité avec la chose qu'il veut signifier, mais dans une relation de *ressemblance* avec une autre relation. Et c’est seulement *“parce que l'esprit analyse*, nous dit Michel Foucault, *que le signe apparaît.”* [[157]](#footnote-157) Il faut donc qu'antérieurement au langage, l'esprit humain possède cette capacité d'analyser les perceptions qu'il reçoit du monde extérieur, pour s'en faire une représentation mentale. Deux questions se posent alors. Quelle est cette capacité ? Et comment fonctionne-t-elle ? Pour répondre à ces deux questions, il faut revenir à l'expérience de Helen Keller. Son esprit était très sain : même avant de pouvoir comprendre les signes tactiles de son éducatrice, elle manifestait une très grande compréhension de sa relation avec l'environnement, particulièrement avec la nature : elle savait déjà analyser ses perceptions, elle avait déjà construit son propre système de signes :

“Pour qu'un élément d'une perception en puisse devenir le signe, nous dit encore Foucault, il ne suffit pas qu'il en fasse partie ; il faut qu'il soit distingué à titre d'élément et dégagé de l'impression globale à laquelle il était confusément lié ; il faut donc que celle-ci soit divisée, que l'attention se soit portée sur l'une de ces régions enchevêtrées qui la composent et qu'elle l'en ait isolé.” [[158]](#footnote-158)

On parle d'un niveau primaire de représentation, lorsque le signe est concret et lié à la chose elle-même. Cependant, pour comprendre la signification d'un signe qui n'est pas lié directement à la chose, un symbole, il faut que l'esprit gravisse un échelon d'abstraction, par le biais de la ressemblance, non plus entre la chose et sa sensation, mais entre deux sensations. Dans le cas d'Helen Keller, cette relation s'est faite entre le toucher de l'eau dans sa main et les signes que son éducatrice imprégnaient dans son autre main. La capacité d'analyse dont a fait preuve alors Helen, est en fait une capacité d'analyse *analogique*, c'est-à-dire cette capacité de l'esprit humain de comprendre en établissant des liens de ressemblances entre des relations :

Jusqu'à la fin du XVIème siècle, la ressemblance a joué un rôle bâtisseur dans le savoir de la culture occidentale. C'est elle qui a conduit pour une grande part l'exégèse et l'interprétation des textes : c'est elle qui a organisé le jeu des symboles, permis la connaissance des choses visibles et invisibles, guidé l'art de les représenter. [[159]](#footnote-159)

En plus de l'analogie, Foucault identifie trois autres formes essentielles de ressemblances :

1. *La* *convenance :* la ressemblance qui s'établit par le voisinage des choses. *Qui se ressemble s'assemble*, disait Homère [[160]](#footnote-160). Les choses sont liées spatialement entre elles par la ressemblance. Le toucher de l'eau dans la main de la jeune Helen Keller ressemble à l'eau et le sens du toucher ressemble aux autres sens. [[161]](#footnote-161)

2. *L'émulation :* l'émulation entre les choses, l'encouragement d'une chose à l'autre, fait que les choses peuvent s'imiter, même sans enchaînement, se reproduire indéfiniment comme si l'une était le reflet de l'autre. Par le reflet, la ressemblance abolit l'espace que parcourt la convenance. L’éducatrice est l’émule de Helen : c’est elle qui l’encourage à l’imiter pour connaître les choses.

3. *La sympathie* qui existe entre les choses amène les choses vers l'identification de l'une à l'autre. La sympathie cependant trouve son opposé dans l'antipathie qui empêche que tout devienne identique et maintient chaque chose à distance l'une de l'autre, dans une identité qui est propre à chacune. Entre Helen et son éducatrice, on retrouve la sympathie entre deux femmes, mais aussi l’antipathie causée par l’exigence d’obéissance de l’éducatrice envers son élève.

L'humain capte ces différentes formes de ressemblance par l'analogie, mais l'analogie elle-même nous est *signifiée* par l'émulation et l'émulation par la convenance, qui elle-même est rendue possible par la sympathie. C'est dire que nous percevons les différentes formes de ressemblances par des *signes* qui portent ces mêmes formes de ressemblance, mais en décalant une forme vers l'autre.

Toute ressemblance reçoit une signature ; mais cette signature n'est qu'une forme mitoyenne de la même ressemblance. Si bien que l'ensemble des marques fait glisser, sur le cercle des similitudes, un second cercle qui redoublerait exactement et point par point le premier, n'était ce petit décalage qui fait que le signe de la sympathie réside dans l'analogie, celui de l'analogie dans l'émulation, celui de l'émulation dans la convenance, qui requiert à son tour pour être reconnue la marque de la sympathie...La signature et ce qu'elle désigne sont exactement de même nature ; ils n'obéissent qu'à une loi de distribution différente. [[162]](#footnote-162)

C'est donc parce que les choses se ressemblent que l'humain peut construire un système de signes lui-même basé sur la ressemblance entre les signes et les choses et entre les signes eux-mêmes : *“chercher le sens,* écrit Foucault*, c'est mettre à jour ce qui se ressemble. Chercher la loi des signes, c'est découvrir les choses qui sont semblables.”* [[163]](#footnote-163) Plus tard, autant dans son expérience individuelle que collective, l'humain percevra ce qui est différent dans ce qui se ressemble [[164]](#footnote-164), mais au tout début, je veux dire avant même la construction d'un langage, sa capacité d'analyse analogique, lui fait saisir la ressemblance entre les choses, ce qui lui permet par la suite d'isoler des signes qui ressemblent à ces choses, de les organiser en système à partir de la ressemblance entre les signes, et ainsi de faire évoluer ce système du concret vers l'abstrait, c'est-à-dire de la sensation à sa signification. C'est cette capacité qui a permis à Helen Keller de sublimer sa pulsion inconsciente, (sa recherche du plaisir vital dirait Anna Freud), de sa relation sensuelle avec les choses, vers une relation médiatisée par les signes tactiles que va lui apprendre son éducatrice. C'est par ce passage que la conscience émerge de l'inconscient, le passage par l'analogie. Si Helen K. a mis un certain temps à faire ce lien entre la chose et le signe c’est peut-être que les signes alphabétiques proposés par son éducatrice avaient si peu de ressemblance avec ce qu’ils voulaient représenter : l’eau. C’est là une autre indication de la capacité psychique phénoménale de Helen.

En introduisant, par l'intermédiaire de Michel Foucault, cette capacité particulière de l'esprit humain d'analyse analogique, je me suis *inconsciemment* rapproché de la définition que donne Matthew Lipman de la pensée en général et plus particulièrement de la pensée créative. *Penser*, pour lui veut dire *établir des relations* et *penser créativement,* c'est *établir de nouvelles relations différentes*.

If we try to understand terms like “thinking” and “creativity” very broadly, we could put the matter this way : thinking is making connections, and creative thinking is making new and different connections. This is not far from the notion Charles Spearman put forward, in Creative Mind (1930), that creative thinking occurs when, out of the conjunction of two or more relationships, an additional relationship emerges.” [[165]](#footnote-165)

Or, analyser par analogie c'est établir une sorte de relation, la relation de ressemblance. Donc, l'analyse analogique est une forme de pensée. Et lorsqu'on découvre une nouvelle ressemblance, on pense créativement. C'est ce que Felicity Haynes appelle la pensée métaphorique : “I am thinking metaphorically, that is, I am using analogies or perceptions of similarities and differences to understand through the multiple pathways that constitute an ecology.” [[166]](#footnote-166)

La métaphore, dans ce sens, n'est pas la relation de ressemblance en soi, mais sa représentation : une métaphore représente soit une relation analogique de ressemblance entre deux images mentales, par exemple deux sensations provenant d'un même sens, comme dans le cas d’Helen K., ou deux sensations provenant de sens différents, soit entre une image mentale et un signe linguistique ou autre. Par exemple, le jeu d'association libre proposé par Anna Freud à Sophie, dans l'histoire, établit ce lien de ressemblance entre une image mentale et un signe linguistique (Sophie se voyant comme un papillon, entre autres). On peut aussi établir un lien de ressemblance entre deux signes. Cette définition très large de la métaphore permet aussi d'inclure les représentations de représentations de ressemblance : par exemple le haiku, qui est une forme littéraire de représentation d'une image, établit une relation de ressemblance entre le langage et la peinture, qui est une autre forme de représentation, lorsqu'il décrit un tableau.

Les images mentales s'accumulent dans notre esprit, (s'agglutinent seraient plus exact) et s'organisent par ordre de ressemblances pour former des *schèmes mentaux*. Ces schèmes sont des structures abstraites, provenant des images mentales, qui se constituent en ensembles unifiés, permettant d'ordonner nos expériences.

Johnson (1987, p. xix) calls these “image schemata” because they function primarily as abstract structures of images. They are gestalt structures, consisting of parts standing in relation and organized into unified wholes, by means of which our experience manifests discernable order.” [[167]](#footnote-167)

Lorsque notre esprit découvre une nouvelle ressemblance, cette dernière vient modifier l'ensemble des images mentales déjà assimilées et constituées en schèmes mentaux. J'irais même jusqu'à dire que sans schèmes mentaux, on ne peut pas assimiler de nouvelles ressemblances : on ne peut pas formuler une nouvelle métaphore, sans intégrer cette nouvelle relation à un schème mental déjà constitué. Il faut qu'il y ait une place prédéfinie dans un schème mental, où cette nouvelle image peut s'insérer, comme une pièce dans un casse-tête, (si on peut concevoir un casse-tête qui est en constante constitution), ou si vous préférez, comme dans un film *réaliste*. Mais qu’est-ce que la réalité ? Sergio Ramirez, un écrivain nicaraguayen, distingue trois formes de réalisme :

1. *Le réalisme du souvenir* : *“Me considero un escritor realista porque trabajo con la realidad del recuerdo y con el recuerdo de la realidad.” (Je me considère comme un écrivain réaliste parce que je travaille avec la réalité du souvenir et avec le souvenir de la réalité)*

2. *Le réalisme magique* d'un Gabriel García Márquez ou de la Bible.

3. *Le réalisme naïf*, qu'il croit véhiculer dans son livre : *Un baile de máscaras* (Alfaguara, Nicaragua, 1995) :

Por mi parte, quería narrar una realidad ingenua, donde alguien aprende a volar, pero no es que vuele porque alguien le pone alas sino un individuo que toca las campanas aprende a volar porque quiere ver a la mujer que ama y quiere verla desnuda desde los aires (mientras ella se baña en el patio de su casa) y entonces comienza a ensayar y al principio torpemente y después le da vuelta a la iglesia y por último vuela pero al final se lo lleva una tormenta y acaba resquebrajado, lejos, en el Golfo de Fonseca. Esto es lo que yo llamo el realismo naif. [[168]](#footnote-168)

Ainsi, comme le disait Dewey, la réalité *se construit* au fur et à mesure que nos expériences s'accumulent. [[169]](#footnote-169) Ainsi un schème mental n'est pas une entité statique, mais une structure dynamique, un système ouvert, alimenté d'abord par l'expérience sensorielle de notre corps, pour créer non pas des concepts isolés, mais des ensembles narratifs, comme un conte dont on ne connaîtrait que la structure générale, mais structure globale de notre expérience, dans le but de lui donner, ou lui redonner, sens. J'ai emprunté cette idée de schèmes mentaux à Matthew Lipman et lui-même, reconnaît sa dette envers le travail de Mark Johnson :

“Much of this, it seems to me, is corroborated by the recent work of Mark Johnson dealing with body experience, schemata, imagination and meaning. (The Body in the Mind, Chicago University Press, 1987). Johnson's understanding of schemata is particularly rich and detailed. Some of his examples are links, paths, scales, cycles and center-periphery moves, all of which act as constraints on our understanding of meaning, just as metaphorical systems guide and compel our reasoning. (Ibid. p. 137). In consequence, he is able to construct an exciting theory of imagination whose components are categorization, schemata, metaphorical projections, metonymy (part-whole reversals), and narration. (Ibid., p. 171).” [[170]](#footnote-170)

Il ne peut y avoir de nouvelles métaphores sans qu'elles ne soient déjà présentes comme un *manque* dans l'ensemble d'un schème mental. Mëme là, toute nouvelle métaphore viendra modifier l'ensemble, pour qu'elle puisse s'y intégrer *convenablement.* Felicity Haynes explique ainsi ce genre de convenance mentale : *If I see something that resists assimilation with existing constructs, like a metaphor, I may well have to change my existing representational structures or schemata* [[171]](#footnote-171) La pensée se constitue ainsi en milliards de schèmes mentaux lui permettant d'analyser constamment les expériences nouvelles, de les assimiler dans un de ses schèmes ou de les refouler dans l'inconscient, lorsque cette nouvelle métaphore se heurte à la censure du surmoi, un schème de la pensée freudienne. L'intégration à un schème mental, conscient ou inconscient, est lui-même un processus métaphorique d'association par ressemblance. Comme on l'a vu dans l'histoire de la rencontre entre Sophie et Anna Freud, la métaphore est au coeur de l'analyse psychanalytique. C’est Julia Krysteva qui nous le confirme :

L'identification à une relation ou à un objet (mère, père ou tels ou tels de leurs aspects) est un transfert de mon corps et de mon appareil psychique en gestation,donc inachevés, mobiles, fluides dans un autre dont la fixité est pour moi un repère et déjà une représentation. C'est de me prendre pour eux, de devenir comme eux - notez la portée métaphorique de ce transport, le verbe grec dit metaphorein - que je deviens Un, un sujet capable de représentations préverbales et verbales. [[172]](#footnote-172)

Lipman, pour sa part, identifie quatre types de mouvements métaphoriques : [[173]](#footnote-173)

1. *La projection physionomique :* mouvement par lequel des qualités humaines sont attribuées à des phénomènes naturels. Ex. parler de *sympathie entre les choses*, comme le faisait Foucault, est une projection physionomique.

2. *L'introjection :* mouvement inverse par lequel des qualités provenant de phénomènes naturels sont absorbées dans ce qui est spécifiquement humain. Le roseau pensant de Pascal en est un bon exemple.

3. *Le changement de dimension :* mouvement par lequel l'espace est interprétée en terme de temps et le temps en terme d'espace : parler ainsi de *la longueur des heures* ou dire que *j'habite à dix minutes de l'école*, sont des changements de dimension spatio-temporels.

4. *Le changement transensoriel :* mouvement par lequel on passe des qualités d'un sens corporel, comme la vue, à un autre sens comme l'ouïe. [[174]](#footnote-174)

Plus une métaphore rejoint de niveaux de représentations, plus elle modifie nos schèmes mentaux en profondeur. [[175]](#footnote-175) Je ne veux pas dire cependant qu'il faut qu'une métaphore soit la plus universelle possible pour être la plus significative possible. Une simple image mentale, singulière, comme l’image d’un papillon, peut rejoindre différents schèmes mentaux (conscients et inconscients) en profondeur, en modifier la structure, et ainsi donner un nouveau sens à la vie d'une personne, comme l'a expérimenté Sophie dans son entretien avec Anna Freud.

En même temps, plus une métaphore créera de tensions pour s'incorporer dans un ou plusieurs schèmes, plus elle sera riche de sens. Lipman parle à ce propos, de *concepts binaires* comme l'un et le multiple, la permanence et le changement la réalité et l'apparence, dont la co-existence dans un même schème fournira l'énergie créatrice de sens :

For example, the intensely creative philosophical thought of the fifth century B.C. was to a considerable extent powered by the creative opposition of such pre-socratic binary concepts as One-Many, Permanence-Change, and Appearance-Reality. [[176]](#footnote-176)

2.5. Comparaisons

[Retour à la table des matières](#tdm)

On fait beaucoup de comparaisons dans cette histoire du rêve de Sophie. Il y a d'abord dans le rêve lui-même cette comparaison entre Phil et le père de Sophie. *Nous nous embrassions amoureusement, comme si c'était Phil que j'embrassais*. Plus loin, Sophie comparera Phil à *Pégase*, le cheval-volant. Sophie elle-même se retrouve dans plusieurs comparaisons. Elle se compare d’abord à sa grand-mère Émilie : *Je lui ressemble beaucoup semble-t-il, physiquement et mentalement.* En fait, c'est cette ressemblance qui l'amène à dire qu'elle a peur de mourir en mettant un enfant au monde, tout comme sa grand-mère. Sophie se voit aussi comme un papillon. Elle établit aussi un lien empathique entre elle-même et Phil. Enfin, elle s'identifie à son sexe.

On pourrait aussi parler des grandes comparaisons que cette histoire établit entre le rêve et la vie éveillée, entre l'inconscient et le conscient et entre la vie et sa représentation dans les jeux d'enfants et les mises en scène, du type de celle de Phil. On peut comprendre, d'après ces exemples, que lorsqu'on fait une comparaison, nous mettons en relation soit deux choses singulières, soit deux concepts singuliers, soit une chose et un concept, soit deux ensembles de choses ou de concepts. Nous faisons habituellement des comparaisons, parce que nous voyons une certaine ressemblance entre les deux entités comparées, qui nous aide à comprendre (ou qui nous aide à faire comprendre) ce qu'est cette chose, ce concept ou cet ensemble de choses. La ressemblance peut-être très forte, tout près de l'identité, comme lorsque Sophie comprend qu'elle est devenue une femme, ou plus éloignée comme entre Phil et Pégase ou Sophie et le papillon. Lorsque la comparaison se fait entre deux ensembles, elle devient analogique. On pourrait construire, à partir du texte, ce genre de comparaison analogique. Par exemple : le rêve est à la vie éveillée ce que l'inconscient est au conscient.Ou encore : l'enfance est au jeu, ce que la vie adulte est au théâtre. On doit se demander cependant si ce sont toutes les relations entre deux choses, concepts ou ensembles, qui sont des comparaisons. La définition du verbe *comparer* (d'où on tire le nom comparaison) peut nous aider à comprendre son sens. Il vient du mot latin *comparare*, (se parer, ou se vêtir, avec ) et veut dire, soit *examiner, établir les ressemblances et les différences,* soit *établir un rapprochement pour mettre en évidence un trait commun* (D'après le Larousse). Donc une comparaison, dans un sens général, fait ressortir à la fois les ressemblances et les différences de ce qui est comparé. Dans un sens plus restreint, celui de la comparaison littéraire, on met l'accent uniquement sur une similitude entre les deux entités comparées. [[177]](#footnote-177) On doit donc éliminer de la définition du terme *comparaison* tous les autres types de relations, comme les relations de cause à effet, de moyens à fins, de tout à partie etc. D'autres figures littéraires pourront rendre compte de certaines de ces relations : la métonymie, (dire le contenant pour le contenu) l'hyperbole, (dire le moyen pour la fin) la synecdoque (dire le tout pour la partie et vice versa), la litote, (dire moins pour signifier plus) l'exagération (dire plus pour signifier moins), l'euphémisme (adoucir la portée de nos propos) l'oxxymoron (apposition de deux termes contradictoires). De même, l'ironie, la parabole, la paraphrase et le discours indirect, (qui peuvent être assimilés à la comparaison dans la langue écrite), dans le langage verbal, et plus précisément en rhétorique, peuvent signifier aussi des relations de cause à effet ou d'identité, compte tenu du contexte et du ton utilisé. [[178]](#footnote-178) Une autre question surgit cependant, à savoir le rapport entre comparaisons et métaphores : dira-t-on que les métaphores sont des sortes de comparaisons, ou à l'inverse que les comparaisons originent des métaphores ? Ces deux *figures de style*, représentant en effet des relations de ressemblances.

Regardons tout d'abord la première alternative : la métaphore comme sorte de comparaison. En philosophie du langage, on appellecette théorie le *comparativisme*. [[179]](#footnote-179) D'après John Searle, Aristote serait à l'origine de cette théorie. Pour transformer une comparaison en métaphore, il suffit simplement d’enlever la conjonction *comme*, pour la remplacer par le verbe être : Ç*Comparison theories,* affirme encore Searle, *assert that metaphorical utterances involve a comparison or similarity between two or more objects.”* [[180]](#footnote-180) Ainsi, selon cette théorie, la comparaison de Sophie, *Je suis comme un papillon*, aurait le même sens que la métaphore : *je suis un papillon*. La différence entre ces deux phrases serait uniquement dans la forme littéraire, et non dans le sens. En français, on distingue habituellement le sens propre (ou le sens littéral) et le sens figuré, c'est-à-dire celui qui donne (porte) une figure (image) en lui. Or, on comprend bien ici que Sophie parle au sens figuré, qu'elle ne se prend pas réellement pour un véritable papillon. [[181]](#footnote-181) Cependant une phrase du type : *Sophie est un papillon*, amène aussi des papillons dans l'estomac des linguistes. En logique formelle, cette phrase se standardise par *S est P*, mais ici Sophie veut dire autre chose que ce que *P* signifie habituellement : dans le contexte d'une métaphore *P* veut dire *R*. Voilà le paradoxe de la métaphore que décèle Searle : *“At the very minimum, a theory of metaphor must explain how is it possible to utter S is P and both mean and communicate that S is R.”* [[182]](#footnote-182) De même, si on se place du point de vue de celle qui écoute, en l'occurence ici Anna Freud, comment lui est-il possible de comprendre ce que Sophie veut dire ? D’après Searle, le problème que pose une théorie de la métaphore prend une toute autre tournure, lorsqu’on se place du point de vue de l’interlocuteur :*“From the point of view of the hearer, the problem of a theory of metaphor is to explain how he can understand the speaker's utterance meaning given that all he hears is a sentence with its word and sentence meaning.”* [[183]](#footnote-183) Pour qu'une métaphore soit comprise comme métaphore, il faut donc tenir compte autant de celui qui parle, que de celui qui écoute. Or, explique Searle, même si la similitude joue un rôle dans la compréhension d'une métaphore, son expression verbale, elle, n'en est pas nécessairement une de similitude :

“Though similarity often plays a role in the comprehension of metaphor, the metaphorical assertion is not necessarily an assertion of similarity. Similarity, I shall argue, has to do with the production and understanding of metaphor, not with its meaning.” [[184]](#footnote-184)

Ainsi une métaphore, dans son expression verbale du moins, n'est pas nécessairement une comparaison entre deux choses qui se ressemblent. On peut se demander en effet, ce qu'il peut y avoir de semblable entre un être humain et un papillon ? Si on disait plutôt *Sophie est une licorne*, ou *une sirène*, on ne pourrait pas non plus comprendre littéralement le point de comparaison entre un être humain réel et une sorte d'antilope imaginaire qui a une corne au milieu du front, ou pire dont le corps finit en queue de poisson ! En fait, ces métaphores ne veulent pas comparer mais *représenter*, c'est-à-dire présenter une image mentale dans des mots. Donner à une métaphore une forme linguistique comparative implicite ou explicite, c'est donner une approximation plus ou moins exacte de cette image mentale. Même la paraphrase est parfois insuffisante pour rendre le sens exact d'une métaphore. On l'a bien vu dans le travail de la psychanalyste avec Sophie : une image mentale fait partie d'un ensemble psychique complexe, qui relève autant du conscient que de l'inconscient. Ce travail de psychanalyse se situe dans le passage de l'inconscient au conscient, du pulsionnel au symbolique. Et ce passage, selon Julia Kristeva, ne se fait pas par la comparaison, mais par une sorte de métaphore :

Pour conduire ma parole au lieu psychique où ma patiente fait des crises convulsives, par exemple, je dois l'accompagner en affect dans sa souffrance, avant de faire un saut dans le langage, des signes et donner un nom à notre affect commun resté pour un temps innommable. Se joue alors une aventure proche de la métaphore au sens baudelairien de “métamorphose mystique”, et non pas de la comparaison. Or, c'est bien ce mouvement qui est la condition sine qua non de l'avènement du sujet. Il s'agit d'une métaphore qui serait un transport des représentants pulsionnels et des représentations verbales au lieu d'un autre qui me fait être Un avec lui : corps et âme. [[185]](#footnote-185)

Si la métaphore ne se résume pas à une sorte de comparaison, on doit examiner alors notre seconde alternative et se demander avec Cristina Slade si ce ne serait pas la métaphore qui serait à l'origine de la comparaison : “*We found that metaphor could create new meaning, create similarities, and thereby create a new reality”* [[186]](#footnote-186) Cette approche origine de Friedrich Nietzsche, qui conçoit non seulement qu'à l'origine tout n'est que métaphore, mais aussi que le sens littéral des mots et des phrases et la vérité elle-même, provient de *“métaphores mortes.”*

What therefore is truth ? A mobile army of metaphors, metonymies, anthropomorphisms, in short a sum of human relations which became poetically and rhetorically intensified, metamorphosed, adorned, and after long usage seems to a nation fixed, canonic, and binding ; truths are illusions of which one has forgotten that they are illusions ; worn-out metaphors which have become powerless to affect the senses ; coins which have there obverse effaced and now are no longer of account as coins but merely as metal. [[187]](#footnote-187)

Doit-on en conclure alors que toute métaphore verbale, (c'est-à-dire qui prend la forme linguistique d'une métaphore, mais qui ne représente plus aucune image mentale), est une comparaison ? Et que toute comparaison, qui veut rendre compte d'une image mentale, tel *Sophie qui se voit comme un papillon*, doit être considérée de type métaphorique ? Dans la théorie métaphoriste, ce n'est plus l'expression verbale qui détermine le sens original d'une comparaison ou d'une métaphore, mais bien la relation de ressemblance entre l'expression verbale et l'image, ou le schème mental d'où elle origine :

The difference between analogy and simile on the one hand and metaphor and symbol on the other lies in the way we draw out the connections between the two things described. It is rather that in a simile we are transferring at an abstracted level the features collected in one word across to another. Similes and analogy, like the manipulations of formal logic on equivalent definitions, are arrangements and statements of logical possibilities. [[188]](#footnote-188)

Cependant, on ne peut pas en déduire pour autant que seule la métaphore relève de la pensée créative, alors que la comparaison relèverait plutôt de l'organisation logique des concepts et des mots, c'est-à-dire de la pensée critique. [[189]](#footnote-189) Il y a plutôt interrelation entre la pensée critique et la pensée créative, pour constituer les formes supérieures de pensée. [[190]](#footnote-190)

Ces interrelations entre les deux formes de pensée doivent être vues elles aussi comme autant de liens analogiques qu'elles tissent entre elles. Il n'y a donc pas opposition mais ressemblance entre la pensée critique et la pensée créative, c'est pourquoi les deux sont présentes dans nos images, nos comparaisons et nos métaphores.C’est pourquoi aussi, on peut chercher une logique des images et des schèmes mentaux, puisqu’ils ont une face intelligible. La pensée critique et la pensée créative servent toutes deux à rendre compte de nos expériences, autant extérieures qu'intérieures. En fait, autant la pensée critique que la pensée créative se retrouvent autant en logique qu'en poésie, autant en sciences [[191]](#footnote-191) qu'en littérature. Les différences réelles existant entre ces deux formes de pensée, doivent être recherchées du côté du style de pensée plutôt que de sa nature.

The use of a formal semantics, like the use of mathematics in physics, is a use in which the analogy applied is extremely carefully examined. The care with which the bases of comparisons is examined does not mean that the process of developing the analogy is any less creative, or in any way different in kind, from the poetic or artistic use of analogy. In logic, there is a codified body of requirements for a semantics : in poetry, the rules are less explicit. The rules are not necessarily different in kind. [[192]](#footnote-192)

Je dois conclure de ce bref exposé, que l’image mentale est antérieure à la pensée critique et qu'elle en est le fondement. Ce qui vient en premier dans notre esprit, ce sont les images et les schèmes mentaux dont on tire par analogie des représentations symboliques. C'est seulement à partir de ces images originales que se développe le niveau symbolique du langage - comprenant les comparaisons et les métaphores - et des autres formes de représentations qui structurent la conscience que prend chaque être humain de ses expériences. Dans ce passage du psychique au symbolique, il se peut que des expériences originelles soient refoulées dans l'inconscient, soit à cause des tabous sociaux - tel l'inceste dans le rêve de Sophie - soit tout simplement que la structuration schématique ne puisse les représenter. La question de l'amnésie infantile, par exemple, trouve son explication dans ce phénomène, d'après Ernest C. Schactel, qui écrit :

Early childhood amnesia is the most striking and dramatic expression merely of a dynamism operative throughout the life of people : the distortion or forgetting of trans-schematic experience, that is of experience for which the culture provides no pattern and no schema. [[193]](#footnote-193)

Notre représentation globale de l'univers est elle-même une image synthétique que la philosophie allemande a voulu représenté dans le mot : *weltanschauung*, c'est-dire notre *vision* du monde. La philosophie n'est-elle pas cette réflexion sur notre *Weltanschauung,* par laquelle le miroir de l'esprit reflète le miroir de l'univers, lui-même reflétant l'image de notre esprit, sans qu'on ne puisse jamais déterminer quelle image fut la première, quel miroir reflète l'autre ?

De ces reflets qui parcourent l'espace, quels sont les premiers ? Où est la réalité ? Où est l'image projetée ? Souvent, il n'est pas possible de le dire, car l'émulation est une sorte de gémellité naturelle des choses ; elle naît d'une pliure de l'être dont les deux côtés, immédiatement, se font face. Paracelse compare ce redoublement fondamental du monde à l'image de deux jumeaux “qui se ressemblent parfaitement, sans qu'il soit possible à personne de dire lequel a apporté à l'autre sa similitude. (PARACELSE, Liber Paraminum trad. Grillot de Givry, Paris, 1913, p. 3) [[194]](#footnote-194)

[22]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Première partie : Le délit

Chapitre trois

IMAGES DE L’ENFANCE

Une heure trempe dans la nuit  
Insomniaque, je rêverie [[195]](#footnote-195)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Le chapitre précédent portait sur le statut épistémologique des définitions, des images, des comparaisons et des métaphores. Celui-ci introduit une orientation fort différente, stimulée par la réflexion, la méditation et l’expérimentation des images de Gaston Bachelard. Les chapitres précédents et plus particulièrement le dernier, s’appuyaient sur l’hypothèse de recherche suivante : la pensée créative est première dans l’ordre épistémologique, car c’est par elle que sont amenés à l’esprit les premiers schèmes mentaux issus du développement de nos perceptions. La pensée critique s’appuie sur la pensée créative, et d’abord sur la métaphore, pour en abstraire des signes et symboles, qu’elle organisera en systèmes langagiers, verbaux ou non-verbaux. Le langage ainsi constitué sert à la fois à structurer notre expérience psychique et à la communiquer aux autres. Autant dans l'étape de structuration, que dans celle de communication, il y a nécessairement modification de ces images mentales. Cette hypothèse s’apparente au constructivisme épistémologique de Piaget pour qui, antérieurement au langage, pré-existe des schèmes mentaux provenant des processus biologiques du nouveau-né. L’humain, comme toute autre espèce vivante, doit s’adapter au milieu pour survivre. Piaget définit cette adaptation comme l’équilibre entre l’assimilation et l’accommodation. [[196]](#footnote-196) Dans ce processus, l’intelligence est un instrument d’assimilation de l’expérience. Elle assimile la réalité extérieure objective à des schèmes psychiques provenant de l’activité mentale du sujet. L’intelligence modifie sans cesse ces schèmes pour recevoir de nouvelles données et construire ainsi sa relation au monde. Le langage n’apparaît qu’au stade symbolique de l’évolution psychique, c’est-à-dire après le stade sensori-moteur primaire : “L’intelligence apparait avant le langage : au berceau, déjà l’enfant témoigne d’une activité sensorielle et motrice extraordinaire, qui, dès la fin de la première année, présente tous les caractères de la compréhension intelligente.” [[197]](#footnote-197)

Pour vérifier cette hypothèse, j’ai évoqué de mémoire l’exemple fameux de Helen Keller, [[198]](#footnote-198) cette enfant sourde, muette et aveugle, que ses parents avaient confiée à Ann Sullivan, une éducatrice spécialisée, elle-même aveugle dans son enfance. À la fin du film, Helen Keller établit la relation entre le toucher de l'eau dans sa main gauche, les signes que son éducatrice imprégnait dans sa main droite et le seul mot qu’elle avait déjà formulé : wawa. La capacité d'analyse dont a fait preuve alors Helen, est une capacité d'analyse analogique, c'est-à-dire cette capacité de l'esprit humain de comprendre en établissant des liens de ressemblances entre des relations. Michel Foucault a montré l’importance de la ressemblance dans la construction du savoir occidental : “Jusqu’à la fin du XVIème siècle, la ressemblance a joué un rôle bâtisseur dans le savoir de la culture occidentale. C’est elle qui a organisé le jeu des symboles, permis la connaissance des choses visibles et invisibles, guidé l’art de les représenter”. [[199]](#footnote-199)

Supposons la formulation suivante de l’analogie qui se serait construite dans l’esprit de Helen Keller : la relation entre le toucher de l’eau dans ma main gauche et les signes tactiles dans ma main droite est semblable à la relation que j’avais déjà faite entre l’eau et le mot wawa. C'est par ce passage, le passage par l'analogie, que Helen Keller aurait franchi, suivant mon hypothèse première, l’obstacle épistémologique et accédé au code de communication des gens qu’elle aime, c’est-à-dire le langage symbolique socialement constitué. Suivant cette hypothèse, il ne s’agit plus d’une relation d’identité entre la chose et la sensation, mais une relation de ressemblance entre deux relations. Le signe trouve ainsi sa signification non plus dans une relation d'identité avec la chose qu'il veut signifier, mais dans une relation de ressemblance avec une autre relation. [[200]](#footnote-200) Rebobinons le film un peu pour revenir au moment précis où Helen se rappelle du motwawa (pour water) et le prononce verbalement. C’est le seul mot qu’elle avait pu conceptualiser, mais dès l’âge de six mois, c’est-à-dire juste avant l’accident cérébral qui la privera par la suite de la vue et de l’ouïe. Il faut donc que l'esprit humain possède très tôt cette capacité d'analyser ses perceptions, s'en faire une représentation mentale et lui accoler une structure langagière. Le miracle ici, c’est que la première structuration symbolique, l’apparition du premier mot, survient beaucoup plus tôt que l’âge voulu par les stades piagetiens. Se pourrait-il alors que l’explication théorique se retrouve plutôt chez les socio-constructivistes, pour qui l’apport du milieu peut accélérer le développement mental ? La définition qu’en donne Marie-France Daniel semble en tout cas correspondre à la situation vécue par Helen Keller : “Dans ce modèle socio-cosntructiviste, la notion-clé est celle du conflit, lequel n’advient que lors d’interactions avec les pairs, car c’est à ce moment que s’expriment simultanément plusieurs actions, plusieurs solutions et plusieurs perspectives.” [[201]](#footnote-201)

Les pairs de Helen sont sa famille et son éducatrice. Le film présente le conflit entre la famille qui permet tout à sa fille et l’éducatrice, qui insiste sur une discipline stricte et l’apprentissage de l’alphabet tactile. Mais ces conflits me semblent insuffisants pour expliquer totalement *le miracle.* Même avant de pouvoir comprendre ces signes tactiles, Helen manifestait une très grande compréhension de sa relation avec l'environnement, particulièrement avec la nature : elle savait déjà analyser ses perceptions, elle avait déjà *construit* son propre système de signes tactiles, tout comme les sourds-muets ont leur propre système de signes visuels, différents de notre alphabet. [[202]](#footnote-202) Foucault explique ainsi le rapport entre perception et signe :

Pour qu’un élément d’une perception en puisse devenir le signe, il ne suffit pas qu’il en fasse partie : il faut qu’il en soit distingué à titre d’élément et dégagé de l’impression globale à laquelle il était confusément lié ; il faut donc que celle-ci soit divisée, que l’attention se soit portée sur l’une de ces régions enchevêtrées qui la composent et qu’elle l’en ait isolé. [[203]](#footnote-203)

Le *miracle* de Helen Keller que nous présente le film - la prise de conscience de la relation entre l’eau et l’alphabet tactile - ne serait donc pas *le premier moment*. [[204]](#footnote-204) Il s’inscrit plutôt dans la continuité de ses expériences antérieures, et plus particulièrement de son contact antérieur avec *l’eau*. La clé de ce passage réside plutôt, ce me semble, dans le mot*wawa* . C’est par ce mot que *le miracle* surgit. Le souvenir de ce mot permettra l’harmonisation de l’image mentale de l’eau de Helen Keller avec le langage tactile que veut lui apprendre Ann Sullivan. Le mot *wawa* répète deux fois la voyelle *a*, la première voyelle que prononce un enfant, qu’on retrouve aussi dans les mots *mama* et *papa*, tout aussi primitifs dans la bouche des bébés. C’est le premier son humain qui reçoit un sens, c’est-à-dire que le bébé lie à un objet extérieur à lui-même. À ce premier son, est adjoint le rythme primitif exprimé dans la répétition de la même syllabe. Que de fois ne voit-on pas bébé scander les mots, *pa-pa, ma-ma* (ou *la-la* pour lait en français) tout en se dandinant d’avant en arrière dans son lit. Le son et le rythme apparaissent donc comme deux éléments phonétiques fondamentaux qui reproduisent l’expérience foetale de l’eau. Cette première expérience ne serait donc pas épistémologique, mais esthétique. L’eau est une image forte, première (un archétype dira Bachelard), un des quatres éléments primitifs chez les grecs, mais surtout l’élément dans lequel baigne le foetus jusqu’à sa naissance. Il n’est pas surprenant alors que Helen ait appris si tôt ce mot,*wawa*, en liant l’élément de base à ce premier son rythmé. Bachelard nous dit que dès que nous l’avons sous les yeux, *“la voyelle a veut chanter.”* Les poètes, quant à eux, la considèrent comme une voyelle d’eau et Bachelard la fait surgir de l’anima, la partie féminine de l’âme humaine : *“Il est des mots dans lesquels le féminin imprègne toutes les syllabes. De tels mots sont des mots à rêverie. Ils appartiennent au langage d’anima... Ne faut-il pas des mots féminins pour respecter la féminité de l’eau véritable ?”* [[205]](#footnote-205) Peut-être que la relation première alors, antérieure à la pensée elle-même, soit une relation métaphorique inconscienteétablie entre le son *a* et l’eau foetale. L’expression*wawa* peut être considérée alors non plus comme un simple mot d’enfant, mais comme ce que Bachelard appelle une *image parlée*, c’est-à-dire un mot qui évoque une *image psychotrope*, (par opposition aux *images héliotropes*), c’est-à-dire une image provenant de l’intérieur de la psyché de Helen Keller, plutôt que de sa relation avec l’extérieur.

Cette nouvelle approche remet en question mon hypothèse de départ [[206]](#footnote-206), pas tellement dans son contenu, comme dans sa méthode d’investigation, qui passe du scientifique à l’esthétique. Bachelard lui-même, professeur en philosophie des sciences à la Sorbonne, reconnaissait que cette option pour l’esthétique le coupait de toutes ses thèses épistémologiques antérieures :

Rêver les rêveries et penser les pensées, voilà sans doute deux disciplines difficiles à équilibrer. Je crois de plus en plus, au terme d’une culture bousculée, que ce sont là des disciplines de deux vies différentes. Le mieux me semble alors de les séparer et de rompre ainsi avec l’opinion commune qui croit que la rêverie mène à la pensée. [[207]](#footnote-207)

Il ne s’agit plus ici de dépasser un obstacle épistémologique, mais de dépasser l’épistémologie scientifique toute entière, à partir d’un changement radical d’option, une rupture dans l’élan cognitif antérieur. Chez Lipman il n’y a pas de telle rupture entre l’épistémologique et l’esthétique. Au contraire, comme il a été indiqué dans le chapitre précédent, Lipman soutient que le critique et le créatif se compénètre constamment pour donner les formes supérieures de pensée. En bon esthète, Il fallait, pour mieux éclairer la thèse de Lipman, lui opposer la thèse de Bachelard, qui avait lui aussi vécu ce passage de l’épistémique à l’esthétique. Pour ce faire, nous allons tenter nous aussi de vivre cette rupture, parfois malaisée, à travers le chapitre qui suit. Il n’est pas dit qu’apparaîtront au détour des réminiscences de l’élan antérieur - on ne peut tout de même tout effacer tout d’un coup - mais vous comprendrez tout de même que l’intention est là fermement établie. Le chapitre qui suit parlera donc de cette nouvelle façon d’aborder l’image mentale par la rêverie poétique. Pour y arriver, j’ai dû procéder tout d’abord par la négative - dire ce que ces images ne doivent plus être - fantasmes de l’inconscient, schèmes cognitifs, géométries internes, métaphores littéraires - avant d’aborder la positive : ce qu’elles sont : de l’onirisme poétique, nous indiquant la voie vers l’antériorité de l’être. Pour tout vous dire, vous assisterez à une entreprise consciente et voulue de déconstruction épistémologique. Mais ne craignez rien, il y aura encore une certaine logique, non pas la logique de la pensée, mais une logique, ou plutôt un questionnement sur la possibilité d’une logique de l’imaginaire. Cette déconstruction nous ramènera à l’enfance, non pas l’enfance des enfants, mais l’enfance que garde chaque adulte en lui, comme source de poésie et de bonheur tranquille. Finalement, j’explorerai librement les images de l’enfance les plus évocatrices de Bachelard, tout en me permettant au passage d’y adjoindre les miennes. Cette exploration nous ramènera directement à la métaphysique primaire des présocratiques, aux éléments premiers, fondateurs de tous les mythes et de toutes les sciences : le Feu, l’Eau, l’Air et la Terre.

\* \* \*

3.1. Images de Bachelard

*Un grincement intérieur m’arrête*

*Le miroir séparant mes deux vies s’ouvre*

*Et je pénètre de l’autre côté*

[Retour à la table des matières](#tdm)

Il est difficile de cerner positivement l’image que veut saisir Bachelard. On doit d’abord dire ce qu’elle n’est pas. Première constatation : l’image de Bachelard n’est pas celle de la mémoire, mais plutôt celle de l’imagination, car *“l’imagination est antérieure à la mémoire”*. [[208]](#footnote-208) antérieure et au-delà de la mémoire. Bachelard va chercher les appuis à cette thèse non plus chez les scientifiques, mais plutôt chez les poètes. Les poètes rêvent dans leur coin, tout près des choses, si près qu’ils peuvent les entendre leur parler d’un autre pays qui n’est plus celui dont on se souvient, mais celui dont on rêve. Il nous cite et commente le grand poète Milosz :

Chez Milosz le songe va si loin dans le passé qu’il touche comme un au-delà de la mémoire : “Toutes ces choses sont loin, bien loin, elles ne sont plus, elles n’ont jamais été, le Passé n’en a plus mémoire... Regarde, cherche et t’étonne, frémis... Toi-même, tu n’as déjà plus de passé. [[209]](#footnote-209)

L’imagination ne fixe pas l’image sur la pellicule de la mémoire, mais l’amplifie. Dès qu’elle contemple un objet proche, elle le fuit et tout de suite elle est loin, ailleurs, dans l’espace de l’ailleurs. Et cet espace de l’ailleurs c’est celui de la rêverie poétique, qui est un espace en expansion, tout comme le cosmos extérieur : “À chaque matière sa localisation. À chaque substance son extance. À chaque matière la conquête de son espace, sa puissance d’expansion au-delà des surfaces par lesquelles un géomètre voudrait la définir.” [[210]](#footnote-210)

L’espace extérieur a sa correspondance dans l’espace intérieur de la rêverie poétique. Et cet espace n’est pas la somme de ses relations comme le proposait Pixie, [[211]](#footnote-211) mais plutôt le produit de l’imagination, de la rêverie poétique. Le poète a cette capacité, que reconnaissait aussi la grand-mère de Suki, [[212]](#footnote-212) de transformer le monde, et plus particulièrement le monde des souvenirs d’enfance : “L’image du poète redonne une auréole à nos souvenirs. Nous sommes loin d’une mémoire exacte qui pourrait garder le souvenir pur en l’encadrant... Le souvenir pur, le souvenir inutile de l’enfance inutile, revient comme un aliment de la rêverie.” [[213]](#footnote-213)

Deuxième constatation : l’image poétique que recherche Bachelard n’est pas une image que l’on voit, mais une *image parlée*, comme le fameux *wawa* de Helen Keller. C’est l’image parlée du poète qui fait revivre les images de notre enfance, comme son écho, un écho qu’on aime réentendre et qu’on recherche. Mais pourquoi les mots aurait-ils ce pouvoir ? Les mots sont des mondes et les mondes sont des maisons :

Les mots - je l’imagine souvent - sont de petites maisons, avec cave et grenier. Le sens commun séjourne au rez-chaussée, toujours prêt au “commerce extérieur”, de plain-pied avec autrui, ce passant qui n’est jamais un rêveur. Monter l’escalier dans la maison du mot c’est, de degré en degré, abstraire. Descendre à la cave, c’est rêver, c’est se perdre dans les lointains couloirs d’une étymologie incertaine, c’est chercher dans les mots des trésors introuvables. Monter et descendre dans les mots même, c’est la vie du poète. Monter trop haut, descendre trop bas est permis au poète qui joint le terrestre à l’aérien. Seul le philosophe sera-t-il condamné par ses pairs à vivre au rez-de-chaussée. [[214]](#footnote-214)

Troisième constatation : même si l’image de Bachelard relève plus du mot que de la vue, il ne s’ensuit pas pour autant qu’elle doive être interprétée par la psychanalyse. Il avait déjà pensé et écrit que la psychanalyse pourrait l’aider à saisir ces images de l’inconscient, mais il s’en est vite repenti : “En suivant les habitudes du jugement de la psychanalyse, l’intérêt se détourne de l’oeuvre d’art pour se perdre dans le chaos inextricable des antécédents psychologiques, et le poète devient un cas clinique, un exemple portant un numéro de la psychopatia sexualis.” [[215]](#footnote-215)

Pour Bachelard, seule la phénoménologie semble être en mesure d’identifier les images poétiques sans les briser,sans leur donner un autre sens, sans les encarcaner dans une interprétation systémique, qui les étoufferait aussitôt. Mais prenons donc un de ces multiples exemples que nous propose Bachelard pour mieux saisir la dichotomie qu’il tente d’établir. L’exemple lui vient de Supervielle, un poète qui *invitait les montagnes à entrer par la fenêtres :*

Aucun phénoménologue, revivant l’invitation que fait Supervielle aux montagnes d’entrer par la fenêtre, n’y verra une monstruosité sexuelle. Nous sommes plutôt devant le phénomène poétique de libération pure, de sublimation absolue. L’image n’est plus sous la domination des choses, non plus que sous la poussée de l’inconscient. Elle flotte, elle vole, immense, dans l’atmosphère de liberté d’un grand poème. [[216]](#footnote-216)

Bachelard s’attaque ici surtout à la psychanalyse freudienne, pour qui *“tout texte est un tissu qui masque en même temps qu’il révèle.”* [[217]](#footnote-217)Pour Freud en effet, tout texte, comme les rêves, appelle à interprétation pour révéler ce qu’il cache. Et ce qu’il cache habituellement c’est le désir de l’artiste de tuer son père. Freud admettra lui-même que *“appliquer la psychanalyse à l’art est* (aussi ) *dans une certaine mesure commettre un meurtre.”* [[218]](#footnote-218) C’est ce meurtre que Bachelard veut à tout prix éviter. Il ne veut pas analyser, encore moins psychanalyser ces images, mais simplement les ressentir pour qu’il puisse en savourer tout le repos, la douceur, le bonheur qu’elles procurent. Il se détournera donc de la psychanalyse freudienne et regardera un instant d’un oeil beaucoup plus favorable celle de Jung, avec ses archétypes et son *inconscient collectif.* L’archétype de Jung est une structure psychique ouverte pouvant se concrétiser dans différentes images mentales. Au-delà de cette structure primitive, nous rejoignons le fonctionnement électro-chimique du cerveau. Sa notion d’archétype s’apparente donc avec celle de schème mental, comme il a été fait mention précédemment. Notons cependant une différence essentielle entre les schèmes mentaux de la psychologie cognitive et les archétypes de Jung. Les schèmes mentaux de la psychologie cognitive sont individuels et ne renvoient à aucun inconscient collectif. Par contre, les archétypes de Jung sont antérieurs à l’image mentale, tout comme les schèmes mentaux :

The concept of the archetype ... is derived from the repeated observation that, for instance, the myths and fairy tales of world literature contain definite motifs which crop up everywhere. We meet the same motifs in the fantasies, dreams, deliria, and delusions of individuals living today. These typical images and associations are what I called archetypal ideas. The more vivid they are , the more they will be coloured by particularly strong feeling-tones. (q.v.)... They impress, influence, and fascinate us. They have their origin in the archetype, which in itself is an irrepresentable, unconscious, pre-existent form that seems to be part of the inherited structure of the psyche and can therefore manifest itself spontaneously anywhere, at any time. [[219]](#footnote-219)

Bachelard fera de l’enfance l’archétype central, source de toutes les images :

L’enfance apparaît, dans le style même de la psychologie des profondeurs, comme un véritable archétype. L’archétype du bonheur simple. C’est sûrement en nous une image, un centre d’images qui attirent les images heureuses et repoussent les expériences du malheur. Mais cette image, en son principe, n’est pas tout à fait nôtre ; elle a des racines plus profondes que nos simples souvenirs. Notre enfance témoigne de l’enfance de l’homme, de l’être touché par la gloire de vivre. [[220]](#footnote-220)

L’enfance, telle que conçu par Bachelard, est non seulement un archétype, c’est même un foyer d’archétypes, un revivifiant de tous nos archétypes :

Comme les archétypes du Feu, de l’Eau et de la Lumière, l’enfance qui est une eau, qui est un feu, qui devient une lumière détermine un grand foisonnement des archétypes fondamentaux. Dans nos rêveries vers l’enfance, tous les archétypes qui lient l’homme au monde, qui donnent un accord poétique de l’homme et de l’univers, tous ces archétypes sont, en quelques manière, revivifiés. [[221]](#footnote-221)

La version bachelardienne de l’archétype jungéen semble confondre l’image archétypale et l’archétype lui-même, qui, d’après Jung, ne serait qu’une structure permettant d’accueillir des images. N’oublions pas que ce n’est pas la psychanalyse qui guide le chercheur d’images, mais bien la poésie, la poésie qui émerge de la rêverie de l’enfance. Les images qu’il recherche ne viennent pas de la pensée, car elles lui sont antérieures, mais de l’âme : “Pour bien signifier ce que peut être une phénoménologie de l’image, pour spécifier que l’image est avant la pensée, il faudrait dire que la poésie est, plutôt qu’une phénoménologie de l’esprit, une phénoménologie de l’âme.” [[222]](#footnote-222)

Bachelard retiendra aussi de Jung la division de l’âme en animus et anima, en masculin et féminin :

Dans de nombreuses oeuvres, C.G. Jung a montré l’existence d’une dualité profonde de la psyché humaine. Il a mis cette dualité sous le double signe d’un animus et d’une anima. Pour lui, et pour ses disciples, en tout psychisme, que ce soit celui d’un homme ou celui d’une femme, on trouve, tantôt coopérant, tantôt se heurtant, un animus et une anima. [[223]](#footnote-223)

Le concept est en animus, l’image poétique, elle, réside en anima. On retrouve ici, sous une autre formulation, la dichotomie de Lipman entre pensée critique et pensée créative. L’image poétique provient de l’anima, parce qu’elle origine dans la rêverie, par opposition au rêve, qui pour Bachelard appartient lui à l’animus : “*La rêverie sans drame, sans évènement, sans histoire nous donne le véritable repos, le repos du féminin. Nous y gagnons la douceur de vivre. Douceur, lenteur, paix. Telle est la devise de la rêverie en anima*.” [[224]](#footnote-224)

Sans le dire, on comprend bien que pour lui une phénoménologie de l’esprit scientifique est une oeuvre de l’animus,dont les images sont *post-idéatives*. Pour nous faire saisir cette différence entre une image absolue qui s’accomplit en elle-même et une image post-idéative, Bachelard va nous donner deux exemples. Le premier lui est donné par Cyrano de Bergerac - le vrai - décrivant une pomme :

Cette pomme est un petit univers à soi-même, dont le pépin, plus chaud que les autres parties, répand autour de soi la chaleur conservatrice de son globe, et ce germe, dans cette opinion, est le petit soleil de ce petit monde, qui réchauffe et nourrit le sel végétatif de cette petite masse. [[225]](#footnote-225)

Dans ce texte, commente Bachelard, rien ne se dessine, tout s’imagine. Ce pépin tout chaud au centre, cette chaleur condensée, ce chaud bien-être aimé des hommes *“fait passer l’image du rang d’image qu’on voit au rang d’image qu’on vit”*. [[226]](#footnote-226) Dans une telle imagination, il y a, vis-à-vis de l’esprit d’observation, une inversion totale. Cyrano ne cherche pas à décrire, à accumuler des connaissances, il veut plutôt accumuler les images, pour nous rendre la vie de la pomme. *“Dès l’instant où Cyrano imaginait le Pépin-Soleil, il avait la conviction que le pépin était un centre de vie et de feu, bref, une valeur.”* [[227]](#footnote-227) Par opposition, Bachelard nous présente l’atome de Bohr comme exemple d’une idée scientifique *post-idéative*, c’est-à-dire une synthèse des idées scientifiques du temps :

L’image planétaire de l’atome de Bohr est - dans la pensée scientifique, sinon dans quelques pauvres et néfastes valorisations d’une philosophie de vulgarisation - un pur schème synthétique de pensées mathématiques. Dans l’atome de Bohr, le petit soleil central n’est pas chaud. [[228]](#footnote-228)

Cinquième constatation : l’image poétique parlée de Bachelard n’est pas une métaphore :

La métaphore est relative à un être psychique différent d’elle. L’Image, oeuvre de l’Imagination absolue, tient au contraire tout son être de l’imagination absolue... Elle est tout au plus une image fabriquée, sans racines profondes, vraies, réelles. C’est une expression éphémère, employée une fois en passant. [[229]](#footnote-229)

Avec Bachelard, l’image est un phénomène d’être, “*de l’être parlant”*, alors que la métaphore, elle, serait plutôt de l’ordre de l’artifice. Il cite l’exemple de la métaphore du tiroir, souvent employée par Henri Bergson pour illustrer le cloisonnement et la compartimentation : pour Bachelard cette métaphore donne une vision négative d’un mot honnête, *tiroir*, provenant de notre réalité quotidienne et donc source possible d’images plus positives, comme nous le verrons par la suite :

La métaphore polémique qu’est le tiroir en son classeur revient souvent dans les exposés élémentaires pour dénoncer les idées stéréotypées. On peut même prévoir, en écoutant certaines leçons, que la métaphore du tiroir va apparaître. Or, quand on pressent une métaphore, c’est que l’imagination est hors de cause. [[230]](#footnote-230)

Le cliché bergsonien, du moins l’interprétation qu’en fait Bachelard, ramène la théorie comparatiste à l’ordre du jour : rappelons simplement que dans cette théorie la métaphore est une sorte de comparaison plus ou moins exacte, de laquelle on aurait simplement enlevé la conjonction *comme*, pour la remplacer par le verbe être. Or pour Bachelard, il y a nuance linguistique entre le mot *comme* et le mot *tel* : *“Le mot comme imite, le mot tel implique qu’on devient le sujet”* [[231]](#footnote-231). Ainsi, selon cette nuance, dire : “*Je suis comme un papillon”*, n’aurait pas le même sens que de dire : “*je suis tel un papillon*.” La différence entre ces deux phrases ne serait pas uniquement dans la forme littéraire, mais aussi dans le sens. Dire qu’on est *comme* un papillon est une comparaison qui ne retient que certains éléments de ressemblance entre l’humain et le papillon. Par contre, si je dis que *je suis tel un papillon*, je m’identifie davantage au papillon que dans l’expression antérieure. Cette dernière se rapproche davantage de la métaphore nietzschéenne qui, elle, identifierait complètement le sujet et le prédicat : *Je suis un papillon.* Pour Nietzsche, en effet, le concept de métaphore référait non pas à la figure de style, mais à l’image mentale : *“La métaphore ne doit pas être comprise ici comme une figure de rhétorique, mais comme une “image substitutive que le poète aperçoit réellement à la place de l’idée.”* [[232]](#footnote-232)

La critique de la métaphore que nous propose Bachelard réfère aussi à la métaphore littéraire et c’est sans doute pour éviter la confusion entre les deux concepts, qu’il préfère parler d’image, comme essence de la métaphore, là où Nietzsche, lui, parle encore de métaphore. Bachelard, tout comme Nietzsche, se tournera vers la poésie pour s’approcher le plus près possible de l’être de l’image originelle, parlée, et reconstruire ainsi les métaphores qui n’étaient plus que des figures de style, des clichés vides de sens. Le poète regarde le monde, l’entend, le sent et le révèle, comme un nouvel univers à explorer. En voici quelques exemples, toutes citées par Bachelard :

*On entend gazouiller les fleurs du paravent*. [[233]](#footnote-233)

*Son secret c’était*

*D’écouter la fleur*

*User sa couleur* [[234]](#footnote-234)

*J’écoute un jeune noisetier verdir*

(Claude Vigée)

Si on ne s’arrêtait ici qu’à la métaphore littéraire on pourrait facilement classer ces images, comme Lipman l’a fait dans ses exercices sur les métaphores, en identifiant des types de mouvements métaphoriques particuliers : transferts sensoriels, projections physionomiques, introjections etc. [[235]](#footnote-235) Ce n’est pas cela qui importe cependant ici. Au contraire, la classification ne fait que tuer l’image, alors que le poète veut la révéler au monde et, par elle, lui révéler l’existence d’un autre monde.

Sixième constatation : Bachelard veut extirper de l’image tout ce qui vient de la pensée scientifique, plutôt que de l’imagination la plus pure. Et l’une des traces laissée par la pensée scientifique dans l’imagination, c’est le *géométrisme* qui, d’après Bachelard, enregistre des intuitions définitives. L’espace imaginaire est tout à fait différent de l’espace géométrisé :

Les logiciens tracent des cercles qui se chevauchent ou s’excluent et aussitôt toutes leurs règles sont claires. Le philosophe, avec le dedans et le dehors pense l’être et le non-être. La métaphysique la plus profonde s’est ainsi enracinée dans une géométrie implicite, dans une géométrie qui - qu’on le veuille ou non - spatialise la pensée ; si le métaphysicien ne dessinait pas, penserait-il ? [[236]](#footnote-236)

On sait à qui il s’attaque ici, n’est-ce pas ? Ces philosophes qui réduisent la métaphysique à la logique, qui symétrisent un univers foncièrement assymétrique, particulièrement en ce qui concerne ces notions de dehors et de dedans : *“le dedans et le dehors,* écrit Bachelard*, ne reçoivent pas de la même façon les qualificatifs, ces qualificatifs qui sont la mesure de notre adhésion aux choses.”* [[237]](#footnote-237) À l’espace géométrique des diagrammes de Venne, Bachelard oppose l’espace terrible vécu par le poète Henri Michaux :

L’espace, mais vous ne pouvez concevoir, cet horrible en-dedans/en-dehors qu’est le vrai espace. Certaines (ombres) surtout se bandant une dernière fois, font un effort désespéré pour être dans leur seule unité. Mal leur en prend. J’en rencontrai une. Détruite par châtiment, elle n’était plus qu’un bruit, mais énorme.

Un monde immense l’entendait encore, mais elle n’était plus, devenue seulement et uniquement un bruit, qui allait roulait encore des siècles mais destinée à s’éteindre complètement, comme si elle n’avait jamais été. [[238]](#footnote-238)

Michaux va plus loin que les anciennes croyances homériques sur l’âme : *“Dans sa destinée post-mortem, l’âme humaine devient aussi vaine qu’inutile, un “je ne sais quoi (...) où n’habite plus l’esprit... reléguée dans les profondeurs de l’Érèbe pour n’en plus jamais sortir*.” [[239]](#footnote-239) Homère ne l’anéantit pas comme l’annonce Michaux, mais la relègue dans les ténèbres de l’Érèbe. Elle y survit, mais elle n’est plus guère qu’un pâle reflet. Homère l’enferme dans un trou alors que Michaud la noie dans un espace horrible : espace intime à la fois en dehors et en dedans des choses. La division entre les deux n’est même pas nette, embrouillée dans le hurlement de douleur de l’âme qui périt et la peur immense de celui qui l’entend. Et ce vide affreux dans lequel elle va s’éteindre, n’a rien à voir ni avec les profondeurs de l’Érèbe, ni avec le vide géométrique. Michaux nous fait frôler ici le néant, le non-être absolu, qui attend les âmes après la mort : *“dans cet espace équivoque, l’esprit a perdu sa patrie géométrique et l’âme flotte.”* [[240]](#footnote-240)

Bachelard nous amène dans une zone ambiguë, entre le néant et la réalité, une zone du rêve où l’égo n’est pas encore formé, mais en formation. Autant le dire, nous sommes au bord du gouffre de l’anéantissement. Dans cette zone surgissent ce que Bachelard appelle les *images psychotropes,* comme le *wawa* de Helen Keller, c’est-à-dire les images qui viennent de l’intérieur du psychique, par opposition aux images *héliotropes*, qui nous viennent de l’extérieur :

Calqué sur héliotrope, le mot désigne une image tournée vers la psyché, non encore apparue à elle-même avec la conscience d’un ego. Une image psychotrope est sans ego. Mais c’est une formation psychique, une préformation structurante, qui aide une conscience à se construire. [[241]](#footnote-241)

Nous avoisinons ici encore le schème mental du constructivisme, lui aussi débarrassé des interprétations psychanalytiques, (l’interprétation psychanalytique ici ne réussirait en effet qu’à masquer le gouffre), mais pas encore les interprétations de la géométrie. La poésie nous amène, elle, bien au-delà de l’histoire et de la géométrie. Elle nous amène aux origines de l’être et nous ouvre les portes de l’au-delà :

En amont de moi-même “, dit le poète, “en amont de l’amont”, dit la rêverie qui cherche à remonter aux sources de l’être, voilà les preuves de l’antécédence d’être. Cette antécédence de l’être, les poètes la cherchent donc elle existe. Une telle certitude est un des axiômes d’une philosophie de l’onirisme. [[242]](#footnote-242)

Bachelard utilise ici un syllogisme bizarre, un *enthymène* [[243]](#footnote-243)*:* *les poètes cherchent l’antécédence de l’être, donc elle existe.* Le premier terme est : l’antécédence de l’être et le troisième, est son existence. Mais quel est le terme intermédiaire ? *Ce que cherche les poètes* bien sûr. On peut maintenant découvrir la majeure manquante de ce syllogisme :

|  |
| --- |
| *Prémisse majeure : Tout ce que cherche les poètes existe*  *Prémisse mineure : Les poètes cherchent l’antécédence de l’être*  *Conclusion : Donc, l’antécédence de l’être existe.* |

Tableau 15  
Syllogisme bachelardien

Attention ! Bachelard formule un axiôme de la philosophie de l’onirisme. L’antécédence de l’être existe dans le rêve, tel qu’exploré par la poésie. Les poètes sont les garants de l’existence des images oniriques. Bachelard transpose le langage et la structure de pensée de l’épistémologie des sciences - axiômes et syllogismes - dans le domaine de la phénoménologie des images poétiques, révélées par la rêverie. Il n’a donc pas tout à fait oublié son autre vie, celle du professeur de la Sorbonne tenant la chaire de la philosophie des sciences. Lipman aussi a tenté ce genre de transfert entre la pensée critique et la pensée créative, en reconnaissant que ce sont les mêmes critères qui prévalent dans chacune des formes de pensée, la différence n’en étant qu’une de degré et non de nature. [[244]](#footnote-244) Ainsi la sensibilité au contexte n’est pas déterminante dans la pensée critique alors qu’elle l’est dans la pensée créative. Cependant le contexte que privilégie Bachelard est celui de la rêverie, et non celui du monde réel.

Autre exemple de ces théorèmes de l’imaginaire que Bachelard aime à identifier par la voie de la poésie.*Tout ce qui brille voit*. [[245]](#footnote-245) Et un autre syllogisme poétique : *la lampe veille donc elle surveille*. [[246]](#footnote-246) Nous ne sommes évidemment pas dans la logique classique ici, mais plutôt dans une logique alternative qui ne suit plus les règles de l’entendement critique. Nous sommes en plein imaginaire poétique, en pleine rêverie. Mais y a-t-il une logique propre à l’imaginaire ? Rappelons-nous ce rêve de Lisa dans *La Découverte de Harry,* où tous les animaux étaient des chats. [[247]](#footnote-247) Il s’agit ici d’un autre exemple d’image que Bachelard appelle *post-idéative* puisqu’elle n’est pas saisie directement en elle-même, mais qu’elle sert à Lipman pour démontrer que dans le rêve on pouvait inverser des propositions logiques. C’est seulement à la fin du livre que Lisa expliquera que les règles de logique ne s’appliquent pas à l’imaginaire, aux rêves et aux sentiments : *“I don’t think it works with the way we imagine, or the way we feel about things, or the way we dream.”* [[248]](#footnote-248) Pour Bachelard par contre, il y aurait une logique de l’imaginaire, du rêve, que les poètes - non les logiciens - peuvent formuler.

*La poétique de l’espace* se termine en affirmant avec Karl Jaspers que *tout l’être est rond*. [[249]](#footnote-249) Bachelard n’aurait-il pas finalement succombé à la tentation de la géométrie ? Serait-il revenu malgré lui à une constatation toute scientifique qui concernerait la forme de l’univers ? Non, car ses références ne viennent ni de la physique, ni de la géométrie, mais bien plutôt de la philosophie et de la poésie. (Notons tout de même au passage cette heureuse coincidence qui réunit, à la fin de son livre, une vision de l’être qui peut rejoindre à la fois le poète, le philosophe et le scientifique). Cependant, son point de vue n’est pas descriptif. Il n’est pas non plus une figure de style. C’est le point de vue qui surgit de notre intérieur même :

Les images de la rondeur pleine nous aident à nous rassembler sur nous-mêmes, à nous donner à nous-mêmes une première constitution, à affirmer notre être intimement, par le dedans. Car vécu du dedans, sans extériorité, l’être ne saurait être que rond. [[250]](#footnote-250)

Bachelard va nous amener des documents pour appuyer cette affirmation, mais encore là sa documentation n’est pas celle de la science, mais plutôt celle de la poésie. Ainsi ce poème de Rilke :

*...Ce rond cri d’oiseau*

*Repose dans l’instant qui l’engendre*

*Grand comme un ciel sur la forêt fanée*

*Tout vient docilement se ranger dans ce cri*

*Tout le paysage y semble reposer*. [[251]](#footnote-251)

Ce rond cri d’oiseau qui occupe tout le centre du paysage, arrondit tout ce qui baigne en lui, le paysage, la forêt et le ciel. Dans un autre poème, Rilke confirme à nouveau la rondeur de l’être à partir de la rondeur de l’arbre :

*Arbre, toujours au milieu*

*De tout ce qui l’entoure*

*Arbre qui savoure*

*La voûte entière des cieux*

Dans ce passage, l’arbre est au centre et occupe la place que le cri de l’oiseau occupait dans l’autre poème. Ce sont les feuilles de l’arbre qui lui donnent sa rondeur, qui lui permettent de reformer la voûte ronde des cieux. [[252]](#footnote-252) Et le poème s’étend jusqu’à la divinité :

*Dieu lui va apparaître*

*Or, pour qu’il soit sûr*

*Il développe en rond son être*

*Et lui tend des bras mûrs*

*Arbre qui peut-être*

*Pense au-dedans*

*Arbre qui se domine*

*Se donnant lentement*

*La forme qui élimine*

*Les hasards du vent !*

Tout est rond dans cet arbre et tout l’univers, Dieu lui-même, s’arrondit autour de lui. Quelle belle image de la rondeur de l’espace intérieur, qui se regarde dans la rondeur extérieure. Elle nous rappelle ce poème de l’arbre à la fenêtre de Suki, qui se terminait ainsi :

*That day she put our heads together*

*Fate had her imagination about her*

*Your head so much concerned with outer,*

*Mine with inner, weather.* [[253]](#footnote-253)

On retrouve la même unification de l’espace extérieur et intérieur autour de l’image de l’arbre, une image forte de l’enfance, une image poétique : *“Les poèmes sont des réalités humaines ; il ne suffit pas de se référer à des “impressions” pour les expliquer. Il faut les vivre dans leur immensité poétique.”* [[254]](#footnote-254)

3.2. Enfance

*Et qui donc a jamais guéri de son enfance ?*

Gaston Bachelard

[Retour à la table des matières](#tdm)

Suite à ce qu’on vient de dire des images que cherchent Bachelard, on comprendra que l’enfance, que cherche Bachelard à travers ces images, n’est pas l’enfance réelle du souvenir emmagasiné dans les albums de photos, ou sur les cassettes vidéo. Il cherche l’enfance durable, immobile, celle qu’on conserve au fond de soi tout au long de sa vie :

Par certains de ses traits, l’enfance dure toute la vie. Elle revient animer de larges secteurs de la vie adulte. D’abord, l’enfance ne quitte jamais ses gîtes nocturnes. En nous, un enfant vient parfois veiller dans notre sommeil. Mais, dans la vie éveillée elle-même, quand la rêverie travaille sur notre histoire, l’enfance qui est en nous, nous apporte son bienfait. Il faut vivre, il est parfois très bon de vivre avec l’enfant qu’on a été. On en reçoit une conscience de racine. Tout l’arbre de l’être s’en réconforte. [[255]](#footnote-255)

Une fois de plus l’image de l’arbre revient. L’enfance est la racine de l’adulte, son origine, ce qui le fait grandir. Cette enfance imaginée est, d’une certaine façon, opposée à l’enfance que Lipman veut libérer. Lipman parle de l’enfant réel dans la classe, dans la rue, dans sa famille, dans ses pensées d’enfant, de l’enfant qui va grandir, qui veut devenir adulte. De ce point de vue, Lipman se rapproche davantage de Piaget. Tous deux recherchent en effet le devenir adulte de l’enfant, alors qu’à l’inverse Bachelard recherche le redevenir-enfant de l’adulte. Ce noyau d’enfance sommeille en chaque adulte et quand on le rejoint, on l’éveille, on re-devient poète :

Les thèses que nous voulons défendre en ce chapitre reviennent toutes à faire reconnaître la permanence dans l’âme humaine d’un noyau d’enfance, une enfance immobile mais toujours vivante, hors de l’histoire, cachée aux autres, déguisée en histoire quand elle est racontée, mais qui n’a d’être réel que dans ces instants d’illumination - autant dire dans les instants de son existence poétique. [[256]](#footnote-256)

Lipman et Bachelard se rejoignent tout de même dans le déguisement de l’enfance en histoire racontée. Lipman cache la philosophie dans ses contes et nouvelles. Que de fois, en lisant les passages de *Pixie* criant à la liberté enfouie sous les souliers de sa mère, au fond de son placard, ou de *Elfie* se berçant sur la galerie en re-découvrant le cogito cartésien, que de fois n’a-t-on pas retrouvé notre propre enfance ? Bachelard de son côté regarde dans l’enfance, comme s’il s’agissait du miroir aux alouettes de la philosophie :

En somme, cette ouverture au monde dont se prévalent les philosophes n’est-elle pas une ré-ouverture au monde prestigieux des premières contemplations ? Autrement dit, cette intuition du monde, cette Weltanschauung, est-ce autre chose qu’une enfance qui n’ose pas dire son nom ? [[257]](#footnote-257)

Je me souviens de cette soirée à Mendham, où Marie Crecca, encore étudiante, avaient animé la discussion d’un chapitre de *L’hôpital des poupées,* comme elle le faisait avec ses enfants de la maternelle. Nous, les adultes philosophes, devions nous choisir une poupée, (parmi la collection de Ann Margaret Sharp), nous asseoir en rond, ne pas sucer notre pouce et participer à la discussion comme des grands. Nos débats se portèrent bientôt sur cette question métaphysique fondamentale : *what is real*  ? (encore !) Je serrais fort ma poupée dans mes bras tout en suivant la discussion et réfléchissant à ma propre réponse à cette question. Soudain, j’ai entendu ma poupée me sussurer à l’oreille des souvenirs, cette pensée originale issue tout droit de mon enfance : *“Quand je ferme les yeux, j’ai peur que le monde change sans que je le sache. Quand je quitte ma chambre, j’ai peur qu’en y revenant le soir les choses que j’aiment aient disparues.”* Oui, j’avais ces peurs dans mon enfance, et bien d’autres encore, comme vous le verrez par la suite. Ces peurs portaient en elle une vision de la réalité extérieure à moi, hostile, changeante, sur laquelle je n’avais que peu de prises. Par la suite, j’ai étudié les philosophies réalistes, rationalistes, matérialistes, idéalistes, mais ce soir-là, par la mise en scène de Marie, j’ai retrouvé l’origine de mes idées philosophiques et, par extension, de toutes les idées philosophiques : elles viennent de notre enfance, de nos contes, de nos peurs, de nos histoires d’enfants. N’est-ce pas cela que nous disent Lipman et Bachelard ? Lipman nous le dit dans ses histoires, Bachelard l’a découvert par la poésie :

Il s’agirait alors pour nous, si nous pouvions approfondir notre esquisse, de réveiller en nous, par la lecture des poètes, grâce parfois à la seule image d’un poète, un état de neuve enfance, d’une enfance qui va plus loin que les souvenirs de notre enfance, comme si le poète nous faisait continuer, achever une enfance, qui ne s’est pas bien accomplie, qui pourtant était nôtre et que sans doute, en bien des reprises, nous avions souvent rêvée. [[258]](#footnote-258)

C’est ici que se pose le problème : peut-on vraiment parler d’une expérience poétique par laquelle un sujet entre en relation avec un objet, en l’occurence une image mentale ? Le concept d’expérience du pragmatisme se fonde sur une relation claire et distincte entre le sujet et l’objet. Or, dans le rêve, cette distinction s’estompe : l’image provient du sujet qui rêve et on ne sait plus si elle est le sujet lui-même, ou si elle lui est extérieure. Bachelard se demande, fort à propos : *“Où placer le je* (le sujet) *dans cette substance rêvante ? En elle, le je se dissout, se perd....”* [[259]](#footnote-259) *“L’homme qui rêve est un être sans sujet”* [[260]](#footnote-260), admet-il allègrement. C’est pourquoi il préfère la rêverie au rêve, car dans la rêverie

Une lueur de conscience subsiste. Le rêveur de rêverie est présent à sa rêverie. Même quand la rêverie donne l’impression d’une fuite hors du réel, hors du temps et du lieu, le rêveur de la rêverie sait que c’est lui qui s’absente - lui, en chair et en os, qui devient un “esprit”, un fantôme du passé ou du voyage. [[261]](#footnote-261)

En accréditant ainsi l’existence du sujet de la rêverie, il accrédite aussi, par corollaire, l’existence de l’objet distinct du sujet, de l’image qui se révèle dans la rêverie. Mais attention, Bachelard s’intéresse à la rêverie poétique, car le poète est l’expert ici (plus que le psychanalyste), en onirisme : *“seul parfois, un poète peut nous apporter une image de ce lointain séjour, un écho du drame ontologique d’un sommeil sans mémoire, quand notre être fut peut-être tenté par le non-être.”* [[262]](#footnote-262) Le poète est le meilleur navigateur à travers les images de la rêverie, mais où nous mène-t-il ? Dans *l’antécédence de l’être*, répond Bachelard :

C’est cette tension des rêveries d’enfance que nous désignons, faute de mieux, par le terme d’antécédence de l’être. Il faut pour l’entrevoir, profiter de la détemporalisation des états de grande rêverie. On peut ainsi, croyons-nous, connaître, conaître des états qui sont ontologiquement au-dessous de l’être et au-dessus du néant. En ces états s’amortit la contradiction de l’être et du non-être. Un moins-être s’essaie à l’être. Cette antécédence d’être n’a pas encore la responsabilité de l’être. [[263]](#footnote-263)

Où sommes-nous alors ? Sûrement pas dans une philosophie pragmatiste de l’expérience qui postule un sujet réel vivant en chair et en os, ni même dans une phénoménologie qui a besoin de la manifestation d’un phénomène précis. [[264]](#footnote-264) En frôlant le non-être, Bachelard nous ramène à l’expérience première, l’expérience de l’enfance en tant qu’enfance : *“Toutes les enfances sont les mêmes : enfance de l’homme, enfance du monde, enfance du Feu, autant de vies qui ne courent pas sur le fil d’une histoire.”* [[265]](#footnote-265) Bachelard, en cherchant l’antécédence de l’être à travers les rêveries vers l’enfance, se retrouve face à face avec l’enfance en soi : il passe alors de la phénoménologie à l’ontologie, car *le poète parle au seuil de l’être*. C’est Clémence Ramnoux qui débusque pour nous la piste d’une ontologie bachelardienne :

En relisant de près, avec l’attention qu’il faut, les derniers chapitres de la Poétique de la rêverie, en relevant l’usage des mots, on constate que Bachelard réagit à la phénoménologie comme il a réagi auparavant à la psychanalyse. La phénoménologie l’a aidé à se débarrasser de la psychanalyse. À présent de la phénoménologie même il prend ses distances, et pour se faire retrouve... les “beaux mots abstraits” de l’ontologie. [[266]](#footnote-266)

Bachelard va parler d’une ontologie *ondulatoire*, ou *ondulante*, sans doute en référence à l’opposition en physique entre les particules et les ondes. L’antécédence de l’être que nous révèle la rêverie vers l’enfance nous amène à la première enfance, celle du Feu, du Cosmos, des particules premières, des vies antérieures à la nôtre. L’imaginaire poétique nous ramène au seuil des fusions avec les âmes passées, présentes et futures. C’est particulièrement dans les rêveries surgissant du feu de bois qu’apparaissent ces images de fusion cosmique. Il faut se rappeler ces soirées près de l’âtre, pour retrouver, avec Bachelard et Henri Bosco, l’être d’avant :

Ces feux ont sur notre mémoire une puissance telle que les vies immémoriales sommeillant au-delà des plus vieux souvenirs s’éveillent en nous à leur flamme, et nous révèlent les pays les plus profonds de notre âme secrète. Seuls, ils éclairent, en deça du temps qui préside à notre existence, les jours antérieurs à nos jours et les pensées inconnaissables dont peut-être notre pensée n’est souvent que l’ombre. A contempler ces feux associés à l’homme par des millénaires de feu, on perd le sentiment de la fuite des choses ; le temps s’enfonce dans l’absence, et les heures nous quittent sans secousse. Ce qui fut, ce qui est, ce qui sera, devient en se fondant la présence même de l’être, et plus rien, dans l’âme enchantée, ne la distingue d’elle-même, sauf peut-être la sensation infiniment pure de son existence. On n’affirme point que l’on est ; mais que l’on soit, il reste encore une lueur légère . Serais-je ? se murmure-t-on, et l’on ne tient plus à la vie de ce monde que par ce doute à peine formulé. Il ne reste d’humain en nous que la Chaleur ; car nous ne voyons plus la flamme qui la communique. Nous sommes nous-mêmes ce feu familier qui brûle au ras du sol depuis l’aube des âges, mais dont toujours une pointe vive s’élève au-dessus du foyer où veille l’amitié des hommes. [[267]](#footnote-267)

Sans le dire, (il s’en doutait un peu tout de même), Bachelard nous ramène à la physique des grecs, qui divisaient le monde entre ces quatres éléments : le feu, l’eau, l’air et la terre. Les images de l’enfance sont des images de feu, d’eau, d’air et de terre. Tous les poèmes que cite Bachelard, tous les livres de sa poétique, en opposition aux livres de son épistémique, nous ramène à ces quatres éléments, et plus particulièrement à l’eau, comme nous l’avions vu chez Helen Keller, pour qualifier l’enfance :

Qu’on médite sur tous les poèmes que nous venons de citer. Ils sont bien différents et pourtant ils portent tous le témoignage d’une aspiration à franchir la limite, à remonter le courant, à retrouver le grand lac aux eaux calmes où le temps se repose de couler. Et ce lac est en nous, comme une eau primitive, comme le milieu où une enfance primitive continue de séjourner. [[268]](#footnote-268)

\* \* \*

3.3. Images de l’enfance

*Une lueur d’éternité descend sur la beauté du monde*

Gaston Bachelard

[Retour à la table des matières](#tdm)

Cette dernière section explorera pendant un court moment la *topophilie* [[269]](#footnote-269)bachelardienne de certaines images de l’enfance : la maison, le nid, la coquille, les coins et recoins, la miniature, l’immensité et les puits. Vous me permettrez au passage d’être plus personnel, plus intime avec vous, pour joindre les images correspondantes de mon enfance tranquille, que la lecture de Bachelard aura éveillée et peut-être aussi les vôtres, chers lecteurs.

3.3.1. La maison

Je suis allé visiter un ami la fin de semaine dernière. Je ne savais pas où il habitait. Il m’a dit : *“c’est simple tu verras, il y a une maisonnette dans un arbre devant la maison.”* Et en effet, il y avait une maisonnette immense dans un saule immense. Vous savez, ce genre de maison que les enfants bâtissent dans les arbres. Mais ce n’était pas les enfants de mon ami qui avaient bâti ce palace. Non ! C’était mon ami lui-même et il a quarante-cinq ans ! Sa femme m’a confié que c’est lui qui va s’y réfugier de temps en temps, pour y retrouver les rêveries de son *enfance immobile  :*

Quand, dans la nouvelle maison, reviennent les souvenirs des anciennes demeures, nous allons au pays de l’Enfance Immobile, immobile comme l’immémorial. Nous vivons des fixations de bonheur. Nous nous réconfortons en revivant des souvenirs de protection. Quelque chose de fermé doit garder les souvenirs en leur laissant leurs valeurs d’images. Les souvenirs extérieurs n’auront jamais la même tonalité que les souvenirs de la maison. En évoquant des souvenirs de la maison, nous additionnons des valeurs de songes ; nous ne sommes jamais de vrais historiens, nous sommes toujours un peu poètes et notre émotion ne traduit peut-être que de la poésie perdue. [[270]](#footnote-270)

Je me souviens de ma propre enfance, lorsque, tôt dans les matins froids, je parcourais le village à pied pour aller servir la messe. Ou le soir à la brunante, lorsque je passais le journal dans ces mêmes rues éclairées par les lumières des maisons. Notre maison était un peu à l’écart, en haut d’une côte. Tout ce qui m’attirait au retour c’était cette lumière à la fenêtre qui me disait que ma maison vivait, qu’elle m’attendait : “*La lampe à la fenêtre est l’oeil de la maison. la lampe dans le règne de l’imagination, ne s’allume jamais dehors... Par elle, la maison attend”* [[271]](#footnote-271)

3.3.2. Le nid

Rappelez-vous, lorsque vous erriez dans les bois, ou dans votre jardin d’enfants et que vous découvriez un nid d’oiseau, tombé de l’arbre. Quel émoi ! Et si, sans le vouloir, vous aviez marché dessus, écrasé les petits oeufs bleus si fragiles. Quel massacre c’eut été pour vous ! Je me souviens de ces gamins affreux du voisinage qui s’amusaient à tuer des oiseaux avec leurs tire-roches, ou qui faisaient fumer les crapauds jusqu’à ce qu’ils éclatent. Quelle culpabilité je vivais, lorsque, pour m’attirer leur sympathie, je faisais comme eux : moi aussi je massacrais ces petits animaux. Et maintenant quand j’y repense en écrivant ces lignes, je sais que c’est de cette culpabilité que sont nés les principes de mon éthique environnementale. Découvrirun nid, pour un adulte, c’est, selon Bachelard, la donnée d’une situation cosmique :

Je soulève une branche, l’oiseau est là couvant les oeufs. C’est un oiseau qui ne s’envole pas. Il frémit seulement un peu. Je tremble de le faire trembler. J’ai peur que l’oiseau qui couve sache que je suis un homme, l’être qui a perdu la confiance des oiseaux. Je reste immobile. Doucement s’apaise - je l’imagine - la peur de l’oiseau et ma peur de faire peur. Je respire mieux. Je laisse retomber la branche. Je reviendrai demain. aujourd’hui une joie est en moi : les oiseaux ont fait un nid dans mon jardin. [[272]](#footnote-272)

Entendez-vous ma perruche qui chante en lisant ces lignes ? Elle est heureuse dans sa cage. La porte est ouverte. Elle peut s’envoler, mais elle préfère, elle aussi, la chaude sécurité de sa maison. Parfois, elle se pose sur mon épaule et je la nourris. Ce qu’il m’a fallu de temps pour gagner sa confiance ! Je sais ; on dit que les perruches sont bêtes. Qu’elles jacasssent tout le temps. Pourtant, de gagner chaque jour un peu plus sa confiance, de l’apprivoiser comme Le Petit Prince fit avec le Renard, me rend heureux et serein. Un oiseau habite chez moi, avec confiance. Ma maison est son nid ! Ou est-ce l’inverse ? Peu importe ! Il y a un parallèle si évident entre le nid de l’oiseau et la maison, que l’écrire est presque une redondance. Et la similitude n’échappe ni au poète, ni au peintre que fut Van Gogh : *“La chaumière au toit de roseau,* écrit-il à son frère*, m’a fait penser au nid d’un roitelet .”* [[273]](#footnote-273)En parlant du roitelet*,* vous savez d’où il tient son nom n’est-ce pas ? Non ! Vous ne le savez pas ! Quel dommage ! Si j’en avais le temps, je vous raconterais toute son histoire, mais disons en une ligne qu’il a obtenu son titre de petit roi, le jour où il gagna la grande course, parce qu’il avait volé plus haut que l’aigle, le *roi* des oiseaux, en se cachant dans son cou. Et ce n’était pas un coucou ! [[274]](#footnote-274)

Le nid du coucou - qu’il emprunte souvent aux autres oiseaux - tout comme le nid des autres petits oiseaux, est une maison de paille qu’un rien peut défaire, je viens de vous le dire. Et pourtant, le nid est la plus belle image mentale de la sécurité, de la chaleur du foyer, où vit une famille qui s’aime : “*J’ai rêvé d’un nid où les arbres repoussaient la mort .”* [[275]](#footnote-275)

On voit bien que, pour les poètes, les arbres et les nids se font complices pour nous redonner confiance dans le monde. Quoi de mieux qu’une rêverie de promeneur solitaire en pleine nature pour retrouver la paix de l’âme, comme nous l’a si bien écrit Jean-Jacques Rousseau ? La *nature* porte bien son nom n’est-ce pas ? Elle nous ramène à notre *nature* profonde, à notre appartenance première. Et le nid que contemple le promeneur du dimanche - s’il n’est pas en voiture évidemment - concentre dans cette seule image toute la paix et le bien-être de la vie. Quelle confiance aveugle faut-il avoir pour confier des oeufs si petits et si fragiles - la survie de son espèce en dépend après tout - à un nid tout aussi petit et tout aussi fragile. C’est la confiance de l’animal, du plus petit animal, dans la protection de la nature :

L’être commence par le bien-être. En sa contemplation du nid, le philosophe se tranquillise, en poursuivant une méditation de son être dans l’être tranquille du monde. Traduisant alors dans le langage des métaphysiciens d’aujourd’hui l’absolue naïveté de sa rêverie, le songeur peut dire : le monde est le nid de l’homme. [[276]](#footnote-276)

Dans la rêverie, nous disait Lisa, on peut inverser les propositions. Bachelard inverse la proposition habituelle voulant que le nid fasse partie du monde, pour faire resurgir en nous cette image mythique : le monde tout entier est le nid de l’humain.

3.3.3. La coquille

On peut voir dans la coquille le même espace heureux que dans le nid. La coquille est elle aussi la maison de certains animaux, une maison qu’ils portent sur leur dos, comme l’escargot, une maison des plus solides, quasiment indestructible. Avez-vous déjà essayé de briser une coquille d’escargot ? La coquille est source de rêveries premières, naïves, tout comme le nid. Il y a une tradition des images de coquilles tout comme il y en a pour le nid :

Au lecteur qui sourirait d’un tel enthousiasme, nous demanderions de revivre l’étonnement que l’archéologue a vécu quand il a découvert dans une tombe d’Indre-et-Loire “un cercueil contenant près de trois cents coquilles d’escargots disposées des pieds jusqu’à la ceinture du squelette...”. Un tel contact avec une croyance nous met à l’origine de la croyance. Un symbolisme perdu se reprend à revenir des songes. [[277]](#footnote-277)

Je ne veux, ni ne peux, interpréter le sens de cette tradition. Par contre, ce que je voudrais retenir de cette étonnante découverte, c’est la solidité et la permanence de cette image de la coquille. Nous voulons demeurer dans son imaginaire pour vivre, ou revivre, les images de coquillages de nos enfances flâneuses sur les plages de l’humanité en train de naître. Car la coquille nous ramène à ce début de l’humanité qui sort de l’eau maternelle pour se lancer à la conquête de la terre ferme. N’est-ce-pas dans une coquille de noix que, selon la Bible, Noé sauva l’humanité et les animaux du Déluge ? Goûtons à cette image pendant un moment encore, sans tenter de la préciser trop. Soyons paresseux dans notre recherche et attardons-nous à la poésie de ce début d’humanité : *“des images trop claires,* nous dit Bachelard contre Descartes, *deviennent des idées générales”,* [[278]](#footnote-278)des métaphores mortes diraient Nietzsche. Mais nous, au contraire, nous voulons faire revivre ces anciennes métaphores, oubliées de nos mémoires modernes. Et la coquille - plus que le nid - nous amène des images de constructions, de défenses guerrières, de protection contre l’attaquant. C’est que la coquille est orgueilleuse, en cela elle ressemble davantage à l’homme : elle se veut déjà forte et prête à conquérir les âges. Ainsi, elle entre dans le temps, alors que le nid, lui, était intemporel. La coquille est un bouclier, une carapace, qui nous protège des attaques d’autrui. La confiance n’y est plus, donc il faut se protéger :

L’imagination vit la protection, dans toutes les nuances de sécurité, depuis la vie dans les plus matérielles coquilles jusqu’aux plus subtiles dissimulations dans le mimétisme des surfaces. Comme le rêve le poète Noël Arnaud [[279]](#footnote-279), l’être se dissimule sous la similitude. Être à l’abri sous une couleur, n’est-ce pas porter à son comble jusqu’à l’imprudence, la tranquilité d’habiter. L’ombre aussi est une habitation.

Michel Foucault a écrit un gros livre bien savant sur la similitude [[280]](#footnote-280), livre que nous résume ce poète de Bachelard en trois mots : *l’être se dissimule sous la similitude.* Quel concentration quand même ! L’identité se cache sous la similitude. Pensons à ce caméléon qui se confond avec la couleur environnante, ou à cette lionne guettant sa proie cachée sous sa couleur dans l’herbe jaunie de la savane. Pour habiter ce monde, il faut ressembler à ce qui nous entoure, tout comme le nid, tout comme la coquille qui se fondent, se cachent dans tous les coins de l’univers.

3.3.4. Les coins

Les coins sont des lieux de refuge où l’être se blottit, se recroqueville, s’isole et se retrouve, comme Pixie dans le fond du placard de sa mère y puisait sa liberté. *“Je suis l’espace où je suis”* [[281]](#footnote-281) nous dit encore Noël Renaud. Dans un coin, je remplis tout mon espace qui épouse la forme de mon être. Le coin c’est la rencontre de deux murs, c’est le début d’une pièce d’une maison, c’est le lieu idéal pour la construction de son être. Bachelard, citant Sartre, nous parle de cette enfant, Émily, qui s’était construit un abri dans un recoin à l’avant d’un navire. Sartre exploite cette situation dans la proposition suivante : *“Fatiguée de ce jeu, elle marchait sans but vers l’arrière quand il lui vient tout à coup la pensée fulgurante qu’elle était elle.”* [[282]](#footnote-282) On comprend tout de suite pourquoi le pape de l’existentialisme souligne cette affirmation absurde, soudaine, sans fondement, de l’identité. Pour Bachelard, il manque quelque chose à cette découverte surgie de nulle part. L’écrivain n’a pas parlé des jeux qu’Émily jouait dans son coin du navire avant d’en sortir. Pour lui, c’est dans ce coin qu’Émily a d’abord conquis son identité, qui lui est apparue ensuite à la conscience en sortant de son abri. Il faut se rappeler tous nos séjours d’enfants dans la solitude des garde-robes, des greniers poussiéreux et des fenils. Souvenez-vous de ce camp rustique, de cette grotte, où seuls face à l’univers entier vous avez construit votre être, avec vos explications du monde, dans vos histoires chevaleresques, dans tous ces jeux solitaires où vous étiez le héros qui tuait le monstre, le chevalier qui sauvait la princesse. Les coins et recoins font le joint non seulement entre deux murs, mais aussi *entre le plein et le vide*, entre l’être et ce qu’il y avait avant.

3.3.5. La miniature

La miniature est un univers en soi. Qu’on pense à un Bonsaï, ou aux autos miniatures, ou à tout autre modèle réduit, on se retrouve, qu’on le veuille ou non, dans un univers aussi grand que le grand. S’agit-il encore d’une similitude qui dissimule une façon d’être unique ? Je me souviens de ces discussions interminables autour de cette question dans Pixie : Les modèles-réduits, pour être des modèles véritables, doivent-ils reproduire en tout point l’original dont ils sont le modèle ? [[283]](#footnote-283) On sait maintenant, par la théorie du chaos, que dans le passage de l’infiniment grand à l’infiniment petit se reproduit des formes similaires mais non identiques, qui permettent de reconnaître dans quelle nombre fractal nous sommes. Ou est-ce l’inverse ? Peu importe. On reconnaîtra cette proposition de Bachelard : “la miniature se déploie aux dimensions d’un univers.” [[284]](#footnote-284) Quand on porte attention aux choses même les plus petites, nous découvrons un nouvel univers. Dans le merveilleux livre autobiographique de Marcel Pagnol, La gloire de mon père, [[285]](#footnote-285) on retrouve le jeune Marcel explorant avec son ami, à chaque beau jour de l’été, l’univers de la garrigue du sud de la Provence, pas seulement ses vallées et ses grottes, mais aussi ses brins d’herbes et ses fourmis dévorant les mantes religieuses. On ne sait plus si le génial romancier nous fait imaginer ou s’il se rémémore véritablement son enfance. On serait porté à penser qu’il exagère consciemment pour agrandir la beauté de son univers enfantin. Quand nous-mêmes adultes, nous retournons sur les terrains des jeux de notre enfance, ce monde qu’on imaginait si grand nous apparaît maintenant dans toute sa petitesse. La maison, la chambre, le grenier, la cave, tout est plus petit dans cette maison qu’on imaginait immense et sans fin. Et ce jardin, et ce champ, et ces bois qu’on imaginait si éloignés de la maison nous les voyons maintenant tout près. En fait, c’est l’imagination, et non la mémoire, qui agrandit nos souvenirs d’enfance aux dimensions de l’univers, de notre univers, de notre enfance :

“Que de théorèmes de topo-analyse il faudrait élucider pour déterminer tout le travail de l’espace en nous. L’image ne veut pas se laisser mesurer. Elle a beau parler espace, elle change de grandeur. La moindre valeur l’étend, l’élève, la multiplie.” [[286]](#footnote-286)

Les mots eux-mêmes ne sont-ils pas des univers en miniatures, où le poète se perd dans les galaxies de sens que crée leur combinaison ?

“Les mots, les mots sont des coquilles de clameurs”

(La poétique de l’espace p. 164)

Tandis que le grand vent glapit des noms de mortes

Ou bruit de vieille pluie règne sur quelque route

Écoute - plus rien - Seul le grand silence écoute

... ... ...

L’odeur du silence est si vieille

(Milosz)

Violaine (aveugle) - J’entends...

Mara - Qu’entends-tu ?

Violaine - Les choses exister avec moi

(Paul Claudel. l’Annonce faite à Marie )

Ces mots de Claudel ne nous rappellent-t-ils pas, à nous de la philosophie pour enfants, toutes ces belles images transsensorielles que Kio et les parents de Gus disent à l’enfant aveugle pour lui faire vivre la vision ? Et Gus, en guise de réponse, fait entrer Kio dans son univers aveugle, où tout se vit par le dedans des choses, un lieu tout aussi immense, sinon davantage, que le dehors. [[287]](#footnote-287)

3.3.6. L’immensité intime

Contrairement à ce que prétendent certains dogmes ésotériques, il n’y a pas d’équilibre entre le dedans et le dehors des choses. Subjectivement le dedans est beaucoup plus vaste que le dehors et c’est de cette immensité dont il sera question maintenant.

*Le monde est grand, mais en nous il est profond comme la mer*

(Rilke)

*L’espace m’a toujours rendu silencieux*

(Jules Valles)

C’est la contemplation de l’espace intérieur si immense qui nous rend silencieux :

L’immensité est en nous. Elle est attachée à une sorte d’expansion d’être que la vie refrène, que la prudence arrête, mais qui reprend dans la solitude. Dès que nous sommes immobiles, nous sommes ailleurs ; nous rêvons dans un monde immense. L’immensité est le mouvement de l’homme immobile. L’immensité est un des caractères dynamiques de la rêverie tranquille. [[288]](#footnote-288)

L’espace intérieur est en expansion tout comme l’univers. Lorsque Lipman nous demandait, avec Harry, comment nous voyions notre pensée, moi je répondais que je la voyais comme une nuit d’été percée d’idées-étoiles qui ne réussissent jamais à éclairer tout le noir immense, mais qu’on peut compter tout de même par milliards. Des étoiles si petites et pourtant si nombreuses dans cette immensité si vaste. Le vaste anéantit toutes les contradictions entre le grand et le petit, le proche et l’éloigné :

Écroulez-vous, bornes sans amours des horizons ! Apparaissez lointains véritables... tout était lumière douceur, sagesse ; et dans l’air irréel, le lointain faisait signe au lointain. Mon amour enveloppait l’univers. [[289]](#footnote-289)

Au-delà des limites ! Abolies, les limites ! Sans limites ! Voilà ce que gagne constamment un intérieur qui se construit en immensité. Tout devient immense en nous, comme l’océan de Géraldo [[290]](#footnote-290). Nous devenons l’immensité : “*une immensité sans autre décor qu’elle-même. Cette immensité est une conquête de l’intimité.”* [[291]](#footnote-291) Et cette immensité est un verbe, non le nom d’un objet, un verbe d’expansion. *“La plaine, écrit Rilke, est le sentiment qui nous grandit.”* [[292]](#footnote-292)Bachelard y décèle un autre de ses théorèmes d’anthropologie esthétique qu’on pourrait formuler ainsi : *“tout sentiment qui nous grandit planifie notre situation dans le monde.”* [[293]](#footnote-293) J’ai retrouvé ce même théorème, appliqué non plus à un individu mais à une collectivité, dans une chanson de Daniel Lavoie intitulée : *Jour de plaines.* [[294]](#footnote-294)Lavoie est né dans les plaines immenses de l’Ouest canadien. La plaine immense devient l’image de la situation des canadiens-français perdus dans la mer anglophone. Mais la conscience de cette petitesse perdue dans l’immensité grandit le peuple qui y vit . Ceci est tout aussi vrai pour les habitants des déserts, pour qui l’espace est non seulement grand, mais s’étend en profondeur par les yeux des puits des oasis éparses.

3.3.7. Le puits de l’être

*“Le puits,* nous confie Bachelard, *est un archétype, une des images les plus graves de l’âme humaine”* [[295]](#footnote-295) Le puits donne la profondeur à l’immensité intérieure.L’immensité intérieure est non seulement horizontale, mais aussi verticale. C’est dans le puits que l’enfance et l’eau immobile se rejoignent. L’enfance est un archétype de l’humain, mais il est aussi le puits de l’être : l’archétype par lequel l’être découvre sa profondeur. Le puits de l’enfance est la porte ouverte vers cet autre monde, vers l’antériorité de l’être :

Cette eau noire et lointaine peut marquer une enfance. Elle a reflété un visage étonné. Son miroir n’est pas celui de la fontaine. Un Narcisse n’y peut s’y complaire. Déjà dans son image vivant sous terre, l’enfant ne se reconnaît pas. Une brume est sur l’eau, des plantes trop vertes encadrent le miroir. Un souffle froid respire dans la profondeur. Le visage qui revient dans cette nuit de la terre est le visage d’un autre monde. Maintenant, si un souvenir de tels reflets vient dans une mémoire, n’est-ce pas le souvenir d’un avant-monde ? [[296]](#footnote-296)

Dans mon enfance, j’ai visité bien des puits, puisque notre petit village n’avait pas encore d’aqueduc ni d’égoûts municipaux. Les puits pullulaient dans les champs et les bois. Nous aimions y pénétrer courageusement. Pour nous, c’était les portes d’entrée d’un monde souterrain, humide et noir. L’eau, image de féminité, devenait dans le puits, image de mort, d’enfer et d’au-delà. Effectivement, nous pénétrions par le puits, dans les sous-bassements de l’être.

Sur cette dernière image, nous arrêtons notre itinéraire poétique, qui était parti du *wawa* de Hélen Keller et qui nous a mené jusqu’aux puits de l’être, porte ouverte sur les profondeurs de l’âme. En pompant son eau du puits, peut-être Helen Keller, a-t-elle fait remonter à la surface la première enfance qui était en elle, celle de son premier mot. Voilà le véritable miracle d’Alabama. L’eau nous ramène à la source fondamentale du monde qui habite au fonds de nous-mêmes : cette première enfance qui est aussi celle de l’humanité et de l’être tout entier.

\* \* \*

Lire les poètes avec Gaston Bachelard nous a amené de l’autre côté du miroir. En rompant avec l’approche critique, en pénétrant dans le monde de la rêverie poétique, n’a-t-on pas été subjugué par l’éclat des images oniriques, éphémères, quasiment irréelles que nous proposait Bachelard ? À la fin de ce voyage dans l’imaginaire, nous revenons au grand jour, pour tenter d’expliquer cette expérience intense de la révélation d’un autre monde, plutôt d’une antécédence de l’être. Mais peut-on vraiment l’expliquer ? Bachelard lui-même, professeur de philosophie des sciences à la Sorbonne, s’est toujours refusé à systématiser son monde poétique, comme il l’avait fait pour le monde scientifique. L’approche scientifique veut *démontrer*, alors que l’approche poétique ne veut que *montrer*. Expliquer veut donc dire ici revenir à notre démonstration scientifique de notre thèse doctorale, revenir de ce côté-ci du miroir, et tenter de relier l’expérience que nous venons de vivre à notre thèse et vérifier si effectivement l’expérience de la poésie l’a confirmée ou infirmée.

Avec Gaston Bachelard, je voulais passer d’une approche scientifique à une approche esthétique, pour voir s’il y avait eu un moment psychique antérieur à l’expérience, qui aurait amené le *miracle d’Alabama*. Il ne s’agissait plus de dépasser un obstacle épistémologique, mais de dépasser l’épistémologie scientifique toute entière, à partir d’un changement radical d’option, une rupture avec l’élan cognitif antérieur. Nous avons tenté de vivre cette rupture, parfois malaisée, à travers le voyage au coeur de la poésie. Avec Bachelard, nous sommes allés au-delà du souvenir, des métaphores, des schèmes mentaux, des archétypes, de la phénoménologie, et même de l’ontologie, pour se retrouver dans ce qu’il appelle l’antécédence de l’être. Où sommes-nous rendus alors ? Sommes-nous revenus à une métaphysique toute bachelardienne, comme nous le suggère Clémence Ramnoux ? Telle n’est pas mon orientation. Bachelard aime débaucher tous les grands mots de la philosophie, de la psychologie et de la science, pour les utiliser dans un contexte poétique qui leur donne un sens nouveau. Il s’agirait plutôt selon moi d’une approche fondamentalement herméneutique : Bachelard est d’abord un merveilleux interprète de la poésie qui l’entourait. Hans Robert Jauss a nommé *allégorisation*, ce mouvement d’interprétation littéraire qui transfert le sens premier d’un texte dans un autre contexte, pour lui donner un sens nouveau. [[297]](#footnote-297) L’objet littéraire en fait, ne demande que ça : être transformé, modifié, agrandi, au gré de ses lecteurs successifs. L’objet littéraire fournit en fait au lecteur des schèmes nouveaux qui alimentent son imaginaire, comme nous l’a dit Paul Ricoeur. Voilà la différence essentielle entre les schèmes piagétiens et les schèmes bachelardiens : Piaget parle du développement de l’intelligence, alors que Bachelard fait tout en son possible pour se détacher de la pensée scientifique pour ne voir que l’image que lui suggère le texte. Mais est-ce possible de séparer ainsi pensée et imagination ? Vieux débat n’est-ce pas ? Lipman tente de réconcilier pensée critique et pensée créative, en leur donnant des critères communs, mais Bachelard lui veut à tout prix les séparer, au risque de schizophréner sa propre pensée, sa propre vie. Pour y parvenir, Bachelard ré-interprète dans une allégorisation puissante les concepts scientifiques d’axiômes, de théorèmes et de syllogismes pour les transférer au niveau de l’imaginaire. Serait-il à la recherche d’une logique poétique, analogue à la logique scientifique ? Où n’est-ce encore qu’un leurre qu’il propose à notre esprit cartésien ? Je pense que Bachelard tend vers cet autre logique. Par elle, il se reconcilie, recompose son être divisé et s’en sert comme escalier pour voyager dans les mots du sousbassement jusqu’au grenier en passant par le rez-de-chaussée, où il situe la philosophie. Cependant, il ne voit dans ce rez-de chaussée que le sens propre des mots ; il ne le voit pas comme un intermédiaire entre la cave, lieu des fantasmes et le grenier, lieu des rêves, ou plutôt de la rêverie. N’est-ce pas là la tâche traditionnelle de la philosophie de réconcilier le *logos* et le *mythos* [[298]](#footnote-298)pour mieux situer l’humain ?Bachelard définit l’humain comme *un être entre-ouvert*, ni fermé, ni complètement ouvert, mais situé entre le monde intérieur et le monde extérieur. Je veux montrer que historiquement la philosophie a été la charnière qui articulait ces deux mondes, dans le développement d’une épistémologie intégrée, que l’humain poursuit depuis son apparition. Bachelard nous a entr’ouvert la porte sur l’antécédence de l’être, (que la philosophie moderne avait fermée), sur le monde des mythes et légendes qui ont alimenté l’imaginaire des hommes depuis les débuts. C’est en rouvrant la porte d’un de ces mythes, que la philosophie elle-même trouve ses propres racines, son mythe fondateur, celui d’Orphée. C’est cette porte que je veux maintenant ré-ouvrir.

[141]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Première partie : Le délit

Chapitre quatre

ORPHÉE ET ORPHISME

*Eine für alle Male ists Orpheus, wenn es singt* [[299]](#footnote-299)

Rainer Maria Rilke

[Retour à la table des matières](#tdm)

La première question que pose la célèbre toile de Paul Gauguin est : *d’où venons-nous ?* Cette question ouvre la voie à la recherche des origines. Et cette voie-là nous ramène, comme la toile de Gauguin l’illustre si bien, à tous les mythes et à toutes les religions qui ont voulu répondre à cette question. Je soutiendrai dans ce chapitre, que les premières réponses à cette question qui constituèrent peu à peu la partie métaphysique de la philosophie antique, sont issues, pour l’essentiel, des mythes grecs et plus particulièrement du mythe d’Orphée, le mythe du poète-musicien, amant d’Eurydice et fondateur d’un culte religieux. Pour appuyer cette position, je distinguerai d’abord la légende et le mythe d’Orphée, de la religion orphique, apparue au VIe siècle avant J.C. Ensuite, je ferai le lien entre cette religion et les premiers philosophes qui subirent son influence, Pythagore, Platon et les néo-platoniciens, et qui transmirent à la postérité, certains de ses dogmes fondamentaux.

Je ne voudrais pas cependant soutenir que *toute* la philosophie vient du mythe d’Orphée, car dès le départ, la pensée mythique a eu ses détracteurs, qui, au nom de la raison, voulurent rejeter tout fondement mythique de leurs explications du monde. Je soutiendrai cependant que c’est par l’opposition au mythe, que se constituèrent les premières philosophies rationalistes. Je pense ici en particulier aux Ioniens, à Parménide et Zénon et aussi à Aristote. Ces philosophes, en voulant se couper radicalement du mythe, se sont aussi coupés sciemment d’une [142] partie importante de l’héritage culturel humain, qu’on retrouve dans l’art et dans les religions de tous les peuples, pour initier un courant philosophique, qui ne porte culte et rituel qu’à la déesse raison. Cette opposition constitua une *diathèse* philosophique, par laquelle, la même discipline se donne deux façons opposées d’expliquer la réalité : une approche artistique et une approche scientifique. Nous verrons aussi que Héraclite constitue un cas à part, qui, par sa dialectique, récupère cette opposition mythe/raison. Je reviendrai aussi sur la relation mythe/métaphore, une relation réversible me semble-t-il : le mythe est source de métaphores, mais à son tour, la métaphore est source de mythes. Enfin, je dessinerai des liens possibles entre le mythe d’Orphée et la philosophie pour enfants, qui toutes deux veulent ressusciter l’enfance.

4.1. Légende d’Orphée et mythe orphique

[Retour à la table des matières](#tdm)

Reynal Sorel*,* dans son *Orphée et l’Orphisme,* définit ainsi la légende :

Une légende s’amarre au temps et s’étale sur un espace pour recouvrir le merveilleux qu’elle véhicule d’une pellicule de vraisemblance. Transmise de génération en génération, elle livre un modèle inaccessible car fabuleux, un exemple dont l’intensité ne peut-être revécue par le commun des mortels. Contrairement au mythe, une légende n’a pas la prétention d’instaurer un certain type de conduite. Née d’une tradition tacitement reconnue à la fois comme douteuse mais non dépourvue de valeur historique, la légende flatte l’imaginaire collectif qui se prend à rêver sur son patrimoine spirituel...Cependant, précise-t-il elle ne traduit pas quelque chose d’essentiel à la nature ou à la condition humaine. [[300]](#footnote-300)

La légende veut donc qu’Orphée soit le fils de la muse Calliope et d'Oeagre, dieu d'un fleuve de Thrace. À ce titre, on doit le considérer comme un héros, c'est-à-dire *“comme quelqu'un qui peut se targuer d'une proche parenté avec les dieux, qui grâce à cela, possède certains dons surnaturels, mais qui cependant, doit vivre et mourir en mortel ordinaire.”* [[301]](#footnote-301)Cependant, il n'est pas un héros du type des Titans : sa qualité dominante n'est pas la force, mais la douceur. Il cherche à plaire et à convaincre par sa poésie et ses chants, plutôt que par les armes et la guerre :

Les chants d’Orphée avait un pouvoir magique ; ils étaient si beaux que toute la Nature y était sensible ; les fauves le suivaient, les arbres et les plantes s’inclinaient vers lui, et, surtout, les âmes des hommes les plus sauvages s’adoucissaient à sa musique. [[302]](#footnote-302)

[143]

C'est à ce titre qu'il a participé à la célèbre expédition des Argonautes qui, avec Jason à sa tête, s'était lancée à la recherche de la Toison d'or. Grâce à la magie de son chant, Orphée permit à l'expédition d'échapper aux chants envoutants et mortels des Sirènes. Cette magie touchait non seulement les humains et les sirènes, mais aussi les dieux infernaux eux-mêmes.

À partir d’ici, le récit légendaire devient mythe, au sens moderne de ce terme :

Dans son acception moderne, un mythe n’est pas vraisemblable mais vérifiable. C’est une parole contraignante dont l’ethnologue constate l’impact sur les comportements effectifs de la vie quotidienne. Il est ‘cet inconditionné des origines’ reconnu par Kant, au sein duquel l’espace et le temps ne sont plus rêvés sur le mode légendaire, mais qualifiés selon les prescriptions des rites à répéter. Le mythe ne magnifie pas la réalité : il la fait naître de la répétition archétypale qu’il transmet. [[303]](#footnote-303)

Plusieurs versions de ce mythe nous apprennent qu’Orphée descendit aux Enfers pour y chercher sa bien-aimée, Eurydice, et la ramener au monde des vivants. Eurydice était une Dryade, une nymphe des bois et des arbres, dont il gagna le coeur par le charme de sa musique. Selon le récit de Virgile, elle serait morte de la morsure d'un serpent sur lequel elle marcha, en cherchant à échapper à Aristée - le fils de la nymphe Cyrène et du dieu-fleuve Pénée - qui l'importunait de son amour. Orphée fut inconsolable : même la magie de sa lyre ne put atténuer sa peine. Il erra par le pays jusqu'à l'une des entrées des Enfers, le gouffre du Ténare. Il y pénétra et charma tous ses habitants par ses chants : *“Aux accents de sa lyre, il charma non seulement les monstres qui gardaient les accès du monde infernal, mais les dieux des morts eux-mêmes”.* [[304]](#footnote-304) Il les charma si bien qu'il les convainquit de laisser Eurydice revenir avec lui au monde des vivants. Hadès et Perséphone y mirent cependant une condition : Eurydice devra suivre Orphée par derrière, et Orphée ne pourra pas se retourner, avant d'être sorti du royaume des morts. Orphée accepta cette condition et retourna vers la sortie. Pourtant, au moment où il allait retrouver la lumière, un doute terrible se glissa en lui : et si les dieux s'étaient moqués de lui ? Eurydice le [144] suivait-elle vraiment ? Il ne put résister à la tentation de se retourner et de vérifier la présence de sa bien-aimée derrière lui. Il se retourna et vit Eurydice qui s'éloignait déjà vers le pays des morts. Eurydice était morte une seconde fois. Et cette fois-là, Orphée ne put retourner la chercher. La porte des Enfers lui était dorénavant interdite. Orphée dut se résoudre à retourner seul au monde des vivants. Inconsolable, il consacra le reste de sa vie à prêcher le culte d'Apollon, mais aux hommes seulement. Il encourut ainsi la jalousie des femmes de Thrace, dont il détournait les époux du lit conjugal : *“Il n'y a rien de pire, rien de plus terrible qu'une femme”,* nous dit un des fragments de la théogonie orphique. [[305]](#footnote-305) Et ce sont en effet des femmes qui auraient subtilisé les armes de leurs époux, que ceux-ci avaient laissé à l'entrée du temple d'Apollon, pendant qu'ils participaient au culte dirigé par Orphée. Avec ces armes, elles auraient tué Orphée et mis son corps en pièces. Sa tête et sa lyre auraient ensuite été jetées dans le fleuve Hèdre, d'où elles gagnèrent l'île de Lesbos, en flottant au large des cités asiatiques. La légende veut que la tête se soit conservée intacte et qu'elle chantât pendant tout le voyage, jusqu'au moment où les Lesbiens la trouvèrent et l'inhumèrent dans leur île célèbre, selon des rites sacrés.

4.2. La religion orphique

[Retour à la table des matières](#tdm)

La légende d’Orphée se transforma en mythe, parce qu’elle comportait des images des origines de l’humanité et de sa destinée. Ces images contenaient en elle assez *d’éléments contraignants* pour qu’on puisse en tirer un culte religieux. Selon Guthrie, ce serait des sectes mystiques du VIs. a.C. - les *orphiques* - qui auraient fait d'Orphée le fondateur d'une religion apparentée aux mystères d'Éleusis et qu'on désigne sous le nom d'orphisme. Orphée devint donc le mythe-fondateur d'un culte de Dionysos - qu'on a appelé *orphisme* - et qui fit son apparition. Guthrie soutient qu’Orphée lui-même serait un personnage historique qui aurait existé à l'époque dite héroïque, c'est-à-dire plusieurs générations avant Homère. Il serait un *théologos* originaire de la Grèce, qui aurait cherché à adoucir les côtés frustes des orgies dionysiaques de la Thrace. À l’opposé du Dyonisos orgiastique, que nous présente Euripide dans ses *Bacchantes* et que [145] Nietzsche chante dans ses dythyrambes, L’orphisme nous fait connaître un Dyonisos enfant-martyr, tué et mangé par les Titans, puis ramené à la vie par Zeus. C’est ce Dyonisos, qui deviendra le dernier maître de la dynastie des dieux olympiens. Orphée aurait de fait amalgamé les cultes d'Apollon et de Dionysos, initiant ainsi le phénomène de syncrétisme religieux qui, surtout à la période hellénistique, fit dériver progressivement les croyances religieuses polythéistes vers le monothéisme.

La cosmogonie orphique enseigne qu'au début, il y avait de l'eau et de la matière solide qui, en se combinant formèrent la terre. La terre donna naissance à un monstrueux serpent à plusieurs têtes, qui s'appelait Kronos-Héraclès. Avec lui, se trouvait la Nécessité ou Adrasteia, qui enserre tout l'univers.

De ce monstre sont nés l'Éther, le Chaos et l'Érèbe. Ensuite Kronos-Héraclès forma un oeuf dans l'Éther, d'où sortit Phanès, le premier-né des dieux. Phanès est le Créateur, l'origine de toute chose naturelle ou surnaturelle. Il est à la fois mâle et femelle. Il engendra d'abord la Lune et le Soleil, puis une fille, La Nuit, à qui il fit don de prophétie et à qui il abandonnera son sceptre. La Nuit donna à Phanès deux enfants : Gaïa et Ouranos. Ces derniers enfantèrent à leur tour les Titans, Cronos, Rhéa, Okénaos, Thétys etc. C'est à Cronos que la Nuit transmit le pouvoir suprême. C'est ici que la théogonie orphique rejoint celle d’Hésiode. Cronos avalera tous ses fils par peur que l'un d'eux n'en fasse autant de lui. Cependant, la Nuit dissimulera le dernier-né, Zeus, qui effectivement le dévorera et deviendra ensuite le maître du monde naturel et surnaturel. Cependant, pour devenir le Créateur universel, Zeus aura recours à nouveau aux conseils de la Nuit, sa protectrice :

“Comment réaliser l'unité du tout et la séparation des parties, lui demande-t-il ?" Et elle lui répond : "Environne toute chose de l'Éther ineffable et en son sein place le ciel, en son sein la terre, en son sein toutes les constellations qui forment la couronne des cieux.” [[306]](#footnote-306)

Ce faisant, il deviendra le Créateur suprême. On constate donc qu'en voulant intégrer deux cosmogonies, les orphiques doivent concilier deux origines du monde : celle de Phanès et celle [146] de Zeus. Ce dernier cédera son pouvoir à son tour à Dionysos, encore enfant. Cependant, les Titans en seront jaloux et comploteront pour le tuer. Ils attireront l'enfant-dieu vers eux avec des jouets, le tueront, mettront son corps en pièces, puis le dévoreront. Cependant, Athéna réussira à sauver son coeur et le ramènera à Zeus, qui pourra le ressusciter. Zeus détruira ensuite les Titans par la foudre, mais de leurs cendres naîtra la race humaine. Notre origine serait donc double : nous serions nés des Titans, mais comme ils avaient mangé un dieu, nous aurions hérité d'eux une parcelle de divinité. Sorel nous rappelle cependant avec raison que notre origine divine peut aussi provenir des Titans eux-mêmes :

Selon la version minimale, la race humaine est issue des Titans, dont on a largement tendance à oublier qu’ils sont des ‘proteroi theoi’, des “dieux anciens” appartenant à la première descendance de Gaia et d’Ouranos (cf. Hésiode, Theog., 132-134) [[307]](#footnote-307)

La dynastie divine de la théogonie orphique comprend six générations qui ont à tour de rôle gouverné l'univers : Phanès, la Nuit, Ouranos, Cronos, Zeus et Dionysos. Les Titans apparaissent à la troisième dynastie, alors que Zeus dirigera la cinquième. C'est en Zeus que s'intègre toute la création, comme en une immense poupée gigogne. Cette théogonie récupère ainsi les dieux de différentes origines : perse, crétoise, thrace et grecque. Dans cette explication globale, elle joint aussi l'histoire de ma propre origine et de la possibilité d'une vie de l'âme après la mort, puisque je suis moi aussi *“fils de la Terre et du Ciel étoilé, mais ma race est céleste”* [[308]](#footnote-308) L'Orphisme récupère ainsi une croyance populaire voulant que la vie terrestre soit une épreuve, dont la mort nous libère. Socrate lui-même reprendra cette croyance dans le Phédon :*”Voilà pourquoi je ne suis pas si affligé de mourir,* confiera-t-il à ses disciples*, espérant qu'il y a encore quelque chose pour les hommes après cette vie, et que selon la vieille maxime, les bons seront mieux traités que les méchants.”* [[309]](#footnote-309)

[147]

L'Orphisme donne une nouvelle signification à cette croyance populaire, en la cristallisant autour de la mort de Dionysos-enfant. Par cette mort, chaque être humain peut dorénavant espérer participer à la vie divine. Cependant, cette participation n'est pas automatique, loin de là, encore faut-il la gagner en se purifiant de nos origines titanesques. L'âme humaine retrouvera son unité fondamentale si et seulement si, elle réussit à rejoindre l'âme universelle en Dionysos ressuscité. Pour y parvenir, elle doit traverser un cycle de réincarnations successives qui la purifiera progressivement et l'amènera à l'état de divinité complète.

La purification de l'âme commence sur terre par le respect de préceptes stricts, dictés par le rituel orphique. Ce rituel comprend des rites de purification et des rites de communion. Le premier des préceptes purificatoires est l'interdiction de consommer toute viande. Il découle directement de la croyance en la réincarnation possible de l'âme dans un animal. Les animaux sont ainsi des parents des humains et la consommation de leur chair équivaut à une forme de cannibalisme. Pour la même raison, les sacrifices sanglants étaient interdits dans les temples orphiques, de même qu'il était interdit de porter des vêtements de laine dans les temples, ou dans son sépulcre. Le rite de communion consistait fort probablement en la participation à une représentation mystique au cours de laquelle on répétait les souffrances et la mort du dieu-enfant.

Celui ou celle qui adhérait à l'orphisme devait se détacher de toute jouissance corporelle, car le corps était vu comme une prison, de laquelle l'âme devait sortir. L'orphisme prêchait donc une vie austère et ascétique dont la sévérité l'empêcha de devenir une religion de masse, du moins au VIe s. a.C. On doit plutôt voir les communautés orphiques comme des sectes regroupant un petit nombre de disciples autour d'un maître, comme le furent, par exemple, les sectes pythagoriciennes. Par Pythagore, l'orphisme influencera Platon, et par ce dernier l'ensemble de la philosophie occidentale. Il faut donc se demander maintenant en quoi et pourquoi cette religion mythique a-t-elle eu autant d'influence ?

4.3. Les héritiers du mythe

[148]

*La historia de la cultura, de las ideas, del pensamiento en Occidente, Es una historia de luces y sombras.*

*Félix Garcia-Moreyon* [[310]](#footnote-310)

[Retour à la table des matières](#tdm)

On serait tenté de croire, après la courte présentation que nous venons de faire de la légende, du mythe et de la religion d'Orphée, que le passage du mythe à la philosophie est le passage de l'obscurité à la clarté. Il faudrait être aveugle, au contraire, pour ne pas reconnaître l'influence déterminante de ce mythe sur la naissance et le développement de la philosophie occidentale. L'Orphisme répond à sa façon à une question que se posaient les grecs du VIe s. a.C. et qu'ils transmirent à la postérité : comment concilier l'unité du Tout et la diversité des parties ? Notons au passage, que nous retrouvons dans cette question la relation tout/partie si chère à Lipman, et qui, selon lui, est une relation esthétique. Pythagore, lui-même personnage plus ou moins légendaire, initiateur du concept de *philosophie,* fut, en plus d’être l'un des plus grands mathématiciens de l'histoire humaine, l’un des grands maîtres de l’orphisme. Avec lui, par lui et en lui, se retrouvent harmonieusement intégrées toute la philosophie et la science à venir. Cependant, Pythagore ne fut pas le seul à intégrer ainsi mythe et raison. Platon lui-même, surtout dans *Le Phédon*, ré-interprétera le mythe de la transmigration des âmes et de leur libération finale, à la lumière des croyances orphiques :

Si vraiment l’âme est immortelle, elle réclame qu’on en ait soin, non pas seulement pour le temps que dure ce que nous appelons vivre, mais pour la totalité du temps ; car ce serait dès lors un risque redoutable, semble-t-il de ne pas se soucier d’elle. [[311]](#footnote-311)

La seule différence entre les croyances orphiques et Platon sur cette question, serait l'exception que Platon fait pour l'âme du philosophe, qu'il libère du cycle lassant des réincarnations, après trois mille ans, *“s'il a successivement choisi trois fois la même vie.”* [[312]](#footnote-312)

Les mythes servent à deux fins principales dans la philosophie de Platon. Premièrement, il recourt aux mythes pour fonder ses propres théories et deuxièmement pour pénétrer le domaine des mystères, auxquels la raison seule ne pourrait avoir accès. Pour Platon, tout comme pour [149] Pythagore, il existe des domaines que l'esprit humain ne peut pénétrer autrement que par le mythe : ce sont les domaines des mystères et de la foi religieuse. Cette volonté d’intégrer mythe et raison dans une approche globale, voilà le souffle qui anime toute philosophie. Cependant, pour qu’il y ait harmonisation entre le mythe et la raison il faut un autre ingrédient, *un médiateur épistémique*, que Platon a trouvé dans la poésie :

“La philosophie est peut-être la chaîne des dialogues, et la religion en est la trame, mais la chaîne et la trame seules ne forment pas une tapisserie : ce n'est qu'un fond sur lequel l'artiste crée des motifs aux couleurs chatoyantes et aux riches dessins. Il y a encore un autre élément dans les dialogues de Platon : c'est la poésie.” [[313]](#footnote-313)

D'après Platon, ce sont des *manias*, c’est-à-dire des délires qui agitent l’âme des philosophes. Il y aurait selon lui, quatre types de *manias* : les prophéties, les rites, le délire amoureux et le délire poétique. Il reconnaît ainsi la primauté du mythe sur la philosophie, primauté dont il se servira pour fonder sa propre philosophie. Orphée réunit ces quatre *manias* dans son mythe, sinon dans sa personne. Il est à la fois poète et musicien, prophète et fondateur d'un culte religieux. Il fut aussi à n'en pas douter, le meilleur des amants, qui n'hésita pas à aller chercher sa bien-aimée aux fonds des Enfers. Ici encore, Platon rejoint Orphée et toute la puissance de son art. C'est aussi parce que ses dialogues sont des chefs-d’œuvre de la littérature universelle, qu'ils ont traversé les siècles et ont influencé tant de penseurs. Les néo-platoniciens de l'époque hellénistique et les premiers chrétiens subiront encore son influence profonde et par lui, celle de l'orphisme.

Les néo-platoniciens et les premiers chrétiens vécurent à peu près à la même époque sous l'empire romain, un empire d'où la démocratie athénienne avait disparu, mais par où se répandait la culture hellénique. Sous cet empire, se sont mélangés des cultures et des cultes qui produisirent un nouveau syncrétisme religieux, propice à l'avènement du monothéisme. Il faut cependant rappeler que le syncrétisme religieux était déjà présent dans le culte d'Orphée, qui était lui-même une synthèse des cultes d'Apollon et de Dionysos. Dans ce *melting pot* interculturel, les néo-platoniciens se considéreront comme les héritiers de la pensée grecque classique, alors que [150] les premiers chrétiens voudront inaugurer une ère nouvelle, à partir des évangiles. Les néo-platoniciens s'inspireront de leur maître Platon et par lui, remonteront jusqu'à Orphée, alors que les premiers chrétiens ne voudront au départ que s'inspirer de la tradition biblique juive. Cependant, saint Paul lui-même comprendra vite que la meilleure façon de faire comprendre le message du Christ est de passer par la philosophie grecque : “*La actitud que termina dominando es mas bien la utilizacion de la filosofia antigua para elaborar el mensaje cristiano.”* [[314]](#footnote-314)

Le meilleur représentant des néo-platoniciens est certainement Plotin, qui ne se référera jamais explicitement à l'orphisme, mais dont la pensée en est imprégnée. Plotin reprendra l'idée suprême de Bien de Platon et en fera l'Un, c'est-à-dire l'unité fondamentale de laquelle tout part et à laquelle tout revient. Les néo-platoniciens après lui, chercheront à rattacher l'Un au mythe orphique de l'Oeuf-Phanès, à l'origine de l'univers. Il y avait problème cependant puisque le mythe d'Orphée part de deux entités originelles et non d'un seul principe. Damascius, un commentateur néo-platonicien donne alors cette explication douteuse : *“Le principe unique qui précède les deux autres est omis dans la théogonie comme étant absolument indéfinissable.”* [[315]](#footnote-315)

Bien que l'analogie soit grossière, on n’en reconnaît pas moins là le même désir que chez Platon, d'associer le mythe orphique à la philosophie.

Les premiers chrétiens n'échappèrent pas non plus à ce processus de dérive du sens, si l'on peut dire. Reynal Sorel rapporte que déjà dans le milieu chrétien naissant *“les artistes des Catacombes graveront Orphée entouré de bêtes féroces subjuguées par les accords de sa lyre”.* [[316]](#footnote-316) *...*On le retrouvera aussi chez saint Augustin, le premier grand philosophe du christianisme. Avant d'adhérer à la foi chrétienne, Augustin appartint à la secte des Manichéens, puis à celle des néo-platoniciens. Bien que sa philosophie cherchât à distinguer le christianisme de ces deux écoles, il n'en subsista pas moins des traces importantes :

[151]

“Pero también es cierto que el agustinismo tendera siempre a mantener una vision algo sombra del ser humano, insistara excesivamente en las insuficiencias de un orden natural desprovisto de la gracia, y ese pesimismo tendra profundas y variadas consecuencias.” [[317]](#footnote-317)

Bien qu'Augustin reconnaisse que la matière n'est pas mauvaise en soi, il reprendra la notion de mal de ces écoles pour faire valoir que c'est uniquement par la grâce divine que l'être humain peut être sauvé. Sans l'intervention salvatrice du Christ, le monde croupirait encore dans la fange. Cependant, la concupiscence n'est plus ici inhérente à la matière, mais est plutôt la conséquence du péché originel. Il faut reconnaître une certaine accointance entre le péché originel de la Bible et la faute des Titans, qui tuèrent et mangèrent l'enfant-dieu, Dionysos. Cette analogie n'a pas échappé aux premiers chrétiens, qui voulurent l'utiliser à leur tour pour l'orienter dans le sens des évangiles.

Ainsi, Pythagore, Platon, Plotin, les néo-platoniciens et les premiers chrétiens s'inscrivent dans un même courant idéologique, qui prend son origine directement dans l'orphisme. Il ne faudrait pas croire cependant, que tous les philosophes grecs s'inspirèrent ainsi du mythe d'Orphée, peu s'en faut. Les Ioniens, les Éléates et même Aristote voulurent s'en distancer clairement - de même que de tout autre mythe - pour initier un courant plus profane, qui utilisait uniquement la raison comme guide. Ce sont les instigateurs du rationalisme moderne, qui voulurent dépouiller la philosophie de toute trace d’irrationnel et en faire une véritable science, l’éloignant ainsi de sa dimension artistique. Le cas d’Héraclite cependant est plus *obscur.*

4.4. Les détracteurs du mythe

[Retour à la table des matières](#tdm)

À côté, et souvent à l’opposé, des héritiers du mythe surgirent toutes ces fières écoles qui firent de la raison leur seule déesse. Il faut nécessairement présenter ces écoles qui furent longtemps considérées comme les premières vraies écoles de la philosophie occidentale, justement parce qu’elles voulurent amener les lumières de la raison dans la nuit des mythes. [152] L’intérêt ici est de vérifier quelle sorte de liens ont pu établir ces philosophes avec le mythe, tout en le repoussant. Ce lien peut être à première vue un lien d’opposition, mais en y regardant bien, on pourra y déceler parfois aussi des influences souterraines jusqu’ici insoupçonnées.

4.4.1. Les Ioniens

Les ioniens cherchent, eux aussi, à comprendre le lien entre l'unité du cosmos et la diversité des éléments qui le composent. Cependant, ils cherchent une réponse inhérente à la matière elle-même. Selon eux, la diversité du monde physique ne proviendrait que de manifestations différentes d'une seule substance fondamentale. Il s'agirait donc d'une simple différence de degré et non d'une différence de nature. Par cette nouvelle approche, la création divine transcendantale préconisée par le mythe orphique est rejetée et remplacée par une origine immanente à la matière elle-même. Pour Thalès de Milet, cette substance de base était l'eau, mais pour Anaximandre, il ne pouvait pas s'agir d'un des quatres corps simples : l'eau, l'air, la terre ou le feu. Il devait plutôt s'agir d'un élément qui comprenne les qualités de ces quatre corps, tout en étant différent de chacun d'eux. Il nomma cet élément *apeiron*, c'est-à-dire l'*indéterminé*. En principe, cette masse indéterminée occupe tout l'univers et comprend dans un mélange neutre, le Chaud, le Sec, le Froid et l'Humide. Les corps simples se détachent progressivement de cette masse initiale suivant un processus de séparation des contraires et d'union des semblables. Ces corps simples en s'unissant, forment ensuite les choses composées. Guthrie pense que même si les ioniens voulurent s'opposer consciemment aux cosmogonies mythiques, ils reproduisirent inconsciemment le même modèle explicatif. Ainsi, l'*apeiron* peut se comparer au chaos initial duquel surgit l'Oeuf-Phanès. L'œuf contient en germe toute la création, tout comme l'*apeiron* contient en lui tout le développement subséquent des choses. On pourrait ensuite associer Ouranos et Gaïa à l'air et à la terre, Vulcain et Poséidon au feu et à l'eau et ainsi de suite pour toutes les choses composées. Bien que cette comparaison soit discutable, on en relève pas moins des éléments de *ressemblance* avec le mythe, qui viennent corroborer la thèse de Michel [153] Foucault, mentionnée précédemment. [[318]](#footnote-318) Il s'avère même que le paradigme de l'œuf originel se retrouve non seulement chez les grecs, mais aussi *“aux Indes, en Perse, en Assyrie, en Egypte, on le faisait venir de l'Orient le plus lointain et même des régions glacés de la Sibérie au Kamptchaka”*. [[319]](#footnote-319) Serions-nous en face d'un de ces fameux archétypes jungéens, plutôt d’une image archétypale, appartenant à l'inconscient collectif de l'humanité ? Cette image proviendrait-elle des premiers rêves de l'humain préhistorique, pour qui toute explication globale prenait ses racines dans les évènements de la vie quotidienne, tel un œuf d'où sort un être vivant ? Il faut noter aussi la ressemblance frappante entre cet œuf originel et la théorie contemporaine du *Big Bang :* d'après cette théorie (qui fait de plus en plus l'unanimité parmi les astrophysiciens), l'univers proviendrait de l'explosion (Big Bang) d'un point initial dans lequel serait concentré tous les éléments constitutifs de l'univers. Se pourrait-il donc qu'encore aujourd'hui le problème de l'unification de la diversité reçoive une réponse qui s'inscrive dans le même paradigme que celui d'Orphée ?

4.4.2. Les Éléates

Les éléates - l'école de Parménide et de Zénon d'Élée - voulurent eux aussi ne recourir qu’à la raison pour prouver que le mouvement est impossible et que, si l'être est, il ne peut être qu'unique, stable et immobile. Parménide fut un disciple de Pythagore, mais voulut clairement se séparer de son maître et c'est uniquement par ironie qu'il présenta sa thèse sous forme de poèmes inspirés par la déesse raison. Son célèbre dilemme provient de la raison pure et exclut tout recours au mythe pour expliquer la nature de l’être. Parménide présuppose, en effet, que l'être est essentiellement rationnel, c'est-à-dire que l'être et la raison ne font qu'un et que la perception du changement par nos sens n'est qu'une apparence trompeuse. Si l'être est, il ne peut changer, car le changement impliquerait qu'il devienne autre que ce qu'il est, donc il faudrait concevoir un [154] moment où il n'était pas. Or, l'être ne peut sortir du non-être et l'on ne peut non plus admettre que le non-être soit. Donc, si l'être est, il ne peut être qu'un, immobile et éternel. Parménide résout ainsi le problème de l'unité et de la diversité, en niant la diversité par un dilemme qui occupera les tergiversations des philosophes qui lui succéderont.

Zénon, son plus grand disciple, présentera des arguments dont la subtilité logique confond encore aujourd'hui plus d'un penseur. Par exemple, l'un de ses arguments veut qu’Achille ne puisse jamais rattraper la tortue puisqu'il doit d'abord traverser la moitié de la distance, et auparavant la moitié de cette moitié et avant la moitié de cette moitié et ainsi de suite *ad infinitum*. Zénon veut indiquer par là que si l'espace était divisible, tout corps en mouvement ne pourrait le franchir. Il faut plutôt concevoir un espace indivisible, comme le veut la thèse de Parménide.

L'école d'Élée marque donc une rupture majeure avec la pensée mythique et inaugure le courant philosophique qu'on appellera plus tard, le rationalisme. On ne doit chercher ici aucune parenté entre Orphée et la pensée de Parménide, nous confirme Guthrie : *“On peut faire, à propos de cette œuvre, des comparaisons intéressantes, mais rien ne prouve que la pensée de Parménide reçut une influence déterminante”.* [[320]](#footnote-320)

C’est par Héraclite et sa reconnaissance rationnelle de l’essence fondamentalement changeante de l’être, que le mythe d’Orphée se retrouvera au coeur de la philosophie antique sous un nouveau nom : *la dialectique*.

4.4.3. Héraclite

Ce philosophe au charme obscur voulut lui aussi se distancer à la fois de l'orphisme et de Pythagore, en promouvant, contrairement à Parménide, que tout s'écoule, que rien ne demeure statique. C'est parce que le monde est en perpétuel devenir qu'il peut exister : *“Le feu vit de la mort de la terre, et l'air vit la mort du feu, l'eau vit la mort de l’air, la terre de l'eau”.* (Frag. 76). [[321]](#footnote-321) [155]Ce processus incessant est appelé par Héraclite : “la route vers le haut et le bas” (Frag. 60). Pour lui, la nature de l'âme se rapproche de la nature du feu (Chaud et Sec) et la mort est le résultat de l'absorption de l'âme par le Froid et l'Humide. Il semble faire référence à un culte de transmigration des âmes, lorsqu’il écrit : *“Immortels, mortels ; notre vie est leur mort, et notre mort, leur vie”.* (Frag. 62)Ce fragment rapproche Héraclite de l'orphisme. C’est du moins ce que soutient Reynal Sorel :

“Le principe héraclitéen de l’identité des contraires fut assez souvent replacé dans une perspective orphique. Une interprétation soutient plus précisément que la mort et la renaissance de l’initié en Dionysos expliquerait ce fragment ; les “immortels mortels” désignent Dionysos, le seul dieu qui meurt ; les “mortels immortels” se rapporteraient à l’initié qui devient dieu”. [[322]](#footnote-322)

Cependant, la dialectique héraclitéenne porte aussi en elle une conception toute nouvelle de la nature des choses et du moteur du changement. Dans le mythe d’Orphée, Zeus est totalement transcendant alors que “*le dieu d’Héraclite*, nous dit Abel Jeannière, *est à la fois pleinement immanent et pleinement transcendant, et sa transcendance est justement son immanence même”* [[323]](#footnote-323)Jeannière fait ainsi d’Héraclite le premier panenthéiste, notion dont il sera question dans le chapitre suivant sur les différentes visions de l’absolu. Qu’il nous suffise pour le moment de retenir, qu’il se peut que la dialectique héraclitéenne fut inspirée par l’orphisme du temps, et reconnaissons du même souffle que Héraclite initia avec elle un nouveau courant philosophique, qui influencera autant des idéalistes comme Platon et Hegel, ou des matérialistes comme Démocrite, Épicure et Lucrèce.

4.4.4. Aristote

Aristote voudra lui aussi résoudre par la raison pure le fameux dilemme posé par les Éléates. L'être, selon sa métaphysique, se dit de plusieurs façons : il est à la fois matière et forme, en puissance ou en acte. L'être en puissance est une matière informe, alors que l'être en acte est [156] l'être formé, actualisé, si l'on peut dire. Or, la forme ne peut être donnée que par un être déjà en acte : ainsi la puissance viendrait de l'acte et non l'acte de la puissance. L'âme est la forme du corps, “*presque qu'un organe”* inséparable, dira Guthrie. [[324]](#footnote-324) Cette approche exclut donc la possibilité de la transmigration des âmes et toutes les théogonies, puisqu'elles *“font précéder dans le temps ce qui est en acte, par ce qui est en puissance.”* [[325]](#footnote-325)Ainsi dans la théogonie orphique l'être en acte qu'est Phanès, surgit de l'œuf, qui n'est qu'un être en puissance. Si l'on applique le raisonnement d'Aristote, il faudrait concevoir un être antérieur à l'œuf, une quelconque poulette mythologique si l'on peut dire, qui en serait la cause première.

Aristote sera peut-être le philosophe qui aura le plus d'influence sur la philosophie occidentale, par son appel à la raison, par sa logique implacable et par son effort gigantesque pour doter l'humanité d'une science complètement indépendante de la mythologie. Il plaça même la raison au centre de la vie humaine et en fit l'outil principal de notre recherche du bonheur :

Cuanto mas 'racionales' seamos - o nos dejen ser -, tanto mas felices seremos. No se trata, claro, de una razon teorica, sino del calculo sabio, prudente, acerca de las decisiones que tenemos que ir tomando, para que estas se ajusten siempre a un ideal de moderacion y mesura." [[326]](#footnote-326)

Par cette morale eudémoniste, Aristote montre la possibilité d'atteindre le bonheur dans cette vie même et récuse toutes les religions, dont celle d'Orphée, qui faisaient de ce monde un enfer et ne situait le bonheur que dans la vie de l'âme après la mort.

4.5. Mythes et métaphores

*Plus nous observons l'ingéniosité des grecs à changer totalement la signification d'une fable ancienne, et moins nous sommes surpris de constater que l'évolution très réelle de leur pensée s'exprime toujours par des métaphores mystiques dont le fond demeure inchangé.*

*W. K.C.* GUTHRIE

[Retour à la table des matières](#tdm)

[157]

Guthrie nous donne une bonne indication de la façon dont la pensée grecque a évolué à partir des métaphores mystiques. Prenons, par exemple, ce vers des hymnes orphiques : *"La nuit à la douceur d'ambroisie est la nourrice des dieux".* (OF106-131). [[327]](#footnote-327) Sous forme métaphorique, Orphée nous dit en fait que la nuit est douce *comme* l’ambroisie et que pour cela, elle est une nourrice pour les dieux. *“Dans la tradition homérico-hésiodique, Nyx, est une divinité tellement redoutée que Zeus lui-même n’osera lui déplaire”*. [[328]](#footnote-328) Dans la tradition orphique, elle devient la nounou des dieux. L'ambroisie était justement, dans la mythologie grecque, la nourriture des dieux, qui procurait l'immortalité. Il est facile donc pour un interprète religieux - un *théologos* - à partir de ce vers, de changer la tradition pour faire de la nuit la nourrice des dieux, plutôt que leur destructrice.

C'est cette ambiguïté de la métaphore, qui permet d’accentuer un sens ou l’autre d’un mot. Matthew Lipman, dans le roman *Natasha*, relève lui aussi cette ambiguïté de la métaphore, qui semble être à la source de la métaphysique :

“You are a textbook, you are a novel : how quickly dialogue moves to metaphor and how swiftly metaphor moves to metaphysics ! Is metaphor what Nelson Goodman says it is, a statement that is litterally false but figuratively true ?” [[329]](#footnote-329)

La nuit, pour revenir à notre exemple, possède de tout temps ces deux fonctions : faire peur et faire aimer. La poésie accentuera, par ses métaphores, tantôt l’un, tantôt l’autre. Et tout le jeu de l'interprète réside dans son habileté à amplifier soit l’un, soit l’autre. Ce jeu n'a pas été joué uniquement par les orphiques, peu s'en faut. C'est le jeu de tous les interprètes, de tous temps. Il faut cependant se demander pourquoi sont-ce les hymnes orphiques qui ont été si souvent reprises ? La réponse de Guthrie est que la théogonie d'Orphée rejoignait davantage les idées philosophiques du VIe s. a.C., parce qu'elle cherchait à unifier sous un seul créateur, la diversité des éléments naturels, humains et surnaturels : “*L'idée qui me parait être la plus orphique,* écrit-il*,* [158] *est celle du Créateur ; le maître suprême de l'univers doit être en même temps son créateur, celui qui se rapproche du Dieu de la Genèse, plutôt que de ceux d'Hésiode.*” [[330]](#footnote-330)

Guthrie lui-même, en bon interprète, oriente donc toute l'évolution de la pensée grecque dans le sens de l'avènement du christianisme. Comme nous l'avons indiqué précédemment, il suit en cela un courant idéologique qui remonte à saint Paul lui-même. Cependant, les hymnes orphiques ont été reprises autant par des chrétiens, des gnostiques que des agnostiques. Orphée est encore présent dans l’ésotérisme du début de la Renaissance :

“L’humanisme florentin d’un Marsile ficin, s’efforçant de concilier la prétendue “théologie platonicienne” avec la révélation chrétienne, citera Orphée aussitôt après Hermès Trismégiste dans la chaîne des prisci theologii, ces guides de l’homme vers la connaissance des vérités originelles.” [[331]](#footnote-331)

Les artistes de tous les temps, et plus particulièrement les romantiques, s’en inspirent dans leurs œuvres les plus célèbres :

Les avatars d’Orphée sont alors sans nombre, les siècles en retenant surtout la légende. toutes les célébrités ont leur Orphée, au gré desquelles il devient l’Alchinmiste, le Théosophe, le Poète, le conducteur des peuples, l’Esprit triomphant de la matière et de la tyrannie. L’Amoureux héros du deuil féminin... Quelle notoriété, des Poètes de la Pléiade à Cocteau, de Hugo à Rilke, de Fabre d’Olivet à Mallarmé..., ne s’est pas emparé de sa lyre pour composer son Orphée. [[332]](#footnote-332)

Même à notre époque, on peut voir tout le courant dit du *Nouvel Age* s'abreuver à nouveau aux hymnes orphiques. Une telle énumération, même succinte, des chefs-d'oeuvres de l'histoire occidentale de l'art, des courants théologiques et philosophiques, qui reprennent tous la légende ou le mythe d'Orphée, éveille en nous l'idée que ce serait peut-être la puissance évocatrice de l’image qu’Orphée anime en nous, qui en fait une métaphore toujours vivante. Le terme “Orphique” a même été utilisé par Guillaume Apollinaire pour identifier la peinture de Robert Delaunay, (fig.9) et un courant important de la peinture abstraite :

“Le qualificatif d’“orphique” est une invention du poète Guillaume apollinaire pour désigner la peinture nouvelle de Delaunay, faite de couleurs et de formes qui semblent saisies dans le mouvement.

[159]

Le terme apparaît officiellement à l’occasion de l’exposition des toiles de cet artiste au salon des Indépendants, à Paris, en 1913. Il est choisi pour sa charge poétique - il évoque le culte rendu à Orphée, le dieu artiste descendu aux Enfers chercher sa bien-aimée - et il rappelle le rêve poursuivi par les artistes de tous les temps : la découverte d’une règle idéale - règle d’or - de beauté et d’harmonie.” [[333]](#footnote-333)

4.6. Orphée et la philosophie pour enfants

[Retour à la table des matières](#tdm)

On ne peut terminer ce chapitre sans évoquer brièvement les liens existant entre le mythe d'Orphée et la philosophie pour enfants. Lipman laisse une place importante aux mythes dans son œuvre. On n'a qu'à penser ici aux quatre versions de l'histoire de *Pixie* (chap. 10-11), qui reprennent différents mythes platoniciens et présocratiques. Le rêve de Tony et la célébration de la nature dans *La découverte de Harry* (chap. 13 et 14) et les trois têtes du Géant dans *Lisa* (chap.5, épisode 10) sont aussi d'inspiration mythique. De fait Lipman, tout comme Platon, reconnaît une dimension mystérieuse à la réalité que seul le mythe peut évoquer. Il ne faut pas oublier non plus que le véhicule principal que Lipman utilise pour rejoindre les enfants est le conte, analogue aux fables qu'on leur lit avant d'aller dormir et leur ouvrir ainsi les portes du rêve.

Tout comme Platon aussi, il considère la poésie comme la source première de toute pensée, pour ne pas dire de toute connaissance. Mais il y a plus encore. La philosophie pour enfants participe à un nouveau paradigme de l'enfance. Lipman parle d'elle comme : “*The forgotten - if not actually repressed - aspect of experience.”* [[334]](#footnote-334)

Notre époque de *Titans* [[335]](#footnote-335) a réprimé, torturé et tué l'enfance, tout autant que les Titans mythiques ont tué et dévoré l'enfant-dieu Dionysos. Au Sud de notre belle planète, c'est la pauvreté, la famine, les guerres tribales ou le commerce des organes qui la tuent. Au nord, on la [160] tue tout autant à coup de Mcdo, de violence familiale et d'intoxication multimédiatique. L'enfance n'existe plus, si ce n'est comme une période où l'on apprend vite à devenir adulte. La philosophie pour enfantsveut ressusciter l'enfance d'abord dans notre mémoire : *“to remember Childhood is to accept both the culture of childhood and the child within oneself.”* [[336]](#footnote-336)C'est peut-être une utopie que de vouloir ressusciter l'enfance en chacun de nous, mais c'est une utopie qui nous vient directement de l’orphisme qui a donné naissance à la philosophie en Occident.

\* \* \*

[161]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Première partie : Le délit

Chapitre cinq

EXPÉRIENCE RELIGIEUSE

[Retour à la table des matières](#tdm)

La fin de l’adolescence constitue une période de transition critique pour le développement du concept de soi. La jeunesse vit des expériences essentielles, que l’on peut qualifier de *sacrées*. Tout comme dans les époques antérieures et ce, depuis l’origine de l’humanité, elle cherche à satisfaire sa recherche d’absolu dans les délires que procurent les drogues, la danse et la musique. Ce délire, selon la psychanalyse freudienne, n’est ni folie, ni état démoniaque, comme on a trop souvent tendance à le croire. Il est simplement une hallucination, c’est-à-dire une sorte de rêve éveillé, qui amène à la conscience les fantasmes inconscients qui, s’ils ne pouvaient s’extérioriser, entraîneraient alors une psychose beaucoup plus dangereuse. [[337]](#footnote-337) De fait, la violence, les déséquilibres mentaux et le suicide individuel et collectif, bat de tristes records actuellement parmi les jeunes hommes québécois. Écoutez comment en parle ce prof de philo du cégep François-Xavier Garneau, à Québec :

“Le suicide est un échec, un cas limite, une transgression. La dernière. Le suicide c’est toujours un humain qui est en train de dire : là où je suis, personne n’entend. Là où je suis, je n’ai plus de mots”. [[338]](#footnote-338)

Là où il n’y a plus de mots, il n’y a plus de vie. C’est le langage qui nous sort du vide, qui sacralise certaines de nos images mentales, qui en rejette d’autres, puis qui intègre les images sélectionnées dans la vision du monde en construction. C’est donc par le langage que s’amorcera la reconstruction de l’expérience des jeunes qui passent de l’adolescence au monde adulte, et c’est par la communauté de recherche philosophique portant précisément sur les questions religieuses qu’on pourra mieux réfléchir, exprimer et évaluer l’importance du sacré dans leur [162] vie. Voilà pourquoi le roman *Émilie* se termine par un *Dialogue avec Godrot*, c’est-à-dire avec la divinité. [[339]](#footnote-339)

Lipman cependant, ne fait jamais allusion à l’expérience religieuse dans ses programmes. [[340]](#footnote-340) C’est plutôt chez Ann Margaret Sharp, la co-fondatrice de la philosophie pour enfants, que j’ai trouvé la réflexion la plus poussée sur ce genre d’expérience. Elle rappellera d’ailleurs que c’est chez Pierce et Dewey qu’elle a retrouvé cette dimension religieuse de l’expérience. Cependant, la dimension religieuse de l’expérience de Dewey se veut extérieure à toute religion. On devrait d’ailleurs plutôt parler *d’expérience spirituelle*. Cette même distinction entre le spirituel et le religieux s’effectue chez les jeunes au cours de l’adolescence : ils s’éloignent de la religion organisée imposée par leurs parents, pour effectuer leur propre quête spirituelle par et pour eux-mêmes, en dehors de toute organisation religieuse. Dans cette quête, c’est l’image de Dieu, de l’Absolu ou de l’Être Supérieur, qui se transforme. Et cette modification de leur conception de la Totalité entraînera une modification de leur conception de l’humain et donc de leurs valeurs et de leur vie.

Dans ce dernier chapitre, j’explorerai donc d’abord ce lien entre l’esthétique et le religieux. J’introduirai ensuite quelques-unes des conceptions de la divinité, apparues au cours de l’histoire et représentés dans le *Dialogue avec Godrot* : soit le transcendantalisme, l’immanentisme, le panenthéisme et l’esthétisme. La dernière section portera sur le *nihilisme contemporain*, qui se caractérise par l’absence de métaphores de l’Absolu dans la vision dominante de la société occidentale actuelle. Je conclurai que c’est justement parce que nous vivons dans cette ambiance nihiliste, que nous avons besoin de la communauté de recherche philosophique au collégial, pour nous aider à créer de nouvelles métaphores de l’Absolu qui correspondront davantage à notre propre expérience.

[163]

5.1. De l’esthétique au religieux

[Retour à la table des matières](#tdm)

C’est Paul Verlaine, qui dans son poème sur l’art poétique nous dit*: “De la musique avant toute chose”.* [[341]](#footnote-341) Avant d’être mélodie, la musique est d'abord rythme et mouvement, entrecoupés de silences. Le premier rythme - le rythme cardiaque - fut probablement battu par des mains humaines et les mouvements des autres parties du corps donnèrent probablement les premières danses. Cette expérience esthétique trouve sa plénitude dans les danses et chansons populaires :

“La chanson, écrit Pierre Fournier, occupe une place importante dans nos vies. Elle a le pouvoir de créer, de transporter et de transformer nos humeurs. Elle exprime la joie, la peine, la colère... Elle est porteuse d’espoir.” [[342]](#footnote-342)

La chanson populaire est une synthèse de rythme, de mouvement, de parole et de musique. Pour Nietzsche cependant, c’est la musique qui est l’élément de base, qui lie l’ensemble :

La chanson populaire nous apparait d'abord comme reflet du monde dans la musique, mélodie originelle en quête d'un rêve qui lui convienne et qu'elle exprime dans la poésie. La mélodie est donc l'élément premier et général, qui par conséquent tolère différentes objectivations et différents textes. [[343]](#footnote-343)

Et toujours d’après Nietzsche, c'est le courant dionysiaque qui est à l'œuvre lorsque, dans les époques comme la nôtre, la chanson populaire domine. Le Dionysos de Nietzsche, cependant, n’est pas celui de l’orphisme, c’est le dieu grec des arts lyriques, de l'ivresse et de la passion. C’est le Dyonisos que nous présente Euripide dans ses *Bacchantes* : *“Ce fils rugissant et* [164] *grondant (bromios) que Zeus eut d’une mortelle, la princesse thébaine Sémélé* [[344]](#footnote-344), *fait partager à ses fidèles son goût pour les lacérations de chairs vives”.* Ce rituel procure une telle ivresse aux fidèles de ce Dyonisos orgiastique, qu’ils entrent dans une sorte de délire hallucinatoire :

Hallucinées les Bacchantes croient voir sourdre des fontaines de lait, de vin et de miel ; à peine ont-elles entendu les mugissements d’un troupeau au loin qu’elles cessent de donner le sein à des animaux sauvages couronnés de lierre et de liseron pour bondir et fondre sur les bêtes qu’elles déchirent...

Plus encore : Dyonisos Omestès, le mangeur de viande crue pouvait être affamé de chair humaine et entraîner ses adeptes à se livrer à l’allélophagie, l’action de s’entremanger. [[345]](#footnote-345)

C’est ce Dyonisos qui anime toutes les passions, initie à toutes les drogues de tous les peuples primitifs ou modernes, jusqu’à la jeunesse d’hier et d’aujourd’hui. Van Gogh en est un bon exemple. Il écrivait à son frère Théo, en mai 1890 : *“En dedans de moi, il doit y avoir quelqu’émotion trop forte...”* Et le 27 juillet suivant, après avoir peint un long chemin de sable, qui traversait une colline, sous un ciel vide, il se tirait une balle dans la poitrine. On trouva ce mot dans sa poche : *“Mon travail à moi, j’y risque ma vie, et ma raison y a sombré”.* [[346]](#footnote-346) L’artiste, autant par son travail, que par l’alcool et la drogue, a sombré dans ce vide où toute subjectivité s’annihile :

Que ce soit sous l'empire de breuvage narcotique dont parlent les hymnes de tous les peuples primitifs, ou à l'approche du printemps qui émeut la nature toute entière d'un prodigieux frémissement de joie, on voit s'éveiller ces mouvements dionysiens qui, s'intensifiant, abolissent la subjectivité de l'individu jusqu'à ce qu'il s'oublie complètement. [[347]](#footnote-347)

Il serait faux de conclure que tous les artistes sont fous, ou à peu près. Ce que je veux rappeler, c’est plus simplement que tous les humains, comme le soulignait Freud, franchissent quotidiennement la frontière entre le normal et le pathologique :

“La frontière entre les états psychiques que l’on dit normaux et ceux que l’on appelle pathologiques est d’une part conventionnelle et d’autre part si fluctuante que vraisemblablement, chacun de nous la franchit plusieurs fois au cours d’une journée”. [[348]](#footnote-348)

[165]

Par opposition à l’art, la religion orphique préconisait une façon morale de vivre le quotidien, le fameux *bios orphikos,* qui excluait tout débordement de passions et favorisait la modération en tout. Passion dyonisiaque et modération apollinienne constituent les deux pôles de tension de la religion grecque.

Ces deux pôles se retrouvent aussi dans la vision deweyenne de l’expérience religieuse. D’après lui, c’est au cours d’une expérience esthétique intense qu’on atteint l’expérience mystique : “*A mystic experience would be "an experience in which the aesthetic quality of completeness is particularly intense.”* [[349]](#footnote-349)De même la notion d’*intuition* est du domaine de l’esthétique : c’est “*la conscience non-cognitive de l’unité qualitative distincte, qui imprègne une œuvre d’art, lui donnant son unité organique.”* [[350]](#footnote-350)C’est lors de son voyage en Chine, qu’il clarifia finalement quelles dimensions de l’expérience font partie de l’idéal spirituel qu’il tentait de définir*:*

“A true conception of the spiritual ideal would include both the western ethical ideal of service and concern for social progress on the one hand, and the eastern ideal of aesthetic appreciation and meditation on the other hand.” [[351]](#footnote-351)

Chez Lipman, la relation entre l’esthétique et de l’éthique ne mène pas au religieux, comme chez Dewey. C’est plutôt par l’attention qu’on porte à notre expérience que nous pouvons la reconstruire et ainsi retrouver la dimension esthétique de notre expérience. Et c’est aussi en portant attention à notre entourage que nous construisons la dimension éthique de notre expérience : c’est par elle que nous nous rapprochons le plus de l’amour : *“That paying attention can then lead to giving and providing care, one can progress to caring for and from there to loving.”* [[352]](#footnote-352) Cet amour-là est inductif : il naît et se développe à partir de l’expérience [166] éthique. Il n’y a pas ici d’*Amour Cosmique*, comme chez Pierce, auquel se référera madame Sharp. [[353]](#footnote-353)

Chez elle, c’est plutôt la dimension éthique de l’expérience qui domine sur sa dimension esthétique. Elle retient surtout de Dewey que l’expérience religieuse est une projection hors de soi, vers le monde, vers sa construction en fonction d’un idéal. PourDewey en effet, Dieu n‘est pas un nom, mais un verbe d’action, qui présente "*the active relationship between the ideal and the actual*" [[354]](#footnote-354). Cette position diffère cependant de celle de Pierce qui voit Dieu comme une force émanant de toute la nature, et non seulement de l’être humain. Plus que l’Amour, c’est l’Espoir, qui est la vertu théologale essentielle, qui nous soutient dans la réalisation de notre Idéal. C’est du moins ce qu’elle exprime dans le très beau poème suivant :

*Hope is the courage to commit oneself*

*In thought and deed to the future*

*It is the courage to take one step at the time*

*To transform the world*

*It is a thrust away from self rather than towards the self*

*It is a thrust towards the world.* [[355]](#footnote-355)

5.2. Esthétisme

*C’est la Beauté qui sauvera le monde*

DOSTOIEVSKI

[Retour à la table des matières](#tdm)

Amour et beauté sont souvent mentionnés ensemble, comme si l’un était le jumeau inséparable de l’autre. Souvent amour et beauté sont déduits l’un de l’autre : ce qui est aimable doit nécessairement être beau et ce qui est beau doit nécessairement être aimable. Ainsi la Nature peut être vue comme aimable à cause de sa beauté majestueuse. Selon Olivier Clément : “*La* [167] *beauté naît de cette tension entre l'ordre du Logos et le dynamisme du Pneuma, ce que les grecs avaient déjà entrevu, lorsqu'ils distinguaient l'équilibre apollinien et le mouvement dionysiaque.*” [[356]](#footnote-356) Cette conception grecque de l’esthétique fut reprise par Frédéric Nietzsche :

Nous aurons fait en esthétique un progrès décisif, quand nous aurons compris, non comme une vue de la raison mais avec l’immédiate certitude de l’intuition, que l’évolution de l’art est liée au dualisme de l’apollinisme et du dionysisme, comme la génération est liée à la dualité des sexes, à leur lutte continuelle, coupée d’accords provisoires. [[357]](#footnote-357)

Ainsi la beauté jaillirait de la fusion de deux tendances opposées, l’apollonienne ou tendance de l’individuation et la dyonisiaque, ou tendance de l’unification dans le Tout. Ce serait la tension entre ces deux pôles qui aurait créé le monde. Ainsi, pour Nietzsche, l’existence et le monde ne sont justifiables qu’en tant que phénomène esthétique. [[358]](#footnote-358) Selon lui, Apollon était le dieu des arts plastiques, alors que Dionysos était celui de la musique :

“Les deux divinités protectrices de l’art, Apollon et Dionysos, nous suggèrent que dans le monde grec il existe un contraste prodigieux, dans l’origine et dans les fins, entre l’art du sculpteur, ou art apollinien, et l’art non-sculptural de la musique, celui de Dionysos.” [[359]](#footnote-359)

Apollon était en même temps le dieu de la divination et le dieu des rêves et des apparences. Ces fonctions connexes se complètent et se limitent mutuellement dans ce qui semble être l’origine de la modération :

Cette limite délicate, que le rêve ne doit pas dépasser, sous peine d’exercer une action pathologique et faute de quoi l’apparence nous tromperait à l’égal de la lourde réalité - cette limite fait aussi partie de l’image d’Apollon. C’est le contour sobre, l’absence d’impulsions brutales, le calme et la sagesse du dieu sculpteur. [[360]](#footnote-360)

C’est le Dionysos orgiastique, et non le Dionysos orphique, qui nous fait dépasser les limites du raisonnable. Et c’est l’orphisme, comme nous l’avons vu au chapitre précédent, qui ramène le dieu de la musique dans les limites apolliniennes. Il demeure tout de même le dieu de l’unification de l’être humain avec la nature, qui demande l’effondrement de l’individu face à la [169] beauté de *l’Unité Primaire*. Le terrible émerveillement qui saisit l’humain au moment de cette *réunification* est une sorte d’ivresse :

Si nous ajoutons à cette terreur le ravissement délicieux qui s’élève du fond intime de l’homme, voire de la nature, lors d’une infraction analogue au principe d’individuation, nous aurons une idée de l’essence du dionysisme que nous représenterons mieux encore grâce à son analogie avec l’ivresse. [[361]](#footnote-361)

Il est la source des délires poético-religieux qui animèrent Orphée, l’orphisme, puis enflammèrent la philosophie pythagoricienne, puis platonique. Jusqu’à un certain point, il est aussi l’origine du Feu héraclitéen. Nietzsche nous rappelle à nouveau, qu’avant la raison, il y a le délire.

Nous retrouvons aussi les tensions fondamentales qui sont à l’origine de toute œuvre d’art et que Lipman a identifié dans ses fameux concepts binaires de la pensée créative. Tension entre le rêve (ou l’apparence) et la réalité, entre la modération et l’ivresse, entre l’esprit volatil de la musique et les contraintes de la sculpture. C’est sur cette position que je me suis appuyé dès le début de cette thèse, pour affirmer que l’œuvre de Lipman est un esthétisme, qui prend son envol dans la pensée créative.

J’ai moi-même reproduit ce genre de tension créatrice dans le *Dialogue avec Godrot* : le dialogue imaginaire entre Sophie et Godrot s’oppose au dialogue réel entre M. Diogène et les élèves. Dans la première partie ce sont les compétences créatives de Phil et Sophie qui sont mises à l’épreuve dans l’improvisation, alors que ce sont surtout les capacités critiques qui sont mises en marche dans la discussion au *Souterrain.* Et même là, ces capacités critiques sont drôlement handicapées dans l’ivresse progressive, l’esprit musical ambiant et le *Carpe Diem* d’un groupe qui tend de plus en plus à assimiler ses individus dans une sorte d’envoûtement collectif.

Nous approchons de plus en plus du mystère de ce pouvoir esthétique, caché dans la relation Dionysos/Apollon. Nietzsche poursuit sa quête au coeur même du processus de création en suivant Schiller :

[169]

Au début (c’est Schiller qui parle), l’émotion chez moi, n’a pas d’objet défini et clair, cet objet se forme plus tard ; une certaine émotion musicale le précède et c’est à cette émotion que succède chez moi l’idée poétique. [[362]](#footnote-362)

Rappelons-nous que la force du mythe d’Orphée, c’est l’union qu’il opérait entre sa musique céleste et sa poésie lyrique. C’est dans cette union que la subjectivité de l’artiste se noie progressivement, d’abord dans la réalité voilée du rêve, puis dans le Soi éternel :

Ce miroir de l’apparence l’empêche de s’identifier et de se confondre avec les figures qu’il a créées ; les images du poète lyrique au contraire ne sont autres que lui-même et comme des projections diverses de lui-même ; c’est dans la mesure où il est le moteur central de ce monde qu’il peut dire je, mais ce je n’est pas le même que l’homme éveillé, de l’homme réel et empirique ; c’est le seul je vraiment existant et éternel, celui qui repose sur le fondement même des choses, celui dont le génie lyrique perce les images diverses pour plonger son regard dans le tréfonds des choses. [[363]](#footnote-363)

Dans ces moments de contemplation, l’artiste communie à un au delà de lui-même. Il participe au jeu du Créateur éternel. Nietzsche, dans sa jeunesse, croyait que le plus loin que l’humain puisse aller dans la connaissance, c’est, par la contemplation esthétique, de saisir intuitivement que nous ne sommes que des œuvres d’art du Premier Artiste :

Il importe avant tout, pour notre humiliation et pour notre orgueil à la fois, que nous nous représentions bien que la comédie de l’art ne nous concerne pas, ne se propose pas de nous amender ou de nous cultiver, et que nous ne sommes pas non plus les véritables créateurs de ce monde d’art, et que nous atteignons en tant qu’œuvres d’art notre plus haute dignité. car l’existence et le monde ne sont éternellement justifiés que dans la mesure où ils sont un phénomène esthétique. [[364]](#footnote-364)

C’est justement contre cette *comédie de l’art* que Sophie se révolte. Elle ne veut plus être le jouet de Dieu. Elle veut un monde sans dieu, sans religion, comme le dit la chanson de Lennon, que le groupe chante à la fin :

[170]

*Imagine there's no heaven*

*It's easy if you try*

*No hell below us*

*Above us only sky*

*Imagine all the people*

*Living for today...*

*Imagine there's no countries*

*It isn't hard to do*

*Nothing to kill or die for*

*And no religion too.* [[365]](#footnote-365)

Ce n’est pas encore le pas vers le monde, que nous proposait de faire Ann Margaret Sharp, mais comme tout adolescente, Sophie doit d’abord se libérer du monde antérieur qui ne correspond plus à son expérience. Il est cependant l’exacte inversion du mouvement nietzschéen de submersion dans le Je Éternel. C’est un pas vers le je personnel. On pourrait croire de prime abord qu’elle agit de façon égoïste, parce qu’elle ne veut pas reconnaître son Créateur. En fait, elle ne veut reconnaître aucun Dieu dont elle ne serait que le jouet. Elle veut être libre, et dans ce sens, son geste est un geste éminement moral, car il vise à effacer en elle-même une image du divin qui l’aliénait, plutôt que de motiver son action. C’est du moins ce qu’elle explique au groupe, après sa présentation :

Dieu n’est qu’une image qu’on utilise pour expliquer l’origine et la fin du monde. Il y a des images comme ça, qui s’usent avec le temps, qui disparaissent lentement, comme ces vieilles images saintes toute effacées, qui traînaient dans le fond des tiroirs de ma grand-mère. Elles s’effacent de notre esprit lentement. [[366]](#footnote-366)

Ces images saintes qui s’usent au fonds des tiroirs appartiennent à la religion de sa grand-mère, religion basée sur une vision transcendantale de la divinité.

[171]

5.3. Transcendantalisme

[Retour à la table des matières](#tdm)

Le concept de transcendance désigne l’absolu en tant que dépassement et fondement du monde dans lequel nous vivons. L’être transcendant connaît parfaitement toutes choses, mais lui-même ne dépend d'aucune d'elles pour exister : il est infini, éternel, au-delà de la matérialité. Il est le *Godrot* de notre dialogue. Le transcendantalisme professe une vision dualiste de la réalité : le monde spirituel transcende le monde matériel. L’humain participe à la fois au monde matériel et au monde spirituel parce qu’il est composé d’un corps et d’une âme. Le monde matériel, auquel appartient le corps, n'est qu'une illusion qu'il faut dévoiler et dépasser. L'appartenance de l’âme à un corps n'est que passagère, son corps n’étant qu’une prison de laquelle l’âme doit se libérer, car elle participe à ce que Platon, puis les néo-platoniciens, appelleront : *l’Ame du Monde*. L'âme individuelle, toujours dans l’optique platonicienne, a donc cette capacité de se transférer d'un corps à un autre. [[367]](#footnote-367) Cependant, l’idée de la transmigration des âmes n’est pas d’origine platonicienne. Platon la reprit de la religion orphique, telle que pratiquée par les pythagoriciens de son temps. [[368]](#footnote-368) Originellement, ce sont surtout les religions orientales, hindouistes et boudhistes, qui ont développé l’idée de ré-incarnation - aussi appelée *métempsychose* [[369]](#footnote-369) chez les grecs - c'est-à-dire le voyage de l'âme d'un corps à l'autre, jusqu'à sa purification totale et sa ré-intégration dans l’âme universelle. Le voyage de l'âme d’un corps à un autre, d’une ré-incarnation à une autre, est en fait un voyage de retour vers son lieu originel, dont elle se languit dans la prison de son enveloppe charnelle.

Les religions polythéistes vont personnifier les différentes forces matérielles et spirituelles. C'est le cas entre autres, des égyptiens, des grecs et des romains de l'Antiquité. Par exemple, le père des dieux grecs, Zeus, contrôle le tonnerre et les éclairs, Aphrodite est la déesse de l'amour et de la beauté, alors qu’Apollon est le dieu de l'ordre et de la raison. Hadès et sa femme [172] Perséphone contrôleront les Enfers, lieu de séjour des morts. C’est par le voyage d’Orphée aux Enfers, par sa tentative d’en faire sortir sa bien-aimée Eurydice, qu’on entrevoira la possibilité d’en ressortir. Car les Enfers et même le mont Olympe, le lieu de leur résidence, sont des lieux terrestres. Ces dieux-là se situent donc à mi-chemin entre la transcendance et l’immanence : ils contrôlent le monde matériel et l’habitent en même temps.

Les grandes religions monothéistes occidentales - le judaïsme, le christianisme et l'islamisme - vont unifier l’Absolu en une seule personne divine, un dieu créateur de toute chose, possédant toutes les qualités et en qui toute chose trouve sa source et son achèvement. Ce dieu est unique (il n'y a qu'un seul dieu), spirituel (non-matériel) et éternel (hors du temps). Il est parfait et à ce titre, il ne change pas. Dans l’optique judéo-islamo-chrétienne, l’humain est la créature divine à qui la divinité a donné le monde pour royaume. Pour ces religions, l'âme serait un esprit distinct de l'esprit universel, elle serait une créature de la divinité, qui serait immortelle et retrouverait son corps à la fin des temps. L'union entre l'âme et le corps est donc ici une union essentielle : chaque âme ayant un seul corps qui serait sa dimension matérielle, à qui elle donnerait forme. Le christianisme plus particulièrement, envoie l'âme mauvaise en enfer, où elle est damnée éternellement, ou au purgatoire où elle peut se purifier avant de ressusciter dans un corps glorifié à la fin des temps. La résurrection du Christ est l'annonce et la promesse de la résurrection de toutes les âmes. Cependant, cette résurrection n'est pas une intégration dans le grand tout indistinct mais bien la résurrection des corps personnels de chacun, corps glorifiés par la divinité elle-même, car cette divinité devient, avec le christianisme, un Dieu qui se définit d’abord par un Amour infini envers sa création, comme le proclame le Godrot du dialogue. [[370]](#footnote-370)

Dans la discussion qui suivit la présentation de la pièce, c’est Dédé qui proclame cette croyance, lorsqu’il répond à Sophie : *“Moi, je crois vraiment en un Dieu infiniment aimable, pas seulement parce que mes parents veulent que j’y croient. Parce que sans aucune croyance, je ne pourrais pas vivre. Ma vie n’aurait aucun sens.”*

[173]

Dédé accepte la religion de ses parents, pas seulement comme une obligation morale, mais comme croyance personnelle qui supporte toute sa vie. Sa moralité ne peut pas se soutenir elle-même ; elle doit s’appuyer sur la Foi pour justifier et motiver son existence. Dédé reformule positivement ce que Dostoïevski disait négativement par la bouche d’Yvan Karamazov : *"Si Dieu n’existe pas, alors tout est permis*". [[371]](#footnote-371) On peut se demander, comme le font souvent les élèves, si effectivement, une vie sans croyance est possible. Christine, la sœur de Dédé dans la pièce, personnifie celle qui croit à l’Amour, à la Liberté et à la Beauté, sans invoquer de dieu qui serait le maître de toute chose et de qui proviendraient ces qualités :

Personnellement, je ne me sens maîtresse de rien. Je n’aime pas du tout cet idée de contrôle, de maîtrise, de possession. Je me sens libre de vivre et d’aimer autant que je veux. Je n’aimerais pas être ni la maîtresse, ni l’esclave de personne. Mon dieu à moi c’est l’amour, la beauté et la liberté du moment présent.

Monsieur Diogène lui-même semble approuver cet *hédonisme radical*, qui ne cherche qu’à jouir du moment présent. Ces deux personnages répondent à leur façon, qu’il est possible de vivre sans croire en un Dieu tout puissant. On voit bien cependant que d’autres croyances, ou d’autres valeurs, vont prendre la place du Dieu de la religion, pour donner un sens à leur vie. Ce pourrait être seulement la croyance en un amour sensuel humain. Dans *La Découverte de Phil et Sophie*, [[372]](#footnote-372) par exemple, Sophie a déjà écrit un poème dans son journal, juste après avoir fait l’amour avec Phil, pour la première fois :

Ton nom n’est rien de plus qu’un son profond dans ma voix, dans ma gorge, entre mes lèvres. Mes lèvres n’ont que le jus à verser sur la pierre angulaire de mon amour. Caché, noir, dur, contre ton corps-sexe-soleil. Je fonds comme la glace et me répand devant ton corps accueillant, affamé. Mon corps-iceberg apprend, découvre, déshabille et nous dansons ensemble libres mais réglés comme la mesure d’un pendule.

On retrouve une croyance similaire en l’amour humain dans le *Cantiques des cantiques :* “Car l’amour est insatiable comme la mort, - son ardeur inassouvie comme le schéol.” [[373]](#footnote-373) Le *Cantique des cantiques* est une extraordinaire métaphore biblique qui illustre l’amour de Dieu [174] pour son peuple, par la relation amoureuse d’un homme et d’une femme. On retrouve une métaphore similaire dans les *poèmes de l’âme* de Saint-Jean de la Croix :

*En una noche obscura*

*con ansias, en amores inflamaba,*

*¡oh dichosa ventura !*

*salí sin ser notada,*

*estando ya mi casa sosegada...* [[374]](#footnote-374)

Alors que le *Cantique des cantiques* référait clairement à l’amour entre deux corps, avec Saint-Jean de la Croix la métaphore s’établit plutôt entre l’âme qui recherche avidement l’union avec Dieu.

Pour un philosophe comme Charles S. Pierce, l’amour transforme non seulement les relations humaines, mais permet une meilleure compréhension de la nature entière, par *l’agapisme :*

Pour Pierce, l’agapisme, ou la croissance de la raisonnabilité concrète et de l’amour cosmique par la quête commune, converge pour former l’image d’un univers progressant vers l’autonomie : 'L’amour reconnaissant des germes d’amour dans la haine, la réchauffe graduellement et la rend aimable. [[375]](#footnote-375)

L’amour devient alors plus qu’un sentiment ou qu’une personne, c’est un processus de création par lequel l’univers entier acquiert son autonomie. Charles S. Pierce introduit une nouvelle conception de Dieu, celle d’une force naturelle qui amène le monde à son plein épanouissement, ce qu’on appelle la vision immanentiste.

[175]

5.4. Immanentisme

[Retour à la table des matières](#tdm)

On oppose habituellement le concept d'immanence à celui de transcendance. Ce concept nous amène à l’intériorité du monde sensible : chaque partie de l'univers, aussi minime soit-elle, est animée par une force intérieure, d’où le nom d’*animisme* donné aux religions qui propagent cette croyance. Dans cette optique, l’absolu n’est pas autre chose que l’ensemble des êtres matériels ou immatériels. Il n’est pas nécessairement hypostasiédans une divinité transcendantale. Le boudhisme par exemple, n’a aucun dieu. Boudha indique la voie spirituelle vers le Nirvana, c’est-à-dire vers le néant. Les religions animistes, ou même les religions polythéistes n'ont pas nécessairement fait de l'absolu une personne divine, ou si elles l'ont fait, ce fut de façon fort différente du monothéisme. Pour les animistes d'une part, l'ordre naturel dépend entièrement des *esprits*, c'est-à-dire de *forces invisibles* qui contrôlent la vie et la mort de toute chose. D’un point de vue animiste, la nature, les animaux, les humains et leurs structures sociales, sont toutes des émanations du *sacré*, c'est-à-dire de ce qui est absolu. Pour le taoïsme d'autre part, l'absolu n'est pas non plus une personne. C'est plutôt *un Principe Unificateur* de l'univers : ce qui amène l'ordre et l'harmonie. L'hindouisme et le zoroastrisme auront une vision similaire. Cependant pour ces religions, le *Principe Unificateur* est doublé d'un *Principe Destructeur*. Le divin est encore ce qui amène l'ordre et l'harmonie, mais on y découvre aussi l'autre face de ce principe, soit le chaos et le désordre.

Dans notre mise en scène, Sophie manifeste aussi sa croyance en un Dieu immanent :

Tout le monde doit donner un sens à sa vie, mais c’est pas nécessaire de croire que Dieu est notre père, qui est aux cieux pour que la vie ait un sens. Mon Dieu à moi, il est en moi. C’est lui qui me fait aimer la vie et espérer en un monde meilleur. C’est lui qui me fait faire les choses correctement, pas seulement pour moi, mais pour tout le monde.

Ici l’immanence divine surgit de soi-même. C’est une force qui nous fait aimer et espérer. Cette position est aussi celle du théologien Paul Tillich : *“Dieu n’est pas lui-même une personne, mais le fondement de l’être.* [[376]](#footnote-376)Pour Tillich “*Dieu est la source de tous nos mouvements vers* [176] *l’auto-transcendance, qui nous fait uniques.”* [[377]](#footnote-377) Dans notre histoire, une telle position est tenue par Éric :

Moi je crois que Dieu, c’est pas autre chose que la Nature. Quand je prends une marche seul dans le parc le soir, quelquefois je me sens comme faisant partie du Grand Tout. Il y a cette heure particulière, juste après le souper. Le soleil n’est pas encore couché, l’air y est cristallin. Il porte le son plus loin que durant le jour. À ce moment béni de la journée, tous les sons, toutes les odeurs nous pénètrent davantage et font vibrer toutes les cellules de notre être. C’est dans ces moments-là que je perçois intimement que toutes les choses de l’univers, moi y compris, faisons partie d’un même grand Tout. [[378]](#footnote-378)

Éric manifeste clairement ici sa croyance en un dieu qui n’est rien d’autre que la Nature, dont nous faisons partie. Ceci est différent de la position de Sophie/Dewey qui faisait de Dieu une force essentiellement humaine. Dans cette dernière position, l’humain occupe le centre de l’univers et en est l’être le plus important, alors que dans la position de Éric, c’est la Nature toute entière qui est au centre, et l’humain n’est qu’une de ses parties. En théologie, on appelle cette position un panthéisme. Il existe cependant une troisième voie théologique, entre le transcendantalisme et le panthéisme, que Robert Carrington [[379]](#footnote-379) appelle le panenthéisme.

5.5. Panenthéisme

*The third concept of the God/nature correlation*

*is that of panentheism,which struggles to find the ways*

*in which God both is and is not to be equated with nature.*[[380]](#footnote-380)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Cette nouvelle position semble contradictoire en apparence, parce qu’elle présente Dieu comme étant à la fois partie de la nature et en dehors d’elle. C’est pourtant la position que Godrot lui-même s’impose dans la pièce :

SOPHIE : Si tu peux tout, Godrot, pourquoi tu l'as pas créé tout de suite, ton paradis ?

[177]

PHIL : Je dois respecter les lois de l'évolution tout de même : aller du simple au complexe. Résoudre des milliards de contradictions.

Nous abordons ici une position dialectique, où Dieu ne crée pas le monde spontanément, mais doit suivre les lois de l’évolution. Même dans la Bible, Dieu avait créé le monde en six jours, ce qui implique que Dieu lui-même est soumis à la contrainte temporelle, au moins dans ses actes créateurs. La vision évolutionniste, développée à partir du XIXème siècle, a posé un véritable défi à l’entendement humain, pour élaborer une nouvelle vision de la divinité qui en tienne compte. La dialectique hégélienne, par exemple, peut être interprétée comme expliquant le mystère de la Sainte Trinité : Dieu le père, en serait la thèse, Dieu le fils, l’antithèse, et Dieu le Saint-Esprit, la synthèse. Olivier Clément [[381]](#footnote-381) défend l’idée que cette vision de la Trinité est apparue au douzième et treizième siècle, avec un moine de Calabre, nommé Joachim de Flore :

Joachim, à travers une exégèse fort différente des interprétations traditionnelles, expose une doctrine des 'trois âges' du monde, dont les échos ne finissent pas de retentir dans la sensibilité occidentale. Ces trois âges correspondent aux personnes de la Trinité : l'Ancien Testament est l'âge du Père, le Nouveau, l'âge du Fils, bientôt va s'instaurer l'âge de l'Esprit.

Dans cette perspective, l'Evangile est lui aussi une 'lettre' qui doit être 'ouverte' comme l'a été l'Ancien Testament. Le Christ lui-même n'est qu'une figure de l'Esprit. Une gigantesque mutation va intervenir, analogue à celle qui s'est produite avec la Nouvelle Alliance. L'Esprit révélera définitivement les mystères de la foi, assurera un dépassement radical du Christ et de son Église et l'avènement dans l'histoire même, et pour une durée sans limite, d'une ère de paix et de lumière. Ce passage se fera par une sorte de déterminisme historique conduit par Dieu. [[382]](#footnote-382)

Tout comme les premiers chrétiens avaient d’abord voulu combattre les thèses néo-platoniciennes, les chrétiens du XIXème siècle voulurent d’abord rejeter l’évolutionnisme, au nom du créationnisme. Ce rejet est encore fortement présent aujourd’hui parmi les communautés chrétiennes fondamentalistes, qui s’attachent à une interprétation littérale de la Bible, mais devant les preuves de plus en plus convaincantes qu’apportent les différentes sciences à l’appui de cette théorie, d’autres philosophes chrétiens tentèrent de réconcilier la vision transcendantale de Dieu, avec une approche évolutionniste, inaugurant ainsi le panenthéisme identifié par Carrington. Ainsi, Pierre Teilhard de Chardin, un philosophe jésuite, fit de Dieu l’Alpha et [178] l’Omega, le début et la fin du processus évolutionniste. L’Omega est cependant déjà présent dès l’origine, comme la force qui tire et oriente l’évolution vers lui. Il assume, tout comme Pierce, que chaque être possède une part minimale d’énergie spirituelle, qui lui permet d’évoluer du simple vers le complexe, permettant ainsi à l’évolution de se produire, non pas de façon continue, mais en franchissant des *seuils* d’évolution. Ces seuils correspondent davantage au principe dialectique qui veut que ce soient des différences quantitatives qui amènent des sauts qualitatifs. Ce principe s’applique à la théorie de l’évolution, qui *sautent* ainsi d’entités plus simples au début, à des entités de plus en plus complexes. Selon Teilhard de Chardin, à travers ce mouvement de complexification, l’énergie spirituelle récupère les pertes d’énergie de la matière, dues à l’entropie :

Ainsi, à partir des grains de Pensée formant les véritables et indestructibles atomes de son Étoffe, l'Univers, - un univers bien défini dans sa résultante - va se construisant sur nos têtes, en sens inverse d'une matière qui s'évanouit : univers collecteur et conservateur, non pas de l'énergie mécanique, comme nous le pensions mais des personnes. [[383]](#footnote-383)

Cette approche serait similaire à celle de Pierce, si Teilhard de Chardin n’y ajoutait pas cet Omega, la force spirituelle d’attraction, qui n’est plus une force immanente mais bien celle d’un dieu transcendantal :

Quand, dépassant les éléments, nous en venons à parler du Pôle conscient du Monde, ce n'est pas assez de dire que celui-ci émerge de la montée des consciences : il faut ajouter que de cette genèse il se trouve déjà en même temps émergé. Sans quoi il ne pourrait, ni subjuguer dans l'amour, ni fixer dans l'incorruptibilité. Si par nature il n'échappait pas au Temps et à l'Espace, qu'il rassemble, il ne serait pas Omega. Autonomie, actualité, irréversibilité, et donc finalement transcendance, les quatre attributs d'Omega. [[384]](#footnote-384)

5.6. Nihilisme

Nous avons désacralisé le monde et nous devons vivre avec notre choix

Marc Chabot

[Retour à la table des matières](#tdm)

Avec le christianisme, la définition religieuse de l’humain comme créature divine, subit des modifications importantes. En ré-interprétant la bible - donc le mythe originel - dans le sens d’un dieu infiniment aimable, toute personne, peu importe son statut social, intellectuel ou personnel, est digne de cet amour divin, ce qui modifiera progressivement la définition de l’humain vers la notion de personne, digne du respect de ses droits. Tout comme les premiers [179] philosophes grecs ont été influencés par le religion de leur temps, tous les grands philosophes occidentaux de l’époque médiévale jusqu’à Hegel se sont basés sur cette vision chrétienne de l’humain pour développer leur propre philosophie. Simultanément, par l’autre côté de la diathèse philosophique, le rationalisme renaissant, détachera progressivement l'être humain de la divinité et la philosophie de la sphère d’influence religieuse. Ainsi, par exemple, la remise en question de l'immortalité de l'âme tourmentera-t-elle la spiritualité d'un Blaise Pascal :

L'immortalité de l'âme est une chose qui nous importe si fort, qui nous touche si profondément, qu'il faut avoir perdu tout sentiment pour être dans l'indifférence de savoir ce qui en est. Toutes nos actions et nos pensées doivent prendre des routes si différentes, selon qu'il y aura des biens éternels à espérer ou non, qu'il est impossible de faire une démarche avec sens et jugement, qu'en les réglant par la vue de ce point, qui doit être notre dernier objet. [[385]](#footnote-385)

Pour Pascal, il était impensable qu'un être humain ne se questionnât pas sur ce qui lui arrivera après la mort. Et si une telle personne existait, cela l'irritait au plus haut point. Comment une personne en effet ne pouvait-elle pas se préoccuper de son propre salut ? Ainsi, pour Pascal cette constatation que nous sommes des êtres mortels doit-elle nécessairement entraîner chez chaque être humain sensé la réflexion sur la vie de l’âme après la mort. La seule espérance qui puisse nous rendre heureux, toujours d'après Pascal, c'est de quitter cette vie pour aller vers une vie meilleure :

Il ne faut pas avoir l'âme fort élevée pour comprendre qu'il n'y a point ici de satisfaction véritable et solide, que tous nos plaisirs ne sont que vanité, que nos maux sont infinis, et qu'enfin la mort, qui nous menace à chaque instant, doit infailliblement nous mettre, dans peu d'années, dans l'horrible nécessité d'être éternellement ou anéantis ou malheureux. [[386]](#footnote-386)

Et la description que fait Pascal de cette personne qui ne se questionne plus, préfigure fort bien ce que sera le nihilisme moderne :

Je ne sais qui m'a mis au monde, ni ce que c'est que le monde, ni que moi-même ; je suis dans une ignorance terrible de toutes choses ; je ne sais ce que c'est que mon corps, que mes sens, que mon âme et cette partie même de moi qui pense ce que je dis, qui fait réflexion sur tout et sur elle-même, et ne se connait non plus que le reste. Je vois ces effroyables espaces de l'univers qui m'enferment, et je me trouve attaché à un coin de cette vaste étendue, sans que je sache pourquoi je suis plutôt placé en ce lieu qu'en un autre, ni pourquoi ce peu de temps qui m'est donné à vivre m'est assigné à ce point plutôt qu'à un autre de toute l'éternité qui m'a précédé et de toute celle qui me suit. Je ne vois que des [180] infinités de toutes parts, qui m'enferment comme un atome et comme une ombre qui ne dure qu'un instant sans retour. Tout ce que je connais est que je dois bientôt mourir ; mais ce que j'ignore le plus est cette mort même que je ne saurais éviter. Comme je ne sais d'où je viens, aussi je ne sais où je vais ; et je sais seulement qu'en sortant de ce monde je tombe pour jamais ou dans le néant, ou dans les mains d'un Dieu irrité, sans savoir à laquelle de ces deux conditions je dois être éternellement en partage. Voilà mon état plein de faiblesse et d'incertitude. Et, de tout cela, je conclus que je dois donc passer tous les jours de ma vie sans songer à chercher ce qui doit m'arriver. Peut-être que je pourrais trouver quelque éclaircissement dans mes doutes ; mais je n'en veux pas prendre la peine, ni faire un pas pour le chercher ; et après, en traitant avec mépris ceux qui se travailleront de ce soin, - (quelque certitude qu'ils en eussent, c'est un sujet de désespoir, plutôt que de vanité) - je veux aller, sans prévoyance et sans crainte, tenter un si grand évènement, et me laisser mollement conduire à la mort, dans l'incertitude de l'éternité de ma condition future. [[387]](#footnote-387)

Pascal vécut au tout début de la modernité (1623-1662), à une époque où le monde profane commençait à peine à se dégager de l'emprise de la religion. [[388]](#footnote-388) Le pari de Pascal se situe à l’intersection des rues de la raison et de la foi. Où allons-nous, après la mort ? L’avenue de la raison s’arrête ici, car elle ne peut nous donner aucune certitude. Mais avant de s’engager sur le boulevard de la foi, Pascal érige la passerelle du pari : *“Pesons le gain et la perte en prenant croix que Dieu est. Estimons ces deux cas : si vous gagnez vous gagnez tout, et si vous perdez vous ne perdez rien : gagez donc qu’il est sans hésiter”*. [[389]](#footnote-389)

Contrairement à saint Anselme et à saint Thomas, le pari de Pascal ne se fonde sur aucun argument ontologique, ni sur aucune preuve rationnelle de l’existence de Dieu. Comme Luther avait inscrit sa Réforme dans le retour aux sources de la Foi, de même Pascal avec son fameux *pari*, entraîne le catholicisme dans le renouveau janséniste de Port Royal. Il est sa réponse à la troisième question de Gauguin : *où allons-nous ?*

Nietzsche, pour sa part, rapporte cette vieille histoire (un autre mythe !) du roi Midas. Midas avait chassé longtemps le sage Silène, le compagnon de Dionysos. Quand il l’eut finalement attrapé, le roi lui demanda quelle était la chose la plus désirable pour tout être humain, pensant probablement que le demi-dieu lui confirmerait que c’était l’or et surtout sa [181] possession. Imperturbable, le demi-dieu ne voulut pas répondre, mais Midas l’y força. Alors dans un rire sardonique, il s’écria :

Malheureuse race d’éphémères, fils du hasard et de la peine, pourquoi m’obliges-tu à te dire des paroles qui ne te profiteront guère ? La meilleure chose au monde est hors de ta portée : ne pas être né, n’être pas, n’être rien. [[390]](#footnote-390) En second lieu, ce qui vaudrait le mieux pour toi, c’est de mourir bientôt. [[391]](#footnote-391)

Et voilà bien l’histoire que Sophie exécute dans la pièce : elle refuse de naître. [[392]](#footnote-392) Sa pièce théâtrale cependant, n’est pas une pièce nihiliste, même si elle se termine par un suicide théâtral. Mais peut-on vraiment parler de suicide, lorsque c’est avant même la naissance que l’ego se refuse à l’existence ? Pour un nihiliste, le suicide est un geste absurde, dans le sens qu’il ne porte en lui-même aucune signification, aucune valeur pouvant nous libérer de notre angoisse fondamentale. Cependant, le geste de Sophie est lui un geste libérateur, serein, une réponse à la question : être ou ne pas être ? De fait, ce n’est pas Sophie qui meurt, puisqu’on la retrouve, après la pièce, bien vivante, parmi ses amis fêtards. Non celui qui ne revient plus, c’est Godrot. C’est ainsi que Nietzsche annonce le nihilisme, par la mort de Dieu. : *“Le Dieu qui voyait tout, et même l’homme, il a fallu qu’il mourût. L’homme ne souffre pas de laisser vivre un tel témoin.”* [[393]](#footnote-393) Dieu meurt et avec lui tout autre forme d’idéal, pouvant servir de but à l’individu. Cependant, [182] la mort de Dieu ne met pas fin au nihilisme, elle en est la source. On peut toujours *inventer* un autre Paradis :

Une fois ces deux faits admis, que le devenir est sans but, et qu’il n’est pas dirigé par quelque grande unité dans laquelle l’Individu puisse plonger totalement comme dans un élément de valeur suprême, il reste un échappatoire possible : c’est de condamner tout ce monde du devenir comme illusoire, et d’inventer un monde situé au-delà, qui serait le monde vrai. (LA VOLONTÉ DE PUISSANCE)

On reconnaît bien là tous les idéalismes nés de la*Théorie des Idées de Platon.* Dans cette étape transitoire entre la mort de Dieu et la naissance de l’Humain, le nihilisme prendra encore d’autres formes, dont celle du remords :

Dieu est mort ! Dieu reste mort ! Et c’est nous qui l’avons tué ! Comment nous consolerons-nous, nous meurtriers entre les meurtriers ! Ce que le monde a possédé de plus sacré et de plus puissant jusqu’à ce jour a saigné sous notre couteau ; ... qui nous nettoiera de ce sang ? Quelle eau pourrait nous en laver ? Quelles expiations, quel jeu sacré serons-nous forcés d’inventer ? (LE GAI SAVOIR)

L’humain apparaît lorsqu’il s’affirme lui-même, par lui-même et pour lui-même, sans aucune aide d’une volonté extérieure à lui-même. C’est la manifestation de sa volonté de puissance : *“Le vouloir, tel est le nom du rédempteur, du messager de joie”* (ZARATHOUSTRA). L’humain existe par sa propre volonté d’exister, de demeurer. Mais l’humain demeure en autant qu’il vainc le temps qui le fait naître et mourir :

Oh ! comment ne brûlerais-je pas du désir de l’éternité, du désir de l’anneau des anneaux, l’anneau Nuptial du Retour !

Jamais encore je n’ai rencontré la femme de qui j’eusse voulu des enfants, si ce n’est cette femme que j’aime ; car je t’aime, ô Éternité !

Car je t’aime, ô Éternité ! (ZARATHOUSTRA) [[394]](#footnote-394)

Nietzsche se réfère ici à sa notion célèbre *d’Éternel Retour*. Car tel est l’enseignement de Zarathoustra : *“Vis de telle sorte que tu doives souhaiter de revivre, c’est le devoir - car tu revivras, en tout cas.”* (LA VOLONTÉ DE PUISSANCE)

[183]

Il n’y a pas trace de cet éternel retour dans le *Dialogue avec Godrot*. Et il n’y a pas non plus de recherche de dépassement de l’humain vers le *Surhumain*, comme Nietzsche a voulu le voir dans Zarathoustra :

Voyez comme Zarathoustra descend de sa montagne, pour dire à chacun les choses les plus bienveillantes ! Voyez de quelle main délicate il touche même ses adversaires, les prêtres, et comme il souffre avec eux, d’eux-mêmes. - Ici, à chaque minute, l’homme est surmonté, l’idée du “Surhumain” est devenu la plus haute réalité. Dans un lointain infini, tout ce qui jusqu’à présent a été appelé grand chez l’homme se trouve au-dessous de lui. (LA VOLONTÉ DE PUISSANCE)

*Godrot* est un paronyme de Godot le célèbre personnage absent de la pièce de Samuel Beckett : *En attendant Godot.* Cette pièce de théâtre est un chef-d’œuvre de l’absurde qui met en scène deux itinérants qui attendent quelqu’un, Godot, qui n’arrive jamais. Dans la pièce de Beckett, Godot n’est pas clairement identifié à Dieu, comme Godrot l’est dans celle de Phil et Sophie. Il n’est que celui qu’on attend. Chez Beckett, ce pourrait être Dieu ou homme, ou n’importe quel idéal ou valeur qui nous fait espérer. Il respire encore la nostalgie du temps où la vie avait un sens, même si la pièce de Beckett montre par l’absurde, qu’il n’y a rien à espérer. Godot ne vient jamais et remet toujours le rendez-vous à un autre jour. Il incarne un monde insignifiant où vous pouvez vivre et mourir, être riche ou pauvre, maître ou esclave, sans pour autant que cela amène un sens à ce monde absurde. Le nihilisme de Beckett oppose à l’espoir, non le désespoir, mais l’indifférence.

Emile Cioran, un philosophe ami de Beckett, dans son livre cynique *De l'inconvenient d''être né*" [[395]](#footnote-395) soutient quant à lui que sa naissance est quelque chose d’insoutenable : “*Depuis que je suis au monde - ce depuis me parait chargé d'une signification si effrayante qu'elle en devient insoutenable.”* [[396]](#footnote-396) Il incarne pour nous ce qui serait arrivé à Sophie, dans le *Dialogue avec Godrot*, si, au lieu de rejeter sa venue au monde, elle aurait laissé faire son Créateur.

Il est clair autant pour le jeune Nietzsche, comme pour Beckett et Cioran, que la vie humaine est une tragédie, au mieux une farce bien noire. Dans *le Dialogue avec Godrot* la question Shakespearienne, *être ou ne pas être -* est posée et répondue de deux façons contradictoires. Par [184] Godrot d’abord qui affirme la nécessité de l’existence, avant la liberté : *Tu n'as pas le choix de ne pas être. Tu seras et tu choisiras.* Par Sophie ensuite, qui pose la liberté avant l’existence, en refusant de naître, pour ne pas être ce que Godrot aurait voulu qu’elle soit. Dans l’un et l’autre cas, on atteint la sérénité, selon Cioran. L’angoisse c’est d’hésiter entre ces deux réponses :

Tout est ; rien n'est. L'une et l'autre formule apportent une égale sérénité. L'anxieux, pour son malheur, reste entre les deux, tremblant et perplexe, toujours à la merci d'une nuance, incapable de s'établir dans la sécurité de l'être ou dans l'absence de l'être. [[397]](#footnote-397)

Cioran est cet être anxieux que Nietzsche avait situé dans l’entre-deux après la mort de dieu, mais avant la venue du Surhomme, c’est-à-dire dans le vide :

Toujours déchiré entre l’exultation et l’abattement, l’envie de la prière et le scepticisme le plus corrosif, il a arraché à son être chaque page qu’il a donnée. Il a exprimé plus que quiconque la fêlure qui lézarde nos existences, par où chuinte le vent du désarroi, celui que notre temps cherche à étouffer sous le vacarme et le clinquant. [[398]](#footnote-398)

C’est pourquoi Cioran, pas plus que Beckett, n’est un aspirant au suicide. Son approche est encore à la limite du religieux. C’est Gabriel Liiceanu, un biographe compatriote de Cioran [[399]](#footnote-399), qui amène sa réflexion à cette limite : *“La limite, n’est pas seulement l’indication d’une frontière, elle marque aussi la plénitude des êtres”.* Nous revenons, avec cette réflexion de fin de parcours, à notre point de départ : la définition de l’être humain. Cioran ne veut pas franchir la limite du suicide, non par peur, mais simplement parce qu’il a dépassé à sa façon, la limite du vide : *“J’ai dépassé même le vide,* écrit-il*, c’est pourquoi il m’est impossible de me tuer.*” [[400]](#footnote-400) Si vous vous souvenez, Bachelard avait lui aussi défini cet être paradoxal, qu’est l’humain, *un être entre-ouvert, ni fermé, ni complètement ouvert, mais situé entre le monde intérieur et le monde extérieur*, [[401]](#footnote-401) tout comme Pascal et l’orphisme le situaient entre le ciel et la terre. Et fort curieusement c’est Liiceanu lui-même qui nous ramène à l’oeuf-phanès de la théogonie orphique, par le biais cette fois-ci d’une esthétique issue de la sculpture, ce qui nous ramène, par un [185] heureux hasard - si hasard il y a - à l’apollinisme, l’un des deux pôles de l’esthétisme nietzschéen :

La ronde-bosse de toute statue renvoie aux limitations bénéfiques grâce auxquelles la vie se voit dotée de déterminations et revêt une forme, un aspect. L’œuf sculpté par Brancusi, cette monade orphique, semble imploser de bonheur. Il n’est d’ailleurs pas de sphère, en sculpture, qui n’exprime une ivresse de la limite. C’est aussi la raison pour laquelle la sculpture est le moins tragique des arts : la limite y est toujours positive, célébrée, incontestée. [[402]](#footnote-402)

Le nihilisme contemporain semble lui aussi *imploser de bonheur* dans l’hédonisme radical. M. Diogène révèle en effet aux jeunes de la classe de Phil et Sophie cette autre façon de vaincre l’angoisse de notre nature divisée entre le ciel et la terre, dans le *Carpe Diem* [[403]](#footnote-403), dans la jouissance du moment présent. Au-delà de l’absurde et de sa nostalgie de la perte de sens, au-delà de la mort de Dieu annoncée en grandes pompes par Nietzsche, au-delà de l’angoisse existentielle surgît l’ère contemporaine du vide :

Le vide de sens, l’effondrement des idéaux n’ont pas conduit comme on pouvait s’y attendre à plus d’angoisse, plus d’absurde, plus de pessimisme. Cette vision encore religieuse et tragique est contredite par la montée de l’apathie de masse dont les catégories d’essor et de décadence, d’affirmation et de négation de santé et de maladie sont incapables de rendre compte. Même le nihilisme “incomplet” avec ses ersatz d’idéaux laïques a fait son temps et notre boulimie de sensation, de sexe, de plaisir ne cache rien, ne compense rien, surtout pas l’abîme de sens ouvert par la mort de Dieu. [[404]](#footnote-404)

La recherche du sens devient une quête individuelle, pour ne pas dire individualiste, qu’on retrouve dans les activités des sectes religieuses, dans l’idolâtrie des vedettes en tout genre, dans les exploits sexuels ou sportifs, comme dans tout autre produit de consommation de masse. Car tels sont les dieux contemporains *Marché et Spectacle*, qui exploitent tous les mythes anciens et modernes, qui en créent de nouveau dans *l’espace virtuel*, qui unifie la planète dans la toile d’araignée de l’Internet. Dans cette jungle urbaine où des sens vitaux, contradictoires, nous attendent à chaque coin de rue, la jeunesse doit développer son esprit critique, créatif et éthique pour s’y retrouver, démêler le pelote toute emmêlée des différents *fils d’Ariane*. La philosophie en [186] communauté de recherche est l’un de ces moyens qu’on peut fournir aux jeunes pour s’y retrouver, démêler les questions et confronter les réponses.

La question de l’Absolu demeure la question cruciale à laquelle la jeunesse doit répondre, pour trouver son identité. Dans ce but, la discussion en communauté de recherche traversera les étapes tracées par l’histoire de la pensée : acceptation puis rejet du Dieu transcendant (la figure de l’autorité parentale dirait Freud), passage par le panenthéisme et l’immanentisme pour en arriver au nihilisme où, du fond de l’abîme l’individu trouve enfin, qu’il en revient à lui désormais de déterminer le sens de sa vie et de ses valeurs. Cette approche nous éloigne de celle qui veut que la jeunesse d’aujourd’hui rejette toutes les valeurs et qu’elle soit vulgairement matérialiste. À travers les discussions en communauté de recherche, les jeunes échangent sur leurs propres visions du monde, qu’ils sont en train de construire pour eux-mêmes et par eux-mêmes. ils participent à cette grande recherche d’identité avec toute l’exhubérance dionysiaque, cette dimension passionnée de l’esthétique, qui est à la source de tous les mythes. En même temps, la recherche de raisons valables amène à leurs discussions la pondération de l’apolinisme. Voilà pourquoi nous devons concevoir la communauté de recherche d’abord comme une construction esthétique.

Bien des professeurs de philosophie refusent de discuter de la question de Dieu avec leurs élèves, sous prétexte éthique du respect des croyances, ou plus rationalistes, pour contrer, selon leur dire, l’irrationalité inhérente à cette question. Il faut bien l’admettre, cette question fait peur, car il est vrai qu’elle peut amener un débat des plus irrationnels, s’il n’est pas bien encadré par la communauté, une communauté aguerrie par l’expérience de la critique, de la créativité et du respect des individualités dans le groupe. Quand nous abordons cette question dans une communauté bien formée, alors nous pouvons toucher aux pierres qui construiront leur nouvelle métaphore de l’Absolu. La vie avant et après la mort, la relation entre l’esprit et la matière, la communication avec les morts, la ré-incarnation, toutes ces questions d’actualités cruciales pour eux se confrontent aux réponses de la science et du nihilisme ambiant. Tout se passe comme si nous retournions aux sources du mythe, de tous les mythes, de toute l’humanité, à ces questions [187] que devaient se poser l’homme préhistorique, en train de peindre ses chefs d’œuvres sur les murs des grottes d’Altamira ou de Lascaux. Les philosophes devront bien l’admettre un jour : dès le départ, l’humanité cherche un sens à travers l’art. Retourner aux sources des vieux mythes, et par delà, pour réinterpréter pour eux-mêmes et par eux-mêmes les mystères de l’univers, pour dévoiler à nouveau le sens, tel est le rôle difficile, mais si essentiel de la communauté de recherche philosophique.

Alors oui, dans cette recherche il faut tuer tous les anciens dieux pour reconstruire le sens de notre expérience. Dans cette reconstruction de l’expérience religieuse, la créativité en est la première pierre, la critique sa structure, et l’éthique le mortier. Et de fait ce cours sur *l’Être humain* débouche, dans le curriculum du cégep, sur un autre cours, *Éthique et Politique*, dont il est la préparation immédiate. Il faudra bien un jour écrire une autre histoire pour reconstruire cette expérience-là aussi.

\* \* \*

[188]

[189]

[190]

[191]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

CONCLUSION

[Retour à la table des matières](#tdm)

À la fin de cette recherche, je vous propose d’effectuer un retour critique sur mes principales prises de position, en compagnie de madame Ann-Margaret Sharp, co-fondatrice de la philosophie pour enfants, et directrice de cette thèse. [[405]](#footnote-405) Ce dialogue remet en question les principales positions que j’ai développées dans cette thèse. Ainsi, nous avons débattu de la thèse centrale, à l’effet que l’approche de Matthew Lipmnan soit un esthétisme socratique et de son corollaire, qui veut que la pensée créative soit la première à saisir nos images mentales, qui sont par la suite analysées, classées, évaluées, puis intégrées ou rejetées de notre vision globale, par la pensée critique. Comme j’ai développé cette position à partir d’une recherche sur la créativité et l’estime de soi dans mes cours de philosophie collégiaux, où j’y avais adapté l’approche de la philosophie pour enfants, nous avons aussi discuté de la valeur d’une telle adaptation. Nous y remettons aussi en question la place de la pensée créative et la relation entre philosophie et esthétique, mise de l’avant par John Dewey et reprise par Matthew Lipman. Nous toucherons alors à la définition de la philosophie que présuppose ma thèse, à savoir que la philosophie se situe à la sortie du mythe, qu’elle l’intègre ou le rejette, selon qu’elle mette l’accent davantage sur le *mythos* ou sur le *logos*. Cette question nous amènera ensuite à discuter des relations entre mythe et pensée créative, mythe et philosophie, et mythe et expérience religieuse. Toutes ces relations nous amèneront à questionner davantage l’analogie qui semble se dégager de ma thèse et qui pourrait se formuler de la façon suivante : *est-ce que la poésie est à la philosophie, ce que le mythe est à la religion ?* Nous aborderons par ce biais mon hypothèse qui veut que ce soit particulièrement le mythe et la religion orphique qui ait été à l’origine de la philosophie [192] occidentale. Nous discuterons par la suite de la relation que j’ai établi entre le mythe, la religion et nos images de la divinité. Finalement, toute cette discussion se terminera comme elle avait commencé : par la définition de l’être humain, mais en ouvrant un chemin inexploré dans cette thèse, le chemin de l’éthique et du politique.

Au cours de cette discussion, vous constaterez les ressemblances et les différences entre nos positions respectives, chacun identifiera ses présupposés, précisera ses critères et contextualisera ses réponses. Pour ma part, ce dialogue sera des plus fructueux en ce qu’il me permettra de corriger certaines positions et orientera ma recherche future au niveau de l’enseignement collégiale sur l’éthique et le politique.

1. À propos de l’esthétisme socratique  
de Matthew Lipman

[Retour à la table des matières](#tdm)

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | L’idée principale de ma thèse est que la pensée de Lipman est un esthétisme. C’est Nietzsche qui m’a indiqué cette voie lorsqu’il a parlé du *socratisme esthétique* de Platon. Nietzsche voulait dire par cette expression que Platon avait asservi la poésie à la raison.J’ai inversé la formule pour Lipman, en mettant l’accent principal sur l’esthétisme plutôt que sur le socratisme, parce qu’il a été influencé par Dewey, pour qui l’expérience esthétique est la dimension essentielle de l’expérience humaine. Que pensez-vous de cette idée ? |
| ANN M. SHARP | Oui, je pense que le projet de Matthew Lipman en philosophie pour enfants est essentiellement esthétique. Souvenez-vous de ce que disait la grand-mère de Suki : *“Le rôle de la nature est de changer, continuellement changer une chose en quelque chose d’autre. Mais notre rôle à nous est de transformer le monde en poésie”*. [[406]](#footnote-406) |
| [193] | À mon avis, c’est Mat qui parle ainsi. Transformer le monde en poésie pour lui ce serait de créer un monde plus raisonnable, un monde dans lequel les relations entre les gens sont plus raisonnables. |
| GILBERT TALBOT | N’est-ce pas cette adéquation qu’il établit entre poésie et raisonnabilité, qui constitue l’aspect socratique de l’approche Lipman ? |
| ANN M. SHARP | Le raisonnable c’est la rationalité tempérée par un bon jugement, ou ce que les anciens appelaient la sagesse. J’ai beaucoup pensé au bon jugement dernièrement et je suis convaincue qu’ultimement la production de bons jugements est une tâche esthétique. S’il en est ainsi, quand nous essayons d’imaginer ce que pourrait être une bonne communauté de recherche, il serait sage de considérer les procédures que l’artiste utilise pour créer une image ou un roman... Cerner le problème, décider ce qu’il faut y mettre et ce qu’il faut enlever, expérimenter puis se corriger, reconstruire (peut-être se rendre compte que nous avons fait fausse route, le reconnaître et retourner sur nos pas, puis recommencer autrement) et alors viser à le solutionner correctement. N’est-ce pas cela que nous essayons de faire quand on fait un jugement qui est correct dans une situation donnée, à un moment donné, à un endroit donné ? |
| GILBERT TALBOT | Mais est-ce que ça existe vraiment une recherche esthétique ? Je me suis toujours demandé pourquoi vous n’aviez pas nommé le guide d’accompagnement de Suki, *Recherche esthétique*, comme vous aviez nommé le guide de Harry, *Recherche philosophique* et le guide de Lisa *Recherche éthique* ? |
| [194] |  |
| ANN M. SHARP | Ah oui ! Je pense vraiment que la recherche esthétique existe. Une telle recherche nécessite l’identification des critères qui nous permettent de distinguer, en art, ce qui est bon de ce qui l’est moins. Elle implique aussi une investigation dans différents langages d’investigations : la poésie, les arts plastiques, le théâtre, la danse, le chant etc. etc. etc. Tout comme dans *Suki*, la recherche esthétique essaie de cerner le sens d’une œuvre d’art et ce que l’on entend par le mot *sens*. Si l’on accepte les conclusions des personnages de *Suki*, que le sens se compose de toutes les relations possibles et imaginables, cela ouvre l’oeuvre d’art à toutes sortes d’interprétations plus ou moins merveilleuses. La recherche esthétique nous permet aussi d’explorer la relation entre le beau et le bon, si une telle relation existe, et le rôle que joue l’art dans la découverte du sens de notre expérience. |
| GILBERT TALBOT | Est-ce que ce genre de recherche est valable pour une thèse de doctorat ? |
| ANN M. SHARP | Bien sûr ! Pourquoi pas ? Explorer la dimension esthétique de la philosophie pour enfants est des plus valables. Pourquoi ? Parce que c’est une entreprise qui demande aux enfants d’améliorer leurs jugements. Dans la production des jugements, on nous demande de considérer des normes : des normes logiques, des normes éthiques et plus important encore, des normes esthétiques. Si nous ne savons pas ce que sont ces normes comment pourrons-nous procéder ? |

2. À propos de l’adaptation collégiale  
de la philosophie pour enfants

[Retour à la table des matières](#tdm)

[195]

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | Comme vous le savez déjà, ma recherche s’est effectuée, non pas à partir de l’enseignement de la philosophie à des élèves du primaire ou du secondaire, mais plutôt à partir d’une adaptation que j’en ai fait pour l’enseignement collégial. Que pensez-vous d’une telle adaptation ? |
| ANN M. SHARP | Je pense que c’est une idée merveilleuse. J’ai moi-même enseigné la philosophie au collège pendant de nombreuses années et dans la mesure où j’ai pu y intégrer la philosophie pour enfants et la méthodologie de la communauté de recherche, à chaque fois que ce fut possible, mes cours ont eu beaucoup de succès. Et ce n’est pas seulement moi qui le dit, les étudiants eux-mêmes l’ont reconnu. Ils ont obtenu beaucoup plus de ces cours et ont lu davantage, ont écrit davantage et ont travaillé davantage en collaboration avec leurs pairs. |
| GILBERT TALBOT | Voyez-vous cette adaptation aujourd’hui, de la même façon qu’au début ou avez-vous modifié votre point de vue sur cette question ? |
| ANN M. SHARP | L’adaptation de la philosophie pour enfants au collégial a évolué dans ma pratique. Au début, j’étais rébarbative à l’idée d’abandonner le vieux paradigme de l’enseignement de la philosophie. Alors, j’avais un peu de ceci et un peu de cela. Cependant, à mesure que le temps passait et que je voyais l’effet de la communauté de recherche et de la narrativité de la philosophie sur mes élèves, j’ai finalement abandonné le vieux paradigme et je travaille maintenant uniquement avec le nouveau. Je trouve que mes élèves font de la meilleure philosophie, lisent davantage, écrivent davantage et aiment plus ce processus, que le vieux cours magistral. De plus, un an après avoir suivi leur cours, ils se souviennent davantage de ce à quoi ils ont été exposés et l’ont intégré dans leur façon de voir le monde. |
| [196] |  |
| GILBERT TALBOT | Ma recherche au collégial a montré, entre autres, que lorsqu’on utilise l’approche Lipman au collégial, les élèves améliorent leur créativité de façon significative et leur estime de soi s’en trouve elle aussi rehaussée. Pourquoi pensez-vous que la philosophie pour enfants puisse développer ainsi la pensée créative et l’estime de soi ? Est-ce vraiment important selon vous ? Pourquoi ? |
| ANN M. SHARP | Oui, il est très important que la philosophie pour enfants développe la pensée créative et l’estime de soi. Premièrement, en ce qui regarde la pensée créative, une bonne partie de la philosophie qui se fait en classe avec les pairs est spéculative. C’est du rêve mis en théorie qui est ensuite mis à l’épreuve de la recherche publique. Penser en terme de possibilités et utiliser l’imagination sont des habiletés cruciales à développer dans un tel contexte, particulièrement en éthique. |
|  | L’estime de soi se développe à partir du moment où l’on s’engage dans la communauté de recherche et que l’on assume les buts du groupe comme étant aussi les siens propres. Comme vous le savez, on s’expose d’abord à la pensée distributive qui demande d’utiliser beaucoup d’actes mentaux différents, comme faire des inférences, poser des questions, rêver à de nouvelles hypothèses, amener des contre-exemples, détecter des présupposés etc. À mesure que le temps passe, l’enfant va intérioriser tous ces actes mentaux et, ce faisant, se trouvera mieux en mesure de penser par elle-même au sujet des questions importantes pour elle. Avec ces habiletés nouvelles, vient aussi un accroissement de l’estime de soi. L’enfant se pense mieux en mesure de donner un sens à son monde et de se faire une idée de concepts controversés qui sous-tendent son expérience, comme l’amour, la mort, les amis et soi-même. |
| [197] | Mais attention avec l’estime de soi. Je suppose que d’avoir une telle estime pour moi-même veut dire que je pense que je suis capable de discuter avec mon entourage, que je suis capable de reconnaître que j’ai souvent tort, que j’ai souvent besoin d’aide et que je suis capable de reconsidérer mes positions pour qu’elles aient plus de sens, après en avoir discuté avec les autres. Cela ne veut pas dire que je pense que je suis un génie au contraire, à mesure que mon jugement et ma sagesse s’améliorent, je me rends compte jusqu’à quel point je connais peu de choses et combien illusoire est la stabilité de ce concept de soi. Mais ça, c’est une autre histoire, une histoire qui a rapport avec le développement de soi en sagesse, en communauté. Dans la mesure où je me fais prendre par le narcissisme, l’égoïsme, l’orgueil mal placé, l’arrogance, la cupidité, l’avarice, le pouvoir, il semble que je perds contact avec le soi qui a quelque valeur et que j’entre dans un monde illusoire plein de fausses conceptions. |

3. À propos de la place de la pensée créative

[Retour à la table des matières](#tdm)

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | Cette recherche sur la créativité m’a amené à soutenir dans ma thèse que c’est la pensée créative qui est première dans le développement de la connaissance et que la pensée critique se développe à partir des éléments mis en place par la pensée créative. Qu’en pensez-vous ? |
| ANN M. SHARP | Je ne suis pas prête à dire que Matthew Lipman est plus intéressé par la pensée créative, que par la pensée critique. Je pense qu’il affirme que l’enfant, ou l’adulte, raisonnable est celui qui pense de façon critique, éthique et créative. Tous les trois sont nécessaires. |
| [198] |  |
| GILBERT TALBOT | Pourtant, dans *Thinking in Education*, Matthew Lipman lui-même reconnaît que la pensée créative prévaut sur la pensée critique. [[407]](#footnote-407) N’est-ce pas là reconnaître la prévalence de la pensée créative ? |
| ANN M. SHARP | Je ne suis vraiment pas sûre de ce qui vient en premier, Gilbert, pensée critique ou pensée créative. Mais est-ce si important ? L’important c’est que les images semblent précéder la verbalisation langagière. La production et la culture d’images semblent être des ressources que nous exploitons quand on fait de la poésie, quand nous dessinons, ou quand nous sculptons. En vieillissant, il me semble que les images continuent d’apparaître (et on peut faire beaucoup pour cultiver leur apparition). Quand elles surviennent, nous utilisons ces images dans nos créations. Cependant, il me semble aussi que, consciemment ou inconsciemment, nous évaluons leur pertinence, leur relation au contexte, leurs ramifications avec ce que nous essayons d’exprimer : et lorsque nous faisons cela nous sommes engagés dans un processus de pensée critique et créatif. Par exemple, on peut se demander à quoi cette image réfère ? Comment va-t-elle se lier avec le reste de ce que je suis en train de faire ? Est-ce que ça va coïncider ? Est-ce qu’elle va améliorer l’harmonie ou va-t-elle plutôt la briser ? |
| [199] | D’un point de vue pédagogique, je serais plus intéressée de savoir ce que je peux faire pour cultiver l’imagination des enfants, de façon à ce que les images qui précèdent leur langage soient plus riches et plus diversifiées et deuxièmement, comment je peux aider à transformer ces images en œuvres d’art. |
|  | J’ai remarqué que lorsque vous parlez du penser, vous n’y incluez pas la pensée attentionnée, ou la pensée éthique ; vous ne vous référez généralement qu’à la pensée critique et à la pensée créative. Pourtant, je pense bien que l’enfant dans tout ce qu’il fait, est amené à penser dans ces trois formes. La pensée attentionnée (celle qui évalue, apprécie, préserve, reformule nos idéaux, compatit avec une autre personne), est incrustée dans la vision du monde qui nous guide dans nos entreprises, consciemment ou inconsciemment. Cette vision du monde nous vient des mythes et de la psychologie populaire, dont on a hérité au cours du processus de socialisation. Dans la mesure où nous amenons ces visions du monde à la conscience, que nous en examinons les métaphores sous-jacentes et leur pertinence, dans la mesure où nous nous engageons avec d’autres dans la construction de visions plus larges, plus attentionnées, dans cette mesure, nous devenons plus libres, plus conscients et plus communautaires. |
|  | Vous devez vous rappeler que lorsque Lipman a écrit *Thinking in Education*, il n’y avait pas de section sur la pensée attentionnée. Il n’était pas rendu là encore. Mais je pense qu’après reconsidération de certains travaux de Mark Johnson et de Brüner sur la métaphore et les présuppositions éthiques imbriquées dans la vision du monde dont nous héritons, il a compris qu’on ne peut pas mettre de côté cette dimension du penser. Le plus drôle c’est qu’il ne [200] me semble pas à moi que cette dimension soit au même niveau que la pensée critique. Je veux dire que, pour avoir une bonne pensée attentionnée, on doit s’engager dans une bonne pensée critique et une bonne pensée créative. Savoir si nous pouvons inverser l’une et l’autre, est une question philosophique. En d’autres mots, pour avoir une bonne pensée créative est-ce que je dois avoir une bonne pensée attentionnée ? Moi je penserais que oui, alors que d’autres peuvent ne pas être d’accord avec moi. Dites-moi si cela a du sens. L’important, d’un point de vue pédagogique, c’est de ne pas négliger l’éducation de l’imagination, de même que l’éducation des émotions, parce que les deux sont importantes pour faire de bons jugements, dans ce monde si complexe, qu’est le nôtre. |
| GILBERT TALBOT | Vous avez bien raison de dire que je ne me suis pas référé à la pensée attentionnée dans cette thèse, ou si peu. Comme vous l’avez mentionné, au moment où j’ai commencé ma thèse, Matthew Lipman n’avait pas encore développé sa position sur la pensée attentionnée. Elle est apparue en cours de route, mais il était trop tard pour que je puisse vraiment intégrer sa nouvelle position. Voilà le risque qu’on court, lorsqu’on fait une thèse sur un philosophe encore vivant et fort actif. Je ne crois pas cependant, que cette nouvelle position de Lipman change l’essentiel de ma thèse sur la prédominance de l’esthétique, et donc de la pensée créative, dans la pensée de Lipman. Ce que vous venez de dire me le confirme : les images apparaissent avant le langage et c’est la pensée créative qui saisit ces images. Je comprends très bien votre réticence à parler d’antériorité et de postériorité puisqu’il s’agit en fin de compte de la même faculté de pensée, qu’on subdivise en trois secteurs, pour fins de compréhension des processus qui y ont cours. Cependant, vous-mêmes reconnaissez qu’il faut une bonne pensée créative et une bonne pensée critique [201] pour produire une bonne pensée attentionnée. De tels propos nous amèneraient inévitablement à penser que la pensée attentionnée du moins, pour vous, survient après les deux autres. Cependant, tel n’est pas mon propos. Lipman dit assez clairement dans *Suki*, que c’est par l’attention qu’on porte à nos expériences, qu’on y découvre à la fois leurs dimensions esthétiques, éthiques et scientifiques. Dans *Suki*, Lipman considérait donc l’attention comme l’attitude prérequise à la compréhension de nos expériences. Il parle alors de trois *styles* d’expériences : les styles esthétique, moral et scientifique. À ce moment-là cependant, il n’avait pas encore développé ses concepts de pensée critique, créative et attentionnée. Êtes-vous d’accord avec le lien que j’ai fait entre ces styles d’expérience et les formes du penser - critique, créatif et attentionnée - qu’il définirira par après dans *Thinking in Education ?* |
| ANN M. SHARP | Oui, jusqu’à un certain point. La pensée critique est caractéristique de la pensée analytique, la sorte de pensée que nous utilisons en math et en informatique. C’est certainement une partie de la pensée scientifique, mais vous avez aussi besoin de la pensée créative et, j’ose espérer, de la pensée éthique pour bien faire de la science. la pensée éthique est dite morale dans *Suki* et la pensée esthétique est très près de la pensée créative, bien que dans*Suki*, Matthew Lipman met l’emphase sur son aspect appréciatif, alors que dans *Thinking in Education,* il tente d’équilibrer l’appréciatif et le productif, ou le créatif. |
| GILBERT TALBOT | Lipman parle de styles d’expérience là où Dewey lui parle de dimensions. Seriez-vous d’accord alors pour dire qu’il y a une différence entre les notions d’expérience chez Dewey et chez Lipman, et plus particulièrement dans leur vision de l’esthétique ? |
| [202] |  |
| ANN M. SHARP | Non, je ne crois pas. Dewey décrit l’expérience comme un faire et un subir et je pense que la position de Matthew Lipman est très près de cela, pas seulement dans Suki mais à travers tout le programme. Matthew Lipman, tout comme Dewey, distingue une expérience quelconque de l’expérience significative, celle dont on est conscient, qui a une continuité et une dimension esthétique. |

4. À propos de la relation  
entre philosophie et esthétique

[Retour à la table des matières](#tdm)

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | Dans *Natasha*, [[408]](#footnote-408) Lipman décrit la philosophie comme étant à la fois analytique et synthétique. C’est par sa dimension synthétique, c’est-à-dire lorsqu’elle se constitue en discours global, qu’elle m’apparaît esthétique. Pour rendre compte de cette double dimension de la philosophie, j’ai utilisé le concept de *diathèse*, dans le sens où l’emploie Jacques-Bernard Roumanes : une diathèse c’est une interface intellectuelle entre deux domaines du savoir. La philosophie se situe entre le *mythos et le logos* [[409]](#footnote-409). Sous cet aspect, la philosophie n’est plus elle-même mythique, elle questionne ces mythes, en utilisant la raison pour guide. Cependant elle se fonde toujours sur l’inspiration poétique, pour retrouver le chemin vers les sources du mythe, pour répondre à l’éternelle question de notre identité, de nos origines et de notre finalité, si elle veut reconstruire une synthèse qui rende compte de la totalité de l’expérience.Mais pour vous, qu’est-ce que c’est la philosophie ? |
| ANN M. SHARP | La philosophie pour moi c’est beaucoup de choses : |
| [203] | 1. C’est une méthode pour philosopher ensemble à propos des concepts qui sous-tendent notre expérience quotidienne. |
|  | 2. C’est une méthode pour délibérer ensemble à propos de nos problèmes communs, en utilisant des procédures démocratiques. |
|  | 3. C’est une recherche commune de sagesse, ou de bon jugement. |
|  | 4. C’est une méthode critique commune, par laquelle on examine critiquement les habitudes, les moeurs et les valeurs d’une société, en regard du devoir : les habitudes que nous devrions avoir, les valeurs que nous devrions soutenir. |
|  | 5. Mais c’est aussi une méthode de reconstruction (pour laquelle nous avons besoin de toute notre imagination et de toute la pensée créative qu’on peut) - c’est-à-dire construire une société qui se rapproche de ce que nous pensons qu’elle doive être. La critique n’est pas suffisante pour créer du sens. On doit aussi créer quelque chose de nouveau, quelque chose de mieux. Quelque chose de plus idéal. |
|  | 6. C’est une méthode pour détecter les métaphores qui sous-tendent nos croyances, nos attitudes, nos perceptions, qui les amène à la conscience et qui les réfléchit en communauté pour savoir si ces métaphores captent bien ce que sont vraiment les concepts dont on discute. Si elles ne le font pas, alors, on doit créer, à partir de notre propre imagination, des métaphores plus appropriées - des métaphores qui indiquent le chemin vers le sens véritable des institutions et des valeurs que nous chérissons. |
| GILBERT TALBOT | Dans ma thèse, je recherche la nature et l’origine des images mentales qui sont à la source de nos figures littéraires. Dans cette recherche, J’ai fait l’heureuse rencontre de Gaston Bachelard, qui distingue très nettement images mentales et métaphores. Êtes-vous d’accord avec le lien que j’établis ainsi entre [204] Bachelard et Lipman ? Est-ce que cette mise en relation peut nous aider à mieux comprendre l’origine des images mentales ? |
| ANN M. SHARP | Oui, je le crois. Si vous examinez la thèse de Maughn Rollins, vous verrez que lui aussi établit une relation entre Bachelard, l’éducation de l’imagination et la philosophie pour enfants. On pourrait aller jusqu’à dire que peut-être l’éducation de l’imagination est l’une des plus, sinon le plus important des ingrédients, pour apprendre à bien faire de la philosophie. Comment peut-on penser à des visions du monde alternatives, de nouvelles valeurs, de nouvelles métaphores, sans la culture de l’imagination. Comment peut-on anticiper les conséquences ou utiliser les critères de l’entendement sans utiliser une imagination cultivée ? Comment peut-on amener nos idéaux à la réalité sans utiliser l’imagination, sans constamment travailler avec les relations tout-parties et moyens-fin ? Comment peut-on préconiser la compassion envers tout chose vivante, si nous n’avons aucune imagination ? |

5. À propos de la relation  
entre le mythe et la philosophie

[Retour à la table des matières](#tdm)

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | Dans ma thèse, je défends l’idée que ce serait le mythe orphique, qui serait à l’origine de la philosophie occidentale. Êtes-vous d’accord avec cette position ? |
| ANN M. SHARP | Je ne suis pas sûre que je sois d’accord avec la relation que vous avez faite. Il y a certainement une relation, mais cela me semble plus complexe que ce que vous avez établi dans votre chapitre sur le mythe d’Orphée. Il me semble que le mythe est une façon d’exprimer et de s’expliquer à soi-même ce qu’on ne connait pas et pourtant que nous nous sentons comme forcer d’expliquer. Les [205] mythes sont temporels, ils changent et ils se construisent sur ce que les domaines du savoir ont amené à la conscience, particulièrement la philosophie et la science. Habituellement, les mythes précèdent le philosopher. Ce sont des histoires ou des séries d’histoires qui nous aident à donner un sens au monde. Philosopher sur ces mêmes questions impliquent une myriade d’habiletés de recherche et de raisonnement qui, combinée à l’effort commun, nous aide à comprendre le monde dans lequel nous vivons et les concepts que nous utilisons pour donner un sens à ce monde. |
| GILBERT TALBOT | Et avec les enfants, revenir à l’enfance, comme le veut Bachelard, n’est-ce pas revenir à la mythologie de l’enfant ? |
| ANN M. SHARP | Encore ici, je ne dirais pas cela de cette façon. Il me semble que lorsque nous faisons de la philosophie pour enfants nous essayons de donner un sens à notre monde. Nous faisons cela avec d’autres. En cours de processus, nous nous racontons des histoires, ou bien des mythes, quand nous sommes confrontés à certaines alternatives, comme la création du monde par exemple, le début du langage, le début de la conscience etc. et que nous essayons alors d’interpréter ce que ces mythes veulent dire et comment ces interprétations se sont exprimées dans l’histoire de la philosophie. Cette entreprise en est une de recherche, de compréhension de ce que nous voulons dire par les mots que nous utilisons pour décrire notre expérience. Je ne sais pas si j’appellerais cela retourner à l’enfance - il me semble que c’est une sorte d’activité que peut-être nous avons faite spontanément quand nous étions enfant et que nous tentons de préserver en vieillissant : préserver cette activité équivaut ici à persister à faire de la philosophie pour le reste de notre vie. |
| [206] |  |
| GILBERT TALBOT | Y a-t-il une place pour le mythe en philosophie pour enfants ? |
| ANN M. SHARP | Oui, comme vous savez, dans *Pixie*, il y a quatre mythes créateurs, dérivés des pensées des présocratiques et de Platon. Ces histoires peuvent être interprétées encore et encore dans différents contextes et, comme le dit Pixie, chaque interprétation sera nouvelle et ancienne en même temps. Plus les enfants connaissent des mythes, provenant de différents pays et de différentes cultures, plus ils saisiront les ressemblances et les différences : les ressemblances semblent pointer vers ce que nous avons en commun : le désir de comprendre qui nous sommes et pourquoi nous sommes ici. Les différences nous rappellent que chaque culture et chaque personne sont des expressions uniques de ce que c’est qu’être humain. |
|  | Souvent ces mythes jouent un rôle dans la formation de la vision du monde des participants d’une communauté de recherche, consciemment ou non. Dans la mesure où nous nous rendons compte de ces mythes (ce que Brüner appelle la psychologie populaire), nous commençons à comprendre l’infrastructure qui donne un sens aux visions du monde de chacun, à propos de toutes sortes de sujets comme, le temps, la mort, l’amitié, le sens. De plus, cette compréhension peut et doit amener la possibilité d’évoluer avec les autres vers la création de nouveaux mythes. |

6. À propos de la relation  
entre le mythe et la pensée créative

[Retour à la table des matières](#tdm)

[207]

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | Y a-t-il une relation à faire entre le mythe et la pensée créative ? |
| ANN M. SHARP | Oui. Il me semble que si on regarde le travail qui se fait en sculpture, en art et en poésie, aujourd’hui, on voit la création de nouveaux/vieux mythes, au sujet de notre relation à la nature et notre besoin de dépasser son exploitation, pour éviter la destruction de la planète. Plusieurs de ces travaux ont été appelé : *“œuvres de terre* (earth-works)*”*. Je pense que ces œuvres ont fait ressortir notre prise de conscience de la destruction quotidienne de la planète. |
|  | À mesure que la pensée féministe conquiert une voix au chapitre de l’histoire des humanités, on arrive à de nouveaux mythes impliquant le temps cyclique, plutôt que linéaire, l’interrelation entre l’humanité et la nature, l’importance des relations dans les jugements éthiques, le rappel que nous sommes tous condamnés à voir les choses dans une seule perspective, personne d’entre nous n’ayant “*le point de vue de l’oeil de dieu”.* À mesure que les nouveaux mythes au sujet des déesses deviennent de plus en plus connus parmi les peuples de la modernité, le concept de dieu lui-même est appelé à changer. |

7. À propos de la relation entre le mythe  
et l’expérience religieuse

[Retour à la table des matières](#tdm)

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | Y a-t-il un relation à faire alors, entre le mythe et l’expérience religieuse ? |
| ANN M. SHARP | Bien sûr ! L’un des rôles du mythe est de nous aider à comprendre ce qu’on ne connait pas et pourtant qu’on se sent forcé d’expliquer. Le mythe pointe vers une explication. Il ne donne pas une explication littérale. L’un des thèmes qui revient toujours et encore dans les mythes est le but ou le sens de la vie, notre [208] relation à des êtres très différents de nous, l’interrelation entre toute vie, combien facile il est de se retrouver sur la mauvaise voie (choquer les dieux) et la sorte de conscience qu’il est nécessaire de développer pour nous ramener en harmonie avec la nature (les dieux). Souvent les mythes nous présentent des idéaux : idéaux de justice, de beauté, ou d’harmonie et de paix et, dans la mesure où nous tentons d’amener ces idéaux à la réalité, nous participons à une expérience religieuse ( ce que Mary Daly et d’autres ont appelé *déiser* (godding). |
| GILBERT TALBOT | J’ai soutenu dans ma thèse que Dewey voyait l’expérience religieuse comme un mélange de l’expérience esthétique et de l’expérience éthique. J’ai dit cela à Matthew Lipman, une fois et je pense qu’il n’était pas d’accord. Qu’en pensez-vous ? |
| ANN M. SHARP | Je suis d’accord avec Matthew Lipman. Je crois que Dewey pense que l’expérience religieuse est une dimension de l’expérience que l’on ressent quand le *sacré* nous devient conscient. Par exemple, prenons la communauté de recherche. Dewey dit qu’en bien des façons c’est un rituel, un rituel qui célèbre les idéaux de justice, de beauté, de vérité et de bonté. Dewey définit Dieu comme l’*incarnation de nos idéaux dans la réalité*. |
|  | Ceci me semble être bien plus qu’une combinaison de l’esthétique et de l’éthique. Ces mots captent une partie, mais certainement pas le tout : je peux avoir une expérience esthétique qui n’est pas religieuse. Et je peux certainement avoir une expérience éthique qui n’est pas religieuse. Le religieux semble être quelque chose de plus, quelque chose qui saisisse le *sacré*, l’importance des idéaux, leur incarnation partielle dans la nature. Vue sous cet [209] angle, je pense que votre interprétation de Dewey peut avoir du sens : l’esthétique et l’éthique jouent certainement un rôle. Particulièrement l’esthétique, avec son profond sens de la globalité, d’interconnexion et d’unité. Dewey déclare que lui-même a eu quelques expériences mystiques dans sa vie. |
| GILBERT TALBOT | Quels liens établissez-vous entre l’expérience religieuse et la philosophie pour enfants ? |
| ANN M. SHARP | Faire de la philosophie avec les enfants dans le contexte d’une communauté de recherche c’est inévitablement s’engager dans les questions de religion... Y a-t-il un dieu ? Y a-t-il un but ? Qu’est-ce qu’il y a après la mort ? etc. Rechercher des réponses à ces questions c’est faire une recherche religieuse. Cependant, on doit distinguer ici *la célébration des idéaux* qui survient à chaque fois que les enfants se réunissent, de la discussion sérieuse et rigoureuse sur le sens du mot *juste*, ou du mot *libre*, ou des mots *beau* ou *bon*. Cette sorte d’investigation avec ses pairs est une recherche communautaire et une telle recherche a elle-même une dimension sacrée ou religieuse, dans ce sens où par cette recherche on essaie de comprendre le sens sous-jacent de ce que nous sommes et de ce que nous voulons dire par les mots et les concepts que nous utilisons. |
| GILBERT TALBOT | Le dernier chapitre de ma thèse traite de la question particulière de notre conception de la divinité. Dans ce chapitre, j’ai été grandement inspiré par votre texte sur *les nouvelles métaphores de la divinité*. [[410]](#footnote-410) Quelles sont ces nouvelles métaphores ? Et comment votre pensée a-t-elle évolué, suite au texte que vous aviez écrit sur ce sujet ? |
| [210] |  |
| ANN M. SHARP | Si nous pensons à Dieu comme à une relation que nous mettons consciemment en acte, plutôt qu’une substance ou un objet ou une personne, cela amène une réelle différence dans la façon dont nous incorporons le sacré dans notre expérience quotidienne. Dieu, comme le temps et l’espace finalement, est une sorte *d’entre-deux*, une relation entre vous et quelque chose d’autre caractérisé par une certaine mutualité, confiance et réponse qui, en retour, vous dit beaucoup à propos de ce que vous êtes. |
|  | Prenons une autre relation : l’amitié. L’amitié existe aussi dans *l’entre deux*. C’est quelque chose que nous mettons consciemment en pratique. Bien que, tout comme Dieu, nous ne soyons pas absolument libres de choisir nos amis, il semble que nous soyons plus libres de refuser l’amitié de quelqu’un, tout comme nous ne sommes plus libres de décider de ne pas avoir de relation avec Dieu. Si j’expérimente l’amitié vraie, si c’est quelque chose qui caractérise ma façon d’agir dans le monde, cela transforme a) comment je passe mon temps b) ce que je valorise c) ce que je fais avec mon argent d) comment je prends mes décisions au sujet des choses importantes et ce que je considère même comme des choses importantes. Il y a un sens au mot bonheur, par lequel le bonheur de mes amis est aussi important à mes yeux que mon propre bonheur... et ceci fait une grande différence dans la façon dont je conduis ma vie. La relation d’amitié m’ouvre le monde - me fait sortir de moi - élargit mes horizons et me permet de *sentir* une intensité pour un autre que je n’aurais pas expérimenter n’eut été de l’amitié. |
|  | L’amitié n’existe pas en moi, ou dans mon ami, mais entre nous. C’est, en un sens, une autre dimension. C’est la même chose pour Dieu. Dieu pourrait être plus près de la métaphore de *l’entre deux*, de la relation, que de celle du Père, [211] de la Mère ou de la Déesse. Bien que toutes ces images puissent nous aider à nous relier à Dieu, elles le font au prix d’en faire un objet. Et quand cela arrive, vous êtes dans le dilemme à savoir si ce Dieu ou cette Déesse existe ou non. |
|  | Si quelqu’un me demandait à moi si Dieu existe ou si l’Amitié existe, je dirais oui et si on me demandait de le prouver, tout ce que je pourrais faire ce serait de pointer les relations qui ont fait une grande différence dans ma façon de conduire ma vie. Peut-être que c’est aussi vrai de ce que nous voulons dire par Dieu. Peut-être que tout ce que nous pouvons indiquer c’est la rencontre, le dialogue, la réponse d’une personne à quelque chose d’*autre.* |

8. À propos de l’analogie entre poésie et philosophie,  
mythe et religion

[Retour à la table des matières](#tdm)

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | À mesure que notre discussion progresse, je me demande s’il n’y aurait pas une analogie intéressante à établir entre d’une part poésie et philosophie et, d’autre part, mythe et religion. Que pensez-vous d’une telle analogie ? |
| ANN M. SHARP | Pour moi, religion, mythe et poésie sont des dimensions de l’expérience qui tentent d’amener un sens à notre expérience dans le monde. La religion est la mise en marche de notre relation à l’*autre*. Le mythe pointe vers cet *autre* et la poésie est une façon de faire des relations, elle nous aide à voir comment les choses se ressemblent, de telle façon que notre expérience quotidienne est rehaussée cent fois. Tous les trois visent la profondeur, l’intensité de l’expérience, l’éveil et une certaine forme de conscience qui est ouverte, alerte, capable de voir et sentir l’oppression des autres autour de soi. Une telle conscience ne met pas un terme à la douleur des autres mais plutôt tente de créer des stratégies qui peuvent aider les opprimés du monde entier. |
| [212] | La philosophie, par contre, est *un pas derrière*. Elle constitue un retrait, une analyse, une réflexion sur ce que l’on pense, ce que nous acceptons et sur les justifications que nous cherchons pour ces pensées, ces idéaux et ces croyances. Pour reprendre le langage de Buber, la philosophie ne peut pas aider à tourner une relation je-tu en une relation je-il (it en anglais). Dans un certain sens, l’expérience devient un objet de réflexion pour nous, réflexion sur, qui lui donne un sens. |
|  | Par ailleurs, il est intéressant de noter que la métaphore sous-tend tous ces domaines : mythe, poésie, religion et philosophie. Plus la métaphore est créative et pertinente, plus nous rejoignons une façon de vivre en accord avec ce que nous pensons. Une fois que nous avons découvert, en faisant de la philosophie avec les autres, que quelques-unes de nos métaphores pourraient être *“à côté de la coche”*, nous avons alors la tâche d’essayer d’en construire une meilleure, une qui est plus près de l’esprit ou de l’idéal du concept qui nous chicotte. Et ultimement, ceci est une tâche créative. |

9. Retour sur la question de départ :  
qu’est-ce que l’être humain ?

[Retour à la table des matières](#tdm)

|  |  |
| --- | --- |
| GILBERT TALBOT | Ma recherche a débuté par la question *qu’est-ce que l’être humain ?* Ai-je vraiment répondu à cette question ? Ou n’ai-je pas plutôt soulevé d’autres questions sous-jacentes : qu’est-ce qu’un homme ? Qu’est-ce qu’une femme ? Qu’est-ce qu’un enfant ? Quelle relations établir entre eux ? |
| [213] |  |
| ANN M. SHARP | Je pense que si nous prenons le symbole du Yin-Yan au sérieux, et que nous réfléchissions sur la sorte de socialisation à laquelle nous exposons nos enfants, nous devons commencer par repenser particulièrement cette socialisation, plus particulièrement comment les petits garçons et les petites filles sont élevés dès leur très jeune âge, le genre de modèles auxquels ils sont exposés et le genre de soins qu’ils reçoivent des mâles et des femelles. Lisez le livre de Susan Okin : *Gender, Class and Society*, vous y trouverez un beau modèle de socialisation qui pourrait changer ces enfants et rendrait possible une relation mutuelle (garçons et filles) beaucoup plus harmonieuse, dialogique et réciproque. |
| GILBERT TALBOT | Ma recherche, de même que votre dernière remarque, soulèvent des questions d’ordre éthique et politique : Que faire ? Que faire pour que nos vies soient plus heureuses, pour créer un monde plus harmonieux ? Voilà le genre de questions, que je voudrais soulever dans ma prochaine recherche. Qu’en pensez-vous ? |
| ANN M. SHARP | Je viens justement de lire un texte féministe qui soutient que l’éthique et le politique sont les deux faces de la même médaille. (Une thèse dangereuse dans ce monde hyper-matérialiste). Avec ces deux domaines, vous revenez au divin tel que défini par Dewey : réaliser nos idéaux, dans la façon dont nous vivons nos vies, dont nous organisons nos institutions, dont nous sollicitons l’avis des gens, dont nous éduquons nos enfants pour qu’ils élèvent des voix fortes, critiques et créatrices de cette société, dans la façon dont nous *célébrons nos idéaux* dans notre comportement quotidien. |
| GILBERT TALBOT | Y a-t-il d’autres commentaires critiques et créatifs que vous aimeriez ajouter, avant de clore ce dialogue ? |
| [214] |  |
| ANN M. SHARP | On doit se rappeler que le processus de la communauté de recherche dans lequel une classe s’engage, a lui-même une dimension esthétique. Ou bien il y a unité dans l’investigation ou bien il n’y en a pas. Il y a une sorte de consumation ou il n’y en a pas. Quand on réfléchit sur une discussion passée, ou bien on y trouve de la continuité, ou bien il n’y en a pas. Ou bien il y a une gestalt, ou bien il n’y en a pas. En cours de processus, les enfants font souvent de grands bonds créateurs qui amènent la discussion à un niveau plus élevé. Souvent ces bonds sont de nature métaphorique, ce qui demande aux enfants de développer l’habileté nécessaire pour suivre la discussion autant au niveau métaphorique, que littéral. |
|  | J’ai souvent entendu des enfants dire, à la fin d’une discussion : *“C’était Super !”* Que veulent-ils dire par là ? Et quelle différence avec cet enfant qui dit après un cours : *“C’était plate”* Qu’est-ce qu’elle veut dire elle-aussi ? C’était fragmenté ? Déconnecté ? Aucune vibration ? Manque d’harmonie ? D’unité ? De pertinence ? D’approfondissement ? |
|  | Les artistes ont tendance à dire, à la fin d’une œuvre, qu’ils ont créé : “*Ça marche !*”Ou bien *“Ça ne marche pas !”.* Peut-être que les enfants expriment la même idée : *“Ça m’a conduit quelque part. À une compréhension de quelque chose que je n’avais pas compris auparavant. Il s’ensuit que ma vie ou mon expérience est un peu plus significative après cela”*. |
| GILBERT TALBOT | Merci madame Sharp d’avoir bien voulu terminer avec moi ce long dialogue philosophique, entrepris avec le début de cette recherche. Maintenant qu’elle est terminée, je peux dire moi aussi que cette thèse m’a permis de mieux situer [215] la recherche esthétique dans la philosophie pour enfants et dans l’adaptation collégiale que j’en ai fait. Elle m’a permis aussi de mieux comprendre le rôle de la pensée créative, d’examiner ses présupposés et son accointance avec le mythe, la poésie et l’expérience religieuse. |
|  | Je dois admettre cependant que ce dernier dialogue m’a amené une nouvelle perspective, que je n’avais pas vraiment intégrée, la perspective éthique. Il s’ensuit que mon expérience comme professeur de philosophie en sera modifiée, que je devrai approfondir prochainement cette dimension éthique dans mes cours et l’intégrer dans ma vie personnelle. |
|  | Après cela, grâce à vous madame Sharp et à Matthew Lipman, je pourrai dire que, oui, ma vie aura acquis plus de sens. J’ose aussi espérer que suite à cette recherche, l’approche de la philosophie pour enfants pourra mieux s’intégrer au niveau de l’enseignement de la philosophie collégiale. C’est du moins dans ce sens que je poursuivrai mes recherches et mon enseignement en éthique et politique. |

Merci de votre attention,

Gilbert Talbot  
21 juin 1998

[216]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#tdm)

1. Romans de Matthew Lipman et de Ann Margaret Sharp

*The Doll Hospital*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1996. (A)

*Elfie*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1988, 3 vol. (B)

*Kio and Gus*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1983. (C)

*Kio and Joao,* I.A.P.C. 1996, 45p. (D)

*Pixie*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1981, 98 p. (E)

*Nous*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1996, 60p. (F)

*Harry Stottlemeier's Discovery*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1ère édition 1974, 2e édition 1980, 96p. (G)

*Harry Prime*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1987. (H)

*Lisa*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1976, 153 p. (I)

*Suki*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1978, 148p. (J)

*Mark*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1980, 86 p. (K)

*Marty and Eddy*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1996, 48p. (L)

*Natasha*, Teachers College Press, Columbia University, 1996, 168p. (M)

2. Guides pédagogiques

SHARP, Ann Margaret. *Making Sense of Our World,* Manuel d’accompagnement de *The Doll Hospital*, I.A.P.C. 1996, 125p. (A1)

LIPMAN, Matthew et GAZZARD, Ann. *Getting our Thoughts Together*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1988 3 vol. (B1)

LIPMAN, Matthew. *Deciding What to Do*, manuel d’accompagnement de *Nous*, I.A.P.C., 1996, 250p. (F1)

LIPMAN, Matthew et SHARP, Ann Margaret. *Wondering at the World*, Lanham, MD, University Press of America et I.A.P.C. Montclair, N.J. 1983. (C1)

LIPMAN, Matthew et SHARP, Ann Margaret. *Looking for meaning*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1981, 450 p. (E1)

LIPMAN, Matthew. *Writting, How and Why*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1980, 384 p. (J1)

[217]

LIPMAN, Matthew. *Social Inquiry*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1980, 396 p. (K1)

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret. *Philosophical Inquiry*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1979, 443 p. (G1)

LIPMAN, Matthew et SHARP, Ann Margaret. *Ethical Inquiry*, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1977, 466 p. (I1)

3. Romans de la philosophie pour enfants traduits et/ou adaptés en français

LIPMAN, Matthew*. La découverte d’Harry Stottlemeier*, trad. Pierre Bélaval, Vrin, Paris, 1978, 146 p. (G2)

LIPMAN, Matthew. *La découverte de Harry*, traduit et adapté de l'américain par Michel Haguette, CECM, Service des études, 84 p. (G3)

LIPMAN, Matthew.*Pixie*, traduit par Arsène Richard, édition de l'Acadie, Moncton, 1984. (E2)

LIPMAN, Matthew. *Kio et Augustine*, traduit par Arsène Richard, édition de l'Acadie, Moncton, 1988, 83p. (C2)

TALBOT, Gilbert. *La découverte de Phil et Sophie*, préface de Matthew Lipman, adaptation pour le cégep de *Harry Stottlemeier's Discovery*, Éditions du Loup de Gouttière, 185 p Québec, Qc, 1993. (G4)

TALBOT, Gilbert. *Félix y Sofia*, Trad. Alicia Poza Sebastian, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992, 165p. (G5)

4. Autres oeuvres de Matthew Lipman (1967-1997)

*A filosofia nas series iniciais do 1˚ grau*. In Dois Pontos, trad. H. gomes, vol. 2, no 15, aut/hiv. 1993, pp.65-76.

*About Questions and Questioning.* In Inquiry : Critical Thinking across the Disciplines, vol. 9, no 2, mars 1992, pp.11-12.

*Can Education Counter Chaos ?* in Children in Chaos : A Philosophy for Children Experience , édité par Leonard Harris, Kendall/Hunt, Dubuque, Iowa, 1991, pp. XV-XXVI.

*Can Education for Thinking Take Place in Higfh Schools too ?* inAdministrators Journal (Jostens Scholastic Division), vol. 3, no 2, février 1986, pp. 14-19.

[218]

*Can non-aesthetic Consequences Justify Aesthetic Values ?* in Journal of Aesthetics and Art Criticism.

*Caring as Thinking*, in Inquiry : Thinking Across the Disciplines, vol. 15, no 1, 1995, pp.1-13.

*Caring Thinking.* In Firethorn Quarterly, 7, Vacances 1994.

*Contemporary Aesthetics*, Boston, Allyn and Bacon, 1973

*Constructing a Curriculum to Improve Thinking and Understanding*, in CT News, vol. 5, no 3, Janvier-février 1987, (première partie de deux) pp. 2-7.

*Criteria and Judgment in Critical Thinking,* in Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines, vol. 9, no 4, mai 1992, pp.11-12.

*Critical Description and the Analysis of Causes and Effects,* in Journal of Value Inquiry, vol. X, no 3, automne 1976.

*Critical Thinking : Some Differences of Approach,* in Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines, vol. 3, no 2, mars 1989, pp. 3-4

*Critical Thinking - What Can it Be ?* In Educational Leadership, vol. 16, no 1, sept. 1988, pp.38-43.

*Definition and Status in Aesthetics*, in Philosophical Forum, vol. VII, no 1, 1977.

*Developing Philosophies of Childhood*, in Thinking vol. 2, no 3 et 4, I.A.P.C. Montclair State College New Jersey, 1981, pp. 4-7.

*Discovering Philosophy*, Appelton-Century-Crofts, New York, 1969.

*Do Elementary School Children Need Philosophy ?* In The Finnish Journal of Education, Kasvatus 3, 1994, pp. 281-286.

*Doing Philosophy*, Workbook, Montclair State College, N.J.

*Educating for Violence Reduction and Peace Development*. In The Questions of Philosophy, (traduction russe), no 2, Russie, 1995, pp.110-121.

*Entrevue avec M. Matthew Lipman,* in Philosophiques, revue de la Société de Philosophie du Québec, vol. XII, no 2, automne 1985, pp. 393-410.

*El papel de la Filosofia en la educacion del pensar*, in Dialogo Filosofico, trad. Gonzalo Fernandez, sept-déc. 1987, pp. 344-354.

*Ethical Reasoning and the Craft of Moral Practice*, in The Journal of Moral Education, vol 16, no 2, mai 1987, pp.139-147.

[219]

*Good Thinking*. In Inquiry ; Critical Thinking Across the Disciplines, hiver 1995, vol. XV, no 2, pp. 37-41.

*Greetings from Montclair.* In Sapere, vol. 1, no 2, fév. 1993, Grande-Bretagne p. 1.

*Hearing Children’s Conversation,* in Harvard Educational Review, vol. 51, no 3, août 1981, pp.432-436.

*Helping Children Think,* in North American Montessori Teachers Association Journal, vol. 16, no 2, printemps 1991, pp. 82-87.

*How a Teacher Might Specify the Criteria for an Ideal Thinking Skills program,* in Impact on Instructional Improvement, vol. 19, no 3, publié par New York State Association for supervision and Curriculum Development, pp.30-36.

*How Old Is Harry Stottlemeier ?* in Teaching Thinking and Problem Solving, vol. 10, no 5, sept-oct. 1988.

*Invention d’une découverte,* introduction à *La découverte de Harry Stottlemeier*, Paris, Vrin, 1978, pp. I-IX.

*La utilidad de la filosofia en la educacion de la juventud,* in Revista de Filosofia y de Didactica de la Filosofia*,* numéro consacré au Congreso Filosofia y Juventud, III, 3, pp. 7-12.

*Landmarks in critical thinking*. In Inquiry, Sept/oct 1993, vol. 12, no 1/2, p. 3.

*Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale*, in L’éducation morale en milieu scolaire, édité par Anita Caron, Pierre Lebuis, Michael Schleifer, Louise Dupuy-Walker et Marie-Lise Brunel, trad. Pauline Perras, éditions Fides, Montréal, 1987, pp. 113-129.

*Letter to Editor,* inBasic Education, vol. 30, no 10, juin 1986, p. 15.

*Letter to the Elenchusites.* In Elenchus, vol. II, no 2 pp. 1-2.

*Misconceptions in Teaching for Critical Thinking.* In Institue for Critical Thinking Resource Publication, série 2, no 3, Upper Montclair, New Jersey, 1989.

*Moral Education, Higher-order Thinking and Philosophy for Children*. In Early Child Development and Care, vol. 107, 1995, pp. 61-70.

*Must we Teach For Thinking ?* in CSA Leadership : An Education Review, automne, 1991, pp. 54-58.

*Natural Obligation, Natural Appropriation*, Journal of Philosophy, vol. LVI, no 5, 26 février 1959.

*Philosophical Discussion Plans and Exercises.* In Analytic Teaching, vol. 16, no 2, avril 1996, pp. 3-14.

[220]

*Philosophical Practice and Educational Reform* (suivi d’une réponse de Kurt Baier) in Journal of Thought, vol. 20, no 4, hiver 1985, pp. 20-36, pp. 37-44.

*Philosophy : Elementary School Program*, in International Encyclopedia of Education, Pergamon Press, 1985.

*Philosophy and ‘Thinking Across the Curriculum’*. In Massachussetts Association for Curriculum Development, 1986 ; Thinking across the Curriculum, pp. 26-29.

*Philosophy : Education Programs*. In Children : Thinking and Philosophy, édité par D. G. Camhy, Sankt augustin, Allemagne, 1994, pp. 13-24.

*Philosophy for Children*, in Developing Minds, édité par Arthur L. Costa, Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, pp. 212-214.

*Philosophy for Children,* in Journal of Analytical Teaching, vol. 1, no 1 pp. 7-8.

*Philosophy for Children*, in Metaphilosophy, vol. 7 no 1, janvier 1976, (réimprimé dans Thinking, vol. 3, no 3 et 4, pp.4-7.

*Philosophy for Children,* in On the Beam, vol. VII, no 1, automne 1986, p. 4.

*Philosophy for Children and Critical Thinking*, National forum, vol. LXV no 1, hiver 1985, pp. 18-23.

*Philosophy for Children and The Opportunity for Thinking in Education*. In Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children, vol. 6, no 2, déc. 1991, pp. 3-7.

*Philosophy for Children* , *Occasional Paper No 33*, in Making connections II : Four educational Perspectives, ed. Kimberly Hambrick, Appalachia Educational Laboratory, Charleston, West Virginia, sept 1991, pp.8-9.

*Philosophy for Children. Where are We Now ?* in Thinking, Supplement no 1, IAPC, Montclair State College, 1986, 12p. Supplement no 2, vol. 7 no 4, 20p (d).

*Philosophy Goes to School*, in Federation Reports : The Journal of the State Humanities Councils, vol. V, no 5, sept-oct 1982, pp. 1-4.

*Philosophy Goes to School*, Temple University Press, Philadelphie, 1988, 228p (h).

[221]

*Philosophy is Also for the Young -- at Least Possibly*, in The New York Times, 20 octobre 1974.

*Philosophy Goes to School*, Temple University Press, 1988, 228p.

*Practica Filosofica e Riforma Dell’Educazione : La Filosofia con i Banbini,* in Bollettino Della Soceieta Filosofica Italiana, 135 New Series, sept-déc. 1988, pp. 27-44.

*Promoting Better Classroom Thinking.* In Educational Psychology, vol. 13, no 3 et 4, 1993, pp. 291-304.

*Presuppositions of the Teaching of Thinking*, Analytic Teaching, vol. 6 no 1, décembre 1986, pp. 2-8.

*Practica filosofica e reforma da educacao,* in Filosofia, vol. 2, no 1et 2, printemps 1988, pp. 38-43.

*Reader’s Response,* in Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines, mars 1/990, p. 4.

*Rediscovering the Vygotsky Trail.* In Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines, vol. 7, no 2, mars 1991, pp. 14-16.

*Response to Professor Kitchener*, in Metaphilosophy, vol. 21, no 4, 1990, pp. 432-433.

*Sessions with Pixie*, in P.S.87 : A classroom Log, Analytical Teaching, vol. 3 no 1, nov-dec 1982, pp. 19-25.

*Some Generic Features of Critical Thinking*. In The Long Term View, vol. 2, no 3, été 1994, pp. 39-44.

*Squaring Soviet Theory With American Practice,* in Educational Leadership, vol 48, no 8, mai 1991, pp. 72-76. Réimprimé dans : The Education Digest, vol. 57, no 2, oct. 1991, pp 3-6.

*Strengthening Reasoning and Judgment.* In Conference Report, Victorian Philosophy for Children Association, University of Melbourne, 1991.

*The Aesthetic Presence of the Body*, in : Journal of Aesthetics, vol. XV, no 4, Juin 1957, pp. 425-434.

*The Concept of Critical Thinking*, in Teaching Thinking and Problem Solving, vol. 10, no 3, mai-juin 1988, pp.5-7.

*The Cultivation of Reasoning Through Philosophy*, Educational Leadership, Septembre 1984, pp. 51-56.

*The Educational Role of Philosophy*. In Critical and Creative Thinking : The Australian Journal of Philosophy for Children, vol. 1, no 1, mars 1993, pp. 6-9.

*The Educational Value of Philosophy.* In Critical and Creative Thinking ; The Australasian Journal of Philosophy for Children, vol. 1, no 1, mars 1993, pp. 1-5.

[222]

*The Institute for the Advancement of Philosophy for Children - Looking Backward and Looking Forward,* in Cogito, été 1989, pp. 143-145.

*The Physical Thing in Aesthetic Experience*, in : Journal of Aesthetics, Vol. XV, no 4, Juin 1957, pp. 425-434.

*The Relation of Critical Functions and Critical Decisions to Art Inquiry*, in : Journal of Philosophy, vol. LI, no 2228 octobre 1954, pp.653-667.

*The Role of Philosophy in Education for Thinking.* In Actes de la Conférence 85 sur le *Critical Thinking,* Christopher Newport college, pp.41-52.

*Thinking in Education*, Cambridge U. Press, NY, 1991.

*Thinking Skills in religious Education*, The Pedagogic Reporter, XXXV, no 2, Mars 1984, pp. 26-29.

*Uber die Aktivitaten des IAPC ausserhalb der Vereinigten Staaten* Zeitschrift fur Didaktik der Philosophie, Heft 1/84, February 1984, pp.39-41.

*Unreasonable People and Inappropriate Judgments.* In Critical and Creative Thinking : The Australasian Journal of Philosophy for Children, vol. 1, no 2, oct. 1993, pp. 10-18.

*Using Philosophy to Educate Emotions*. In Analytic teaching, avril 1995, vol. 15, no 2, pp. 3-10.

*Values in Education*. In Elenchus, vol. 2, no 1, pp. 5-6.

*Viewpoint* (éditorial), in Early Years, vol. 9, no 7, mars 1979.

*What Happens in Art*, The Century Philosophy series, New York, Irvington, 1967.

*What is Different about the Education of the Gifted ?* in Roeper Review, vol. 4, no 1, sept 1981, pp. 19-20.

*Why isn’t Reasoning Taught in the Schools* ?in Comment, 15 décembre, 1981, pp. 9-11.

5. Autres oeuvres de Ann Margaret Sharp

*Building Resiliency in the Child : A Philosophical Approach.* In Proceedings of the International Catholic Child Bureau Conference, déc. 1993.

*Children’s Intellectual Liberation.* In Educational theory, printemps 1983, vol. 31, no 2, pp. 197-214.

[223]

*Community of Inquiry : Education for Democracy*. In Thinking : The Journal of Philosophy for Children, vol. 1, no 3, avril 1988.

*Critical Thinking and Communities of Inquiry.* In Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines, vol. 1, no 3, avril 1988.

*Education and Culture : A Nietzschean Perspective.* In Humanitas, Vol. XI, no 2, nov 1975.

*Education : A Philosophical Journey.* In Studies in Formative Studies, vol. 4, no 3, nov 1983, pp. 351-388.

*For my Daughter*, *My Mind* et *The Face*. In Comment, jan 1982.

*Géraldo’s First Love*. In Analytic Teaching, printemps 1987.

*Habit in the Thought of Charles S. Peirce*, Nov. 1994, manuscrit (c).

*Is there an Essence of Education ?* In Journal of Moral Education, vol. 15, no 3, oct. 1986.

*Letter-writng : A Feminist tool in Critical World-Building*. In Inquiry, pp. 54-63.

*Nietzsche’s View of Sublimation.* In Journal of Educational Thought, vol. 9, no 2, pp. 98-106.

*Pierce, Feminism and Philosophy for Children.* In Analytic Teaching, vol 14, no 1, pp. 53-62.

*Pedagogical Practice and Philosophy : The Case of Ethical Inquiry.* In Philosophy today, vol. 30, no 1/4, printemps 1987.

*Philosophical Teaching as Moral Education.* In Journal of Moral Education, vol. 13, no 1, mars, 1984.

*Simone Weil on Friendship*, In Philosophy Today, automne 1979

*Talking Reality*, in Analytic Teaching, Automne 1992.

*The Beginning of the End,* Infonet, London, 1995.

*The Development of Personhood and Philosophy for Children*. In Analytic Teaching, vol. 6, no 2, mai 1986.

*The Ethics of Translation*. In Critical and Creative Thinking ; The Australian Journal of Philosophy for Children, vol. 1, no 1, mars 1993, pp. 10-17.

*The religious Dimension of Philosophy for Children*. In Critical and Creative Thinking ; The Australian Journal of Philosophy for Children, vol. 2, no 2 et 3.

[224]

*The role of Intelligent Sympathy in Educating for Global Consciousness*. In Critical and Creative Thinking ; The Australian Journal of Philosophy for Children, automne 1995.

*The Door,* A Poem. In Analytic Teaching, vol. 6, no 2, jan 1986.

*The Teacher as Liberator : Nietzsche’s View of the Role of the Teacher.* In Paedagogica Historica, vol. 15, no 2, Déc. 1975.

*What is a Community of Inquiry ?* In Journal of Moral Education, vol. XXI, no 1, jan 1987.

*Who Owns the Wildflowers ?* In Critical and Creative Thinking : The Australian Journal of Philosophy for Children, vol. 3, no 1, pp. 32-38.

*Work and Education in the Thought of Simone Weil*. In Pedagogica Historica, vol. XXIV, no 2, 1984.

6. Autres oeuvres et éditions collectives  
de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp

*A Filosofia e o desenvolvimento do raciocinio*. Par Matthew Lipman, en collaboration avec Ana Luisa Fernandes Falcone, in Psicopedagogia : o carater interdisciplinar na formacao e atuacao profissional, édité par Beatriz Judith Lima Scoz et autres, Artes Medicas, 1987, Porto alegre, Brésil, pp. 238-248.

*Charismatic Participation as a Sociopathic Process*. Par Matthew Lipman, en collaboration avec Salvatore Pizzurro, in : Psychiatry, Vol. 19, no 1, septembre 1956, pp.36-46.

*Educating for Violence Reduction and Peace Development*. Par Matthew Lipman, In Children, Philosophy and Democracy, édité par Ronald F. Reed et John P. Portelli, Detselig Enterprises, Calgary, Alberta, Canada, 1995, pp. 121-138.

*Education for Autonomy.* Par Ann Margaret Sharp, in The Great Year of Zarathoustra (1881-1981), édité par David Goiccechea, University Press of America, Maryland, 1983.

*I El Programa de Filosofia para Ninos en la Practica*. Par Matthew Lipman en collaboration avec Ann-Margaret Sharp, in Didac, Boletin del Centro de Didactica, Universidad Iberoamericana, México, oct. 1986.

*Growing up With Philosophy*, édité par Matthew Lipman en collaboration avec Ann-Margaret Sharp, Temple University Press, Philadelphie, 1978.

*How Are Values to Be taught ?* Par Matthew Lipmanen coll. avec Ann-Margaret Sharp, in Ethics in Education, vol. 9, no 2, nov. 1989, pp 2-3.

[225]

*Philosophy.* Par Matthew Lipman, in Encyclopedia of Early Childhood Education, édité par Williams Leslie, R. et Pronin Fromberg, Doris, Garland Publishing Co. New York, 1992, pp.346-347.

*Philosophy for Children*. Par Matthew Lipman, in Encyclopedia of Intelligence, édité par Robert J. Sternberg, Macmillan, New York, 1994.

*Philosophy in the Classroom*. Par Matthew Lipman, en collaboration avec Frederick, S. Oscanyan et Ann-Margaret Sharp, Temple University. Press, Philadelphie, 1980, 231p.

*Philosophy in the Primary School Curriculum.* . Par Matthew Lipman, in Ethics for Today and Tomorrow, édité par Joram Oraf Maber, Jones and Bartlett Publishers, Sudbury, Mass, 1997, pp. 529-534.

*Self-Transformation in the Community of Inquiry*. Par Ann Margaret Sharp, in Democracy and Educationédité par Marie-Pierre Doutrelepont, Bruxelles, 1996.

*Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children*. Par Matthew Lipman, en collaboration avec Ann-Margaret Sharp, in Oxford Review of Education, vol. 4, no 1, 1978.

*The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy.* Par Matthew Lipman, in Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century, édité par David Owens et Ionna Kuçuradi, Fédération internationale des sociétés de philosophie, Ankara, 1988, pp. 6-29.

*The Seeds of reason.* Par Matthew Lipman, in Thinking Processes in the Classroom : Prospects and Programs*,* édité par Ronald T. Hyman, New Jersey Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, pp 1-15.

*Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children.* Par Matthew Lipman, in Thinking and Learning Skills : Relating Instruction to Basic Research, édité par Judith Segal, Susan Chipman, et Robert Glaser, vol I, Lawrence Earlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1985, pp. 83-108.

*Studies in Philosophy for Children : Harry Stottlemeier’s Discovery*. Édité par Ronald F. Reed et Ann Margaret Sharp, sources et références de Matthew Lipman, Temple University Press, 1991, 266p.

*Studies in Philosophy for Children : Pixie.* Édité par Ronald F. Reed et Ann Margaret Sharp, Ediciones Della Torre, Madrid, 1996.

*The Education of Women.* Par Ann Margaret Sharp. In A Bibliography of American Educational History : Annotated and Classified Guide, edité par Francesco Cordasco et William W. Brickman, AMS Press, 1975.

*Thinking Children and Education*. Édité par Matthew Lipman, Kendall/Hunt, 1993, 740p.

*Thinking Stories I et II*, et les guides d’accompagnement, édité par Phil Cam, Hale and Iremonger, Australie.

[226]

*Thoughts on the Foundations of Reflective Education.* Par Matthew Lipman, in Teaching Thinking Skills : Theory and Practice, édité par Joan Baron et Robert J. Sternberg, W.H. Freeman and Co. New York, 1985.

*Women Feminism and Philosophy for Children.* Édité par Ann Margaret Sharp*,* édition spéciale de Thinking : The Journal of Philosophy for Children, printemps 1994.

7. Traductions d’autres œuvres  
de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp

LIPMAN, Matthew. *Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale*, trad. P. Perras, in, L’éducation morale en milieu scolaire. Analyse de situations et perspectives, en collaboration, Fides, 1987. (c 1)

SHARP, Ann Margaret. *Journey in Time.* In Aprender a pensar, trad espagnole par Juan Carlos Lago Bornstein, Juillet 1993.

SHARP, Ann Margaret. *The Development of Personhood and Philosophy for Children,* trad. espagnole par Sylvia Garcia, in Didac, Boletin de Centro de Didactica, Universidad Iberoamericana, México, printemps 1987.

SHARP, Ann Margaret. *The Internalization of Self-Correcting Inquiry and Philosophy for Children*. Trad. allemande par Rolf Sommermeier, in Zeitschrift fur didaktik der Philosophie, mai 1987.

8. Recensions faites par de Matthew Lipman  
et Ann Margaret Sharp

*A Commentary on Laura Purdy’s In Their Best Interest ?* recensé par Matthew Lipman in Analytic Teaching, vol. 17, no 1, nov. 1996, pp. 3-6.

*Art, Form and Civilization* , deErnest Mundt, recensé par Matthew Lipman, in Journal of Philosophy, vol. L, no 4, 12 février 1953, pp.137-38.

*In Defense of Open-Mindedness*, de William Hare, recensé par Matthew Lipman, in Teacher’s College Record, vol. 88, no 2, hiver 1986, pp.287-90.

*Langages of Art*, par Nelson Goodman, recensé par Matthew Lipman,in Man and World, avril 1971.

[227]

*On Morality as ‘Life Put to the Test’,* recension de *The Political Lives of Children* et de *The Moral Lives of Children*, de Robert Coles, par Matthew Lipman in Journal of Education.

*The Artist as Creator,* par Milton C. Nahm, recensé par Matthew Lipman, in Journal of Philosophy, vol. LIV, no 14, 4 juillet 1957, pp. 445-449.

*Kierkegaard’s Philosophy*, par John D. Mullen, recensé par Ann Margaret. in Journal of Teaching Philosophy, printemps, 1982.

9. Autres sources et références

ADLER, Mortimer, J. *The Paideia Proposal*, Macmillan Publishing Co. Inc. N.Y. London, 1982.

AGOSTINI, Bertrand. *Jack Kerouac,* *13 Haïku*, (Texte polycopié).

AIDAROVA, Lada. *Child Development and Education*, trad. anglaise de L. Lezhneva, Progress, Publishers, Moscou, 1982.

ASSOUN, Paul-L. *Le freudisme*, Que sais-je no 2563, P.U.F. Paris, 1990, 126p.

BACHELARD, Gaston. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718)*,* 4ème édition, P.U.F., Paris, 1964.

BACHELARD, Gaston. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), PUF, 1960, Paris, 183p.

BARTH, Ann. *Vivre Mendham*, in : Bulletin de l’Association québécoise de philosophie pour enfants, vol. 1 no 1, automne 97.

BEDNARZ, Francis. *Développement d’un cours de philosophie 101 au collégial, selon la méthode de M. Lipman*, Institut Teccart, Montréal, 1990, 35p.

BECKETT, Samuel. *En attendant Godot*, Éditions de Minuit, Paris, 1952, 163p.

BOLDUC, M. et TALBOT, G. *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*, Rapport de recherche portant sur l’adaptation de la philosophie pour enfants au collégial québécois, Cégep de Jonquière, QC, 1997.

BOCHENSKI, Innocentius. *Vers la pensée philosophique*, Société d’éditions iinternationales, Paris, 1965, 115p.

BOUCHARD, Camil et autres, *Un Québec fou de ses enfants,* rapport du groupe de travail pour les jeunes, présidé par M. Camil Bouchard, Ministère de la Santé et des Services sociaux, gouvernement du Québec, Québec, 4ème trimestre, 1991, 179p.

[228]

BRAATEN, J. *Towards a Feminist Reassessement of Intellectual Virtue, in Hypatia,* vol. 5 no 3, Fall, 1990.

CARON, Anita, Beausoleil, Jocelyn et autres. *Philosophie et pensée chez l’enfant*, éditions agence d’Arc inc. Ottawa, 1990, 225p.

CARRINGTON, Robert. *Nature and Spirit : an Essay in Ecstatic Naturalism*, New York, Fordham University Press, 1992.

CHABOT, Marc. *N’être rien*, Éditions du Loup de Gouttière, Québec, 95p.

CHABOT, Marc. *En finir avec soi. Les voix du suicide*, éditions, VLB, Québec, 1998.

CHABOT, Marc. *Le suicide et les hommes.* Conférence prononcée à Rimouski, le 6 février 1998. Compte rendu publié dans Le Devoir, sous le titre *Pourquoi tant d’hommes se suicident-ils ?* 14-15 mars 1998, p.A13.

CHRISTENSEN, Roland C. GARVIN, David A. SWEET, Ann (directeurs de l’édition) *Education for Judgment,* The artistry of discussion Leadership, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1991, 312p.

CIORAN, Émile. *De l'inconvénient d'être né*, Gallimard, Folio/Essais, Paris, 1973, 244p.

CIORAN, Émile. *Cahiers, 1957-1972*, Gallimard, Paris, 1997, 999p.

CLANCIER, Georges-Emmanuel, dans *De Rimbaud au Surréalisme, panorama critique*, Seghers, Paris, 1959, 435p.

CLÉMENT, Olivier. *Les visionnaires*, Desclée de Brouwer, Connivence, Paris, 1986, 264p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC. *Rapport sur l’enseignement dans la province de Québec*, sous la direction de Mgr Alphonse-Marie Parent, Gouvernement du Québec, Québec, 5 volumes. 1963-1966.

COMTE-SPONVILLE, André. *Le mythe d’Icare. Traité du désespoir et de la béatitude*- 1, PUF, Paris, 1984, 311p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L’ÉDUCATION*. Rapport 1983-84 sur l'état et les besoins de l'éducation*, présidé par monsieur Claude Benjamin, publié par le gouvernement du Québec.

CORRIVEAU, Louise. *La scolarisation des jeunes fait-elle encore partie de notre projet de société ?* in, RND, Janvier 1992, p. 1.

[229]

CROUFER, Michel. *Psychanalyse et délires : les déroutes du rêve*. in : Filigrane, no 3, 1994, pp. 119-28.

CUERRIER, Jacques*. L'être humain, panorama de quelques grandes conceptions de l'homme*, McGraw-Hill, 1990.

DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*, préface de Matthew Lipman, éditions Logiques, Montréal, 1992, 376p.

DAVIDOV, VV. *The Mental Development of Younger Schoolchildren in the Process of Learning Activity*, in : Thinking*,* I.A.P.C.Montclair State College, New Jersey, vol. 9, no 3, pp. 8-12. Tiré de *Soviet Education*, vol. XXX, no 10. 1988, pp. 3-16, avec la permission de M. E. Sharpe Inc. Armonk, New York.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche,* col. Sup *“philosophes”,* Presses Universitaires de France, Paris, 1968, 97p.

DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE CÉGEP DE ST-JÉRÔME. *Enquête sur la perception de l’enseignement de la philosophie chez les étudiant-e-s du cégep de Saint-Jérôme*, session H-96.

DESCARTES, René : [*Discours de la méthode*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.der.dis), édition Chronique des lettres françaises, Paris, 1927.

DESILETS, Jean et ROY, Daniel*. L'apprentissage du raisonnement. Comment distinguer le possible et le certain*, éditions HRW, coll. “Les éditions parallèles”. Montréal, 1984, 228 p.

DESILETS, Jean et ROY, Daniel. *La méthode Logos, un virage pédagogique*, cégep de Rimouski, 2e édition, 1988, 133 p.

DEWEY, John. *A Common Faith,* Yale University Press, New Haven, 1934.

DEWEY, John. *Art as Experience,* Minton, Balch & Co., New York, 1934.

DEWEY, John, *Democracy and Education*, Macmillan, New York, 1939.

DEWEY, John. *Experience and Nature*, New York, Dover, 1958.

DEWEY, John : *From Absolutism to Experimentalism*, Contemporary American Philosophers, George Plimpton Adams and William Pepperell Montague, Editors, (New York, 1930).

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, L.R.Q., c. C-29, A.18, 1984.

DOSTOÍEVSKI, Fiodor, Mikhaïlovitch : [*Les frères Karamazov*](https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Dostoievski-Karamazov-1.pdf), NRF, Pléiade, Paris, 1952.

DOSTOÍEVSKI, Fiodor, Mikhaïlovitch. *L’idiot*, trad. A. Mousset, Livre de poche, Paris, 1967, 2 vol. ([Volume 1](https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Dostoievski-idiot-1.pdf); [Volume 2](https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Dostoievski-idiot-2.pdf))

[230]

DOWLING, Colette. *Le complexe de Cendrillon*, trad. Marie-France de Palomera, Grasset, Paris, 1981-82, 285p.

DUFOURCQ, Norbert*: Petite histoire de la musique*, Références Larousse, Paris, 1988, 187p.

FOGELIN, Robert, J. *Figuratively Speaking*, Yale University Press, New Haven, Conn. 1988, 120p.

FOUCAULT, Michel : [*Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*](https://monoskop.org/File:Foucault_Michel_Les_mots_et_les_choses.pdf), NRF, Gallimard, Paris 1966, 400p.

FOURNIER, Pierre*. De lutte en turlutte*. Une histoire du mouvement ouvrier québécois à travers ses chansons, édition du Septentrion, Québec 1998, 204p.

FREUD, Anna *Le moi et les mécanismes de défense*, trad. Anne Berman, P.U.F. 1949 166p.

FREUD, Anna *Le normal et le pathologique chez l'enfant*, NRF, Gallimard, Paris, 1968, 214p.

FREUD, Anna. *Le traitement psychanalytique des enfants*, trad Élizabeth Rochat et Anne Berman, P.U.F.

FREUD, Sigmund. *Abrégé de psychanalyse*, Trad. Anne Berman, P.U.F. 1949 et 1978, 84p.

FREUD, Sigmund. *Cinq psychanalyses*, P.U.F. Paris, 1977.

FREUD, Sigmund. *L'interprétation des rêves*, trad. I. Meyerson, P.U.F. Paris, 1926 et 1967, 573p.

FREUD, Sigmund. *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, trad. Rose-Marie Zeitlin, NRF Gallimard, 1984, 264p.

FREUD, Sigmund. [*Totem et tabou*](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund_1/totem_tabou/totem_tabou.html)*,* trad. S. Jankélévitch, Payot, Paris, 1947, 221p.

GARCIA GONZALES, Magdalena, GARCIA MORIYON, Félix et PEDRERO SANCHO, Ignacio. *Luces y Sombras. El sueno de la razon en Occidente*, Madrid, 1994, 164p (manuscrit).

GAUTHIER, J., Samson, P. et TURBIDE, D. *Adaptation française du Social Self-Esteem Inventory*, Revue canadienne des sciences du comportement, 1981, volume 13, numéro 3, p. 218-225.

GEISSER, Maura J. *Philosophy : A Key to the Deaf Mind*, in : Thinking, I.A.P.C. Montclair State College, New Jersey, vol. 6 no 2, pp.33-40.

GIRARD, René. *La violence et le sacré*, Grasset, Paris, 1972, 451p.

GRIMAL, P. *Mythologies classiques,* Librairie Larousse, Paris, 1963, 281p.

[231]

GUILFORD, J.P. *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, Toronto, 1966.

GUIN, Philip, C. and SHARP, Ann Margaret*. A Prospectus. Educating for Global Consciousness : A Philosophical Approach*. Manuscrit.

GUTHRIE, W.K.C. *Orphée et la religion grecque. Étude sur la pensée orphique*, trad. de l'anglais par S.M. Guillemin, Payot, Paris, 1956, 328p.

HAYNES, Felicity : *Metaphorical Thinking*, University of Western Australia, Notes de cours, *The Philosophy of language*, Profesor : Doctor Cristina Slade, Universidad Iberoamericana, Mexico, Mai, 1995.

HAYNES, Felicity : *On the Shaping of Wonder*, Notes de cours, *The Philosophy of language*, Professor : Doctor Cristina Slade, Universidad Iberoamericana, Mexico, Mai, 1995.

HOFSTADTER, Albert. *Philosophies of Art and Beauty*, edited by HOFSTADTER, Albert and KUHNS, Richard, Selected readings in Aesthetics from Plato to Heidegger, (University of Chicago Press, 1964).

HOMÈRE, *Odyssée*. Trad. Victor Bérard, Le Livre de Poche #602-3, 1960, 509p.

HUYGHE, René. *Gauguin*, Flammarion, Paris, 1967, 96p.

JACCARD, Roland : *Freud*, Que sais-je no 2121, P.U.F. Paris, 1983 128p.

JEANNIÈRE, Abel. *La pensée d’Héraclite d’Éphèse*, Aubier, Éditions Montaigne, Paris, 1959, 125p.

JOHNSON, Mark. *The Body in the Mind*, Chicago University Press, 1987.

JUNG, C. G. *The Essential Jung*, selected and introduced by Anthony Storr (Princeton University Press, New Jersey, 1983).

KENNEDY, David. *Why Philosophy for Children Now ?* in Children, Thinking and Philosophy, Proceedings of the fifth International Conference of Philosophy for Children, Graz, 1992, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994 pp. 98-105.

KOFMAN, Sarah. *L’enfance de l’art, une interprétation de l’esthétique freudienne*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1970.

KOFMAN, Sarah*. Nietzsche et la métaphore*, édition Galilée, Paris, 1983.

KRYSTEVA, Julia : *Les nouvelles maladies de l'âme,* Fayard, Paris, 1993.

LAKOFF, G. and JOHNSON, M. *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, CHICAGO, 1980.

[232]

*La Sainte Bible,* nouvelle édition publiée sous le patronage de la ligue catholique de l’évangile et la direction de S. Em. le cardinal Lienart, avec le concours de Henri Renard, Société catholique de la Bible, 3ème édition, Paris, France, 1952.

LALIBERTÉ, Jacques. *La formation fondamentale, La documentation américaine*, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Gouvernement du Québec, 1984.

LAMY, Jean-Maurice. *Lipman au collège*, in : Philosopher, no 8, 1989, pp. 203-210.

LAMY, Jean-Maurice. *Outils pour une pensée systématique*, IRPA inc., Saint-Hubert, Québec, 92p.

LAVENDER, Larry. *Dancers Talking Dance*, Critical Evaluation in the Choregraphy Class, Human Kinetics, 1996, ISBN 0-87832-667-4, USA, 149p.

LAWSON, J.S. MARSHALL, W.L. MCGRATH, P. *The Social Self-Esteem Inventory,* in : Educational and Psychological Measurement, 1979, no 39, pp.803-807.

LEBEL, Carol. *Errances*, Éditions du Loup de Gouttière, Québec, 1994, 122p.

LIICEANU, Gabriel. *De la limite. Petit traité à l’usage des orgueilleux*. Éditions Michalon, Paris, 1997, 192p.

LIPOVETSKY, Gilles. *L’ère du vide*, *essai sur l’individualisme contemporain*, col. les essais CCXXV, *nrf,* Gallimard, 1983, 247p.

MALENFANT, Édouard. *Analyse du paradigme éducationnel de l'approche pédagogique de Matthew Lipman*, mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, janvier 1991.

MARSOLAIS, Arthur. *Quelques pistes de réflexion sur l'avenir de l'enseignement collégial de la philosophie*, in : Philosopher, no 14, 1993, pp. 181-188.

MATTHEWS, Gareth, B. *Dialogues With Children*, Harvard University Press, 1984, 119p.

MATTHEWS, Gareth, B. *Philosophy and the Young Child*, Harvard University Press, 132p.

MATTHEWS, Gareth, B. *Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, 1980, 115p.

MITCHELL, Juliett. *Psychanalyse et féminisme*, 2 tomes, trad. F. Basch, F. Ducrocq, C. Léger, éditions des Femmes du M.L.F.

NIETZSCHE, Friedrich : *Human too Human*, *The Philsophy of Nietzsche,* The Modern Library, New York, Random House Inc.

[233]

NIETZSCHE, F. *La naissance de la tragédie,* trad. Geneviève Bianquis, coll. idées, nrf, Gallimard, 1949, 312p.

NIETZSCHE, Friedrich : *The Philosophy of Nietzsche*, trad. Clifton P. Fadiman, (The Modern Library, Random House, New York).

OLIVIER, Christiane. *Les enfants de Jocastes*, Denoël/Gonthier, Paris, 1980, 194p.

PAGNOL, Marcel. *La gloire de mon père*, éditions de Fallois, Paris, 1990, 381p.

PASCAL, Blaise. *Pensées*, Éditions du Seuil, Paris, 1962, 428p.

PAUL, Richard. *Critical Thinking* : *What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* ed. A.J.A. Binker Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, CA, 1992, 673 p.

PIAGET, Jean. *La naissance de l’intelligence chez l’enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, 9ème édition, Neufchatel, Suisse, 1977.

PLATON, *Le Banquet* et *Phèdre*, trad. et notes par E. Chambry, Garnier, Flammarion, 1964, 187p.

PRITCHARD, Michael S. *Philosophical Adventures with Children*, University Press of America, 1985, 155p.

RAMNOUX, Clémence : *Monde et solitude ou de l’ontologie de Bachelard*, in Bachelard, Colloque de Cerisy, 10/18,Union Générale d’édition, Paris, 1974.

REED, Ronald F.et SHARP, Ann Margaret. *Studies in Philosophy for Children, Harry Stottlemeier’s discovery,* avec des sources et références de Matthew Lipman, Temple University Press, Philadelphia, 1992, 268p.

REED, Ronald F. *Talking With Children*, Arden Press, 1983, 123p.

RENAUD, Laurier. *Protocole de présentation et de rédaction des travaux écrits,* Département de Français, cégep de Jonquière, Québec, 1987, 16p.

RICOEUR, P. *Time and Narrative*, trad. K. Blamey et D. Pellauer, University of Chicago Press.

RILKE, Rainer Maria. *Les élégies de Duino*. *Les Sonnets à Orphée*, édition bilingue, trad. A. Guerne, Seuil, Paris, 1972, 185p.

ROCKEFELLER, Stephen. *John Dewey :* *Religious Faith and Democratic Humanism*. New York : Columbia University Press, 1991.

RORTY, R. *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge University Press, 1991.

[234]

RUNCO, M.A. & ALBERT, R.S. & Thunston, B.J. *The reliability and validity of ideational originality in the divergent thinking of academically gifted and non gifted children*, in : Educational and Psychological Measurement, no 45, 1985, p. 483-501.

SAN JUAN DE LA CRUZ, *Poesias completas*, Historia Universal de la litteratura, Hyspamerica, Ediciones Orbis, S.A. Argentina, Buenos Aires, 1982.

SANTAYANA, George. *Dewey's Naturalistic Metaphysics*, in : Journal of Philosophy no 22, 1927, pp.673-88.

SASSEVILLE, Michel. *Philosophie pour enfants et art dramatique : de la logique à la créativité*, manuscrit, 1996.

SASSEVILLE, Michel : *Manuel du cours principe de logique*, PHI - 16149, Faculté de philosophie, Université Laval, 8e édition, 1988.

SCHACHTEL, Ernest, C. *On Memory and Childhood Amnesia*, 1947, Notes de cours, *The Hermeneutics of Childhood* Professor, Doctor David Kennedy, Universidad Iberoamericana, Mexico, June 1995)

SEARLE, John : *Expression and Meaning, Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

SLADE, Cristina. *Analogy and Creativity : Reasoning in Pixie* , Notes de cours,*The Philosophy of language*, Universidad Iberoamericana, Mexico, May, 1995.

SOREL, Reynal. *Orphée et l’Orphisme*, Que sais-je, #2018, PUF, Paris, 1995, 127p

STERNBERG, Robert, J. *Beyond IQ : A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985

TALBOT, Gilbert*. Atelier-conférence sur l'adaptation de la philosophie pour enfants au niveau collégial*, Acfas, Ottawa, 1987.

TALBOT, Gilbert. *Écrits des années 60*, poésies manuscrites.

TALBOT, Gilbert. *Émilie*, notes de cours, cégep de Jonquière, 1995-98.

TALBOT, Gilbert. *In Other Words*, In Analytic Teaching, Texas Wesleyan College, Fort Worth, Texas, nov. 1990, vol. 10 no 2, pp. 101-110.

TALBOT, Gilbert : *La découverte de Phil et Sophie*, une adaptation de *Harry Stottlemeier's Discovery,* pour l'enseignement collégiale*,* Éditions du Loup de Gouttière, Québec 1993, 183p.

TALBOT, Gilbert. *Rapport de travail, Mendham, été 1988*, in Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children, Center for Analytic Teaching, Fort Worth, Texas, Nov. 1988.

[235]

TALBOT, Gilbert. *The Discovery of Phil and Sophy*, manuscrit, Jonquière, 1990, 205p.

TEILHARD DE CHARDIN. Pierre : [*Le phénomène humain*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.tep.phe), Seuil, Paris, 1955.

TILLICH, Paul. *Systematic Theology*, New York : Scribner, vol. 111, University Press, Cambridge, 1979.

VERCORS. *Les animaux dénaturés*, Albin/Michel, Paris, 1952, 363p

VERLAINE, Paul : *Art poétique*, in, RICHER, Jean : *Paul Verlaine*, col. Poètes d’aujourd’hui, éd. Seghers, Paris 1967

WALLACH, M.A. et KOGAN, N*. Modes of thinking in Young Children : A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*, Holt, Rinehart et Winston, New York, 1965.

10. Médiagraphie

10.1. Cd-Roms

CASARIL, Guy. *Gauguin, Baudelaire, Tchaïkovski,* CD-ROM multimedia PC/Mac - Français, Collection Tryptique, Édition Arborescence.

10.2. Articles de journaux

CÔTÉ, Roch. *Un si grand désarroi, Trente-quatre cahiers de notes pour décrire un vagabondage*, In, Le devoir, 21-22 mars 1998 p. D10.

DEVOS, Raymond : *Entrevue*, In Le Devoir, lundi 3 juin 1996.

DOSSIER ÉDUCATION. in Le Devoir, Montréal, Samedi, 18 janvier 1992.

LALONDE, Robert. “J’ai peint ce matin...”, In Le Devoir, 14-15 mars 1998, section livres, p. D4.

RAMIREZ, Sergio : In La Jornada, du mercredi 7 juin 1995, p. 25.

10.3. Films

[236]

*The Miracle Worker*, avec Ann Bancroft et Patty Duke, réalisation de Arthur Penn, Production Fred Coe, MGM/United Artists, durée approximative durée 107min, U.S.A.1962.

*Socrate.* avec Jean Sylvère, réalisation de Roberto Rossellini, co-production RAI/ORTF/ORIZZONTE 2000, durée 240min, 1970.

10.4. Émissions de télévision

*Rock'n Roll et Spiritualité*, émission Second Regard, Radio-Canada, 1992.

*The Transformers*, réalisé par Ann Paul et Florence Minnis, BBC Television Production, Londres, Angleterre.

10.5. Peintures

DELAUNAY, Robert. *Une fenêtre*, Musée national d’Art moderne, Paris.

GAUGUIN, Paul. *D’où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* 1897, huile sur toile, 139 X 374,5 cm Museum of Fine Arts, Boston.

*Journey Through the Wheel of Time//The Kalachakra Sand Mandala*, Musée d’Histoire Naturelle, New York, U.S.A.

10.6. Disques

LAVOIE, Daniel. *Long courrier*, ART COM MUSIC et JANVIER MUSIC, 1990 CD TF WD 8950.

LENNON, John and ONO, Yoko. *Imagine*, (produit par John and Yoko and Phil Spector, extrait de l’Album Shaved Fish, EMI Records, The John Lennon collection, Capitol Records inc. 1989, USA.

PARTCH, Harry : *The World of Harry Partch*, Music of our Time, Columbia Stereo Records, NY.

*The Bewitched*, Composers Recording Incorporated, SD 304, 1973 (Gracieuseté : Luc choquette).

VON BINGEN, Hildegard. *Canticles of Ecstasy*, Sequentia, WBR Deutsche Harmonia Mundi. CD BG2 77320, 1994.

10.7. Soirée de poésie

Au Vieux Clocher, mai 1994, Alma, Québec.

[237]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

ANNEXES

[Retour à la table des matières](#tdm)

[238]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Première partie : Le délit

Annexe 1

Figures retenues  
pour l’évaluation  
de la pensée divergente

(Adaptation du test de Wallach et Kogan de 1960)

[Retour à la table des matières](#tdm)

[239]

[240]

[241]

[242]

[243]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Première partie : Le délit

Annexe 2

Extraits de *ÉMILIE*

@ Gilbert Talbot

Cégep de Jonquière, Québec

juin 1997

[Retour à la table des matières](#tdm)

[244]

2.1. Qu'est-ce qu'un être humain ?

[Retour à la table des matières](#tdm)

*Dans l'appartement de Sophie et Phil, vers 18h00. Sophie crie à Phil de la salle de bain :*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Hé Phil ? Tu veux entendre ce que j'ai enregistré durant notre cours de philo aujourd'hui ? |
| PHIL | Hmmm, pourquoi ? J'ai rien d'autre à faire en attendant le souper. Est-ce sur la cassette *Août 1977 ?* |
| SOPHIE | Non, c'est sur celle de 1997, gros épais ! Mets le son au max, que je puisse l'entendre moi aussi. |
| PHIL | OK, mi comandante, c'est parti... C'est moi qui parle en premier je pense. |

*Phil démarre le cassettophone. On y entend les conversations de la classe. Phil parle avec ses amis :*

|  |  |
| --- | --- |
| PHIL | On a eu un été inoubliable... |
| DÉDÉ | Je suppose que pendant tout ce temps, vous avez fait l'amour *comme des bêtes*, en pleine nature. Mais attention aux accidents, les enfants... |
| PHIL | Pas de danger *papa !* Nous prenons toujours nos précautions, nous ! N'est-ce pas Sophie ? |
| SOPHIE | Oh ! pas toujours, mon tendre amour. Des fois, tu t'oublies. |
| DÉDÉ | Moi, en tout cas, j'en aurai jamais de bébé. On vit dans un monde bien trop pourri. J'ai pas envie de faire un malheureux de plus. |
| CHRISTINE | Tu parles toujours trop vite, Dédé. Ça arrive toujours quand on s'y attend le moins, ces choses là. |
| M. DIOGÈNE | Bonjour tout le monde ! Je m'appelle Diogène... |
| QUELQUES VOIX | Bonjour monsieur Diogène ! |

*Chuchotements*

|  |  |
| --- | --- |
| DÉDÉ | Yé pas ben grand, pour un prof de philo ! |
| [245] |  |
| PHIL | Yé pas grand, mais y en a dedans. J'ai entendu dire qu'il ne se laissait pas marcher sur les pieds. |
| DÉDÉ | Pas surprenant, y en a pas, de pied ; c'est juste une tête, ce gars-là. |

*Rires*

|  |  |
| --- | --- |
| DÉDÉ | Hé ! Éric, comment on appelle ça une tête sans pied ? |
| M. DIOGÈNE | Et d'après toi, euh ! Dédé, qu'est-ce qui fait qu'un homme est un homme sa tête ou ses pieds ? |
| DÉDÉ | Ce qui fait un homme, ben... c'est une femme ! |

*Rires mâles*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | Bon sens de l'humour Dédé, mais dis-moi donc plutôt ce qu'est un être humain. |
| DÉDÉ | Un être humain ? je ne peux pas vous faire une définition comme ça, mais en tout cas on a de bons spécimens ici même dans la classe. |

*Rires plus éparses*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | D'accord. Commençons donc ce cours maintenant. Qui d'autre pourrait répondre à cette question ? Qu’est-ce qu’un être humain ? |

*Long silence*

|  |  |
| --- | --- |
| PHIL | J'ai déjà entendu dire que *l'homme était un animal raisonnable*. |
| ÉRIC | Un animal raisonnable, mon œil, oui ! Moi je dirais plutôt que les hommes - je veux dire les mâles – sont les animaux les moins raisonnables de cette planète, à voir tout le mal qu'on y fait. |
| CHRISTINE | C'est même pas un animal. Les animaux agissent mieux que nous. |

*M. Diogène écrit les réponses des élèves au tableau*

[246]

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Je ne pense pas que ce soit la raison ou la déraison qui caractérisent les êtres humains, quoi qu'en disent Phil et Éric. Je crois plutôt que c'est son rire. Lui seul peut rire. Avez-vous déjà entendu rire un chat ou un chien, vous autres ? |
| CHRISTINE | Pas un chat ni un chien, mais un singe, oui. |
| ÉRICKA | Les perroquets aussi sont capables de rire. |
| DÉDÉ | Les perroquets ne font que nous imiter, Éricka. Ils ne pensent pas vraiment à ce qu'ils font. |
| ÉRIC | Penses-tu que les humains, eux, pensent à ce qu'ils font ? |
| DÉDÉ | En tout cas, les humains ne pensent peut-être pas toujours à ce qu'ils font, mais au moins, eux, ils pensent et pas les animaux. |
| M. DIOGÈNE | Qu'est-ce qui te rend si sûr que les animaux ne pensent pas Dédé ? |
| PHIL | Les animaux agissent par instinct, alors que nous, nous pouvons réfléchir à ce que nous faisons avant de le faire. |
| M. DIOGÈNE | Comme ça, la réflexion serait notre caractéristique propre ? |
| PHIL | Pas seulement la réflexion. Le langage aussi : les animaux ne parlent pas. En tout cas, pas avec des mots, comme nous. |
| ÉRICKA | J'ai vu à la télé que les baleines ont un langage. |
| ÉRIC | Les abeilles aussi. |
| M. DIOGÈNE | Alors le langage ne serait pas typique des humains ? |
| MICHEL | Peut-être que les animaux peuvent parler une langue mais pas deux ? |
| MARC | Ben, mon chien lui parle le chien pis le joual. Il me dit toujours : *“Wouf ! Wouf ! s'tie, s'tie, s'tie.”*, quand il veut aller dehors ! |

*Rires*

|  |  |
| --- | --- |
| FRANCE | Moi, je pense que ce qui nous distingue des animaux, c'est que nous nous avons un esprit et pas eux. |

[247]

|  |  |
| --- | --- |
| MICHEL | Qu'est-ce que t'en sais, France ? Je pourrais te donner plein d'exemples sur l'“esprit” esprit de mon chien, mais à quoi ça servirait ? Sur quoi te bases-tu pour dire ça ? Pourquoi est-ce qu'on te croirait plus que moi ? |
| FRANCE | Michel, s.v.p. ne le prend pas si personnel. Tu sais très bien à quoi je fais référence. On en a tellement discuté, toi et moi. Je suis une croyante, moi. Ma foi me dit que tous les êtres humains ont une âme et que les animaux n’en ont pas. Ce n’est pas moi qui le dit, c’est écrit dans la Bible et la Bible contient la parole de Dieu. Alors ce doit être vrai. |
| MICHEL | Un instant ! Un instant ! Est-ce que l'âme et l'esprit c'est la même chose pour toi ? |
| FRANCE | Non ce n’est pas la même chose. L'esprit, c'est ce qui pense en moi, et il se peut fort bien que les animaux en ait un eux aussi. Mais l'âme c'est ce qui survit de moi après la mort et les animaux n’ont pas cette partie. |
| MICHEL | Ça peut être la même chose quand même. |

*Silence. On entend que le bruit de la craie sur le tableau, puis M. Diogène se retourne et dit :*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | Oui mademoiselle ? |
| PATRICIA | Patricia, monsieur. Patricia Kiernan. Ben, c'est seulement une chose qu'on a pas mentionnée encore, mais qui me semble assez importante pour que vous l'ajoutiez au tableau. On vit en société : on construit des maisons, des routes, des avions. On change le monde qui nous entoure, mais les animaux, eux, peuvent pas faire ça. |
| M. DIOGÈNE | Très bien mademoiselle Kiernan. Ajoutons votre caractéristique au tableau. Si j'écris, disons euhhh, animal vivant en société qui produit des choses, est-ce que ça irait ? |
| PATRICIA | Euhh, j'pense que oui ! Vous pouvez l'écrire comme ça, si vous voulez. |

*Nouveau silence et bruits de craies. Puis monsieur Diogène ajoute :*

[248]

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | Voilà qui complète bien ce que vous avez dit, je crois. Un être humain c'est soit : |
|  | *un animal raisonnable*  *un animal déraisonnable*  *un animal qui rit*  *un animal qui pense*  *un animal qui a un langage*  *un animal qui a un esprit (une âme)*  *un animal qui vit en société*  *un animal qui produit des biens*  Tableau 14  Définitions écrites au tableau par monsieur Diogène |
| M. DIOGÈNE | Est-ce que quelqu’un voudrait ajouter quelque chose à cette liste ? |

*Silence, puis Phil dit :*

|  |  |
| --- | --- |
| PHIL | Non, mais dans notre discussion monsieur, on essayait de distinguer les humains des animaux, mais les caractéristiques que vous vous avez écrit au tableau commencent toutes en disant que l'humain est un animal. |
| SOPHIE | Oui, mon beau Phil, mais on ne peut pas dire l'inverse : tous les animaux sont des hommes. Ce serait faux n'est-ce pas ? |

*Phil et Sophie rient en se souvenant de leur découverte de la session précédente. Dédé ajoute :*

|  |  |
| --- | --- |
| DÉDÉ | J'me demande bien pourquoi on s'obstine tant que ça. On a juste à aller voir la définition du dictionnaire. |
| CHRISTINE | Dans le dictionnaire ? Pour quoi faire ? C'est ben plus l'fun de même. On joue au dictionnaire. Nous pouvons très bien trouver le reste de notre définition nous-mêmes. |
| PHIL | C'est pas si simple que ça, Christine, parce qu'on ne s'entend pas sur le reste : est-ce qu'on va dire que l'homme est un *animal raisonnable ou déraisonnable ? Social ou asocial ? Qui a un esprit ou qui n'en a pas ?* [249] Comment on va faire pour trancher ? Moi je préférerais plutôt savoir comment les philosophes. eux, nous ont définis. |
| M. DIOGÈNE | Les philosophes ont effectivement donné plusieurs définitions différentes, que nous allons étudiées au cours de la session. Mais pour le moment, je pense qu’il serait bon si on s’entendait sur une définition préliminaire et qu’on y revenait à la fin de la session, pour voir si nous voulons la réviser. Qu’en pensez-vous ? |

*Long silence. Puis France dit :*

|  |  |
| --- | --- |
| FRANCE | Pourquoi on ne dirait pas qu'on est tout ça à la fois ? Moi, ça me semble tout vrai, ce qui est écrit au tableau. |
| SOPHIE | Parce qu'il y en a qui ne sont pas d'accord avec tout ça ? Moi je ne suis pas d’accord pour dire que les animaux n’ont pas d’âme. |
| ÉRICKA | Mais ça ce n’est pas écrit au tableau. Et puis de toute façon, ce qu’on veut définir c’est l’être humain, pas les animaux. |
| MICHEL | J’ai une idée. On va voter sur chaque définition qui est au tableau. Et celle qui obtiendra le plus de vote, ce sera elle notre définition. |
| PATRICIA | On ne peut pas tout trancher par un vote ; on ne veut pas élire un président là ! On veut définir une chose. Que vous le vouliez ou non, il faut continuer la discussion. |
| FRANCE | Comment fait-on alors, pour définir une chose ? |
| MICHEL | C’est simple, on dit ce qu’elle est. Ce devrait être facile puisque nous sommes tous des individus de cette espèce. |
| DÉDÉ | Ou ce qu'elle n'est pas : un homme, c'est un animal, mais ce n'est pas une tarte. |
| CHRISTINE | J’me’l demande. Des fois la différence n’est pas évidente. |

*Rires*

[250]

|  |  |
| --- | --- |
| ÉRIC | Un moment, un moment. J’pense que je l’ai. Si on ne fait que décrire nos traits physiques, on peut arriver à s’entendre. On pourrait dire que l’être humain est un animal sans poil, marchant sur deux jambes. |

*Applaudissements*

|  |  |
| --- | --- |
| DÉDÉ | Non, ça marche pas mon *‘ros minet*. Ta définition est aussi valable pour un poulet BBQ. |
| ÉRIC | Je n’suis pas ton *‘ros minet*, espèce de *cervelle d’oiseau* ! |
| SOPHIE | Arrêtez donc de faire les paons, vous deux. J’vais vous l’dire moi ce que nous sommes : 1. Animal. 2. Vertébré. 3. Manmmifère. 4. Primate. 5. Hominidé. Biologie 101. |
| FRANCE | La voilà notre définition. Allons-nous en maintenant. |
| M. DIOGÈNE | Je regrette. Nous avons une classification, pas une définition. Ça nous dit où est-ce que nous sommes dans l’échelle des êtres vivants, mais ça ne nous dit pas ce que nous sommes spécifiquement. Que veux-tu dire Sophie par Hominidé ? |
| SOPHIE | Ben, j’pensais que hominidé c’était une sorte de synonyme de être humain. |
| M. DIOGÈNE | Et tu as raison. Mais on ne peut pas définir un terme par un synonyme. C’est comme si on répétait deux fois le même mot. Comme si on disait qu’un homme c’est un homme. tu comprends ? |

*Silence*

|  |  |
| --- | --- |
| DÉDÉ | Qui sait, peut-être qu’on est rien ? |
| CHRISTINE | Ah ça c’est bien toi, cher frère. Ou bien on est tout ou bien on est rien. Rien dans le milieu. On sait qu’on est des animaux, mais on voudrais juste en savoir un p’tit peu plus. Qu’est-ce qui nous distingue des autres animaux ? Peut-être que pour vous, les mâles, ça veut pas dire grand chose, mais pour nous les femmes qui portons vos bébés, ça compte. N’est-ce pas les filles ? |

[251]

|  |  |
| --- | --- |
| LES MÂLES | Hee-haws |
| ÉRIC | En tout cas, nous sommes sûrement des animaux qui se posent un paquet de questions ! |

*M. Diogène écrit au tableau, ce que vient de dire Éric.*

|  |  |
| --- | --- |
| MARC | Ouais ! Et vous pouvez ajouter : juste pour le plaisir de s’entendre parler. |

*On entend à nouveau la craie sur le tableau*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | Ça va maintenant. Assez de torture pour aujourd’hui. Pour le prochain cours, vous allez m’écrire votre propre définition de l’être humain. On commencera le prochain cours par la lecture de quelques unes d’entre elles. Des questions ? |
| PHIL | J’ai bien peur monsieur que si on ne fait que discuter encore de nos propres définitions, on ira pas plus loin qu’aujourd’hui. N’amènerez vous pas quelques idées personnelles vous aussi ? |
| M. DIOGÈNE | Bien sûr ! Je vais amener l’idéalisme de Platon et le rationalisme de Descartes. Dehors maintenant. Le cour est terminé. |

*Bruits de chaise et marmonnements incompréhensibles*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Monsieur, s.v.p. Avant de partir. Est-ce que nous aurons un travail long à remettre ? |
| M. DIOGÈNE | Je veux seulement que vous écriviez vos pensées dans votre cahier de classe. Et je les ramasserez de temps en temps. |
| PHIL | C’est tout ? |
| M. DIOGÈNE | C’est tout en ce qui concerne l’écriture. Mais je mijote aussi l’idée de monter une pièce de théâtre philosophique, sur cette même question : qu’est-ce que l’être humain ? Vous savez, comme le roman : *Les animaux dénaturés* de Vercors. On en parlera davantage au prochain cours. Si vous voulez m’excuser maintenant, je dois répondre à un processus biologique urgent. |

[252]

*Fin de la cassette. Le magnétophone est toujours sur la table, en face de Phil et Sophie, assis sur un vieux sofa et se tenant enlacés*

|  |  |
| --- | --- |
| PHIL | Drôle de bonhomme, tu ne trouves pas ? |
| SOPHIE | Ouais ! Il est pas mal cool. Et pas trop de travail. C’est le genre de cours que j’aime. |
| PHIL | Qui sait ? Je me demande ce que cette pièce aura l’air. Tu le connais toi ce gars, Verdor ? |
| SOPHIE | Vercors, gros débile. Pas Verdor. Je ne l’ai pas encore lu mais il le faudra bien. Je pense qu’il est dans la liste des romans obligatoires pour le cours de français. Pourquoi pas écrire notre définition maintenant ? |
| PHIL | Ah non ! Pas maintenant ! Ça ne me tente pas de mequestionner trop fort. Je serais plutôt physique, si tu vois ce que je veux dire. |
| SOPHIE | Tu veux dire que tu serais un peu plus animal, peut-être ? |
| PHIL | C’est exactement ce que j’avais en tête. Comment as-tu fait pour le savoir ? |
| SOPHIE | Franchement, c’est pas difficile à deviner. C’est ce qu’on a fait tous les soirs, cet été. Mais j’ai des mauvaises nouvelles pour toi ce soir. |
| PHIL | Ah non ! Pas encore tes règles ! |
| SOPHIE | Bien tu sais, ça revient périodiquement à tous les 28 jours. Mais c’est pas ça le problème. Je veux dire, oui, c’est le problème. Je n’ai pas eu mes règles ce mois-ci. Et comme ma mère le dit toujours, d’habitude je suis plus régulière que le calendrier. |
| PHIL | Youppiii !!! alors on peut... |
| SOPHIE | Non, Phil, on peut pas. Ça ne me tente pas. Tu comprends pas ce que ça veut dire pas avoir ses règles ? |

*Sophie se retire des bras de Phil et sort de la pièce. Phil demeure seul sur le sofa, l’air piteux*

[253]

[254]

2.2. LE RÊVE DE SOPHIE

[Retour à la table des matières](#tdm)

Phil propose la pièce suivante à Sophie, pour leur présentation de Freud au prochain cours de philosophie. Assise, à la table de la cuisine, Sophie lit le texte, pendant que Phil attend impatiemment ses commentaires.

Ière scène : Dans le bureau de madame Anna Freud, une psychanalyste, Sophie raconte un rêve étrange.

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Mon père nageait à mes côtés dans une mer de sang. Il me disait des phrases absolument incompréhensibles comme : |
|  | *Chiche la quenouille d'Émilie*  *Rien n'en sortira aujourd'hui*  *Frappe le dos du lit*  *Pour qu'emporte le vent*  *Hors de ton établi* |
|  | Vous comprenez ? Ce n'était que des mots raboutés, qui ne voulaient absolument rien dire. Pourtant, je pleurais en entendant ces mots. On s'est étendu sur une plage déserte, si chaude, avec un soleil si fort, qu'il éclaboussait d'or tout le paysage environnant. Au fond de la plage, il y avait la jungle dense et noire. On y distinguait à l'orée, des palmiers, des cocotiers et des bananiers. Soudain, deux jeunes lions sont sortis du bois : ils couraient sur la plage, se roulaient dans le sable, tentaient d'attraper des crabes géants, qui leur pincaient le bout du museau. Phil n'était pas là, mais je pensais à lui. Je voulais lui dire que je l'aimais, mais il ne sortait que de la fumée de ma bouche. Les mots se formaient en vapeur au-dessus de ma [255] tête et là seulement je pouvais les lire. J'étais étendue nue près de mon père. Il me caressait si doucement, si tendrement. Son sourire éclairait le mien. Nous nous embrassions amoureusement, comme si c'était Phil que j'embrassais. Nous avons fait l'amour longuement, langoureusement, jusqu'à mon réveil. Je sentais encore en moi ce matin sa pénétration amoureuse. Je respire encore son odeur et je n'ai que le goût de pleurer. Depuis qu'il est mort - et ça fait maintenant deux ans de cela - je n'ai jamais ressenti sa présence si fortement. Vous croyez qu'il est là ? Qu'il m'entend ? Qu'il veille sur moi ? Peut-être qu'il veut m'aider ? Comprenez-vous ce que ce rêve veut dire, madame Freud ? Moi je suis trop bouleversée. Je ne suis plus capable de mettre deux idées une à côté de l'autre. |

*Long silence*

|  |  |
| --- | --- |
| MME FREUD | Humm, humm ! |

*Sophie, exaspérée*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Écoutez madame, j'suis pas venue ici, juste pour entendre vos hum, hum. J'ai besoin de savoir ce que veut dire ce rêve. Allez vous me le dire à la fin ? |
| MME FREUD | Hum, hum ! C'était un beau rêve, Sophie, comme j'en entends rarement conter. Et tu peux me croire, j'en entends tous les jours et de tous les genres. |
| SOPHIE | Vous appelez ça un beau rêve, vous ? Rêver qu'on fait l'amour avec son père qui est mort ! |
| MME FREUD | Hum, hum ! Sophie, tu sais, il ne faut pas prendre les rêves au pied de la lettre. Ce ne sont que des symboles, des images mentales si tu veux, qui nous viennent de l'inconscient. Ton rêve est si limpide, c'est comme s'il n'y [256] avait plus de barrières entre ton conscient et ton inconscient. C'est ça qui est rare. Tu as un bel esprit, en pleine santé. Ton *oedipe* est fort, mais il me semble bien assumé. |
| SOPHIE | Je ne m'appelle pas Édith, madame. Je m'appelle Sophie. |
| MME FREUD | Pardon Sophie, je ne parlais pas de toi, mais de ton *oedipe*. Dans le jargon du métier, l'*"oedipe"* c'est la pulsion qu'ont toutes les femmes et tous les hommes de faire l'amour avec leur parent du sexe opposé. C'est une tendance universelle, mais bien peu de personnes peuvent en parler aussi ouvertement que tu l'as fait. Habituellement, les gens refoulent ce genre de pulsions dans leur inconscient, pour que rien n'apparaisse au niveau de la conscience morale, au niveau du *surmoi*, comme on dit. Cependant, l'inconscient apparaît quand même à la conscience, dans des occasions comme les rêves. |
| SOPHIE | Moi, tout ce que je veux savoir madame, c'est le sens que je dois donner à ce rêve, dans ma situation actuelle. Je vous avoue que ce matin, je ne sais plus ni quoi faire, ni quoi penser, ni quoi décider. |
| MME FREUD | Je ne crois pas que tu aies besoin de mon aide pour prendre ta décision. Tu me sembles bien assez forte pour réfléchir à tout ça, par toi-même et pour toi-même. |
| SOPHIE | Avant ce rêve, ma décision était prise : je ne voulais pas avoir d'enfants maintenant, parce que Phil et moi, nous sommes élèves et on ne pourrait pas l'assumer. Tout ça me paraissait bien logique, mais maintenant, je ne sais plus. Peut-être que mon père veut me faire savoir qu'il n'est pas d'accord avec cette décision-là. Qu'en pensez-vous ? |

*Silence*

|  |  |
| --- | --- |
| MME FREUD | Hum, hum ! Si tu veux savoir vraiment ce que j’en pense...hum, hum, je dirais plutôt que *ça* vient de toi, et non de ton père. |
| [257] |  |
| SOPHIE | Je veux bien vous croire madame, mais comment pouvez-vous en être si sûre ? |
| MME FREUD | Ce qu'on appelle le *ça* en psychanalyse, Sophie, c'est la partie la plus ancienne du psychisme humain, celle qui existe depuis la naissance, celle qui contient tous les besoins primaires comme se nourrir, déféquer et surtout tous les besoins sexuels. Il est en fait, la plus grande partie de l'esprit humain. |
| SOPHIE | Excusez-moi madame, mais je ne suis pas d'accord. Je ne crois pas qu'en venant au monde, je ressentais déjà des besoins sexuels ! |
| MME FREUD | Oh si tu en avais, jeune fille ! Et moi aussi, j'en avais. Tout le monde en a. On appelle ça, la *libido*. C'est cette immense recherche du plaisir sexuel qui énergise tout être humain, dès sa naissance. Quand je dis *sexuel*, je ne parle pas seulement du coït, mais aussi de tous les touchers, de toutes les caresses, de tous les désirs que l'on ressent sur tout notre corps, qui nous pénètrent par tous les pores de la peau et qui enflamment nos instincts primitifs. |
| SOPHIE | Mais madame, ce que vous dîtes-là c'est de la pure bestialité ! |
| MME FREUD | Oui, c'en est ! Tu as bien raison. À la naissance, nous sommes de petites bêtes, que nos parents et la communauté environnante doivent éduquer. Ils ne nous montrent pas seulement à manger, à marcher et à parler, tu sais bien. Ils nous apprennent aussi à vivre en être humain civilisé : faire ses besoins sur le petit pot, plutôt que dans sa couche. Ne pas sucer son pouce, mais plutôt sa suce. Ne pas pleurer pour rien, ne pas crier pour rien etc. etc. Ils nous apprennent ainsi à sélectionner nos désirs, à ne laisser paraître que ceux qui sont acceptables socialement. Tu vois où je veux en venir n'est-ce pas ? |
| SOPHIE | Plus ou moins, mais continuez votre explication, ça m'intéresse. |
| [258] |  |
| MME FREUD | L'inceste Sophie ! Faire l'amour avec son parent du sexe opposé, n'est pas acceptable socialement, et ce depuis très longtemps, dans la plupart des sociétés, y compris la nôtre, comme tu sais. Alors, tous autant que nous sommes, nous refoulons cette pulsion tabou dans notre inconscient. |
| SOPHIE | Et moi aussi, je fais ça, vous pensez ? Moi aussi je refoule mes pulsions ? |
| MME FREUD | Oui, toi aussi tu fais ça. À chaque jour, dans chaque geste quotidien, ton *moi*, sélectionne ce qu'il faut faire et rejette les pulsions perverses. Et à chaque jour, ces pulsions se manifestent dans des gestes manqués, des lapsus, des fantasmes qui t'effleurent l'esprit et que ta *censure* s'empresse de refouler dans l'inconscient. |
| SOPHIE | En tout cas, moi si je fais ça, je ne m'en rends pas compte, parce que moi j'adore fantasmer. |
| MME FREUD | Bien sûr, il y a des fantasmes qu'on autorise et d'autres qu'on rejette. Tout ça se fait sans que la conscience n'intervienne. Veux-tu qu'on fasse un petit essai pour voir ? |

*Sophie, un peu craintive.*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | De quel genre d'essais s'agit-il exactement ? |
| MME FREUD | Oh, c'est un jeu très simple d'*association libre*. Je te dis un mot et tu y associes spontanément le mot qui te vient à l'esprit. Tu veux essayer ? |
| SOPHIE | Ça dépend. Par quel mot allez-vous commencer ? |

*Silence*

|  |  |
| --- | --- |
| MME FREUD | Hum, hum ! Si on commençait par le mot *Émilie*, que tu as mentionné dans ton rêve ? À quoi te ferait penser ce mot ? |
| SOPHIE | À ma grand-mère. C'était son nom. |
| MME FREUD | Bravo ! Tu comprends vite. Tu veux continuer maintenant ? |
| SOPHIE | Je veux bien, mais à condition de pouvoir arrêter, quand je le voudrai. |
| [259] |  |
| MME FREUD | Bien sûr, Sophie, bien sûr. Ce jeu ne peut fonctionner sans ton accord. Est-ce qu'on continue ? |
| SOPHIE | Oui, continuons. Je suis prête. |
| MME FREUD | Ta grand-mère, à quoi ou à qui te fait-elle penser ? |
| SOPHIE | À mon père. Elle est morte en le mettant au monde. Je ne l'ai connue que par des photos et ce que m'en disait mon père. Je lui ressemble beaucoup semble-t-il, physiquement et mentalement. |
| MME FREUD | Très bien Sophie. Très bien. Et ton père, lui, à qui ou à quoi te fait-il penser ? |
| SOPHIE | Oh, la, la ! À beaucoup de choses. Je revois notre vie en famille, quand il était là. Nous nous aimions beaucoup. Je veux dire, ma mère, mon père et moi. |
| MME FREUD | Je t'en prie, ne te mets pas sur la défensive. Tout va très bien. Détends toi. Quand tu penses à toi, à quoi penses-tu ? |
| SOPHIE | Ne vous en faîtes pas madame, je me sens de mieux en mieux. J'aime beaucoup ce petit jeu. Moi je me vois comme un papillon, qui survole la vie en butinant d'une fleur à l'autre, d'une personne à l'autre, pour en cueillir chaque fois l'essentiel de ce qu'il ou elle peut m'apporter... Parfois aussi, je me vois parcourant l'univers sur un cheval-volant... |
| MME FREUD | Un instant, Sophie, un instant, pas si vite. Là tu m'indiques deux portes : le papillon et le cheval. Ouvrons d'abord celle du cheval, si tu veux bien. À quoi te fait-il penser ? |
| SOPHIE | Ce n'était pas n'importe quel cheval madame, c'était un cheval blanc ailé, sur le dos duquel j'ai parcouru l'univers, dans un de mes plus beaux rêves. [260] J'ai été bien surprise d'apprendre cette année qu'il s'agissait de *Pégase*, un être fabuleux de la mythologie grecque, le messager des dieux. |
| MME FREUD | Et à quoi te fait penser Pégase ? |
| SOPHIE | À Phil, bien sûr, avec sa logique, ses grands principes et ses vérités universelles. |
| MME FREUD | Et à qui ou à quoi te fait penser Phil ? |
| SOPHIE | Oh ! Je l'aime tellement madame et je sais qu'il m'aime aussi. C'est comme si on ressentait chacun en soi-même ce que l'autre ressent. C'est très fort et très doux en même temps. |
| MME FREUD | Et que ressens-tu maintenant, en me disant cela ? |
| SOPHIE | Ah ! je suis toute triste, évidemment ! Je sais que Phil voulait avoir cet enfant, alors que moi je ne veux pas. |

*Silence*

|  |  |
| --- | --- |
| MME FREUD | Hum, hum ! Et pourquoi tu ne veux pas avoir cet enfant, ma belle Sophie ? |

*Sophie, en criant*:

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Parce que j'ai peur de mourir, comme ma grand-mère... Oui... C'est ça, la vraie raison. J'ai peur de mourir. Est-ce de la lâcheté, madame ? |

*Silence*

|  |  |
| --- | --- |
| MME FREUD | Mais, non, mon petit mais non ! Tu n'es pas lâche, au contraire. Je te trouve extrêmement courageuse. Tu sais, toutes les femmes ont peur de mourir en mettant un enfant au monde. Et dans les faits, elles risquent vraiment leur vie. Il s'établit une relation étrange entre la mère et le fœtus. La mère sait très bien qu'en donnant la vie à un autre être, elle le fait aux dépens de la sienne propre. C'est un curieux mélange de vie et de mort. Et le désir de la mort, *thanatos*, constitue avec *éros* - la recherche du plaisir dont on parlait tout à l'heure - les pulsions les plus puissantes de l'inconscient. |

[261]

*Silence. Sophie, plus calme*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Vous savez madame, je ne savais pas que j'avais si peur de mourir. C'est votre petit jeu qui me l'a appris. Si j'avais vraiment voulu avoir cet enfant avec Phil, je crois que j'aurais affronté ma peur. Mais là, on n'a rien voulu du tout. On voulait juste faire l'amour ensemble, c'est tout. Je ne suis pas prête à risquer ma vie, pour une grossesse non-voulue. |
| MME FREUD | Tu n'as pas à me convaincre Sophie, c'est ton choix. Tu sais bien que personne d'autres ne pourra l'assumer à ta place. Même pas Phil. |
| SOPHIE | Oh ! Phil, il est d'accord. On en a discuté souvent ensemble et il me l'a même écrit, dans la plus belle lettre d'amour que j'ai jamais reçue. Il m'aime. C'est ça le pire. Il m'aime et je le fais souffrir. |

*Silence. Sophie pleure doucement. Madame Freud se lève et va serrer Sophie dans ses bras.*

*Sophie, en essuyant ses larmes.*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | On est bien mal foutu, vous trouvez pas. Je veux dire, nous les humains. |
| MME FREUD | Hum, hum ! Je dirais plus précisément que c'est nous, les femmes, qui sommes *mal foutues*, comme tu dis. Tu vois, moi j'aurais tellement aimé avoir un enfant, mais je ne peux pas en avoir. |
| SOPHIE | Ah non, comment ça ? |
| MME FREUD | Ah ! c'est une question physiologique, tu sais. J'ai de la difficulté à ovuler. Ça arrive parfois, quand les ovaires fonctionnent mal. Mais mon mari et moi, on espère toujours et tu sais, avec la reproduction *in vitro*, ce sera peut-être possible. Je vais aller dans une clinique de fertilité, la semaine prochaine. |
| SOPHIE | Oh ! madame Freud, c'est extraordinaire ! Je vous souhaite bien que ça réussisse. Je veux dire, je vous le souhaite vraiment, du plus profond de mon âme. |
| [262] |  |
| MME FREUD | Merci Sophie. Je te crois. Tu es tellement sincère. Mais revenons plutôt à toi, c'est toi la cliente, pas moi. Ça va mieux maintenant ? |
| SOPHIE | Oui, beaucoup mieux. Je me sens plus... euh... disons, euhh, sereine face à ma décision. Et c'est grâce à vous. Comment vous remercier ? |
| MME FREUD | C'est moi qui devrait te remercier de me permettre de connaître une femme comme toi. |
| SOPHIE | Vous savez, avant, je me considérais comme une jeune fille, maintenant, je sais que je suis devenue une femme. |

*Silence. Les deux femmes marchent ensemble vers la sortie. Avant de partir, Sophie ajoute :*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Merci encore une fois madame Freud. Merci surtout de ne pas m'avoir imposé votre propre choix. Il me semble que ç'aurait tellement été facile pour vous de me manipuler dans ce sens. |
| MME FREUD | Je t'en prie, Sophie. Tu sais bien que ce serait contre les règles d'éthique de ma profession. Et s'il vous plaît ne m'appelle plus madame, tu me fais vieillir. Je m'appelle Anna. Nous sommes des amies maintenant. Tu ne penses pas ? |
| SOPHIE | Bien sûr....euhhh... Anna. Ça me fait tout drôle de vous... euhhh de t'appeler par ton prénom. |
| ANNA | C'est juste une question d'habitude. Tu verras. La prochaine fois, ça te sera déjà plus naturel. |
| SOPHIE | La prochaine fois ! ? Vous, euhh, tu veux dire que tu veux que je revienne te voir. |
| ANNA | Bien sûr ! Il le faut ! Je ne peux pas, je ne veux pas, te laisser partir dans cet état. Reviens me voir après la cessation de ta grossesse. Prends rendez-vous avec ma secrétaire en passant. |
| [263] |  |
| SOPHIE | Oui, c'est une très bonne idée ça. Je sens que je vais en avoir bien besoin. |
| ANNA | Et tu peux venir avec ton amoureux, si tu veux. |
| SOPHIE | Je vais lui en parler. Au revoir madame... Euhh... Anna, j'veux dire. Merci encore. |

*Sophie et Anna s'embrasse une dernière fois. Sophie sort de la pièce et Anna Freud retourne à son bureau.*

\* \* \*

2ème scène : Retour dans l’appartement de Phil et Sophie. Sophie a fini la lecture depuis un moment, mais ne dit rien. Phil impatient réclame son avis :

|  |  |
| --- | --- |
| PHIL | Parle voyons ! Dis-moi ce que tu en penses. Tu trouves pas que j’ai bien intégré les idées de Freud, à ta... heu... notre propre situation ? |

*Sophie médite encore quelques secondes avant de se prononcer*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Je ne sais pas, Phil, je ne sais pas. La séance de psychanalyse me semble un peu *naïve*, mais tout de même *vraisemblable*. Et ta madame Freud est fort sympathique. Non, ce qui m’agace, c’est le rêve. Tu trouves pas ça un peu fort, qu’on *garroche*. comme ça, à la face de tout le monde, que je rêve de faire l’amour avec mon père ? |
| PHIL | Ben non, voyons ! C'est juste pour présenter ce qu'est l'*œdipe*. Tout le monde sait bien qu'il ne s'agit que d'une pièce de théâtre. De toute façon, tout le monde doit en faire une alors, ils vont bien comprendre que tout ça n’est qu’une mise en scène. En fait, s'il faut que quelqu'un y croie vraiment, ce doit être toi, lorsque tu la joueras devant la classe. |
| SOPHIE | Minute, metteur en scène ! Pas si vite ! Je vais faire *comme si* j’avais fait ce rêve, mais ne me demande pas d’y croire pour vrai ! |
| [264] |  |
| PHIL | Excuse-moi. Je me suis mal exprimé. Laisse-moi le temps de m’expliquer un peu mieux, veux-tu ? Je ne te demande pas d'y croire dans ses moindres détails, mais juste assez pour *faire accroire* à tout le monde que tu l'as vraiment fait. |
| SOPHIE | Ouais. C'est pas mal plus difficile que je pensais. Tu te rappelles qu'au début de la session on avait décidé de jouer notre propre histoire, mais là, ce n'est plus notre histoire, c’est de l’invention pure. Les gens ne pourront plus distinguer la réalité et la fiction. C’est surtout ça, qui m’embarrasse, je crois. |
| PHIL | Je ne comprends pas pourquoi tu fais tant de chichis. Ce n'est qu’un jeu, après tout. On joue à *faire semblant*, comme quand tu jouais à la mère avec tes poupées. |
| SOPHIE | J'aimais bien jouer à la mère quand j'étais jeune, mais là, le jeu devient plus sérieux, tu ne trouves pas ? Les autres ne savent pas que je me suis fait avorter la semaine dernière. Ils pensent encore que je suis enceinte. Tu ne penses pas qu’en me voyant jouer cette scène, ils vont se demander si c’est vrai ou pas ? Et lorsqu’ils apprendront que je me suis réellement fait avorter, tu ne penses pas qu’ils vont en conclure que le rêve et la visite chez la psychanalyste étaient tout aussi vrais ? |
| PHIL | Je vois où tu veux en venir. Ton raisonnement se tient, si on leur dit que tu t’es fait avorter, mais on est pas obligé de leur dire. On peut dire que tu as fait une fausse-couche. Tout le monde a eu connaissance de tes maux de coeur matinaux. On aurait juste à dire qu’un matin, ç’a été beaucoup plus fort et que ça a déclenché le mécanisme de la naissance avant terme. D’ailleurs, ça arrive très souvent lors de la première grossesse. Ils n’y verront que du feu. |
| [265] |  |
| SOPHIE | T'inventes trop facilement toute sorte d'histoires maintenant, Phil. T'as vraiment changé. Mais là on ne joue plus. Il s’agit de nos vies et de nos ami-e-s. On ne pourrait pas maintenir longtemps un tel mensonge. Tout se sait dans le collège. On peut être vraisemblant sur scène, mais dans la vie il ne peut y avoir que de faux-semblants. Non, on a décidé cet avortement ensemble, on doit l’assumer ensemble, face à tout le monde, tu ne penses pas ? |

*Sophie avait les larmes aux yeux, en disant cela. Après un court silence, Phil mal à l’aise se rapprocha d’elle et la serre dans ses bras, tout en lui disant doucement :*

|  |  |
| --- | --- |
| PHIL | Bien sûr, Sophie, bien sûr ! Je te l’ai souvent dit et même écrit. Je ne reviens pas sur ma parole. Mais on parlait de la pièce, pas de notre décision. |

*Sophie tout en s’essuyant les yeux, répond, la voix chevrottante :*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Je sais bien Phil, mais les deux sont liés. Jouer sur scène ce que nous avons vraiment vécu, me rappelle trop de mauvais souvenirs. Surtout ça remet en question notre décision. Est-ce qu’on a pris une bonne décision ? Est-ce qu’on aurait pu faire autrement C’est comme si on remettait en cause ce qu’on a fait et qu’on ne peut pas changer. Et ça j’peux pas l’prendre. Pas tout de suite en tout cas. Tu ‘m comprends n’est-ce pas ? |
| PHIL | Bien sûr, bien sûr ! Tu veux me dire que tu ne veux plus jouer notre vie sur scène, c’est ça ? Qu’on devrait présenter Freud autrement. |
| SOPHIE | Même pas Freud. Tout recommencer à zéro. Tu voudrais Phil ? Dis que tu voudrais tout recommencer à zéro avec moi , je t’en prie !!! Dis oui. |

*Phil, un peu embarrassé*

|  |  |
| --- | --- |
| [266] |  |
| PHIL | Oui, oui, bien sûr, Sophie. Je suis prêt à reconstruire le monde avec toi, tu le sais bien. Moi, je suis sûr qu’ensemble on peut tout faire, même d’autres bébés... quand on sera prêt. |

*Ils s’embrassent longuement, puis Sophie ajoute en se blottissant contre Phil :*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Tu sais Phil, si un jour on décide d'avoir un bébé ensemble pour de vrai et si c'était une fille, j'aimerais bien qu'on l'appelle Émilie. C’était vraiment le nom de ma grand-mère, tu sais. |
| PHIL | Et si c’est un garçon, on l’appellera Philippe junior. D’accord ? |
| SOPHIE | Ou Sigmund. J’ai toujours rêvé d’avoir un fils qui s’appellerait Sigmund Freud II |
| PHIL | Oui, ma commandante, bien sûr, ma commandante. Qui aura jamais entendu parler d’un bébé psychanalyste ? |

Tous les deux rient ensemble à gorge déployée, puis s’embrassent à nouveau.

\* \* \* \* \*

[267]

2.3. Dialogue avec Godrot [[411]](#footnote-411)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Finalement arriva ce fameux jour, ce jour horrible, où nous devions présenter notre pièce pour répondre à cette question stupide : Qu’est-ce qu’un être humain ? La fameuse idée de Sophie était d’*improviser* notre pièce.Nous étions champions à l’impro au Secondaire, alors ça devrait aller super-bien. De mon côté, j’avais tenu mon bout pour qu’on prenne le sujet de l’avortement, vu que c’est celui-là qu’on avait vécu et préparé ensemble. Sophie accepta finalement, à la condition expresse qu’on ne fasse aucune allusion à sa situation dans notre présentation. J’ai accepté sans problème, mais juste avant d’entrer dans la classe, Sophie étaient de plus en plus angoissée. Pendant qu’on attendait notre tour dans le corridor, elle me dit, en larmes :

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Écoute Phil, je ne pourrai pas. C’est encore trop près. J’aurai tellement honte. |
| PHIL | Voyons Sophie ! On a plus le temps de reculer astheurre ! |

*Sophie pleurait de plus en plus :*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Je sais Phil, mais c’est impossible. J’ai essayé de me convaincre toute la semaine, mais je ne pourrai pas. D’ailleurs, c’est contre les règlements de l’impro de se préparer à l’avance. Tu le sais bien. On doit *improviser*, pas répéter. Tu comprends ce que ça veut dire, non, on en a fait assez souvent ensemble. |
| PHIL | Je sais ! Je sais ! *On doit suivre notre imagination là où elle nous mène*. Mais quel autre sujet on peut prendre d’abord ? |
| SOPHIE | Je ne sais pas euhh, peut-être, tu sais celui... |

[268]

*M. Diogène ouvrit la porte juste à ce moment et nous dit tout bas, très fort :*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | Cessez de gémir vous deux, vous dérangez toute la classe. C’est votre tour maintenant. Entrez. |

Tout le monde se mit à rire, quand ils me virent entrer en trébuchant dans une chaise, qui bloquait l’entrée. Sophie elle, cependant, avait retrouvé son sang froid habituel. Elle éteignit les lumières en entrant. Les rideaux étaient déjà fermés. La classe était sombre. Elle se coucha sur le plancher, en position foetale, et mit son pouce dans la bouche. Je la surveillais, ne sachant toujours pas quoi faire. Soudainement, je me suis rappelé de notre dernière lecture du cours de français : *En attendant Godot*. Ça m’a donné un *flash*, pour un titre, que j’ai annoncé tout fort :

Titre *Dialogue avec Godrot.* Durée : 15 minutes. Style : libre. Nombre de personnages : Deux.

Les rires se taisent. Le silence s'installe. Long, long long. Je le voulais infini. Sophie est toujours couchée sur le plancher. Lentement elle allonge ses jambes, puis ses bras, comme si elle se réveillait. Elle se lève enfin, flageolante. Elle tâte des parois imaginaires et demande en regardant le ciel :

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Où suis-je ? |

*Je lui réponds d'une voix caverneuse :*

|  |  |
| --- | --- |
| PHIL | Dans le néant. |

*En disant cela, je vais rallumer les lumières de la scène seulement, mais je me tiens toujours dans l’ombre, derrière le rideau. Surprise, Sophie demande :*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Qui me parle ? |
| PHIL | Je suis Godrot, ton Créateur. Tu me dois respect et obéissance. |
| SOPHIE | Pourquoi ? |
| [269] |  |
| PHIL | Parce que je t'ai créé. |
| SOPHIE | Je ne t'ai rien demandé. |
| PHIL | Mais je l'ai fait quand même. Telle est ma *volonté*. |
| SOPHIE | Alors, je ne te dois rien. |
| PHIL | Oh, si ! Tu me dois la vie. |
| SOPHIE | Et si je n'en veux pas moi de ta sale vie. |
| PHIL | T'as pas le choix. Tu vas naître dans trois millions deux cent mille cinq cent cinq ans. Tout est prévu de toute éternité. |
| SOPHIE | Ah oui ! Pourquoi pas tout de suite ? |
| PHIL | Il faut attendre que les temps soient mûrs. Je t'ai préparé un de ces Paradis ! |

*Rires et murmures dans la classe. M. Diogène doit intervenir tout bas :*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | OK, les enfants ! On se calme, on se calme ! |

*Le silence revient. Sophie attend quelques secondes, puis reprend, comme si de rien n’était :*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Si tu peux tout, Godrot, pourquoi tu l'as pas créé tout de suite, ton paradis ? |
| [270] |  |
| PHIL | Je dois respecter les lois de l'évolution tout de même : aller du simple au complexe. Résoudre des milliards de contradictions. Unir tout ce qui veut se séparer. C'est pas une mince tâche, tu sais. |
| SOPHIE | Tu travailles trop, mon Godrot. Tu devrais te reposer un peu. |
| PHIL | J'ai prévu ça aussi. Je vais me reposer un jour sur sept. |
| SOPHIE | Mais pourquoi te donner tant de mal ? |
| PHIL | Parce que je suis l’Amour infini. Je dois créer. Si je ne fais rien, il n'y aura rien. |
| SOPHIE | Peut-être que ce serait mieux s'il n'y avait rien. |
| PHIL | *Etre ou ne pas être. Voilà la question.* |
| SOPHIE | J'ai déjà entendu ça quelque part. |
| PHIL | Peut-être dans un de tes rêves, que tu as fait dans une de tes vies antérieures. |
| SOPHIE | Tu veux dire que j'ai déjà vécu une vie ? |
| PHIL | Tu as vécu jusqu’à maintenant, euhh, une... deux... trois euhh huit vies. C'est ça ! Tu vas commencer ta neuvième. |
| [271] |  |
| SOPHIE | C'est drôle, je ne me souviens de rien. |
| PHIL | Non, à chaque fois j'efface tout, puis on recommence. |
| SOPHIE | Dis-moi ! Comment c'était dans mes vies antérieures ? |
| PHIL | J'peux bien te le dire maintenant, tu es au neutre. Tu ne te rappelleras de rien après ta naissance. La première fois, tu étais un dinosaure. J'ai pas tellement aimé. T'étais trop grosse. Puis, je t'ai fait poisson dans l'eau. T'es morte, en voulant sortir de l'eau. J'ai voulu te faire oiseau dans l'air, mais non ! Toi tu voulais être sur la terre. Alors je t'ai fait serpent rampant, puis animal à quatre pattes, puis deux seulement. Là sur deux pattes, tu semblais plus à ton aise, mais ce que t'étais laide ! Je t'ai fait singe, gorille, chimpanzé, babouin, rien y faisait. T'étais toujours aussi laide ! Mais là je crois que j'ai trouvé la solution. |
| SOPHIE | Ah oui ! Qu'est-ce que je vais être, si jamais je sors d'ici ? |
| PHIL | *Tu seras une femme, ma fille.* Et je te donnerai *homme* pour compagnon de tes jours et de tes nuits. |
| SOPHIE | Homme ? Femme ? Qu'est-ce que c'est ça ? |
| PHIL | Vous serez la merveille de ma création : beaux, intelligents, libre et co-créateurs. |
| SOPHIE | Qu'est-ce que ça veut dire ? |
| [272] |  |
| PHIL | Ça veut dire que j'ai décidé de partager avec vous une parcelle de mes pouvoirs personnels. La beauté pour séduire, l'intelligence pour comprendre et la liberté pour choisir comment re-créer ce monde. |
| SOPHIE | Choisir ? Tu m'as dit tout à l'heure, que je n'avais pas le choix. |
| PHIL | Tu n'as pas le choix de ne pas être. Tu seras et tu choisiras. Tu auras droit de vie et de mort sur toutes les autres créatures du Paradis. Tu leur donneras des noms. Tu jugeras de ce qui est bien et de ce qui es mal. Tu seras la maîtresse de cet univers. Qu'en dis-tu ? |
| SOPHIE | Je ne sais pas, Godrot. Peux-tu me dire, tout de suite ce qu'il adviendra de moi ? |
| PHIL | Bien sûr ! Je sais tout : passé, présent et avenir. |
| SOPHIE | Alors, dis-moi ce qu'il m'arrivera. |
| PHIL | Tu maîtriseras le feu et la lumière. Tu dompteras toutes les forces de la nature et tu les mettras à ton service. Tu deviendras si puissante, qu'aucun ennemi ne prévaudra contre toi. Ton seul ennemi sera toi-même. |
| SOPHIE | Que veux-tu dire ? |
| [273] |  |
| PHIL | Vous vous égorgerez entre frères et soeurs. Vous ferez des guerres de plus en plus horribles. Vous détruirez la nature et à la fin, vous ferez sauter la planète. |
| SOPHIE | Tu sais donc quand et comment on va mourir ? |
| PHIL | Bien sûr. Je sais même par quoi je vous remplacerez. |
| SOPHIE | Ah oui ! par quoi ? |
| PHIL | À vrai dire, vous créerez vous-mêmes vos propres descendants. Vous les appellerez *robots et ordinateurs*. Ils deviendront plus puissants et plus intelligents et n'auront pas cette tare émotive qui vous amène à trop aimer et trop hair. |
| SOPHIE | Alors pourquoi tu ne me fais pas tout de suite sans émotion. |
| PHIL | Pour que tu apprennes toi-même à les contrôler. |
| SOPHIE | Mais comment ? |
| PHIL | Je te ferai don de la raison. Tu n’auras qu’à t’en servir. |
| SOPHIE | Tu veux dire que ma raison va me permettre de contrôler mes émotions. Alors pourquoi, nous détruirons-nous ? |
| [274] |  |
| PHIL | Parce que la raison a sa propre passion : la connaissance. Vous vous entretuerez pour conquérir le contrôle de l'information, nécessaire au développement de la connaissance. |
| SOPHIE | N'y a-t-il aucun espoir ? |
| PHIL | Je ne me trompe jamais. |
| SOPHIE | C'est absurde ! En somme, on passe de tout à rien éternellement. |
| PHIL | C'est ça le souffle de l'univers. C'est mon souffle. |
| SOPHIE | Et si tu n'existais que dans ma tête, Godrot ! Si tu n'étais qu'un mauvais rêve que je suis en train de faire ? |
| PHIL | Alors, il faudrait inventer une autre histoire, de toute façon. |
| SOPHIE | Bien moi, j'en veux une autre, celle-là est trop insignifiante. |
| PHIL | Tu ne peux pas me détruire, surtout si je ne suis qu'un rêve. Il faudrait que tu cesses de rêver et ça, c'est impossible. |
| SOPHIE | Mais je peux cesser de vivre. N'as-tu pas dit que j'étais libre ? |
| PHIL | Tu ne mourrais seulement que pour changer l'histoire ? C'est ridicule. Je ferais d'autres êtres pour me distraire, c'est tout. |
| SOPHIE | Au moins, je ne serai pas là pour t'amuser. |
| [275] |  |

Sophie retient son souffle, jusqu'à ce qu’elle s’effondre sur le plancher. J’ai éteint les lumières et suis resté seul au milieu de la classe dans le noir, pendant un long moment, sans rien dire. Puis les applaudissements commencèrent, lentement d'abord, puis à tout rompre. Sophie a repris connaissance, un peu étourdie par tout ce bruit. Je l’ai aidé à se relever doucement et à s'asseoir sur une chaise. C'était fini, enfin !

\* \* \*

Notre pièce était la dernière de la session. Après l’évaluation fort positive de la classe, toute la bande s’est retrouvé au *Souterrain*. Même monsieur Diogène a accepté de venir, pour fêter avec nous la fin des cours. Dédé ne tarissait pas d'éloges pour notre impro, il était *dithyrambique*, comme disait son nouvel ami Michel :

|  |  |
| --- | --- |
| DÉDÉ | Comment avez-vous pu voir si grand et si loin ? C'était si absurde, si émouvant et en même temps si vrai. |
| PHIL | Ça va Dédé arrête la sérénade. Tu me rends nerveux. Je n'ai fait que suivre Sophie. Tu connais l'impro mieux que moi. Quand l'un part une idée, l'autre enchaîne. On ne sait jamais où tout cela va nous mener. Chaque fois c’est une nouvelle pièce. Parfois ça marche et d’autres fois non. |

*Monsieur Diogène s’est alors mêlé à notre conversation :*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | Vous ne le saviez peut-être pas, mais votre performance rejoint les vieilles tragédies grecques de *l’Âge d’Or d’Athènes*. |
| ÉRIC | Pour moi, ce n'était pas une tragédie, mais une comédie : *une Divine Comédie*. |
| M. DIOGÈNE | Et tu as raison Éric. Aujourd’hui on tourne à l’humour noir, ce que les grecs tournaient au tragique. |
| [276] |  |
| SOPHIE | Vous voulez dire qu’au temps des Grecs, il y avait des gens qui croyaient que Dieu jouait avec nous, comme avec des poupées ? Et moi qui croyait être originale ! |
| M. DIOGÈNE | Pire que ça, ma belle Sophie. Ils croyaient qu’il y avaient beaucoup de dieux, qui se chamaillaient entre eux, pour nous contrôler. Les grecs ont écrit énormément de pièces de théâtre, de chansons et de poèmes à propos de tous ces mythes. |
| DÉDÉ | Mais ce n’étaient que des mythes et pas une vraie religion comme la nôtre. |
| M. DIOGÈNE | Écoute Dédé, la religion catholique a emprunté beaucoup de ses dogmes de foi, aux mythes anciens, et pas seulement aux grecs. |

*Devant la mine incrédule de Dédé, M. Diogène a rajouté tout de suite :*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | Mais je vois que je m’avance sur un terrain délicat, alors changeons de sujet si vous le voulez bien. |
| DÉDÉ | Mais non, continuez, monsieur ça m’a surpris sur le coup, mais tout ça me semble très intéressant. |

*On sentait bien que M. Diogène hésitait à dire le fond de sa pensée devant nous, ses jeunes élèves, mais France a insisté :*

|  |  |
| --- | --- |
| FRANCE | S’il vous plaît monsieur ! Vous ne nous avez jamais dit ce que vous pensiez vraiment en classe. Vous vouliez toujours qu’on développe notre [277] propre façon de penser. Là, le cours est fini. Vous pouvez nous le dire maintenant. |
| M. DIOGÈNE | Vous savez, ce qui me fait le plus peur dans l’enseignement de la philo, c’est l’endoctrinement. Je ne voudrais absolument pas vous imposer mes propres idées, comme mes profs de philo l’avaient fait. |

*C’est Christine que fit tomber les dernières craintes de notre professeur :*

|  |  |
| --- | --- |
| CHRISTINE | Ben là, la classe est finie, alors vous pouvez tout nous dire. Pis craignez rien, on ne se laisse pas embobiner facilement aujourd’hui. On vous le dira nous, si ça d’l’allure ou pas ce que vous pensez. |
| M. DIOGÈNE | Bon d’accord, je vais vous le dire, mais uniquement si vous me promettez d’être critique face à tout ce que je vais dire. |
| DÉDÉ | J’sens qu’on va avoir un beau débat ! |
| M. DIOGÈNE | Ce que je pense, c’est pas si nouveau que ça dans le fond. Je pense que toutes les religions viennent des mythes. On a besoin de mythes pour expliquer, qui nous sommes, d’où on vient et où on va. Au temps des grecs, Zeus, Apollon, Dionysos, Gaïa et tous ces dieux, ces déesses, demi-dieux et héros fournissaient ces explications. Les chrétiens eux ramenèrent tout cela à un seul Dieu infiniment bon, infiniment aimable, infiniment juste, infiniment parfait. Aujourd’hui c’est la science et la technologie qui remplace la religion pour expliquer notre place dans le monde. Mais on est encore au coeur du mythe. Prenez juste la théorie du Big Bang, par [278] exemple. Elle ressemble drôlement à l’Oeuf originel de la théogonie grecque. Tout ce qu’on en a enlevé, ce sont les émotions, la musique et la poésie que les grecs avaient tressées autour de leurs mythes. Et, quant à moi, je trouve ça bien dommage. On a enlevé le plus beau, pour ne garder que le squelette. |

*Il y eut un moment de silence avant que Sophie n’intervienne :*

|  |  |
| --- | --- |
| SOPHIE | Moi, je suis d’accord avec vous monsieur. C’est ce que j’aurais ajouté dans la pièce, si j’avais eu le temps de la continuer. Dieu n’est qu’une image qu’on utilise pour expliquer l’origine et la fin du monde. Il y a des images comme ça, qui s’usent avec le temps, qui disparaissent lentement, comme ces vieilles images de saints toute effacées, qui traînaient dans le fond des tiroirs de ma grand-mère. Elles s’effacent de notre esprit lentement. Elles sont encore vivides dans l’esprit de nos grands-parents, alors qu’elles le sont moins pour nos parents. Et pour nous, la religion aujourd’hui, ça ne veut plus rien dire. C’est juste un paquet d’obligations tannantes, que nos parents nous imposent quand on est jeune, comme aller la messe ou dire sa prière avant de s’endormir. |
| DÉDÉ | Parle pour toi Sophie, mais généralise pas ton athéisme à tout le monde. Moi, je crois vraiment en un Dieu infiniment aimable, pas seulement parce que mes parents veulent que j’y crois. Parce que sans aucune croyance, je ne pourrais pas vivre. Ma vie n’aurait aucun sens. N’est-ce pas la même chose pour tout le monde ? |
| [279] |  |
| SOPHIE | Tout le monde doit donner un sens à sa vie, mais c’est pas nécessaire de croire que *Dieu est notre père, qui est aux cieux* pour la vie ait un sens. Mon Dieu à moi, il est en moi. C’est lui qui me fait aimer la vie et espérer en un monde meilleur. C’est lui qui me fait faire les choses correctement, pas seulement pour moi, mais pour tout le monde. |
| ÉRIC | Moi je crois que Dieu, c’est pas autre chose que la Nature. Quand je prends une marche seul dans le parc le soir, quelquefois je me sens comme faisant partie *du Grand Tout*. Il y a cette heure particulière, juste après le souper. Le soleil n’est pas encore couché, l’air y est cristallin. Il porte le son plus loin que durant le jour. À ce moment béni de la journée, tous les sons, toutes les odeurs nous pénètrent davantage et font vibrer toutes les cellules de notre être. C’est dans ces moments là que je perçois intimement que toutes les choses de l’univers, moi y compris, faisons partie d’un même grand Tout. N’avez-vous jamais ressenti cela vous aussi ? |

*Il y eut à nouveau un long silence. Personne ne savait quoi ajouter. Finalement Bob dit :*

|  |  |
| --- | --- |
| BOB | Oui, je crois que je comprends où tu veux en venir Éric. Ça a pris du temps à faire le lien avec mes propres expériences, mais finalement ça m’a rappelé quand je vais à la chasse ou à la pêche. Je me sens comme le maître de l’univers dans ces moments-là et en même temps, je me sens tout petit devant tant d’immensité. Je ne peux m’imaginer qu’une telle grandeur est arrivée là toute seule. Je me dis qu’il a fallu quelqu’un de plus grand que nous pour réaliser un si bel univers. |
| [280] |  |
| CHRISTINE | Personnellement, je ne me sens maîtresse de rien. Je n’aime pas du tout cette idée de contrôle, de maîtrise, de possession. Je me sens libre de vivre et d’aimer autant que je veux. Je n’aimerais pas être ni la maîtresse, ni l’esclave de personne. Mon dieu à moi c’est l’amour, la beauté et la liberté du moment présent. |

*Soudainement monsieur. Diogène - lui habituellement si calme et si réservé - a levé son verre et s’est mit à crier :*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | *Carpe Diem !* |
| BOB | Excusez-moi, monsieur mais qu'est-ce que les carpes viennent faire là-dedans ? |

*Monsieur Diogène ne put retenir un sourire moqueur avant de répondre plus calme :*

|  |  |
| --- | --- |
| M. DIOGÈNE | Non Bob, pas une carpe, mais *Carpe* : *diem* : c'est du latin. Ça veut dire : *saisis le jour*, jouis de l'instant de bonheur qui passe, car il ne reviendra jamais. |
| BOB | Ah oui ! j'ai déjà vu ça dans un film. C'est une bonne idée ça. Si on buvait à la santé de ce *Carpe diem !* |

*Tout le monde a alors levé son verre en criant à l’unissons :*

|  |  |
| --- | --- |
| TOUS | *Carpe diem !* |

[281]

Et le *Souterrain*, presque vide à cet heure de l’après-midi, s’est rempli de nos éclats de voix. Nous avons continué ainsi à rire, chanter et discuter, jusque tard dans la nuit. J’ai encore la musique dans mes oreilles de cette vieille chanson de John Lennon, qu’on chantait à tue-tête en pleine rue, en retournant à la maison :

*Imagine there's no heaven*

*It's easy if you try*

*No hell below us*

*Above us only sky*

*Imagine all the people*

*Living for today...*

Ça c’était le bon vieux temps. En relisant ces derniers mots de notre vieux *Journal de classe*, nos rires joyeux éclatent à nouveau dans ma mémoire. Nous étions si jeunes, si beaux et si pleins de vie à cette époque. Retrouverai-je jamais ces temps heureux, où nous buvions à la grosse, l'amour et la liberté qui remplissaient nos rêves ? En tout cas je vous le souhaite de tout coeur mes chers élèves.

*Philippe Lafleur*

*13 mai 1988*

[282]

[283]

**L’esthétisme socratique de Matthew Lipman.**

Première partie : Le délit

Annexe 3

Trois reproductions de peintures,  
auxquelles je me réfère  
dans le texte.

[Retour à la table des matières](#tdm)

1. Mandala Shri Kalachakra peint par les moines du monastère Vamgyal, au musée d’histoire naturelle de New York. Tiré de *Journey Through the Wheel of Time // The Kalachakra Sand Mandala*

2. Gauguin, Paul. *D’où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ?* 1897, huile sur toile, 139 X 374,5 cm Museum of Fine Arts, Boston



3. DELAUNAY, Robert. *Une fenêtre*. Musée national d’Art moderne, Paris



Fin du texte

1. Éventuellement J’ai terminé le livre *(La découverter de Harry)*, malgré mon manque total de familiarité avec les techniques de l’écriture de fiction et les principes d’éducation. Tout ce que je savais de ces derniers, je suppose, venait du fait que j’avais amené dans mon sac à dos, durant la deuxième guerre mondiale, une copie de *Intelligence in the Modern World,* de Dewey, qui contient un certain nombre de passages clés de sa théorie éducationnelle. En quelque sorte j’ai eu de la chance avec ce livre : bien que je ne connaissais rien en philosophie, j’ai pigé, à travers la prose obscure de Dewey, quelques unes de ses idéea maîtresses.Je peux encore me rappeler lire attentivement le livre pendant ces moments occasionnels de repos qu'un soldat d'infanterie peut avoir tout en remontant la Sarre en se frayant un chemin à travers l'Allemagne jusqu'à Bayreuth et ensuite en poursuivant sa route jusqu'en Autriche. Je suppose que des idées acquises dans ces cirsconstances, sont particulièrement en mesure d’assumer un rôle fondamental dans le développement intellectuel ultérieur de n’importe qui.

   Extrait de :LIPMAN, Matthew*. On writing a Philosophical Novel,* in *Studies in Philosophy for Children, Harry Stottlemeier’s Discovery,* édité par Ann Margaret Sharp et Ronald F. Reed, avec des sources et références de Matthew Lipman, Temple University Press, Philadelphia, 1992, p. 5 [↑](#footnote-ref-1)
2. Je ne dois tout de même pas omettre de mentionner un autre facteur déterminant. Plusieurs années après la guerre, j’eus la chance de retourner en France pour étudier. Je fus impressionné par des écrivains français, pour lesquels je manifestais beaucoup d’intérêt, comme Diderot, qui trouvèrent la possibilité de discuter des idées philosophiques profondes avec aisance et clarté. J'en conclus que, peut être, les idées n'étaient pas tellement monopolisées par une élite minoritaire et que pas mêmes les poètes les considéraient étrangères. (Ibid, p. 5) [↑](#footnote-ref-2)
3. *“The judgment of cognitive excellence is more likely to be the product of creative than of critical inquiry.”* Le jugement d’excellence cognitive est plus vraisemblement le produit de la recherche créative que de la recherche critique. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York, 1991, p. 155. [↑](#footnote-ref-3)
4. “Gradually, aesthetics came to concentrate only on appreciation, and in a more recent times, it has been fashionable to define it simply as the theory of criticism.” Traduction : “Progressivement, l’esthétique en vint à se concentrer uniquement sur l’appréciation, et plus récemment, il devint à la mode de la définir simplement comme la théorie de la critique.” LIPMAN, Matthew and SHARP, Ann Margaret. Writing, How and Why, an Instructional Manual to Accompany Suki, I.A.P.C. Montclair State College, New Jersey, 1986, p. ii. [↑](#footnote-ref-4)
5. “Il semble qu’il n’y ait aucune raison prépondérante pour empêcher que la compréhension esthétique du philosophe ne puisse être harnachée pour promouvoir, plutôt que seulement apprécier, les activités créatrices de l’individu et leurs résultats.” Idem no 5. [↑](#footnote-ref-5)
6. NIETZSCHE, Friedrich. *La naissance de la tragédie*, trad. G. Bianquis, coll. Idées NRF, Gallimard, 1949, p. 96. [↑](#footnote-ref-6)
7. “Bien sûr”, dis-je prudemment, “j’ai utilisé les Premiers Dialogues de Platon comme modèle. Parfois j’ai essayé d’en paraphraser des parties, par exemple quand Mickey paraphrase le dernier grand discours de Thrasimache dans La République. D’autres fois, j’ai essayé de tisser l’acquisition d’habiletés intellectuelles avec la formation de concepts, à la manière dont Socrate le fait dans L’Euthyphron.” LIPMAN, Matthew. *Natasha*, Teachers College Press, Columbia University, 1996, p. 103. [↑](#footnote-ref-7)
8. Trad : “Comme je le disais à Natasha il n’y a pas longtemps, les professeurs d’anglais analyseront peut-être l’amitié entre, disons, Horatio et Hamlet, mais rarement analyseront-ils le concept d’amitié lui-même. Pour ce faire, il faudrait aller sur le terrain étranger de la philosophie proprement dite..” Ibid. p. 105. [↑](#footnote-ref-8)
9. Mais il y a un plus ancien, et probablement moins imparfait exemple d’une société familière avec les idées philosophiques - c’est la Grèce, des présocratiques. Quand on pense à Anaxagore et Empédocle, à Parménide et Héraclite, on pense à des philosophes à l’aise autant avec les formes d’expression aphoristiques et poétiques, qu’avec le langage ordinaire. Et puis il y eut le mariage de la philosophie et du drame chez Platon, tel que présagé par Sophocle et Euripide. (*On Writing a Philosophical Novel*, op. cit.p. 6). [↑](#footnote-ref-9)
10. *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 91. [↑](#footnote-ref-10)
11. Ibid. p. 87. [↑](#footnote-ref-11)
12. Il confiera en effet à Maxime, toujours dans Natasha, que les dialogues de Diderot furent aussi un modèle pour lui : “Very definitely - particularly Diderot’s Le Neveu de Rameau, but also Le Rêve de D’Alembert and the Supplement au Voyage de Bougainville” . Traduction : “Très certainement - en particulier Le Neveu de Rameau de Diderot, et aussi Le Rêve de D’Alembert et le Supplément au Voyage de Bougainville.” (Natasha, op. cit. p. 105). [↑](#footnote-ref-12)
13. “La raisonnabilité n’est pas pure rationalité ; c’est la rationalité tempérée par le jugement.” Thinking in Education, op. cit. p. 8. [↑](#footnote-ref-13)
14. après consultation de M. Lipman, j’ai traduit son concept de *Caring Thinking* par l’expression française *pensée attentionnée.*  [↑](#footnote-ref-14)
15. *La naissance de la tragédie*, op. cit.pp. 162-63. [↑](#footnote-ref-15)
16. Ibid. p. 115. [↑](#footnote-ref-16)
17. “Quand la philosophie est apparue en Grèce, ce fut d’abord sous forme poétique. Les premiers philosophes- les pré-socratiques étaient des poètes philosophes, qui ont écrit dans un style aphoristique mordant.” LIPMAN, Matthew . Writing : How and Why,op. cit. Introduction, p. iii. [↑](#footnote-ref-17)
18. “La théorie esthétique mise de l’avant par un philosophe est un test pour le système qu’il construit pour saisir la nature de l’expérience elle-même.” HOFSTADTER, Albert and KUHNS Richard (editors) Philosophies of Art and Beauty, Selected Readings in Aesthetics from Plato to Heidegger , University of Chicago Press, U.S.A. 1964, p. 578. [↑](#footnote-ref-18)
19. PLATON, *Le Banquet* et *Phèdre*, trad. et notes par E. Chambry, Garnier, Flammarion, 1964, p. 66. [↑](#footnote-ref-19)
20. C’est encore dans ce sens que l’emploie Raymond Devos, un grand poète français de l’humour : “C’est un grand mot (poésie) qui me fait un peu peur. Tout ce qui est à peu près réussi, la poésie est dedans. Faire quelque chose de poétique, à priori, ça ne veut rien dire. Il faut faire quelque chose qui trouble, qui émeut. Les gens qui font des choses réussies, dans n’importe quelle discipline, c’est de la poésie.” (Raymond Devos, in Le Devoir, lundi, 3 juin 1996, p. B1. [↑](#footnote-ref-20)
21. “Le développement esthétique des enfants débutent, comme on le sait, bien avant leur scolarisation. Le dessin, le chant et la musique ne sont rien de nouveau pour les élèves de première année. Les enfants de moins de deux ans, par exemple, s’engagent déjà dans des activités de représentations, et jusqu’à dix ans (et parfois au-delà) c’est une fascinantion constante pour eux. Vers la fin de la période pré-scolaire, l'enfant devient un véritable artiste amateur et peut exprimer par des images, des modèles et autres travaux artisanaux, son attitude propre face au monde.” DAVIDOV, VV. The Mental Development of Younger Schoolchildren in the Process of Learning Activity, publié dans Thinking, vol 9, no 3, p.9. Tiré de Soviet Education, vol XXX, no 10. 1988, pp. 3-16, avec la permission de M. E. Sharpe Inc. Armonk, New York. [↑](#footnote-ref-21)
22. Une “réorganisation ou une reconstruction constante de l’expérience” DEWEY, John. Democracy and Education, Macmillan, New York, 1939 p. 89. [↑](#footnote-ref-22)
23. “L’art ne signifie plus pour nous la forme la plus élevée par laquelle la vérité apparaît à l’existence par elle-même. On peut bien espérer que l’art va continuer d’avancer et de se perfectionner, mais sa forme a cessé d’être le besoin le plus élevé de l’esprit. Dans toutes ces relations, l’art est et demeure pour nous, du côté de sa vocation la plus haute, quelque chose du passé.” Tiré deVorlesungen, (de même que dans l’édition Jubiläum, vol. 12, de H. Glockner (Stuttgart, 1953), X, 1, 134 ; 135 ; 16. Cité par : HEIDEGGER, Martin, The Origin of the Work of Art, trad. A. HOFSTADTER, dans : HOFSTADTER, Albert and KUHNS, Richard, op. cit. p. 702. [↑](#footnote-ref-23)
24. “La synthèse hégélienne du sujet et de l’objet, de la matière et de l’esprit, du divin et de l’humain, fut par contre, plus qu’une simple formule intellectuelle. Elle opéra en moi comme un immense soulagement, une libération. Le traitement hégélien de la culture, des institutions et des arts, impliqua la même destruction des murs bétonnés diviseurs et eut une attraction spéciale sur moi.” DEWEY, John. From Absolutism to Experimentalism, Contemporary American Philosophers, George Plimpton Adams and William Pepperell Montague, Editors, New York, 1930, p. 7. [↑](#footnote-ref-24)
25. “L’histoire de l’expérience humaine est l’histoire des développements des arts. L’histoire de la science depuis son émergence distincte des arts religieux, cérémoniaux et poétiques est une marque de la différenciation des arts et non la marque de la séparation de l’art.” DEWEY, John. Experience and Nature, New York, Dover, 1958, p. 381. [↑](#footnote-ref-25)
26. “On peut soutenir sérieusement que pour Dewey donc - aussi surprenant que cela puisse paraître pour ceux qui l'associent au pragmatisme, à son instrumentalisme en logique, au libéralisme en politique, et au progressisme en éducation - que c’est l’art et l’esthétique dans l’expérience qui ultimement constitue le noyau d’une philosophie authentique.” HOFSTADTER, Albert and KUHNS Richard (editors), op. cit., p. 578. [↑](#footnote-ref-26)
27. DANIEL, Marie-France : *La philosophie et les enfants*, Montréal, éditions Logiques, 1992, p. 54. [↑](#footnote-ref-27)
28. “En fait, ma dette envers Dewey et son oeuvre est si grande, qu’il mériterait d’être cité virtuellement à chaque page... Ses théories esthétiques ont fourni les lignes directrices indispensables à ma propre étude du processus artistique.” LIPMAN, Matthew. What Happens in Art, The Century Philosophy series, New York, Irvington, 1967, p. 19, note 1. [↑](#footnote-ref-28)
29. LIPMAN, Matthew. *Writing How and Why* op. cit. Introduction p. vii : Trad : “Les trois distinctions auxquelles on se réfère dans la discussion de la notion d’expérience ci-haut, sont tirées de la philosophie de John Dewey. Voir en particulier : *Art as Experience* et *Experience and Nature*.” [↑](#footnote-ref-29)
30. Extraits de *Natasha*, op. cit. p. 94. [↑](#footnote-ref-30)
31. ROUMANES, Jacques-Bernard. *La logique du dialogue et la transmission du savoir*, in *Philosophie et pensée chez* *l’enfant*, collectif sous la direction de Anita Caron, éditions Agence d’Arc inc. Ottawa, 1990, p.50. [↑](#footnote-ref-31)
32. “La première grande considération est que la vie se passe dans un environnement pas simplement dans celui-ci, mais à cause de lui, en interaction avec lui.” DEWEY, John, Art as Experience, op. cit. p. 587. [↑](#footnote-ref-32)
33. “Comme les vagues de la mer, les rides des sables où les vagues ont affluées et refluées, le nuage moutonné et le nuage ténébreux. Le contraste entre le manque et l'abondance, entre l'effort et l'accomplissement, entre l'arrangement après un différend réglé, forment le drame dans lequel l'action, l'émotion et le sens sont unifiés. Le résultat est l'équilibre et le déséquilibre. Ils ne sont ni statiques, ni dynamiques. Ils expriment une intense puissance, elle-même mesurée par une résistance à vaincre. Les objets environnants servent et desservent.” Ibid., p. 590. [↑](#footnote-ref-33)
34. “On peut même penser au concept de soi comme un paquet d’habitudes.” SHARP, Ann Margaret : Pierce, Feminism and Philosophy for Children, in Analytic Teaching, vol, 14, no 1. [↑](#footnote-ref-34)
35. Trad.”Le projet humain nécessite l’acquisition d’habitudes ou leurs modifications, suite à une réflexion sur l’expérience.” Ibid., no 17. [↑](#footnote-ref-35)
36. “Une situation, que ce soit celle de manger un repas, jouer une partie d'échec, participer à une conversation, écrire un livre, ou prendre part à une campagne électorale est si bien définie que sa conclusion est un achèvement et non une cessation. Une telle expérience forme un tout et porte en elle sa propre qualité individuelle et sa propre autosuffisance. C'est une expérience.” DEWEY, John, op. cit. p. 596. [↑](#footnote-ref-36)
37. LIPMAN, Matthew. *Writing : How and Why,* op. cit. p. 229. [↑](#footnote-ref-37)
38. “Une expérience a une unité qui lui donne son nom ; ce repas, cette tempête, cette rupture d’amitié. L’existence de cette unité est constituée par une seule qualité qui pénètre l’expérience entière, en dépît des variations de ses parties constituantes.” DEWEY, John, op. cit. p. 598. [↑](#footnote-ref-38)
39. “Quand l’unité est du genre déjà décrit, l’expérience a un caractère esthétique, même s’il ne s’agit pas principalement d’une expérience esthétique” Ibid., 603. [↑](#footnote-ref-39)
40. “Toute expérience consciente a de toute nécessité un certain degré d’imaginaire. Car alors que les racines de chaque expérience se retrouvent dans l’interaction d’une créature vivante avec son environnement, cette expérience devient consciente, question de perception, seulement lorsque le sens la pénètre, sens qui dérive d’expériences antérieures. L'imagination est la seule porte par laquelle ces sens peuvent trouver leur chemin dans la présente interaction.” Ibid., p. 641. [↑](#footnote-ref-40)
41. “Toute perception consciente implique un risque : c’est une aventure dans l’inconnu, car comme elle assimile le présent au passé, elle porte aussi une certaine reconstruction de ce passé.” Ibid. p. 641. [↑](#footnote-ref-41)
42. “Le rôle de la nature est de changer, changer constamment une chose en une autre, ne sachant ni ne demandant jamais pourquoi. Mais notre rôle à nous est de changer le monde en poésie” LIPMAN, Matthew : Suki, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1978, p. 61. [↑](#footnote-ref-42)
43. LIPMAN, Matthew, *Writing : How and Why*, op. cit. p. 165. [↑](#footnote-ref-43)
44. LIPMAN, Matthew, *Suki*, op.cit. p. 64. [↑](#footnote-ref-44)
45. “La pensée dans son essence même est un art, la connaissance et les propositions qui sont les produits de la pensée, sont des oeuvres d'art, tout autant que les statues et les symphonies.” DEWEY, John. Experience and Nature, op. cit., p. 378. [↑](#footnote-ref-45)
46. “Chaque étape successive du penser est une conclusion dans laquelle le sens qui l’a produit est condensé ; et on ne le cite plus que comme une lumière irradiant les autres choses- à moins que ce ne soit un brouillard qui les obscurcit. Les antécédents d’une conclusion sont aussi causaux et existentiels que ceux d’une construction. Ils ne sont ni logiques ni dialectiques, ni une affaire d’idées. Alors qu’une conclusion découle des antécédents, elle ne découle pas de prémisses au sens formel strict. Les prémisses sont l’analyse d’une conclusion, non ses fondements logiques justificateurs ; il n’y a pas de prémisses avant qu’il n’y ait une conclusion. Prémisses et conclusion sont obtenus par une procédure comparable à l’utilisation de planches et de clous dans la fabrication d’une boîte ; ou de couleurs et de canevas dans la production d’une toile.” Ibid., p. 378-389. [↑](#footnote-ref-46)
47. “Les relations esthétiques surviennent dans des contextes, des situations ou des touts. Chaque tout est composé d’un certain nombre de parties. Les relations entre les parties, ou les relations entre les parties et le tout sont des relations esthétiques” LIPMAN, Matthew. Writing : How and Why, op. cit. Introduction p. ix. [↑](#footnote-ref-47)
48. “L’acte de connaître, qu’il soit avide d’inférences ou de démonstrations, est toujours une induction. Il n’y a qu’un seul mode de penser, le mode inductif, puisque le penser s’applique sur tout ce qui arrive effectivement. La notion qui voudrait qu’il y ait un autre mode appelé déduction est une autre preuve de la tendance dominante en philosophie de traiter des fonctions comme des opérations antécédentes et de considérer les significations essentielles de l’existence comme si c’était une sorte d’Être.” DEWEY, John. Experience and Nature, op. cit., p. 381. [↑](#footnote-ref-48)
49. “C’est le facteur intelligent présent dans l’art.” Ibid., p. 367. [↑](#footnote-ref-49)
50. “La fin est alors une fin en-vue et est en réengagement constant et cumulatif à chaque étape de la force et du mouvement. Ce n'est plus un point final, extérieur aux conditions qui l'ont amené, c'est le développement continuel du sens des tendances présentes - très exactement ces choses mêmes que, tel que convenu nous appelons moyens.” Ibid., p. 373.

    Note du traducteur : Il y a ici un jeu de mots fort intéressant en anglais entre *meaning* et *means*, qu’utilise Dewey pour montrer le lien étroit entre le sens et les moyens qui l’amène. Il est difficile de rendre ce jeu de mots en français. [↑](#footnote-ref-50)
51. DANIEL, Marie-France : *La philosophie et les enfants*, éditions Logiques, Montréal, 1992, p.348. [↑](#footnote-ref-51)
52. “Sa plus importante qualité tertiaire.” LIPMAN, Matthew What Happens in art, op. cit. p. 1. [↑](#footnote-ref-52)
53. NIETZSCHE, Friedrich. *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 86. [↑](#footnote-ref-53)
54. Idem no 37. [↑](#footnote-ref-54)
55. DANIEL, Marie-France : *La philosophie et les enfants*, op. cit. p. 346-347. [↑](#footnote-ref-55)
56. “Une activité peut être considérée intelligente lorsqu’elle implique une organisation intentionnelle de moyens à fins, ou de parties à tout. Par n’importe lequel de ces deux critères, l’art se qualifie comme une espèce de l’intelligence humaine.” LIPMAN, Matthew : What Happens in Art, op. cit. p. 2. [↑](#footnote-ref-56)
57. DANIEL, Marie-France : *La philosophie et les enfants*, op. cit., p. 142. [↑](#footnote-ref-57)
58. “Penser c’est découvrir, inventer, connecter et experimenter des relations” LIPMAN, Matthew. Caring as Thinking, in Inquiry : Thinking Across the Disciplines, (1995) vol. 15, no. 1, pp.1-13. [↑](#footnote-ref-58)
59. “Du fait que beaucoup d'expériences humaines sont fragmentaires et ne forment pas un tout, les relations esthétiques sont précisément absentes de beaucoup d'expériences et ne se rencontrent seulement que dans les œuvres d'art.” LIPMAN, Matthew, Writing : How and Why, op. cit. Introduction p. ix. [↑](#footnote-ref-59)
60. “Supposons cet enfant vedette de cinéma, vous voyez, et supposons qu’elle est atteinte d’une maladie mortelle. OK. Maintenant regardez dans la chambre. Voici le docteur s’agitant au-dessus de graphiques, de médicaments et d’instruments. Il porte attention à tous les détails. Il est méthodique, objectif, scientifique. Voilà ! Mais supposons aussi qu’un reporter et un artiste ont été autorisés à entrer dans la chambre. L’un écrit ce qui s’y passe dans le but de faire un bon article. L’autre tente de capter l’expression de l’enfant. Ce sont là des exemples du mode esthétique d’expérience. Et puis, il y a les parents. Et que dire de l’enfant elle-même ? Qui demande comment on se sent lorsqu’on est une enfant au bord de la mort ? Pour l’expérimenter moralement, il faudrait qu’on sache c’est quoi le sentiment de la mort.” LIPMAN, Matthew.Suki, op. cit. p. 68. [↑](#footnote-ref-60)
61. LIPMAN, Matthew *La découverte de Harry*, traduit et adapté de l'américain par Michel Haguette, CECM, Service des études, pp.90-91. [↑](#footnote-ref-61)
62. LIPMAN, Matthew *Thinking in Education*, op. cit. p. 21 points 5 et 6. Voir fig. 1 p. suivante. [↑](#footnote-ref-62)
63. Idem p. 193. [↑](#footnote-ref-63)
64. Tiré de *Thinking in Education* , op. cit., p. 21. [↑](#footnote-ref-64)
65. “Quand nous pensons avec attention, nous portons attention à ce que nous considérons important, à ce qui nous préoccupe, à ce qui exige, requiert, ou ce qui a besoin de nous, quand nous y pensons.” LIPMAN, Matthew. Caring as Thinking, in Inquiry : Thinking Across the Disciplines, 1995 vol. 15, no. 1. [↑](#footnote-ref-65)
66. Cf. LIPMAN et al. *Philosophy in the Classroom*, Temple U. Press, Philadelphie, 1980. Le chapitre 7 traite spécifiquement de la direction d’une communauté de recherche. [↑](#footnote-ref-66)
67. *La découverte de Harry Stottlemeier*, trad. Pierre Bélaval, Vrin, Paris, 1978, 146 p. [↑](#footnote-ref-67)
68. Cf TALBOT, Gilbert. *In Other Words*, In Analytic Teaching, Texas Wesleyan College, (Fort Worth, Texas) nov. 1990, vol. 10 no 2, pp. 101-110. [↑](#footnote-ref-68)
69. BEDNARZ, Francis. Développement d’un cours de philosophie 101 au collégial, selon la méthode de M. Lipman, Institut Teccart, Montréal, 1990, 35p. [↑](#footnote-ref-69)
70. TALBOT, Gilbert. Atelier-conférence sur l'adaptation de la philosophie pour enfants au niveau collégial, Acfas, Ottawa, 1987. [↑](#footnote-ref-70)
71. AIDAROVA, Lada. *Child Development and Education*, trad. anglaise de L. Lezhneva, Progress, Publishers, Moscou, 1982. [↑](#footnote-ref-71)
72. [*Rapport Parent*](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html). vol. 2, chap. 24, p. 192. [↑](#footnote-ref-72)
73. LAMY, Jean-Maurice. *Lipman au collège*, In Philosopher, no 8, 1989, pp. 203-210. [↑](#footnote-ref-73)
74. MALENFANT, Édouard. *L’approche Lipman en philosophie 101,* Institut de Technologie agro-alimentaire de la Pocatière, mars 1990, 14p, avec tableaux en annexe. [↑](#footnote-ref-74)
75. Ibid. p. 10. [↑](#footnote-ref-75)
76. Ibid. p. 12. [↑](#footnote-ref-76)
77. Ibid. p. 11. [↑](#footnote-ref-77)
78. Ibid. p. 14. [↑](#footnote-ref-78)
79. BOLDUC, M. et TALBOT, G. *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*, rapport de recherche portant sur l’adaptation de la philosophie pour enfants au collégial québécois, Cégep de Jonquière, QC, 1997. [↑](#footnote-ref-79)
80. LIPMAN, Matthew. *Philosophy For Children : Where are We Now ?* in Thinking, Supplement no 1, IAPC, Montclair State College, 1986, 12p. Supplement no 2, vol. 7, no 4, 20p. [↑](#footnote-ref-80)
81. SASSEVILLE, Michel. Philosophie pour enfants et art dramatique : de la logique à la créativité, manuscrit non-publié, Québec, 1996. [↑](#footnote-ref-81)
82. Idem no 50. [↑](#footnote-ref-82)
83. Les texte et tableaux de cette section proviennent de notre rapport de recherche : *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*, Cégep de Jonquière, 1997. [↑](#footnote-ref-83)
84. CUERRIER, Jacques. L'être humain, panorama de quelques grandes conceptions de l'homme, McGraw-Hill, 1990, 249p. [↑](#footnote-ref-84)
85. VERCORS. *Les animaux dénaturés*, Albin/Michel, Paris, 1952, 363p. [↑](#footnote-ref-85)
86. Ces définitions proviennent de : GUILFORD, J.P. *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, Toronto, 1966. [↑](#footnote-ref-86)
87. WALLACH, M.A. et KOGAN, N. *Modes of thinking in Young Children : A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*, Holt, Rinehart et Winston, New York, 1965. Les figures utilisées sont présentées en annexe. [↑](#footnote-ref-87)
88. LAWSON, J.S. MARSHALL, W.L. MCGRATH, P. The Social Self-Esteem Inventory, Educational and Psychological Measurement, 1979, no 39, pp.803-807. [↑](#footnote-ref-88)
89. Voir : BOLDUC, M. et TALBOT G. *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*, rapport de recherche portant sur l’adaptation de la philosophie pour enfants au collégial québécois, Cégep de Jonquière, QC, 1997. [↑](#footnote-ref-89)
90. Tous les chapitres du roman *Émilie* cités dans cette thèse sont placés en annexe. [↑](#footnote-ref-90)
91. Ce nom rappelle bien sûr le cynique grec Diogène, mais aussi le premier historien grec de la philosophie, Diogène Laërce. [↑](#footnote-ref-91)
92. En annexe. [↑](#footnote-ref-92)
93. En annexe. [↑](#footnote-ref-93)
94. PASCAL, Blaise. *Pensées*, Éditions du Seuil, Paris, 1962, fragment 200, p. 121. [↑](#footnote-ref-94)
95. LAMY, Jean-Maurice. *Outils pour une pensée systématique*, IRPA, inc., Saint-Hubert, 1990, Québec, p.9. [↑](#footnote-ref-95)
96. M. DIOGÈNE : Les philosophes ont effectivement donné plusieurs définitions différentes, que nous allons étudiées au cours de la session. Mais pour le moment, je pense qu’il serait bon si on s’entendait sur une définition préliminaire et qu’on y revenait à la fin de la session, pour voir si nous voulons la réviser. [↑](#footnote-ref-96)
97. Le tableau 14, plus loin, énumère les principales définitions présentées par la classe. [↑](#footnote-ref-97)
98. DÉDÉ : Un être humain ? je ne peux pas vous faire une définition comme ça, mais en tout cas on a de bons spécimens ici même dans la classe. [↑](#footnote-ref-98)
99. SOPHIE : Ben, j’pensais que hominidé c’était une sorte de synonyme de être humain. [↑](#footnote-ref-99)
100. DÉDÉ : Ou ce qu'elle n'est pas : un homme, c'est un animal, mais ce n'est pas une tarte. [↑](#footnote-ref-100)
101. On semble se mettre assez facilement d’accord pour retenir que l’être humain appartient au genre animal. [↑](#footnote-ref-101)
102. SOPHIE : J’vais vous l’dire moi ce que nous sommes : 1. Animal. 2. Vertébré. 3. Manmmifère. 4. Primate. 5. Hominidé. Biologie 101. [↑](#footnote-ref-102)
103. DÉDÉ : Non, ça marche pas mon ‘ros minet. Ta définition est aussi valable pour un poulet BBQ.

     ÉRIC ; Je n’suis pas ton ‘ros minet, espèce de cervelle d’oiseau !

     SOPHIE : Arrêtez donc de faire *les paons*, vous deux.

     Notons en passant que Dédé reprend à sa façon la réponse du vrai Diogène à la définition de l’humain que cherchait à établir les Académiciens de Platon. [↑](#footnote-ref-103)
104. Sur les explications et les descriptions, voir le *Manuel de Harry Stottlemeier’s Discovery*, chapitre 12, 6ème idée conductrice et *Thinking in Education* pp. 44-45. [↑](#footnote-ref-104)
105. Voir *Writing : How and Why,* chapitre un, Leading idea 5 p. 9. On retrouvera dans le manuel de *Harry Stottlemeier’s Discovery*, (chap. 12 idée 5) un plan de discussion sur le concept de personne. [↑](#footnote-ref-105)
106. Généralement parlant, il n’y a que deux sortes de raisons pour dire qu’un énoncé est vrai : par définition et par évidence. LIPMAN, Matthew. Doing Philosophy, Workbook, Montclair State College, N.J. p. 15 : Truth. [↑](#footnote-ref-106)
107. Si les significations devaient être identifiées uniquement avec les définitions, le problème serait plus restreint et plus facilement gérable, puisque la littérature sur la logique de la définition est plutôt bien établie. Mais le problème demeure que dans le langage courant, le mot “sens” couvre beaucoup plus que le mot “définition” LIPMAN, Matthew. *Writing, How and Why*, op. cit. introduction, p. *x.* [↑](#footnote-ref-107)
108. Le sens n’est pas une espèce d’effet intangible des relations, mais est ces relations elles-mêmes Quelles que soient les relations qu’une chose a avec d’autres choses et avec un individu particilier, elles en constituent son sens. Idem no 19. [↑](#footnote-ref-108)
109. Quand nous regroupons les choses par leur similarité, on dit que nous en avons un concept*. Thinking in Education*, op. cit., p. 42. [↑](#footnote-ref-109)
110. L’organisation narrative, au contraire de l’organisation expositoire, tend à se développer à mesure que nous l’explorons. En se développant, elle rassemble le momentum et l’énergie qu’elle transmet au lecteur. Ce n’est pas une simple sequenciation de l’information qui rend cela possible. Cela est rendu possible par la relation organique que les parties ont entre elles et avec le tout. Ibid, p. 43. [↑](#footnote-ref-110)
111. In *Philosophical Papers*, 3ème édition, Oxford University Press, New York, 1979, pp.94-5. Cité dans *Thinking in Education*, op. cit. p.42 note 14. [↑](#footnote-ref-111)
112. On présente un carte en forme de cible aux élèves. Deux cercles concentriques, identifiés par une paire d’antonymes, sont séparés par une zone grise. On donne une liste de mots aux élèves qui doivent les distribuer le mieux possible entre les trois zones. Les synonymes dans la zone interne contribuent à masser le sens dans cette zone, alors que le sens unique de chaque terme doit être trouvé par contraste avec ses synonymes. Ibid p. 42. [↑](#footnote-ref-112)
113. Tiré de *Thinking in Education* , op. cit.p. 44. [↑](#footnote-ref-113)
114. C’est l’exemple que prend Lipman dans *Wondering at the World*, (Lipman and Sharp, Landham, Md. : University Press of America, 1986), pp.74-75. [↑](#footnote-ref-114)
115. La même cible, exprimée par un artiste, se retrouve dans l’oeuvre de Guido Molinari. Tout en étant abstraite, ces figures joignent la couleur à la forme. [↑](#footnote-ref-115)
116. En annexe. [↑](#footnote-ref-116)
117. “One cannot fully acknowledge the logical connexion until one is ready to see painting as thinking in pigments...” On ne peut reconnaître pleinement la connexion logique, avant d’être prêt à voir la peinture comme penser en pigments. Writing : How and Why, op. cit. p.ii. [↑](#footnote-ref-117)
118. HUYGHE, René. *Gauguin*, Flammarion, Paris, 1967, p.39. [↑](#footnote-ref-118)
119. Ibid. p. 39. [↑](#footnote-ref-119)
120. Lipman a déjà dit, je me ne souviens plus où, qu’il privilégiait le primitivisme en art. [↑](#footnote-ref-120)
121. Je me suis librement inspiré de : CASARIL, Guy. *Gauguin, Baudelaire, Tchaïkovski,* CD-ROM multimedia PC/Mac - Français, Édition Arborescence. [↑](#footnote-ref-121)
122. TALBOT, Gilbert. *Écrits des années 60*, manuscrit. [↑](#footnote-ref-122)
123. En annexe. [↑](#footnote-ref-123)
124. Anna Freud est la fille de Sigmund Freud et a développé surtout la psychanalyse des enfants. [↑](#footnote-ref-124)
125. “Au-dessus de tout cela, on trouve aussi dans l’inconscient des qualités qui ne sont pas acquises individuellement, mais dont on a hérité : par exemple, les instincts, que sont les pulsions qui nous poussent à agir en toute nécessité, sans motivations conscientes. Dans cette strate profonde, on retrouve aussi les archétypes, les instincts et les archétypes forment ensemble l’inconscient collectif. Je l’appelle collectif, parce que contrairement à l’inconscient individuel il n’est pas constitué de contenus individuels plus ou moins uniques, mais de contenus universels qui reviennent régulièrement.”

     JUNG, C. G. *The Essential Jung*, sélection et introduction de Anthony Storr, Princeton University Press, New Jersey, 1983, CW 8, par. 270Voir aussi le glossaire p. 425. [↑](#footnote-ref-125)
126. “Le concept d’archétype... est dérivé de l’observation répétée que, par exemple, les mythes et légendes de la littérature mondiale contiennent des motifs définis qui poussent partout. On retrouve les mêmes motifs dans les fantasmes, les rêves et les délires et illusions des individus vivant aujourd’hui. Ces images et associations typiques sont ce que j’”ai appelé des idées archétypales. Plus elles sont vives, plus elles seront colorées par des teintes émotives particulièrement fortes.... Elles nous impressionnent, nous influencent et nous fascinent. elles prennentt leur origine dans l’archétype, qui en lui-même est une forme non-figurative, inconsciente et pré-existante qui semble faire partie de la structure de la psyché héritée, qui peut donc se manifester spontanément n’importe où, n’importe quand”. Ibid p. 415. [↑](#footnote-ref-126)
127. “Ce n'était pas n'importe quel cheval madame, c'était un cheval blanc ailé, sur le dos duquel j'ai parcouru l'univers, dans un de mes plus beaux rêves. J'ai été bien surprise d'apprendre cette année qu'il s'agissait de Pégase, un être fabuleux de la mythologie grecque.” Voir aussi mon premier roman : La découverte de Phil et Sophie, une adaptation de Harry Stottlemeier's Discovery, pour l'enseignement collégiale, (Éditions du Loup de Gouttière, Québec 1993). [↑](#footnote-ref-127)
128. Voir un exemple de mandala en annexe. [↑](#footnote-ref-128)
129. JUNG, C. G. op. cit., p. 419 Trad : Mandalas : symbole du but central, ou du soi comme totalité psychique, auto-représentation du processus psychique *de centration ; production d’un nouveau centre de la personnalité. Ceci est représenté symboliquement par par le cercle, le carré ou la quaternité.* [↑](#footnote-ref-129)
130. BACHELARD, Gaston : [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), PUF, 1960, Paris, p. 2. [↑](#footnote-ref-130)
131. Ibid. p. 3. [↑](#footnote-ref-131)
132. Ibid. p. 4 : “C'est par l'intentionnalité de l'imagination poétique que l'âme du poète trouve l'ouverture consciencielle de toute poésie.” [↑](#footnote-ref-132)
133. Trad : *L’imagination se réalise dans le langage, qui en est sa concrétisation*. Sergio Ramirez, romancier nicaaguaen, In La Jornada, du mercredi 7 juin 1995, p. 25. [↑](#footnote-ref-133)
134. Trad : Un stimulus nerveux transformé premièrement en un percept ! Première métaphore ! Le percept à nouveau copié dans un son ! une sphère en plein centre d’une autre, entièrement différente . In Humain trop humain no 507, tiré de The Philosophy of Nietzsche, trad. Clifton P. Fadiman, The Modern Library, Random House, New York. [↑](#footnote-ref-134)
135. Trad : La musique incite à l’intuition symbolique de l’universalité dyonisienne, et la musique permet à l’image symbolique d’émerger dans sa signification la plus haute. À partir de ces faits, intelligibles en eux-mêmes et non inaccessibles à un examen plus approfondi, j'infère la capacité de la musique à donner naissance au mythe. In The Birth of Tragedy From the Spirit of Music op. cit. p. 277. [↑](#footnote-ref-135)
136. “Augmenter le langage, créer du langage, valoriser le langage, aimer le langage, voilà autant d'activités où s'augmente la conscience de parler.” BACHELARD, G. op. cit., p. 5. [↑](#footnote-ref-136)
137. Cité par Nietzsche F. in : *The Birth of Tragedy From the Spirit of Music*, op. cit. p.168. Texte original :

     Mein Freund, das grad' ist Dichtens Werk,

     dess er sein Traümen deut and merk',

     Glaubtmin des Menschen wahrster Wahn

     wird ihm im traume aufgethan :

     all' Dichtkurst und Poeitirei

     ist nichts als Wahrtraum - Deuterei. [↑](#footnote-ref-137)
138. Welt as Wilte und Vorstellung, vol. 1 p. 416. [↑](#footnote-ref-138)
139. Dans la Vedanta, mot sanskrit, qui signifie l'illusion qui est la cause du monde. [↑](#footnote-ref-139)
140. Trad : Nous devons aussi inclure dans notre image d’Apollon cette délicate frontière, que l’image du rêve ne doit pas franchir - de peur qu’elle agisse pathologiquement (en quel cas l’apparence s’imposera à nous comme une pure réalité. Nietzsche, F. op. cit. pp. 170-171. [↑](#footnote-ref-140)
141. SOREL, Reynal. *Orphée et Orphisme*, P.U.F., Paris, 1995, p. 5. [↑](#footnote-ref-141)
142. BACHELARD, G. op. cit., p. 20. [↑](#footnote-ref-142)
143. Qu'est-ce qu'une image, demande Bachelard ?

     “Souvent ce n'est rien qu'une bulle d'enfance.

     Sous les lentisques du chagrin”.

     Lui répond le poète Jean Rousselot, dans *Il n'y a pas d'exil, Paris,* Seghers, p. 10 ((ibid. p. 106). [↑](#footnote-ref-143)
144. Ibid. p. 88. [↑](#footnote-ref-144)
145. Ibid. p. 87. [↑](#footnote-ref-145)
146. Ibid., p.121. [↑](#footnote-ref-146)
147. Ibid. p. 23. [↑](#footnote-ref-147)
148. AGOSTINI, Bertrand : Jack Kerouac, *13 Haïku*, (Texte polycopié que m'a fait parvenir Carol Lebel, un ami poète). Ce texte nous apprend également que Jack Kerouac, dans *The Dharma Bums*, s'initiera à cette poésie de l'essentiel : *“En gravissant le flanc de la montagne, il comprendra le poète oriental qui laisse parler son oeil et ferme naturellement la porte aux artifices de son esprit.”* [↑](#footnote-ref-148)
149. C'est un poème de Shiki. On voit les traces des petites pattes mouillées avec les yeux de l'imagination. Et cependant, dans ces quelques mots, il y a aussi la pluie qui est tombée ce jour-là, on sent presque le parfum des aiguilles de pin humides. Les données fondamentales du haïku sont réunies dans cette citation. “Ibid. p. 89. [↑](#footnote-ref-149)
150. Habituellement, les haïkus traditionnels décrivait effectivement, non seulement un paysage, mais une peinture d'un de ces paysages orientaux, où la nature prend tout la place, et où l'humain s'y perd, comme dans un paradis terrestre. Vous pouvez admirer ces peintures et lire ces haïkus au pavillon du jardin japonais, au Jardin botanique de Montréal. [↑](#footnote-ref-150)
151. “Un haïku occidental, nous dit Kerouac, n'a pas besoin des dix-sept syllabes puisque les langues occidentales ne peuvent pas s'adapter à la fluidité syllabique du japonais. Je propose que le 'haïku occidental' dise simplement beaucoup en trois vers courts dans n'importe quelle langue occidentale.” AGOSTINI, B. op. cit., p. 90. [↑](#footnote-ref-151)
152. Extraits de LEBEL, Carol : *Errances*, Éditions du Loup de Gouttière, Québec, 1994. [↑](#footnote-ref-152)
153. Extrait d'une soirée de poésie tenue à Alma, Québec, en mai 1994. [↑](#footnote-ref-153)
154. Relire à ce propos toute la discussion entre Phil et Sophie dans la deuxième scène et plus particulièrement la remarque où Sophie fait la distinction entre la vraisemblance et les faux semblants : “*On peut peut-être faire semblant sur scène, mais dans la vraie vie, il ne peut y avoir que de faux-semblants.*” [↑](#footnote-ref-154)
155. “Moi je me vois comme un papillon, qui survole la vie en butinant d'une fleur à l'autre, d'une personne à l'autre, pour en cueillir chaque fois l'essentiel de ce qu'il ou elle peut m'apporter...” (p. 5) [↑](#footnote-ref-155)
156. Je me réfère ici au film : The Miracle Worker, avec Ann Bancroft et Patty Duke, metteur en scène : Arthur Penn, United Artits/MGM, U.S.A.1962. Voir aussi : PAUL. Ann. *Tne Butterflies of Zagorsk,* qui présente le travail de Vygotsky avec les enfants sourds et aveugles. Ce film fait partie de la série télévisée : *The Transformers*, produite par la BBC. [↑](#footnote-ref-156)
157. FOUCAULT, M. [*Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*](https://monoskop.org/File:Foucault_Michel_Les_mots_et_les_choses.pdf), NRF, Gallimard, Paris, 1966, p. 75. [↑](#footnote-ref-157)
158. Ibid., no 31. [↑](#footnote-ref-158)
159. Ibid. p. 32. [↑](#footnote-ref-159)
160. “Mélanthéus. - Voilà le roi des gueux qui mène un autre gueux ! comme on voit que les dieuxassortissent les paires !...” Odyssée XVII, trad. Victor Bérard, Le Livre de Poche #602-3, 1960, p. 299. [↑](#footnote-ref-160)
161. C'est cette forme de ressemblance qui est à la base du deuxième principe de la dialectique marxiste : *tout est lié*. [↑](#footnote-ref-161)
162. Ibid. p. 44. [↑](#footnote-ref-162)
163. Ibid. [↑](#footnote-ref-163)
164. Notons au passage que le premier programme de philosophie pour enfants, *Elfie*, celui qui s'adresse aux enfants de maternelle et première année, met l'accent sur cette capacité de faire des distinctions entre ce qui se ressemble. [↑](#footnote-ref-164)
165. Trad : Si nous essayons de comprendre des termes comme “pense” et “créativité” très largement, on pourrait le faire de cette façon : penser c’est faire des connexions et penser créativement c’est faire de nouvelles relations différentes. Ceci n’est pas loin de la notion de Charles Spearman mise de l’avant dans Creative Mind (1930), pour qui la pensée créative surgit lorsque de deux ou plusieurs relations, une relation additionnelle émerge. Lipman, Matthew : Thinking in Education, op. cit., p. 92. [↑](#footnote-ref-165)
166. Je pense métaphoriquement, i.e. j’utilise des analogies ou des perceptions de similarités et de différences pour comprendre les multiples sentiers qui constituent une écologie. HAYNES, Felicity : On the Shaping of Wonder, (Notes de cours : The Philosophy of language, Professeu : Docteure Cristina Slade, Universidad Iberoamericana, Mexico, Mai, 1995. [↑](#footnote-ref-166)
167. Trad : Johnson (1987 p. xix) nomme ces images des “schèmes mentaux” parce qu’ils foncctionnent premièrement comme des structures abstraites d’images. Ils sont des structures gestaltiques, constituées de parties en relation et organisés dans des touts unifiés, au moyen desquels notre expérience manifeste un ordre discernable. In HAYNES, Felicity : Metaphorical Thinking, University of Western Australia. [↑](#footnote-ref-167)
168. Pour ma part, je voudrais narrer une réalité ingénue, où quelqu’un peut apprendre à voler pas parce qu’il le peut, mais plutôt parce qu’il veut voir la femme qu’il aime nue, du haut des airs pendant qu’elle se baigne sur le patio de sa maison) et donc commence à apprendre au début difficilement et plus tard il peut voler jusqu’à l’église et à la fin il peut voler comme il faut. mais alors se lève une tempête qui le pousse loin dans le golfe de Fonseca. Voilà ce que j’appelle le réalisme naïf. In La Jornada, mercredi 7 juin 1995, p. 25. [↑](#footnote-ref-168)
169. John Dewey, dans *Art as Experience*, définit l'expérience comme cette interaction continuelle, autant émotive que cognitive, entre l'humain et la nature, qui vient alimenter sa recherche de sens : *Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and environing conditions is involved in the very process of living. Under conditions of resistance and conflict, aspects and elements of the self and the world that are implicated in this interaction qualify experience with emotions and ideas so that conscious intent emerges.* p. 596. [↑](#footnote-ref-169)
170. Trad. Beaucoup de tout ceci , il me semble, est corroboré par le travail récent de Mark Johnson qui traite de l’expérience du corps, des schèmes mentaux, de l’imagination et du sens. (Le corps dans l’espritPresses universitaires de Chicago, 1987). La comprehension que Johnson a des schèmes mentaux est particulièrement riche et détaillée. Quelques uns de ses exemples sont liens, sentiers, échelles, cycles et des mouvements centre-périphérie, qui agissent tous comme des contraintes sur notre compréhension du sens, tout comme les systèmes métaphoriques guident et contraignent notre raisonnement. Par conséquent, il peut construire une fascinante théorie de l’imagination, dont les composantes sont la catégorisation, les schèmes, les projections métaphoriques, les métonymies (inversion de lapartie et du tout) et la narration. LIPMAN, Matthew, op. cit. p. 195. [↑](#footnote-ref-170)
171. Trad : Si je vois quelque chose qui résiste à l’assimilation avec les constructions existantes, comme une métaphore, il se peut que je doive changer alors mes structures représentatives existantes, ou schèmes mentaux. Cf la ressemblance de convenance de Michel Foucault ci-haut. [↑](#footnote-ref-171)
172. *Les nouvelles maladies de l'âme*, Fayard, Paris, 1993 p. 256-257. [↑](#footnote-ref-172)
173. Voir LIPMAN, Matthew : *Thinking in Education*, op. cit. p. 194 et surtout *What Happens in Art*, (Irvington Publications, N. Y. 1967), tout le chapitre sur les *qualités tertiaires.* On retrouvera par la suite, cette classification dans les exercices de *Kio et Gus*, *Pixie* et *Suki*. [↑](#footnote-ref-173)
174. On retrouve ce genre de mouvement métaphorique dans *Kio et Gus*, lorsque par exemple, le père de Gus donne des équivalences auditives, gustatives, tactiles et olfactives pour qualifier la beauté de Gus, qu'elle-même ne peut pas voir. [↑](#footnote-ref-174)
175. The more levels a metaphor operates at, the denser the symbol, the more powerful its meaning. Trad : Plus une métaphore opère à plusieurs niveaux, plus les symboles sont denses, plus ces significations sont puissantes. Felicity Haynes. [↑](#footnote-ref-175)
176. Par exemple, La pensée philosophique intensément créative du Ve s. a.C fut propulsé en grande partie par l’opposition créatrice de concepts binaires pré-socratique tels Un - Multiple, Permanence - changement, et apparence-réalité .LIPMAN, Matthew, Thinking in Education, op. cit. p. 195. [↑](#footnote-ref-176)
177. Il n'y a pas, en français, la distinction que l'anglais fait entre *comparison* , le fait de comparer, etla figure de style elle-même, qu’on appelle *simile* en anglais. [↑](#footnote-ref-177)
178. Voir à ce sujet : SEARLE, John : *Expression and Meaning, Studies in the Theory of Speech Acts*, (Cambridge University Press, Cambridge, 1979). [↑](#footnote-ref-178)
179. Voir à ce propos : FOGELIN, Robert, J. *Figuratively Speaking*, Yale University Press, New Haven, Conn. 1988, 120p. [↑](#footnote-ref-179)
180. Les théories comparatistes affirment que les énoncés métaphoriques impliquent une comparaison ou une similitude entre deux objets ou plus. SEARLE John : op. cit., p. 85 : (e.g. Aristotle : Henley, 1965). [↑](#footnote-ref-180)
181. Il est clair, d'après le contexte de l'histoire, qu'il s'agit ici d'une *image mentale*, reproduite dans le discours. La phrase exacte de l'histoire (p. 5) est : *je me vois comme un papillon,* ce qui rend encore mieux le sens d'image mentale que Sophie veut reproduire dans ces mots. [↑](#footnote-ref-181)
182. À son strict minimum, une théorie de la métaphore doit expliquer comment il est possible de dire S est P, alors que les deux (2) signifient et communiquent que S est R. L'essence de la métaphore est de comprendre une sorte de choses dans les termes d'une autre sorte de choses. SEARLE John : op. cit., p. 84 Voir aussi : LAKOFF, G. and JOHNSON, M. Metaphors we live by (University of Chicago Press : Chicago, 1980) : “The essence of metaphor is understanding one kind of thing in terms of another.”Trad : L’esssence de la métaphore est de comprendre une sorte de chose en utilisant les termes d’une autre sorte de chose. [↑](#footnote-ref-182)
183. SEARLE, John : op. cit. chapter 4 Metaphors, p. 78 Du point de vue de l'interlocuteur, le problème d'une théorie de la métaphore est d'expliquer comment il peut comprendre le sens de l'affirmation du locuteur, étant donné que tout ce qu'il entend est une phrase avec le sens des mots et de la phrase. [↑](#footnote-ref-183)
184. Bien que la similitude joue un rôle dans la compréhension de la métaphore, l’affirmation métaphorique n’est pas nécessairement l’affirmation d’une similitude. La similitude, argumenterai-je, a quelque chose à voir avec la production et la compréhension de la métaphore, non avec son sens. Ibid., p. 88. [↑](#footnote-ref-184)
185. Tiré du chapitre *Joyce the Gracehoper, ou le retour d'Orphée*, in KRISTEVA, Julia, op. cit. p. 265. [↑](#footnote-ref-185)
186. Nous avons trouvé que la métaphore peut créer des sens nouveaux, créer des similitudes, et par là, créer une nouvelle réalité. Aussi, dans le même article : SLADE, Cristina : *Analogy and Creativity : Reasoning in Pixie*, notes de cours 1980. p. 211) *The notion of metaphor as a way of seeing (Davidson 1984).* [↑](#footnote-ref-186)
187. Qu’est-ce alors la vérité ? Une armée mobile de métaphores, de métonymies, d'anthropomorphismes, bref une somme de relations humaines qui sont devenues poétiquement et rhétoriquement plus intenses, métamorphosées, décorées et qui après un long usage semblent, à une nation, fixées, canoniques et attachantes ; les vérités sont des illusions qu’on a oubliées qu’elles étaient des illusions ; des métaphores usées qui sont devenues sans force pour affecter les sens ; des pièces de monnaies qui ont effacé leur autre côté et qui maintenant ne servent plus de monnaies mais de métal The Philosophy of Nietzsche, op. cit. Human too human no 508. [↑](#footnote-ref-187)
188. Voir Felicity Haynes : On the Shaping of Wonder, (course texts) p. 7 : Trad : La différence entre l’analogie et la comparaison d’une part et la métaphore et le symbole d’autre part, repose dans la façon dont nous tirons les connexions entre les deux choses décrites. Dans une métaphore nous transférons à un niveau abstrait les traits ramassés d'un mot dans un autre mot. Les comparaisons et les analogies, tout comme les manipulations de la logique formelle suir des définitions équivalentes, sont des arrangements et des affirmations de possibilités logiques. [↑](#footnote-ref-188)
189. Cf. Felicity Haynes, citée dans la note précédente*.* [↑](#footnote-ref-189)
190. Il ne peut y avoir de pensée critique sans un minimum de pensée créative et il ne peut pas y avoir non plus de pensée créative sans un minimum de pensée critique. Ma traduction des notes cinq et six in LIPMAN, Matthew : Thinking in Education, op. cit., p. 21. [↑](#footnote-ref-190)
191. Felicity Haynes (in Metaphorical thinking, op. cit. p. 2) souligne cette belle métaphore des “*strange attractors*”, centrale dans la théorie mathématique du chaos. [↑](#footnote-ref-191)
192. Voir : SLADE, C. op. cit., p. 5 : Trad : L’usage de la sémantique formelle, comme l’usage des mathématiques en physique, est un usage dans lequel l’analogie appliquée est examinée avec des soins extrêmes. Le soin avec lequel les bases de comparaisons sont examinés ne signifie pas que le processus de développement de l’analogie est d’autant moins créatif, ou qu’il soit de quelque façon différent de nature de l’usage de l’analogie en poésie ou en art. En logique, il y a un ensemble codifié de règles pour la sémantique : en poésie, les règles sont moins explicites. Les règles ne sont pas nécessairement différentes de nature. [↑](#footnote-ref-192)
193. Trad : L'amnésie de la petite enfance est l'expression la plus dramatique et la plus frappante d'une dynamique qui va tout simplement tout au long de la vie d'une personne : la distorsion ou l'oubli de l'expérience trans-schématique, c'est-à-dire de l'expérience pour laquelle la culture ne fournit aucun schème ni structure.0.Rappelons que les schémas mentaux de Schachtel sont des structurations sociales de l'esprit individuel. On memory and Childhood amnesia, 1947, p. 48. [↑](#footnote-ref-193)
194. Voir FOUCAULT, M. op. cit., p. 35. [↑](#footnote-ref-194)
195. Ce chapitre portant essentiellement sur la poétique de Gaston Bachelard comme source d’images mentales, il fallait, pour respecter l’imaginaire bachelardien, faire l’expérience de son onirisme poétique. C’est pourquoi vous trouverez en exergue des différentes parties de ce chapitre, de courts poèmes surgis de mes insomnies au cours des chaudes nuits mexicaines. [↑](#footnote-ref-195)
196. PIAGET, Jean. *La naissance de l’intelligence chez l’enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, 9ème édition, Neufchatel, Suisse, 1977, p.12. [↑](#footnote-ref-196)
197. Idem. [↑](#footnote-ref-197)
198. *The Miracle Worker*, avec Ann Bancroft et Patty Duke, mise en scène de : Arthur Penn, Producteur : Fred Coe. MGM/UA Home, 1962. durée approx. 1h47. [↑](#footnote-ref-198)
199. Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines, op. cit. p. 42. [↑](#footnote-ref-199)
200. “Parce que l’esprit analyse, le signe apparaît” ibid., p. 43. [↑](#footnote-ref-200)
201. DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*, les éditions logiques, Montréal, Qué, p. 52. [↑](#footnote-ref-201)
202. Sur les liens possibles entre la philosophie pour enfants et l’esprit des sourds-muets voir : GEISSER, Maura J. *Philosophy : A key to the Deaf Mind*, in Thinking, vol 6 no 2, pp.33-40. [↑](#footnote-ref-202)
203. Foucault, Michel. [*Les mots et les choses*](https://monoskop.org/File:Foucault_Michel_Les_mots_et_les_choses.pdf)  op. cit., p. 47. [↑](#footnote-ref-203)
204. “Tout commencement effectif est un deuxième moment” Novalis. Cité par BACHELARD, Gaston. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), 4ème édition, P.U.F., Paris, 1964, p. 67. [↑](#footnote-ref-204)
205. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit., 26. [↑](#footnote-ref-205)
206. la pensée créative est première dans l’ordre épistémologique, car c’est par elle que sont amenés à l’esprit les premiers schèmes mentaux issus du développement de nos perceptions. La pensée critique s’appuie sur la pensée créative, et d’abord sur la métaphore, pour en abstraire des signes et symboles, qu’elle organisera en systèmes langagiers, verbaux ou non-verbaux. [↑](#footnote-ref-206)
207. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit., p. 152. [↑](#footnote-ref-207)
208. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., p. 117. [↑](#footnote-ref-208)
209. MILOSZ. *L’amoureuse imitation*, p. 245. Cité par Bachelard dans *La poétique de l’espace*, op. cit., p. 136. [↑](#footnote-ref-209)
210. Ibid. p. 184. [↑](#footnote-ref-210)
211. “L’espace est fait de relations d’espace et le temps est fait de relations de temps.” Pixie, trad. A. Richard, p. 33. [↑](#footnote-ref-211)
212. “Nature’s job is change - forever turning one thing into another, never knowing or asking why. But our job’s turning the world into poetry.” Suki, p. 61. [↑](#footnote-ref-212)
213. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit. p. 99. [↑](#footnote-ref-213)
214. *La poétique de l’espace*, op. cit., p. 139. Guillaume Apollinaire fait aussi cette distinction entre les mots du phono, les images du cinéma (n.d.a. il ne connaissait pas encore la télé) et les images parlées des poètes, quand il écrit : *“Il eut été étrange qu’à une époque où l’art populaire par excellence, le cinéma, est un livre d’images, les poètes n’eussent pas essayé de composer des images pour les esprits méditatifs et plus raffinés qui ne se contentent point des imaginations grossières des fabricants de films. Ceux-ci se raffineront et l’on peut prévoir le jour ou le phonographe (n.d.a. aujourd’hui le lecteur de disque) et le cinéma étant devenus les seules formes d’expression en usage, les poètes auront une liberté inconnue jusqu’à présent. Qu’on ne s’étonne point si, avec les seuls moyens dont ils disposent encore, ils s’efforcent de se préparer à cet art nouveau, plus vastes que l’art simple des paroles .”* Cité par CLANCIER, Georges-Emmanuel, dans *De Rimbaud au Surréalisme, panorama critique*, Seghers, Paris, 1959, p. 243. [↑](#footnote-ref-214)
215. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit. p.14. [↑](#footnote-ref-215)
216. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit. p.75. [↑](#footnote-ref-216)
217. KOFMAN, Sarah. *L’enfance de l’art, une interprétation de l’esthétique freudienne*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1970, p. 18. [↑](#footnote-ref-217)
218. Ibid. p. 26. [↑](#footnote-ref-218)
219. Trad : Le concept d’archétype... dérive de l’observation maintes fois répétée que, par exemple, les mythes et les contes de fées de la littérature mondiale contiennent des motifs définis qui poussent partout. On rencontre les mêmes motifs dans les fantasmes, les rêves, les délires et les hallucinations des individus vivant aujourd’hui. Ces images et associations typiques sont ce que j’appelle des images archétypales. Plus elles sont vives, plus elles seront colorées de teintes émotives particulièrement fortes... Elles nous impressionnent, nous influencent, nous fascinent. Elles trouvent leur origine dans l’archétype, qui en lui-même est une forme inconsciente pré-existante, non-représentable, qui semble faire partie de la structure psychique héréditaire, et peut donc se manifester spontanément n’importe où et n’importe quand. Ibid. p. 415. [↑](#footnote-ref-219)
220. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., p. 107. [↑](#footnote-ref-220)
221. Idem. [↑](#footnote-ref-221)
222. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., p. 4. [↑](#footnote-ref-222)
223. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit., p. 18. [↑](#footnote-ref-223)
224. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit., p. 18. En lisant cette belle citation, vous devriez entendre un choeur de chant féminin entonner les cantiques d’extases de Hildegard von Bingen. C’est ce qui jouait, quand ce texte fut écrit. Cf VON BINGEN, Hildegard. Canticles of Ecstasy, Sequentia, WBR Deutsche Harmonia Mundi. CD BG2 77320, 1994. [↑](#footnote-ref-224)
225. Cyrano de Bergerac cité par Pierre-Maxime Schuhl in *Le Thème de Gulliver et le postulat de Laplace*, Journal de psychologie, avril-juin 1947, p. 169. Tiré de *La poétique de la rêverie*, op. cit., p. 142. [↑](#footnote-ref-225)
226. Idem. [↑](#footnote-ref-226)
227. Ibid., p. 143. [↑](#footnote-ref-227)
228. Ibid. p. 144. [↑](#footnote-ref-228)
229. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., pp. 79-80. [↑](#footnote-ref-229)
230. Ibid. p. 81. [↑](#footnote-ref-230)
231. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit. p. 115. [↑](#footnote-ref-231)
232. KOFMAN, Sarah*. Nietzsche et la métaphore*, édition Galilée, Paris, 1983, p. 19. [↑](#footnote-ref-232)
233. CADOU, René-Guy. *Hélène ou le règne végétal*, Seghers, p. 13. [↑](#footnote-ref-233)
234. BUREAU, Noël. *Les mains tendues*, p. 29. [↑](#footnote-ref-234)
235. Voir au chapitre précédent, la section sur les métaphores. [↑](#footnote-ref-235)
236. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit. p. 190. [↑](#footnote-ref-236)
237. Ibid., p. 195. [↑](#footnote-ref-237)
238. MICHAUX, Henri. *L’espace aux ombres*, in, Nouvelles de l’étranger, éd. Mercure de france, 1952, p. 91. Cité par Bachelard dans *La poétique de l’espace*, op. cit., p. 195. [↑](#footnote-ref-238)
239. SOREL, Reynal. *Orphée et l’Orphisme*, op. cit., p. 4. [↑](#footnote-ref-239)
240. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit. p. 197. [↑](#footnote-ref-240)
241. RAMNOUX, Clémence : *Monde et solitude ou de l’ontologie de Bachelard*, in *Bachelard, Colloque de Cerisy*, 10/18, Union Générale d’édition, Paris, 1974, p. 394. [↑](#footnote-ref-241)
242. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit. p. 94. [↑](#footnote-ref-242)
243. L’enthymène est un sylogisme tronqué d’une prémisse. La littérature foisonne de ce genre de syllogismes. Le cogito de Descartes - le fameux *Je pense, donc je suis -* est peut-être le plus célèbre enthymène de la philosophie. Voir à ce propos ; SASSEVILLE, Michel : *Manuel du cours de principe de logique*, PHI - 16149, faculté de philosophie, Université Laval, 8ème édition, 1988, section 7, pp. 13-14. [↑](#footnote-ref-243)
244. Voir à ce sujet ; LIPMAN, Matthew : Thinking in education, chapitre 12 : The Concept of Creative Thinking, pp. 193-211. Aussi, Writing : How and Why, chap. 10, Leading Idea 9 p. 358 : Definitions and Imagery as Keys to Poetic Meaning. [↑](#footnote-ref-244)
245. Bachelard commente ici un vers de Rimbaud : “Nacre voit”, tiré de ses *Oeuvres complètes*, éd. du Grand-Chêne, Lausanne, p. 321, cité à la page 48 de *La poétique de l’espace*. [↑](#footnote-ref-245)
246. Idem. [↑](#footnote-ref-246)
247. *La Découverte de Harry Stottlemeier*, trad. P. Bellaval, p. 12. [↑](#footnote-ref-247)
248. Je ne pense pas que ça marche avec l’imaginaire, nos émotions, ou nos rêves. *Harry Stottlemeier*’s *Discovery*, p. 95. [↑](#footnote-ref-248)
249. *“Jedes Dasein scheint in sich rund”* JASPERS, Karl. Von der Wahrheit, p. 50. : Tout être semble en soi rond (Trad. G. Bachelard). Cité dans [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., p. 208. [↑](#footnote-ref-249)
250. *Ibid.*, p. 210. [↑](#footnote-ref-250)
251. RILKE, R. M. Poésie, trad. Betz, sous le titre, Inquiétude, p. 95. Cité dans [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), p. 210. [↑](#footnote-ref-251)
252. Parfois le rythme et la poésie des chansons folkloriques nous révèlent aussi cette rondeur de l’être. Ainsi, cette chanson cajun, popularisée par Zachary Richard :

     L’Amour est dans le coeur,

     Le coeur est dans l’oiseau,

     L’oiseau est dans l’oeuf

     L’oeuf est dans le nid

     Le nid est dans le trou

     Le trou est dans l’arbre

     L’arbre est dans ses feuilles

     Marion marié

     L’arbre est dans se feuilles mariondondé [↑](#footnote-ref-252)
253. *Suki*, op. cit., p. 10. [↑](#footnote-ref-253)
254. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., p. 190. [↑](#footnote-ref-254)
255. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit., p. 19. [↑](#footnote-ref-255)
256. Ibid. p. 85. [↑](#footnote-ref-256)
257. Ibid., p. 88. [↑](#footnote-ref-257)
258. Ibid. p. 90. [↑](#footnote-ref-258)
259. Ibid. p. 128. [↑](#footnote-ref-259)
260. Ibid. p. 129. [↑](#footnote-ref-260)
261. Idem note 64. [↑](#footnote-ref-261)
262. Ibid. p. 126. [↑](#footnote-ref-262)
263. Ibid. p. 126. [↑](#footnote-ref-263)
264. Paul Ricoeur parle de son côté, (voir Time and Narrative, trad. K. Blamey et D. Pellauer, University of Chicago Press) d’une dépragmatisation de l’objet littéraire, qui par définition est un objet qui doit être transformé par le lecteur, ce que n’hésite pas à faire ce grand lecteur que fut Bachelard. [↑](#footnote-ref-264)
265. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit., p. 166. [↑](#footnote-ref-265)
266. RAMNOUX, Clémence : Monde et solitude ou de l’ontologie de Bachelard, op. cit., p. 389. [↑](#footnote-ref-266)
267. BOSCO, Henri. *Malicrois*, Gallimard, p. 35, cité par Bachelard dans *La poétique de la rêverie* op. cit. p. 165. [↑](#footnote-ref-267)
268. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit., p. 95. [↑](#footnote-ref-268)
269. “Nos enquêtes mériteraient, dans cette orientation, le nom de topophilie. Elles visent à déterminer la valeur humaine des espaces de possession, des espaces défendus contre des forces adverses, des espaces aimés.” La poétique de l’espace, op. cit., p. 17. [↑](#footnote-ref-269)
270. Ibid.p. 25. [↑](#footnote-ref-270)
271. Ibid. p. 48. [↑](#footnote-ref-271)
272. Ibid. p. 96. [↑](#footnote-ref-272)
273. VAN GOGH, Vincent. Lettres à Théo, p. 12, cité par Bachelard dans *La poétique de l’espace*, op. cit, .p. 98. [↑](#footnote-ref-273)
274. Conte populaire des temps anciens. Raconté par Jocelyn Légaré, violonneux du Bas du Fleuve, au Québec. [↑](#footnote-ref-274)
275. Adolphe Shedrow, *Berceau sans promesses*, éd. Seghers, p. 33, cité par Bachelard dans *La poétique de l’espace*, op. cit., p. 102. [↑](#footnote-ref-275)
276. Ibid.p. 102. [↑](#footnote-ref-276)
277. Ibid.p. 115. [↑](#footnote-ref-277)
278. Ibid. p. 119. [↑](#footnote-ref-278)
279. Bachelard cite ici le recueil de Noël Arnaud intitulé : *État d’ébauche*, Paris, 1950. Dans *La poétique de l’espace*  op. cit., p. 127. [↑](#footnote-ref-279)
280. FOUCAULT, Michel. [*Les mots et les choses*](https://monoskop.org/File:Foucault_Michel_Les_mots_et_les_choses.pdf), déjà cité. [↑](#footnote-ref-280)
281. Ibid. p. 131. [↑](#footnote-ref-281)
282. SARTRE, Jean-Paul. *Baudelaire*. Sartre parle ici d’un roman de Hughes, *Un cyclone à la Jamaïque*, Plon, Paris, 1931, p. 133, cité par Bachelard, dans [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., p. 131. [↑](#footnote-ref-282)
283. Cf *Pixie*, trad. A. Richard, pp.39-40 et dans le manuel d’accompagnement, chap. 6 épisode 2, pp. 181-182. [↑](#footnote-ref-283)
284. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., p. 140. [↑](#footnote-ref-284)
285. PAGNOL, Marcel. *La gloire de mon père*, éditions de Fallois, Paris, 1990, 381p. Voir aussi la suite dans *Le chateau de ma mère*, du même auteur et les deux excellents films de Yves Robert portant les mêmes titres. Voir aussi ce merveilleux film : *Microcosmos*, le monde de l’herbe. [↑](#footnote-ref-285)
286. Ibid. p. 160. [↑](#footnote-ref-286)
287. Voir *Kio and Gus* pp. 12-15. [↑](#footnote-ref-287)
288. Ibid., p. 169. [↑](#footnote-ref-288)
289. Milosz, *L’amoureuse invitation,* pp. 155 et 168. [↑](#footnote-ref-289)
290. SHARP, Ann Margaret, *Géraldo*, non-publié. [↑](#footnote-ref-290)
291. Ibid*.*, p. 178. [↑](#footnote-ref-291)
292. Ibid. p. 184. [↑](#footnote-ref-292)
293. Idem no précédent. [↑](#footnote-ref-293)
294. LAVOIE, Daniel. *Long courrier*, ART COM MUSIC et JANVIER MUSIC, 1990 CD TF WD 8950.

     *Ya des jours de plaines où on voit jusqu’à la mer*

     *Ya des jours de plaine où on voit plus loin que la terre*

     *Ya des jours de plaines où l’on entend nos grand-pères*

     *Dans* le vent [↑](#footnote-ref-294)
295. [*La poétique de la rêverie*](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/poetique_de_la_reverie/poetique_de_la_reverie.html), op. cit., p. 198. [↑](#footnote-ref-295)
296. [*La poétique de l’espace*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030329718), op. cit., p. 169. [↑](#footnote-ref-296)
297. JAUSS, Hans, Robert. *Limites et tâches d’une herméneutique littéraire*, p. 124, cité par Paul Ricoeur dans *Time and Narrative*, op. cit., p. 260. [↑](#footnote-ref-297)
298. “L’esprit hellène opposait, comme deux modes antithétiques de la pensée, le logos et le mythos, le raisonnement et le mythe. Le premier, c’est tout ce dont on peut rendre compte rationnellement, tout ce qui atteint à une vérité objective, et qui est identique pour tous les esprits. le second, c’est tout ce qui s’adresse à l’imagination, tout ce qui n’est pas susceptible de vérification, mais porte sa vérité en soi-même, dans sa vraisemblance, ou ce qui revient au même, la force de persuasion que lui confère sa beauté.” Tiré de Mythologies classiques, collectif sous la direction de P. Grimal, Larousse, Paris, 1963, p. 96. [↑](#footnote-ref-298)
299. “Car une fois pour toutes quand cela chante, c’est Orphée.” Extraits de *Les Sonnets à Orphée*, trad. Armel Guerne, Seuil, Paris, 1972, pp.112-113. [↑](#footnote-ref-299)
300. SOREL, Reynal, *Orphée et l’Orphisme*, Que sais-je? No 3018, P.U.F. Paris, 1995, pp. 17-18. [↑](#footnote-ref-300)
301. GUTHRIE, W.K.C. *Orphée et la religion grecque. étude sur la pensée orphique*, trad. de l'anglais par S.M. Guillemin, Payot, Paris, 1956, pp. 52-53. [↑](#footnote-ref-301)
302. GRIMAL, P. *Mythologies classiques*, Librairie Larousse, Paris, 1963, p. 185. [↑](#footnote-ref-302)
303. SOREL, Reynal, op.cit. p.18. Voir aussi : RICOEUR, Paul. *Philosophie de la volonté*. II. Finitude et culpabilité, Aubier, Paris, 1960. ÉLIADE, Mircéa. *Aspects du mythe*, Gallimard, Paris 1963. DURAND, G. *Structures anthropologiques de l’imaginaire*, Bordas, Paris, 1969. [↑](#footnote-ref-303)
304. Mythologies classiques, op. cit. p. 185. [↑](#footnote-ref-304)
305. GUTHRIE *op. cit*., p. 168. [↑](#footnote-ref-305)
306. *Ibid.,* p. 97. [↑](#footnote-ref-306)
307. *Premiers mots de la formule que devra réciter l’âme de l’adepte d’Orphée lors d’une étape décisive de son voyage outretombe*. SOREL, Reynal. op. cit. p. 78 On a retrouvé cette formule inscrite sur des lamelles d’or, déposées dans des sépultures des adeptes de l’orphisme. [↑](#footnote-ref-307)
308. *Ibid*., p. 79. [↑](#footnote-ref-308)
309. *Ibid*., p. 170. [↑](#footnote-ref-309)
310. L’histoire de la culture, des idées, de la pensée occidentale est une histoire de lumières et d’ombres. [↑](#footnote-ref-310)
311. Platon, Phédon, 107 (trad. L. Robin) cité par SOREL, Reynal, dans *Orphée et l’Orphisme*, op. cit. p. 121. [↑](#footnote-ref-311)
312. GUTHRIE, op.cit. p. 188. [↑](#footnote-ref-312)
313. *Ibid*. p. 271. [↑](#footnote-ref-313)
314. L’attitude qui domina finalement fut celle de l’utilisation de la philosophie antique pour élaborer le message chrétien. GARCIA y otras op. cit. p. 34. [↑](#footnote-ref-314)
315. GUTHRIE, op. cit. p. 94. [↑](#footnote-ref-315)
316. SOREL, Reynal. *Orphée et l’orphisme*, op. cit. p.123. [↑](#footnote-ref-316)
317. Trad : Cependant, il est certain que l’augustinisme tendra toujours à maintenir une vision plutôt sombre de l’être humain, insistera excessivement sur les insuffisances d’un ordre naturel dépourvu de la grâce, et ce pessimisme comportera des conséquences profondes et variées. GARCIA y otras, op. cit. p. 39. [↑](#footnote-ref-317)
318. “ Jusqu'à la fin du XVIème siècle, la ressemblance a joué un rôle bâtisseur dans le savoir de la culture occidentale. C'est elle qui a conduit pour une grande part l'exégèse et l'interprétation des textes: c'est elle qui a organisé le jeu des symboles, permis la connaissance des choses visibles et invisibles, guidé l'art de les représenter.” FOUCAULLT, M. *Les mots et les choses*, op. cit. p. 32. [↑](#footnote-ref-318)
319. GUTHRIE, op. cit. p. 109. [↑](#footnote-ref-319)
320. *Ibid*. p. 257. [↑](#footnote-ref-320)
321. Tous les fragments cités proviennent de : JEANNIÈRE, Abel. *La pensée d’Héraclite d’Éphèse*, Aubier, Éditions Montaigne, Paris, 1959 pp. 97-125. [↑](#footnote-ref-321)
322. SOREL, Reynal. op. cit. p. 119-120 *Les immortels mortels* (Héraclite). [↑](#footnote-ref-322)
323. JEANNIÈRE, Abel. op.cit. p. 47. [↑](#footnote-ref-323)
324. Op. cit., p. 272. [↑](#footnote-ref-324)
325. Ibid. p. 273. [↑](#footnote-ref-325)
326. Plus rationnels serons-nous - ou voudrons-nous l’être - et plus heureux serons-nous. Il ne s’agit évidemment pas d’une raison théorique, mais bien d’un calcul sage, prudent, près des décisions que nous devons prendre, pour que celles-ci s’attachent toujours à un idéal de mesure et de modération. (Trad. G. Talbot). GARCIA y otras, op. cit. p. 17. [↑](#footnote-ref-326)
327. La classification des fragments orphiques est empruntée à KERN, Otto. Orphicorum Fragmenta, Berlin, 1922; reprint Dublin/Zurich, Weidmann, 1972. Cette classification distingue les fragments orphiques (OF) des témoignages indirects (OT). [↑](#footnote-ref-327)
328. SOREL, Reynal. op. cit. p. 55. [↑](#footnote-ref-328)
329. Trad : “Tu es un manuel, tu es un roman : comme le dialogue nous amène rapidement à la métaphore et comme la métaphore mène rapidement à la métaphysique ! Est-ce que la métaphore est ce que Nelson Goodman en dit : ‘un énoncé qui est littéralement faux, mais figurativement vrai ?” Natasha, op. cit. p. 59. [↑](#footnote-ref-329)
330. GUTHRIE op. cit. p. 123. [↑](#footnote-ref-330)
331. SOREL, Reynal. op. cit. p. 124. M. Sorel note les références suivantes : “Ficin, Theologia platonica de immortalitate animorum (1474, publ.1482), XIV, 3; 8. Voir D.P. Walker, Orpheus the Theologian and Renaissance Platonists, Journal of the Warburg and Courtauld Institutes, XV, 1943, repris dans *The Anciant Theology*, Londres, 1972 ; E. Wind, *Mystères païens à la Renaissance* (1958), trad. fr. P.-E. Dauzat, Paris, Gallimard, 1992.” [↑](#footnote-ref-331)
332. Ibid. p. 125. M. Sorel ajoute la note suivante : “Sur l’Orphée des Romantiques, voir L.Cellier, “Le romantisme et le mythe d’Orphée ”, *Cahiers de l’Association internationale des études françaises*, no 10, 1958 ; B. Juden, *Traditions orphiques et tendances mystiques dans le romantisme français (1800-1855),* Paris, Klincksieck, 1971. ” [↑](#footnote-ref-332)
333. Ibid. note 33. [↑](#footnote-ref-333)
334. “La dimension oubliée, sinon réprimée de l’expérience humaine.” Thinking, 2, 3, 4, 1981, p. 4. [↑](#footnote-ref-334)
335. Plutarque nous rappelle, dans son exégèse morale, que les Anciens nommaient ‘Titans’ cette partie de nous qui est irrationnelle, violente et démoniaque (De esu carnium, 1, 7, 996c =OF 10. Rapporté par SOREL, Reynal, op. cit. p. 68. [↑](#footnote-ref-335)
336. “Se souvenir de notre enfance c’est accepter à la fois l’enfant qui est en nous et l’enfance elle-même.” KENNEDY, David. Why Philosophy for Children Now ? In *Children, Thinking and Philosophy*, Proceedings of the fifth International Conference of Philosophy for Children, Graz, 1992, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994 pp. 98-105. [↑](#footnote-ref-336)
337. Sur le délire en psychanalyse, voir : CROUFER, Michel. Psychanalyse et délires : les déroutes du rêve, in *Filigrane*, no 3, 1994, pp. 119-28 [↑](#footnote-ref-337)
338. Extrait de CHABOT, Marc. Le suicide et les hommes. Conférence prononcée à Rimouski, le 6 février 1998. Compte rendu publié dans Le Devoir, sous le titre *Pourquoi tant d’hommes se suicident-ils ?* 14-15 mars 1998, p.A13. [↑](#footnote-ref-338)
339. Voir Dialogue avec Godrot en annexe. [↑](#footnote-ref-339)
340. Il faut noter ici que Matthew Lipman, même dans son premier travail sur l’esthétique, *What Happens in Art*, (1967 f) ne réfère jamais au livre de Dewey, *A common Faith*, son travail majeur sur la dimension religieuse de l’expérience humaine, qu’il avait publié en 1934, la même année que *Art as Experience*. [↑](#footnote-ref-340)
341. VERLAINE, Paul: *Art poétique*, in, RICHER, Jean: *Paul Verlaine*, col. Poètes d’aujourd’hui, éd. Seghers, Paris 1967, p. 192.

     De la musique avant toute chose,

     Et pour cela préfère l’Impair

     Plus vague et plus soluble dans l’air,

     Sans rien en lui qui pèse ou qui pose...

     De la musique encore et toujours,

     Que ton vers soit la chose envolée

     Qu’on sent qui fuit d’une âme en allée

     Vers d’autres cieux à d’autres amours [↑](#footnote-ref-341)
342. FOURNIER, Pierre. *De lutte en turlutte. Une histoire du mouvement ouvrier québécois à travers ses chansons*, édition du Septentrion, Québec 1998, introduction et texte à l’endos de la couverture. [↑](#footnote-ref-342)
343. NIETZSCHE, F., *La naissance de la tragédie*, trad. Geneviève Bianquis, coll. idées, nrf, Gallimard, 1949, p. 43. [↑](#footnote-ref-343)
344. Note de l’auteur : “Fille de Cadmos, le héros fondateur de Thèbes. On constate déjà que ce Dyonisos, fils d’une mortelle, ne peut être le dieu orphique, qui, lui, préexiste à l’humanité” SOREL, R. op. cit. p.69 note 1. [↑](#footnote-ref-344)
345. Note de l’auteur : “La frénésie qu’engendre la dévoration de la chair crue d’un animal déchiqueté tout vif peut verser dans la folie dangereuse qui avait conduit les Bessares (i.e. les Bacchantes), non seulement à sacrifier des humains pour en goûter la chair, mais à s’entredéchirer : voir Porphyre, De l’Abstinence, II, 8 ”. Ibid. p. 70 note 3. [↑](#footnote-ref-345)
346. Extrait paraphrasé de LALONDE, Robert. “J’ai peint ce matin...”, In *Le Devoir*, 14-15 mars 1998, section livres, p. D4. [↑](#footnote-ref-346)
347. *Ibid.,* p. 21. [↑](#footnote-ref-347)
348. FREUD, Sigmund. *Cinq psychanalyses*, P.U.F. Paris, 1977, note 1 pp.184-185. [↑](#footnote-ref-348)
349. Trad : Une expérience mystique serait une expérience où la qualité esthétique de plénitude serait particulièrement intense. *Art as Experience*, op. cit. p. 508. [↑](#footnote-ref-349)
350. "the non-cognitive awareness of the distinctive qualitative unity that permeates a work of art rendering it an organic unity Idem. Note 60. [↑](#footnote-ref-350)
351. Une vraie conception de l’expérience spirituelle incluerait l’idéal éthique de l’Occident préoccupée de service et de progrès social d’une part, et d’autre part, l’idéal Oriental d’appréciation esthétique et de méditations Ibid., p. 500. [↑](#footnote-ref-351)
352. Trad : “Cette attention peut alors nous conduire à donner et procurer des soins. On peut progresser de cette attention, vers l’amour.” LIPMAN, Matthew. *Writing How and Why*, op. cit. p. 184. Notez cependant que ce lien entre l’éthique et l’amour peut tout aussi bien provenir de madame Sharp, qui a collaboré à l’édition de ce manuel. [↑](#footnote-ref-352)
353. Cf Pierce, Feminism and Philosophy for Children. In *Analytic Teaching*, vol. 4, no 1, pp. 53-62. [↑](#footnote-ref-353)
354. Ibid. p. 13. [↑](#footnote-ref-354)
355. L'espoir c'est le courage de s'engager personnellement

     En pensée et en action pour le futur

     C'est le courage d'avancer un pas à la fois

     De transformer le monde

     C'est une poussée hors de soi plutôt que vers soi

     C'est une poussée vers le monde

     Poème inédit de Ann-Margaret Sharp. Le manuscrit date de 1994. [↑](#footnote-ref-355)
356. CLEMENT Olivier, op. cit., p. 251. [↑](#footnote-ref-356)
357. NIETZSCHE, F., *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 21. [↑](#footnote-ref-357)
358. Ibid., p. 160. [↑](#footnote-ref-358)
359. Ibid., p. 21. [↑](#footnote-ref-359)
360. Ibid., p. 24. [↑](#footnote-ref-360)
361. Ibid., p. 25. [↑](#footnote-ref-361)
362. La naissance de la tragédie, op. cit. p. 41. [↑](#footnote-ref-362)
363. Ibid., p. 43. [↑](#footnote-ref-363)
364. Ibid., p. 46. [↑](#footnote-ref-364)
365. Imagine qu’il n’y ait pas de Paradis

     C’est facile si tu essaies,

     Pas d’enfer en dessous

     Au-dessus seulement le ciel

     Imagine tout les gens vivant au jour le jour

     Imagine qu'il n'y ait pas de pays

     Ce n'est pas facile à faire

     Aucune raison pour tuer ou pour mourir

     Ni aucune religion non plus. [↑](#footnote-ref-365)
366. Extrait du *Dialogue avec Godrot*, en annexe. [↑](#footnote-ref-366)
367. La réincarnation prend la métaphore au sens propre : lorsque Sophie voit Phil comme un cheval et elle-même comme un papillon, l’interprétation réincarnationnelle voudrait que Phil fut un cheval dans ses vies antérieures et que Sophie fut, elle, un papillon. [↑](#footnote-ref-367)
368. La doctrine de la transmigration apparaît en pays grecs vers la fin du Vième siècle avant J.C. Les noms d’Orphée, de Pythagore et de Phérécyde de Syros y sont fondamentalement attachés. SOREL, Reynal, op. cit. p. 81. Voir aussi la note 1, au bas de cette page. [↑](#footnote-ref-368)
369. “Si l’âme transmigre dans un corps humain ou animal, mais jamais végétal, le terme adéquat serait métensomatose.” SOREL, R. op. cit. p.80-81. [↑](#footnote-ref-369)
370. Voir en annexe, le Dialogue avec Godrot. Et plus particulièrement cette remarque que Phil met dans la bouche de Godrot. “Parce que je suis l’Amour infini. Je dois créer. Si je ne fais rien, il n'y aura rien.” [↑](#footnote-ref-370)
371. DOSTOÍEVSKI, Fedor: [*Les frères Karamazov*](https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Dostoievski-Karamazov-2.pdf), NRF, Pléiade, Paris, 1952. [↑](#footnote-ref-371)
372. Mon adaptation de La découverte de Harry pour les élèves de cégeps. Le poème suivant a été écrit par Marie Gauthier, ma collaboratrice à l’écriture. [↑](#footnote-ref-372)
373. *Cantiques des cantiques*, 8, 6. In La Sainte bible, nouvelle édition publiée sous le patronage de la ligue catholique de l’évangile et la direction de S. Em. le cardinal Lienart, avec le concours de Henri Renard, Société catholique de la Bible, 3ème édition, Paris, France, 1952. [↑](#footnote-ref-373)
374. Tiré de SAN JUAN DE LA CRUZ, *Poesias completas*, Historia Universal de la litteratura, Hyspamerica, Ediciones Orbis, S.A. Argentina, Buenos Aires, 1982, p. 22.

     Dans une nuit obscure,

     Angoissée, mon amour enflammée

     Oh, la belle aventure !

     Sort sans être remarquée

     Ma demeure tranquille toujours là [↑](#footnote-ref-374)
375. SHARP, Ann Margaret. Pierce, Feminism and Philosophy for Children. In *Analytic Teaching*, vol. 14, no 1, pp. 53-62. [↑](#footnote-ref-375)
376. Voir TILLICH Paul, *Systematic Theology* (New York: Scribner) vol. 111 p. 293-297. [↑](#footnote-ref-376)
377. SHARP, *Ann Margaret*, op. cit. p. 12. [↑](#footnote-ref-377)
378. Il y a ce beau verbe espagnol, *asir*, qui rend encore mieux que les termes français, saisir ou intuitionner, cette saisie de l’objet et du sujet qui simultanément, forment une unité. Dans la conception française, il y a toujours une distance entre l’objet et le sujet, distance qui s’annihile dans le verbe espagnol. [↑](#footnote-ref-378)
379. CARRINGTON, Robert: *Nature and Spirit: an Essay in Ecstatic Naturalism*, New York, Fordham University Press, 1992. [↑](#footnote-ref-379)
380. Le troisième concept de la corrélation Dieu/nature est celui du panenthéisme, qui se bat pour trouver les chemins par lesquels Dieu est et n’est pas présenté en adéquation avec la nature. SHARP, op. cit. note 12 pp. 38-39. [↑](#footnote-ref-380)
381. CLÉMENT, Olivier: *Les visionnaires*, Desclée de Brouwer, Connivence, 1986, Paris, 264p. [↑](#footnote-ref-381)
382. Ibid. p. 16. Clément se réfère ici à DE LUBAC, Henri, *La postérité spirituelle de Joachim de Flore*, tome 1: *De Joachim à Schelling*; tome 2: *De Saint-Simon à nos jours*, Paris-Namur, 1979-81. [↑](#footnote-ref-382)
383. TEILHARD DE CHARDIN, Pierre: [*Le phénomène humain*](http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.tep.phe), Seuil, Paris, 1955, p. 301. [↑](#footnote-ref-383)
384. Ibid. p. 303. [↑](#footnote-ref-384)
385. PASCAL, Blaise, op. cit. frag. 427. [↑](#footnote-ref-385)
386. Idem. [↑](#footnote-ref-386)
387. Idem. [↑](#footnote-ref-387)
388. J’aurais pu tout aussi bien citer les sceptiques Montaigne ou Descartes, pour illustrer cette remise en question de toute vérité absolue qui inaugure l’ère du sujet pensant. [↑](#footnote-ref-388)
389. Pascal, op. cit., frag. 418. [↑](#footnote-ref-389)
390. CF, CHABOT, Marc. *N’être rien*, Éditions du Loup de Gouttière, Québec, p.10

     N’être rien

     Ou si peu

     Que cela ne ferait plus aucun bruit

     N’être rien

     Définitivement

     Contre Shakespeare

     Qui ne cesse de se le demander

     Décider pour de bon

     N’être rien

     Contre ceux qui nous veulent quelque chose [↑](#footnote-ref-390)
391. La naissance de la tragédie, op. cit. p. 32 [↑](#footnote-ref-391)
392. 94 Cf Suki p. 115 le poème de Louis MacNeice : *Prayer Before Birth*, qui se termine ainsi :

     Let them not make me a stone and let them not spill me

     (Ne les laisse pas faire de moi une roche et ne les laisse pas me gaspiller)

     Otherwise kill me

     (Autrement tue-moi) [↑](#footnote-ref-392)
393. Les citations suivantes de Nietzsche sont des extraits apparaissant dans : DELEUZE, Gilles. *NIETZSCHE*, col. Sup “philosophes”, Presses Universitaires de France, Paris, 1968, 97p. [↑](#footnote-ref-393)
394. cf, Ce même désir de demeurer dans cet extrait du très beau poème de Guillaume Apollinaire: *Le pont Mirabeau*.

     Vienne la nuit sonne l’heure

     Les jours s’en vont je demeure

     Extrait de CLANCIER, Georges-emmanuel. *De Rimbaud au Surréalisme*, Seghers, 1959, p.245. [↑](#footnote-ref-394)
395. CIORAN, Émile: *De l'inconvénient d'être né*, Gallimard, Folio/Essais, Paris, 1973, 244p. [↑](#footnote-ref-395)
396. *Ibid.,* p. 9. [↑](#footnote-ref-396)
397. *Ibid*., p. 15. [↑](#footnote-ref-397)
398. Idem note 60. [↑](#footnote-ref-398)
399. LIICEANU, Gabriel. *De la limite. Petit traité à l’usage des orgueilleux*. Éditions Michalon, Paris, 1997, 192p [↑](#footnote-ref-399)
400. Idem note 61. [↑](#footnote-ref-400)
401. Voir la conclusion du chapitre trois. [↑](#footnote-ref-401)
402. Idem note 61. [↑](#footnote-ref-402)
403. Carpe Diem est aussi la devise libératrice du Montclair State University, alors qu’à L’université Iberoamericana c’est la vérité qui rend libre : *verdad nos hara libres*. [↑](#footnote-ref-403)
404. LIPOVETSKY, Gilles. *L’ère du vide, essai sur l’individualisme contemporain*, col. les essais CCXXV, nrf Gallimard, 1983, 247p. [↑](#footnote-ref-404)
405. Notre discussion s’est effectuée par courrier électronique, entre Jonquière, au Québec et San Cristobal de Las Casas, au Mexique, en juin 1998. Comme elle s’est déroulée en anglais, j’en ai fait moi-même la traduction française. J’ai dû aussi changer l’ordre des questions et réponses, pour lui donner la forme d’un dialogue écrit continue, sans toutefois changer le sens des propos émis. [↑](#footnote-ref-405)
406. LIPMAN, Matthew. Suki, op. cit. p. 61. [↑](#footnote-ref-406)
407. “The relationship between parts and wholes is fundamental to aesthetic experience and to the consummatory phase of all experience. The relationship between means and ends is fundamental to ethical analysis and to the ethical aspect of all experience. When it comes to the matter of judging cognitive excellence, we begin to see that the hidden pivots of such judgments are binary concepts like instrumental/consummatory, means/ends, andparts/wholes. Reliance upon binary concepts is, of course, characteristic of creative rather than critical thinking. This indicates that the judgment of cognitive excellence is more likely to be the product of creative than of critical thinking”. Traduction : “La relation tout-parties est fondamentale pour l’expérience esthétique et pour l’achèvement de toute expérience. La relation moyens-fins est fondamentale pour l’analyse éthique et pour l’aspect éthique de chaque expérience. Quant au jugement d’excellence cognitive, on voit que les pivots de ce genre de jugements sont des concepts binaires comme instrumental/consommatoire, moyens/fins et parties/tout. L’appui sur les concepts binaires est évidemment caractéristique de la pensée créative plutôt que de la pensée critique. Ceci indique que le jugement cognitif par excellence est plutôt le produit de la pensée créative que de la pensée critique.” *Thinking in Education*, op. cit. p. 155. [↑](#footnote-ref-407)
408. Natasha, op. cit. p. 94. [↑](#footnote-ref-408)
409. “L’esprit hellène opposait, comme deux modes antithétiques de la pensée, le logos et le mythos, le raisonnement et le mythe. Le premier, c’est tout ce dont on peut rendre compte rationnellement, tout ce qui atteint à une vérité objective, et qui est identique pour tous les esprits. le second, c’est tout ce qui s’adresse à l’imagination, tout ce qui n’est pas susceptible de vérification, mais porte sa vérité en soi-même, dans sa vraisemblance, ou ce qui revient au même, la force de persuasion que lui confère sa beauté”. Tiré de *Mythologies classiques*, collectif sous la direction de P. Grimal, Larousse, Paris, 1963, p. 96. [↑](#footnote-ref-409)
410. Cf SHARP, Ann Margaret. The Religious Dimension of Philosophy for Children, In *Critical and Creative Thinking : the Australian Journal of Philosophy for Children*, vol. 2, no 2 et 3. [↑](#footnote-ref-410)
411. Godrot est un paronyme du Godot de la pièce de Samuel Beckett : *En attendant Godot*. [↑](#footnote-ref-411)