



MARK

Recherche sociale

Récit : Matthew Lipman
Manuel : Matthew Lipman
et Ann Margaret Sharp

Traduction et adaptation : Nicole Decostre



P.I.E. Peter Lang

L'auteur

Matthew Lipman est un logicien, philosophe et pédagogue américain. Disciple de John Dewey, il a voulu créer un programme de construction et de libération d'une pensée qui assure les meilleures chances de réussite à l'école et dans la vie : « Philosophy for Children », reconnu par l'UNESCO et pratiqué avec succès dans plus de soixante pays. Malgré cette appellation, ce programme, composé de romans accompagnés de manuels, peut être utilisé aussi avec des adultes. Matthew Lipman est le fondateur de l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) à l'Université Montclair (New Jersey).

Mark, Recherche sociale

Comment faire comprendre la démocratie ? Comment apprécier l'idéal démocratique ? Comment former de jeunes citoyens ? Comment motiver les populations, les jeunes en particulier, à défendre les valeurs démocratiques ? Autant de questions cruciales parmi d'autres auxquelles Matthew Lipman offre les moyens de répondre, dans un esprit humaniste, grâce à une recherche pédagogique unique par sa profondeur et son ouverture, fruit d'une patiente expérimentation.

Le récit, miroir réaliste des problèmes de vie, est le support d'un questionnement affiné destiné à développer une pensée critique et constructive par une communauté de recherche instaurant un dialogue véritable, permanent, avec soi-même comme avec les autres.

La traductrice

Nicole Decostre est licenciée en histoire (ULB) et professeur d'histoire – retraitée – à la catégorie pédagogique de la Haute École de la Communauté française à Mons. Elle est la traductrice de Matthew Lipman (*À l'École de la pensée*, 1995 et 2006) et de Fred Jerome (*Einstein, un traître pour le FBI*, 1995).

Mark

Recherche sociale



P.I.E. Peter Lang

Bruxelles · Bern · Berlin · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Mark

Recherche sociale

Récit : Matthew Lipman

Manuel : Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp

Traduction et adaptation : Nicole Decostre

La plupart des exercices et des plans de discussion sont dus à Matthew Lipman. Certains exercices (marqués « ML/AS ») sont dus à Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, d'autres (marqués « MM ») à Miriam Minkowitz, d'autres encore (marqués « ER ») à Elleen Rice.

Copyright 1980 – Matthew et Theresa Lipman. Publié par l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, Upper Montclair, N.J. 07043. (<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/world.shtml>)

Mis en page et édité par Universal Diversified Services, Fairfield, N.J. 07006. Imprimé aux États-Unis. ISBN 0-916834-15-8. Library of Congress n° 80-80849. 1986 – Avec l'aide de la Fondation Rockefeller.

© Matthew Lipman, *Mark*, Montclair State College, ISBN 0916834131.

© Matthew Lipman, *Social Inquiry*, Montclair State College, ISBN 0916834158.

Avec le soutien financier du Ministre de la Santé, de l'Action sociale et de l'Égalité des chances de la Région wallonne.



Illustration de couverture : Phare de Ponta do Pargo, Madère (photographie de la traductrice).

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés pour l'édition en langue française.

© P.I.E. PETER LANG S.A.

Éditions scientifiques internationales

Bruxelles, 2009

1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique

www.peterlang.com ; info@peterlang.com

Imprimé en Allemagne

ISBN 978-90-5201-544-6 E-ISBN 978-3-0352-6097-7

D/2009/5678/41

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Bibliothek »

« Die Deutsche Bibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site <http://dnb.ddb.de>.

Table des matières

Préface (Marcel Voisin)	11
Mot de la traductrice	19
Introduction (Matthew Lipman)	21
Chapitre I	33
A. Récit	33
B. Manuel	43
1. La médiation d'un conflit	43
2. Demander des raisons	45
3. Tout et seulement	50
4. Similarités et différences	52
5. Les critères, des considérations décisives	55
6. Qu'est-ce qu'être libre ?	59
7. Qu'entend-on par démocratie ?	62
8. Principes guidant le choix de critères	68
9. Théorie et pratique	70
10. Prise de décision	73
11. Penser et agir, une seule démarche	76
12. Emploi et vie familiale	78
13. Les « petits amis »	83
14. La jalousie	84
15. L'excentricité	86
Chapitre II	87
A. Récit	87
B. Manuel	101
1. La discrimination sexuelle	101
2. Le déchaînement de la violence	102
3. L'exemple	103
4. Être victime	105
5. Des politiques sociales	106
6. Qu'entend-on par société ?	110
7. Forces de cohésion sociale ou d'éclatement	112
8. Les hommes et les fourmis sont-ils des êtres sociaux ?	114
9. L'anarchie	116
10. Les gens sont-ils foncièrement agressifs ?	117
11. Naturel/Social	119
12. Les présupposés	122
13. Causes et symptômes	123
14. De nouvelles relations	125
15. Les critères, des tests	126
16. Les démocraties possèdent-elles toutes une Constitution ?	129

17.	Quand le vote se justifie-t-il ?.....	133
18.	Nommer.....	136
19.	Toute activité est-elle recherche de perfection ?.....	138
20.	Relation entre loi et justice	139
21.	L'intérêt personnel.....	142
22.	La volonté générale.....	143
23.	L'intérêt général.....	144
24.	Existe-t-il une seule manière valable de vivre ?.....	146
25.	La surpopulation	149
26.	La société pratique-t-elle sur ses membres le lavage de cerveau ?	150
27.	Que représente un nouveau-né ?	151
Chapitre III		153
A. Récit.....		153
B. Manuel.....		169
1.	Le respect envers ceux qui détiennent l'autorité.....	169
2.	La cohérence.....	170
3.	Quand commence l'éducation ?.....	174
4.	Qu'est-ce qu'une société révèle d'elle-même ?	176
5.	Les huit possibilités	179
6.	Relation de la société à ses institutions.....	182
7.	Apprendre de son entourage	184
8.	Camaraderie, amitié, amour.....	186
9.	Rompre	188
10.	Les relations sociales	189
11.	Les transactions	193
12.	L'intérêt personnel.....	195
13.	Quand « si... alors » est-il pertinent ?.....	197
14.	Association/Communauté	199
15.	L'identité, un tissu de relations.....	201
16.	N'agit-on qu'à son propre avantage ?	203
17.	Qu'est-ce qu'une communauté ?	204
18.	L'anomie.....	207
19.	La propriété.....	208
20.	Le délit et sa relation à la loi	210
21.	La normalité du délit.....	211
22.	Loi et châtiment	213
23.	Les tribunaux sont-ils impartiaux ?.....	214
24.	Les délinquants souhaitent-ils être acceptés par la société ?	215
Chapitre IV		217
A. Récit.....		217
B. Manuel.....		230
1.	Deux tâches gouvernementales.....	230
2.	Lisa détermine la vérité ou la fausseté de propositions.....	232
3.	Les trois présumés de Randy	235

4.	Les trois présupposés de Mark.....	236
5.	Que signifie « cela va de soi » ?	238
6.	Comment évaluer des faits ?	239
7.	Comment évaluer les expériences ?	243
8.	Comment évaluer les institutions ?	245
9.	Approches alternatives de l'éducation	248
10.	Apprendre de l'expérience d'autrui	250
11.	Pourquoi des lois ?	251
12.	De quel côté se situe le juge ?	253
13.	Certaines choses sont-elles interdites parce qu'elles sont mauvaises ?	254
14.	Les lois sont-elles parfaites ?	257
15.	La division du travail	258
16.	Qu'est-ce qu'une institution ?	259
17.	Deux sortes de lois	261
18.	Vengeance et loi du talion	262
19.	Expier	263
20.	Une société est-elle viable sans la force ?	264
21.	Le raisonnement inductif	266
Chapitre V.....		271
A. Récit.....		271
B. Manuel.....		280
1.	Qu'est-ce que la tradition ?	280
2.	Devoirs et responsabilités réciproques.....	283
3.	Devoirs et responsabilités non réciproques.....	286
4.	Quand y a-t-il éducation ?	287
5.	Formation et chances de réussite	290
6.	Jeux illicites	291
7.	Pourquoi dire que l'école n'est « que de la foutaise » ?	292
8.	Des lois cohérentes	294
9.	Le décrochage scolaire.....	295
10.	Emploi et qualification.....	297
11.	Qu'est-ce qui fait le bon enseignant ?	300
Chapitre VI.....		303
A. Récit.....		303
B. Manuel.....		312
1.	La bureaucratie	312
2.	Cadres et employés-types	315
3.	Rôles et jeux de rôles	317
4.	La mobilité sociale.....	320
5.	Comment on pense dans un organe social	323
6.	La relation parents/enfants.....	323
7.	Le partage de l'autorité	325
8.	Pensées et expressions sont-elles inséparables ?	330
9.	Pensée et pensée autonome.....	331

10.	Raisons de l'autorité	332
11.	Justice et différences valables.....	333
Chapitre VII.....		335
A.	Récit.....	335
B.	Manuel.....	346
1.	Définitions de la liberté.....	346
2.	Quatre combinaisons possibles de la liberté	348
3.	Gestion du territoire.....	349
4.	La liberté, réaliser ses propres désirs	351
5.	Jusqu'où la société peut-elle interférer avec la liberté individuelle ?	352
6.	Actes privés librement consentis	357
7.	Actes non consentis	359
8.	Avoir des pensées dangereuses.....	360
9.	Être différent.....	361
10.	Faire du tort, un critère	362
11.	Pour un changement de société.....	363
12.	Un comportement autodestructeur.....	365
13.	Peut-on parler de « nature humaine » ?.....	367
14.	Compétitivité et coopération, des tendances comportementales	369
15.	<i>Le Grand Tourillon</i>	370
Chapitre VIII		373
A.	Récit.....	373
B.	Manuel.....	383
1.	L'expérience de <i>déjà vu</i>	383
2.	Les événements et leurs conditions.....	384
3.	La justice, « à chacun selon son mérite ».....	385
4.	Que sont les droits ?.....	387
5.	La justice, respect des droits de chacun	389
6.	Tous nos droits ont-ils été identifiés ?	391
7.	La justice, cela existe-t-il ?	392
8.	Justice et équité.....	393
9.	Injustice et inégale répartition des biens	396
10.	L'équité consiste-t-elle à traiter tout le monde de la même manière ?	399
11.	L'injustice, inégalité des chances	401
12.	L'injustice par manque de participation des employés aux frais d'éducation.....	403
13.	Les gens obtiennent-ils vraiment leur dû ?	404
14.	La justice, pourvoyeuse des conditions de la liberté.....	405
15.	Adultes et enfants sont-ils différents ?	407
16.	Vivre et vivre bien	409
Sources et références		413

Préface

Mon but est de devenir un maître vraiment pratique et d'éveiller avant tout chez les jeunes gens le jugement personnel et la réflexion pour qu'ils ne perdent pas de vue le pourquoi et le comment de leur savoir.

Nietzsche, *Lettre à Gersdorff*, 6 avril 1867.

Pourquoi rédiger une préface pédagogique pour un récit destiné *a priori* à la jeunesse ?¹ C'est que *Mark, Recherche sociale* est une fiction qui nous introduit dans une problématique essentielle à la vie et à la survie des démocraties : la formation d'une conscience civique, l'outil privilégié du citoyen qui se veut lucide, actif et prospectif.

La vie quotidienne de Mark et de ses amis éveille des réflexions, suscite des questions, engendre des problèmes qui, par l'entraînement des exercices, vont éclairer la connaissance de la vie sociale, construire peu à peu une conscience citoyenne et fortifier l'engagement pour un monde plus juste et plus libre, peuplé de femmes et d'hommes mieux épanouis. Tel est l'humanisme de Matthew Lipman qui aurait pu dire à chacun comme cet hypothétique philosophe chinois : « Ne te plains pas de l'obscurité. Deviens une petite lumière ».

Qui est Matthew Lipman ?

Logicien, philosophe et pédagogue américain né en 1922, il a construit son programme d'éducation à partir d'une culture extrêmement riche et de son expérience de vie. Déçu dès le début de ses études, comme il le sera par ses débuts de professeur, inquiet de la médiocrité d'une littérature de jeunesse fade et déconnectée de la réalité, il devient un des meilleurs disciples de John Dewey, le célèbre philosophe de l'éducation démocratique. Ses études à l'Université Columbia, riche en personnalités diverses, et un séjour en France lui ouvrent des horizons nouveaux.

Pourquoi les étudiants ne comprennent-ils pas ? Pourquoi se découragent-ils ? Pourquoi l'école en dégoûte-t-elle beaucoup trop de la recherche et de la culture ? Pourquoi tant de gens se laissent-ils manipuler ?

¹ Je renvoie aussi aux préfaces des éditions de 1995 et 2006 de *À l'École de la pensée*, (De Boeck, Bruxelles), seul ouvrage théorique général disponible en français, traduction par Nicole Decostre de *Thinking in Education* (Cambridge University Press).

Pourquoi la guerre et ses horreurs ? Pourquoi la démocratie est-elle si difficile à réaliser ?

Il évite de peu la terrible Bataille des Ardennes, mais sa jeunesse se déroule dans un contexte politique guerrier, peu favorable aux libertés. Il comprend que la seule chance de celles-ci réside dans l'éducation. Mais à condition qu'elle se rénove et dynamise les esprits et les cœurs, tout en prenant le réel à bras-le-corps.

Il va dès lors se consacrer à mettre au point un programme appelé *Philosophy for Children*, fondé sur une autre rupture d'avec la tradition et ses préjugés. L'enfant est naturellement philosophe, car il est curieux et pose souvent les bonnes questions. Il veut comprendre. Pourquoi ne pas d'emblée faire fleurir cette merveilleuse disposition au lieu de la refouler à l'âge adulte, au nom d'une conception théorique de la maturité, au risque de l'éteindre ? Pourquoi ne pas profiter de la plasticité et de l'ouverture de l'esprit jeune pour perfectionner la pensée, cet outil indispensable pour réussir sa vie ? C'est aussi une compétence transversale nécessaire à tout apprentissage, à la résolution de tout problème.

On n'apprendra donc pas la philosophie, et surtout pas son histoire, ni un ersatz infantile. On exercera la pensée à partir du questionnement spontané, par une recherche en commun où le jeune, traité en partenaire, pourra développer sa sensibilité comme son intellect. Il découvrira ainsi la joie de connaître, le plaisir de penser, évitant l'échec ou le décrochage scolaires et se sentant capable d'affronter la vie.

Il est évident que cet entraînement est aussi profitable pour le développement de l'adulte, en particulier de tous les types de formateurs.

Parcours du philosophe

Pour comprendre l'entreprise originale et l'engagement pédagogique de Lipman, il convient de jeter un coup d'œil sur ses années de formation.

Son parcours scolaire est déjà significatif. Dès le niveau primaire, il se révèle un enfant critique, quelque peu rebelle, sensible et soucieux de comprendre le réel plutôt que les fables. Et pas très heureux des comportements magistraux qu'il subit ! Il fut même expulsé de la classe quelque temps... Déjà il ressent l'abrutissement – c'est son mot – que génère la « normalité » de l'école. Issu d'un milieu modeste, vivant une époque inquiète (l'économie américaine s'est effondrée, la Seconde Guerre mondiale se profile), il développe tôt une curiosité pour la société et une sensibilité pour la question sociale. Sans le sou, il passe même une année dans une ferme avant de reprendre des études d'ingénieur. Volontaire pour l'aviation, il est refusé pour cause de vue déficiente. En 1943, il est appelé dans l'infanterie qui lui permet de

suivre des cours. Il arrive en Californie où il apprécie le climat au point de préférer le tennis à certains enseignements ennuyeux...

Cependant, un professeur d'anglais l'intéresse à la philosophie et il découvre John Dewey dont la pédagogie démocratique le séduit et l'oriente définitivement vers la philosophie. À la fin de la guerre, il séjourne en Angleterre où, selon ses propres termes, il rencontre les premiers vrais professeurs de philosophie, notamment Charles Hendel, spécialiste de Hume et de l'éthique.

Un an d'Europe, c'est important pour la formation d'un Américain. En 1946, il entre à Columbia qui était un terrain fertile pour les idées. Il en sort diplômé en 1948. Il entreprend alors, sous la direction de Randall et Schapiro, un doctorat de recherche en esthétique qui deviendra en 1967 le livre intitulé *What Happens in Art ?*

En 1950, une bourse Fulbright lui offre de passer un an en Sorbonne. Cela lui permet de rencontrer des penseurs célèbres, comme Gabriel Marcel, Maurice Merleau-Ponty, Yvon Belaval et d'assister à de prestigieuses conférences. Il adore Paris et, en se privant, parvient à prolonger son séjour d'un an en le complétant de six mois à Vienne. À la Sorbonne, son intérêt pour l'esthétique se nourrit d'Étienne Souriau.

Cette diversité d'horizons philosophiques l'arrache au seul héritage américain du XIX^e siècle, le pragmatisme et le naturalisme, comme à l'influence britannique centrée sur l'analyse du langage. Mais il en retient l'essentiel : une attention libératrice au sens des mots. Il intègre le style français, sa vision du monde et des problèmes vitaux à l'optique américaine. Il rejoint encore ici Dewey avec qui il entretiendra une correspondance.

L'esprit ainsi ouvert et outillé, Lipman aborde sa carrière d'enseignant au Brooklyn College de l'Université de New York City, à la place d'un professeur chassé pour avoir refusé de se présenter devant les sinistres commissions du maccarthysme. Cela marque aussi !

Il découvre alors la difficulté de se faire comprendre par les étudiants. Le souci pédagogique ne le quittera plus. Membre du groupe philosophique de New York qui prolonge, autour de Justus Buchler, la pensée de Dewey décédé en 1952, il publie *What Happens in Art ?* et *Contemporary Esthetics*.

En 1968, il commence à concevoir son programme de *Philosophy for Children (Philosophie pour Enfants)* qui l'oblige à renouer avec l'intérêt pour le langage. Il exploite les prodigieux rapports qui unissent la pensée et la langue. Il s'inscrit au National Institute of Education de Washington D.C. où il présente un projet de recherche pour faciliter aux enfants la compréhension des ambivalences, en particulier dans la propagande et la publicité. Ce projet a évidemment une incidence

politique indirecte : il illustre le fait que son auteur, contemporain des guerres d'Espagne, de 1939-45 et de Corée, éprouve un profond souci pour l'avenir de la démocratie. Il avait d'ailleurs collaboré à la fondation de *Dissent*, une revue du socialisme démocratique aux États-Unis. Il avait aussi publié à Columbia une étude sur l'anarchisme.

Dans *Mark*, on retrouve les éléments du cours sur les idéologies politiques qu'il donna à Columbia. Lipman veut aider à comprendre la civilisation et les institutions contemporaines et à s'y situer de façon lucide et responsable dans un cadre démocratique en progrès. Étonnamment, il n'y a pas d'influence directe de *Démocratie et Éducation* (1916) de John Dewey que Lipman ne lira que vers 1980.

Philosophy for Children résulte aussi d'une collaboration en équipe, notamment avec Ann Margaret Sharp, Joe Isaacson et Fred Oscanyan. Ann Margaret Sharp est demeurée jusqu'à aujourd'hui une fidèle collaboratrice, tant pour l'écriture que pour la formation. L'ami de jeunesse Joe Isaacson, soucieux que les enfants deviennent des penseurs critiques, a exercé une influence déterminante. Fred Oscanyan était logicien. Son aide précieuse fut trop rapidement interrompue par son décès prématuré.

En 1974, Lipman fonde à l'Université Montclair l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), reconnu en vertu de son excellence et de son caractère novateur par l'American Philosophical Association ainsi que par l'UNESCO. Le directeur actuel en est Maughn Gregory.

L'œuvre

Le premier récit fut *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, accompagné de son manuel *Recherche logique*, publié en 1974. Il révèle de façon concrète, sans aucun appareil académique, les lois fondamentales de la logique d'Aristote qui règlent encore l'essentiel de notre vie. Il s'adresse aux enfants de 12-14 ans, Lipman n'imaginant pas encore qu'il pourrait atteindre le niveau primaire et même préscolaire. Mais d'emblée, le philosophe songe à une refonte totale de l'éducation qui la corrige de son fixisme, de son hiératisme comme de son inefficacité. Il utilise son expérience de professeur de logique, « apprise sur le tas » et suit la suggestion d'une avocate, Rita Nadler, de partir d'une histoire.

La logique d'Aristote a un aspect concret et lui paraît bien convenir à deux domaines importants : la compréhension du langage et celle du monde. La recherche s'inspire notamment de Peirce et de Dewey.

S'amorce là une véritable philosophie de l'éducation dont les axes majeurs sont le respect de l'enfant, considéré comme un partenaire à part entière et la « communauté de recherche philosophique » organisée

comme un véritable laboratoire de la pensée et de la citoyenneté en se fondant sur la capacité dialogique des jeunes. *La Philosophie pour Enfants* n'est pas un ersatz de philosophie universitaire ni un domaine particulier de la philosophie : c'est un entraînement à la pensée critique ouverte et auto-correctrice qui se fonde sur le fait, enfin bien reconnu, que l'enfant est capable de philosopher par la pertinence de ses questions et réflexions².

Le récit écrit, il fallait en imaginer l'exploitation pédagogique. Lipman et ses collaborateurs, notamment Ann Margaret Sharp, ont fourni un travail à la lettre extraordinaire. Par des exercices appropriés, ils ont systématiquement exploité toutes les possibilités philosophiques du texte. Des plans de discussion, soigneusement conçus et expérimentaux, explorent les idées et les domaines du savoir de façon dialectique, ouverte, parfois provocante, afin de forcer la réflexion et son expression dans leurs derniers retranchements. Ils mènent la vie dure aux idées reçues, aux préjugés, aux évidences fallacieuses, etc. Ils usent du paradoxe ou de la contradiction pour secouer les habitudes et les prétendus acquis. La richesse des exercices permet de rencontrer les différentes situations épistémiques ou pédagogiques. À l'enseignant d'opérer un choix judicieux en fonction des besoins des jeunes et de ses propres objectifs.

On ne soulignera jamais assez l'utilité, la rigueur et la pertinence de cet énorme travail. Peu de philosophes et de pédagogues trouvent le goût et le courage de concrétiser aussi précisément leur pensée dans le but de servir l'éducation fondamentale. La Fondation Rockefeller l'a bien compris en soutenant le projet pour les populations en difficulté scolaire particulièrement.

Durant toutes ces années, Lipman ne cesse de perfectionner ses cours de formation d'enseignant. Son travail n'est pas purement intellectuel. Il s'adresse aussi à l'éthique, à l'esthétique et à la sensibilité. C'est ainsi qu'il conçoit *Lisa, Recherche éthique*, en contestant la domination alors générale des idées de Piaget et de Kohlberg. Ce n'était pas une mince affaire ! Avec *Suki, Writing, Why and How ?* il s'occupe de l'écrit au moment de la vogue assez dévastatrice de l'oral. Chaque ouvrage suscite naturellement des oppositions et des critiques, mais autour de 1976, le programme commence à récolter un début de reconnaissance aux États-Unis avant de rayonner dans le monde entier dans les années 1980. Le premier séminaire international hors du pays d'origine se tient

² En 1979, dans *L'Enfant cette personne* (Elsevier-Unicef, 1979), Jean Drumel et Marcel Voisin réclamaient un « droit à la philosophie » pour l'enfant. Voir aussi Françoise Guillaume, *L'enfant : petit homme ou petit d'homme ?* (L'Harmattan, 2008).

en 1986 au Danemark. Depuis, l'IAPC a continué à diffuser P4C (Philosophy for Children) par ses publications et conférences, mais aussi par un séminaire annuel à l'Institut Montclair (New Jersey), ainsi que par de nombreux séminaires dans une quarantaine de pays où des centres de formation se sont créés. Rompant avec le mépris traditionnel de l'enfant (« trop petit pour... »), avec la conception altière de la philosophie universitaire (couronnement de la formation), avec la littérature de jeunesse saturée d'un merveilleux ou d'un fantastique de pacotille, Matthew Lipman propose un véritable outil de formation d'une pensée libre et constructive, capable de saisir le réel et de progresser dans une voie résolument humaniste. C'est une petite révolution dont on commence seulement à mesurer la portée. Dewey, dans *How We Think* (1903) distinguait déjà la pensée ordinaire de la pensée réflexive, c'est-à-dire consciente de ses causes et conséquences. C'est la matrice de la pensée d'excellence proposée par Lipman dans une voie résolument philosophique.

En conclusion

« Dynamiser la pensée pour libérer l'homme »³, cet objectif est d'une actualité patente : la véritable démocratie est cernée de toutes parts, mise en danger aussi bien par l'illusion médiatique que par l'impuissance politique à l'encontre des résurgences de l'obscurantisme comme d'une idéologie de la concurrence effrénée et du profit maximum immédiat.

Au « choc des civilisations », le programme de Lipman oppose une formation du jugement raisonnable, une argumentation fondée sur des critères appropriés, une ouverture à l'inouï, un sens du dialogue vrai qui offre un terrain favorable à la nécessaire interculturalité dans un monde globalisé.

Ce programme *Mark, Recherche sociale*, s'adresse, comme on l'a vu, au système scolaire (à partir de 15-16 ans). Mais il convient également à tous niveaux d'âge pour favoriser l'insertion sociale et politique. Il peut aider aussi à favoriser les relations interculturelles et intergénérationnelles et donc convient à divers types de formations, et notamment pour la formation continuée.

C'est une naïveté dangereuse de croire qu'on pense naturellement et sans effort. Comme le dit l'épistémologue Gaston Bachelard : « On commence toujours par se tromper ». Dès la naissance, nous sommes victimes des illusions de nos sens, nourris d'habitudes, de préjugés, de

³ C'est le titre de ma préface de l'édition de 1995 à *À l'École de la pensée*, De Boeck-Université, Pédagogies en développement, Bruxelles.

croyances et de fausses évidences. Sans éducation critique, nous en restons prisonniers toute notre vie. Il convient donc de développer de façon optimale nos compétences intellectuelles et relationnelles. Sans éducation à la pensée scientifique, nous demeurons captifs de notre échelle, incapables de concevoir autre chose que ce que nous découvre l'observation ordinaire.

Pour utiliser au mieux les extraordinaires capacités de notre cerveau, il faut donc apprendre à penser et le faire le plus tôt possible lorsque notre curiosité naturelle reste ouverte et dynamique, tant que nos neurones s'interconnectent facilement pour construire notre esprit. Mais il faut le faire ensemble, car le cerveau est un organe social. Telle est la révolution copernicienne opérée par Matthew Lipman à l'encontre des traditions éducatives et culturelles négligentes ou infantilisantes.

Armé des sciences humaines des plus modernes, faisant coopérer rationalisme et empirisme, il renoue avec le généreux projet des Lumières : « Réconcilier la philosophie et le peuple » et « changer la façon commune de penser », comme l'énonçait Diderot en présentant l'Encyclopédie. Élaborer une réflexion en recherche, une pensée heuristique qui s'efforce de nous libérer en permanence et de nous ouvrir les chemins des progrès demeure la visée fondamentale de toute humanisation.

Nous sommes heureux de pouvoir présenter cette réalisation capitale d'un humanisme appliqué, pour aider, non seulement l'école – dès le niveau maternel ! – mais aussi les parents, grands-parents et animateurs soucieux d'outiller les populations pour affronter la complexité de la vie moderne dans les meilleures conditions.

Marcel Voisin
Président de PhARE⁴

⁴ PhARE, Centre Belge d'Analyse, de Recherche et d'Éducation en Philosophie pour Enfants qui, depuis 1992, s'efforce de faire connaître le programme Lipman dans la Communauté Wallonie-Bruxelles de Belgique. Les formations sont assumées par Marie-Pierre Grosjean principalement, formée à Montclair et secrétaire générale de l'asbl. (<http://users.skynet.be/philoenfants/>)

Mot de la traductrice

Je tiens tout d'abord à remercier les Éditions Peter Lang qui ont compris l'intérêt et la grande originalité de cet ouvrage destiné à développer une citoyenneté démocratique véritable.

Je souhaite remercier également mon mari, Marcel Voisin, pour sa relecture attentive de l'ensemble, ma filleule Maud, 17 ans, qui a relu le récit, le trouvant très bien adapté au langage et aux situations des jeunes de sa génération et qui m'a suggéré l'une ou l'autre correction d'expression.

Je tiens à remercier M. Christian Dupont, Ministre de l'Enseignement obligatoire, pour le soutien de la Communauté française à ce projet.

J'exprime enfin ma reconnaissance aux quelques amis qui m'ont encouragée dans cette entreprise. Ils se reconnaîtront !

Si j'ai précisé qu'il s'agit d'une « traduction et interprétation », c'est que certains exercices, particulièrement ceux qui sont dus à Elleen Rice, s'inscrivent plus particulièrement dans un contexte américain, j'ai parfois dû les adapter et suggérer à l'utilisateur de faire avec son public des recherches sur leur propre contexte.

Je terminerai en disant quel plaisir j'ai eu à traduire cet ouvrage qui m'a permis d'approfondir de nombreuses questions philosophiques et pratiques par rapport à la citoyenneté, à la loi, aux notions fondamentales de la démocratie et qui, je l'espère, permettra à de nombreux lecteurs de faire de même. En effet, s'il s'agit bien d'un ouvrage fondamentalement destiné à l'enseignement, il n'a rien du manuel classique : il peut intéresser tous ceux qui s'intéressent à l'avenir de la démocratie. Le récit met en scène des personnages auxquels le lecteur peut s'identifier et le manuel qui l'accompagne permet d'élargir au maximum la réflexion et de préparer éventuellement à l'action.

Il me reste à exprimer toute ma gratitude à Matthew Lipman lui-même, qui n'a cessé de m'encourager dans mes travaux, qui m'a fait part de sa grande satisfaction de voir vivre en français ses personnages...

Nicole Decostre
Secrétaire de l'asbl PhARE

Introduction

On est loin d'une véritable formation à la recherche sociale visant la citoyenneté *informée* et *responsable* ! Estimant que la société est une structure à laquelle les jeunes doivent s'adapter plutôt qu'un ordre souple et ouvert qui découvre les contributions originales et leur accorde une place, ce qu'on cherche en général, c'est à les socialiser et à les instruire des phénomènes sociaux et de leur histoire. On sous-estime leur capacité à s'informer des forces sociales en présence grâce à leur sens aigu de l'étonnement et à leur insatiable curiosité. Conjuguer *formation et instruction* permettrait d'élaborer une initiation à la société préparant à la citoyenneté tout en prodiguant une instruction chargée de sens. Il faut donc *apprendre à penser*. Mais qui enseignera aux enseignants des habiletés de pensée ? Les *critères de rationalité* permettant de reconnaître un raisonnement efficace et fiable sont les règles et principes de la logique. Nombre de *questions* philosophiques sur des problèmes fondamentaux restent *sans réponse définitive*.

La pédagogie de la *Philosophie pour Enfants* implique une *communauté de recherche*, où chacun a démocratiquement la possibilité de se faire entendre, d'apprendre des autres, et où le dialogue, intériorisé et devenu un forum intérieur dans l'esprit de chacun, constitue la base du processus appelé pensée.

Pour pouvoir appréhender des données informatives, les organiser et les assimiler, il convient de disposer de concepts de base, même élémentaires. Par exemple, pour la *formation scientifique*, s'il est facile de faire des expériences de laboratoire, des questions préalables se posent : qu'est-ce que de telles expériences présupposent ? Qu'est-ce que la vérité ? Pourquoi rechercher l'objectivité ? En quoi la prise de mesure est-elle importante ? Pourquoi décrire ? Quel est l'objectif de la recherche d'explications ? Explorer de tels sujets ferait diminuer, voire disparaître la résistance ou l'aversion de certains élèves. La *recherche sociale* ne requiert pas moins de préparation intellectuelle. Une citoyenneté réflexive doit pouvoir évaluer les réalisations d'individus œuvrant dans les institutions, ainsi que celles de ces institutions. Les citoyens doivent posséder une connaissance active des idéaux que ces institutions sont censées poursuivre, les comprendre et en discuter la problématique philosophique, pour éventuellement les accepter, suite à leur propre réflexion. À défaut d'une compréhension claire de concepts comme liberté, justice, égalité, personne, démocratie, comment dire si les élus

ou les institutions fonctionnent bien ou mal ? On peut enseigner les lois, mais si on ne connaît pas un minimum des problèmes constitutionnels qui les sous-tendent, ainsi que quelques aspects philosophiques qui sous-tendent les problèmes constitutionnels, les attitudes à l'égard des lois seront contaminées par des doutes, des critiques négatives ou par des erreurs d'interprétation. Ne s'agit-il pas là d'un ensemble de faits et d'idées à inculquer à tous, de soumissions et d'engagements indiscutables en démocratie ?

La capacité à réfléchir, c'est-à-dire l'excellence dans les compétences de la pensée, est un critère primordial. La réflexion comporte une *dimension comportementale* (agir, créer, etc.) et une *dimension sociale* (par le dialogue). *Responsabilité sociale* signifie plus que devoir rendre des comptes : elle inclut la capacité à répondre de manière appropriée et intelligente à une situation problématique.

Une éducation à la *citoyenneté responsable* doit initier l'étudiant aux concepts de base de la civilisation occidentale, développer l'habileté à saisir et à identifier les situations sociales où il se trouve et à prendre ces situations pour exemples des considérations générales régissant la relation entre la société et ses membres. Il s'agit d'exercer, d'aiguiser et de renforcer les habiletés de pensée par des exemples et des applications. Les étudiants développeront une disposition à être attentifs aux concepts et aux idéaux régulateurs s'appliquant à une situation, une rigueur logique pour déduire ce qui découle nécessairement des principes découverts, une aptitude à raisonner pour être vigilants à l'égard de toutes les considérations qui s'imposent (les conséquences possibles de manières différentes d'agir, par exemple).

Un programme valable de sciences sociales traite les concepts fondamentaux des sciences comportementales comme contestables par essence plutôt qu'absolus. Il cherche à apparier des habiletés cognitives spécifiques à des concepts spécifiques, afin que les étudiants se sentent cognitivement prêts à saisir et analyser les concepts qui feront l'objet de leur discussion. Il présente des matériaux factuels permettant de faire appel à la réflexion, en exigeant des étudiants qu'ils envisagent les conséquences ou les implications possibles des généralisations empiriques, les raisons susceptibles d'avoir été à l'origine de certaines façons d'agir, ainsi que des contre-exemples éventuels.

La norme pour déterminer le degré de « raisonnabilité » peut être catégorique, limitée (par exemple, capacité à raisonner logiquement), ou plus large (par exemple, mieux saisir le sens de ce qu'on lit ou de ce qu'on entend, ou pouvoir mieux s'exprimer). Il est prouvé que ce type de programme, apprécié par les étudiants, a un *impact académique* : il améliore les résultats en général.

Deux volets composent la partie intitulée *Recherche sociale* du programme de *Philosophie pour Enfants : La Découverte d'Harry Stottlemeier*, introduction générale aux habiletés de penser et de raisonner (fin du primaire – début du secondaire) et *Mark, Recherche sociale*, développement à propos des questions de société (adolescents et adultes). Il s'agit à chaque fois d'une histoire, écrite sous forme de dialogue suscitant des questions philosophiques et accompagnée d'un manuel. Les sujets (importants ou d'intérêt mineur) n'y sont pas groupés de manière formelle. Ce sont des thèmes familiers des approches traditionnelles et des programmes universitaires de civilisation contemporaine de la seconde moitié du XX^e siècle. Le jargon des sciences sociales est écarté au profit d'un langage simple, celui d'adolescents, et cherche à établir un lien entre les compétences de la pensée propres au raisonnement philosophique et un éventail d'idées représentatif des fondements conceptuels de la pensée sociale occidentale.

Originalité de l'approche de Philosophie pour Enfants

I

1. Utilisation de *récits*, dont le langage familial centre l'intérêt, l'attention et l'énergie sur les domaines de l'expérience sociale auxquels le lecteur peut s'identifier.

2. Accent mis sur les *habiletés de pensée* : critères logiques du bon raisonnement et des méthodes valables de recherche ; pratique d'un large éventail d'actes mentaux : déduction, induction, contradiction, comparaison, identification d'antinomies, affirmation, généralisation, abstraction, projection, prévision, description, interprétation, explicitation, faculté d'étonnement, discussion, insistance sur la convergence entre connaissance théorique et application pratique, etc.

3. Confrontation *directe* avec les idées (philosophie sociale et politique, gouvernement, sociologie, psychologie sociale, économie, loi, science politique, anthropologie) dans des discussions plutôt que de manière indirecte par textes d'auteurs.

4. *Dialogue* : instrument puissant pour aiguïser la réflexion. L'apprentissage des méthodes (écoute attentive, présentation d'arguments visant rigueur et cohérence, bonnes raisons pour fonder ses opinions, respect des personnes, prise en compte de tous les points de vue) est rapidement intégré par chacun. S'y engager, c'est rencontrer sur le vif des alternatives à sa façon de penser, c'est découvrir à chaud de nouvelles possibilités, c'est confronter sans délai implications et conséquences. S'engager dans un dialogue en fait sortir avec un ensemble beaucoup plus développé de réflexes intellectuels et un sens plus profond des réalités de l'expérience sociale.

Ce qui se réalise d'abord dans tout groupe de *Philosophie pour Enfants* inspiré par la modélisation offerte dans les romans, c'est une véritable *communauté de recherche intellectuelle*. La facilité et le plaisir exprimés dès l'enfance par ceux qui s'engagent dans une recherche en commun et dans l'exploration en profondeur des problèmes philosophiques prouvent que le programme rencontre des besoins et des dispositions profondément ancrés et dont ne s'occupe nulle part ailleurs le système éducatif. Leur spontanéité à s'étonner, à parler, à rechercher des raisons et des causes, à vouloir approfondir, à accepter les différences, à rechercher une formulation précise respectant la vérité, montre bien que la philosophie commence, comme le devrait toute éducation, là où se trouvent les enfants plutôt qu'où se trouvent les adultes... En participant à des communautés de recherche, ils exemplifieront et modéliseront un comportement de citoyen responsable ainsi qu'une société tendant à définir, à formuler et à résoudre ses problèmes dans un esprit d'ouverture et de rationalité.

II

La *Recherche sociale*, traite des thèmes récurrents, ensembles conceptuels formant la colonne vertébrale d'une approche aidant à comprendre la société et le comportement de ses membres.

Critères

L'école est souvent accusée de ne pas rendre les enfants aptes à évaluer l'information, à comprendre leur monde, à considérer avec un esprit critique les valeurs qu'on tente de leur inculquer. En réalité, elle les aide vraiment peu à développer des moyens de faire des jugements raisonnables et fondés. Autrement dit, on omet de les mettre en contact avec le recours à des *critères*. On utilise comme modèles éducatifs les disciplines exactes, où l'on insiste plus que nécessaire sur la fonction de règles, minimisant celle des critères. Les mathématiques constituent une discipline déductive dans laquelle les règles fonctionnent avec une rigueur absolue. Si l'on transpose ce modèle dans d'autres domaines, les règles font office de prémisses majeures dans des discussions deductives. Par exemple, on peut considérer comme règle que des cas d'agression devraient être interprétés comme indicateurs d'un besoin de recherche d'éventuelles frustrations sous-jacentes. Une déduction de ce type, obtenue par les règles comprises dans la prémisse principale, est mécanique et pas très fiable. Elle aboutit à une conclusion nettement moins souple que celles qui découlent de l'utilisation de critères d'évaluation. L'utilisation d'un seul critère ne permet qu'un jugement de valeur rudimentaire, proche d'une déduction mécanique.

Ce qu'on enseigne sur le fonctionnement d'une société n'est pas indifférent, car il sera influencé par la manière dont il sera perçu. Si les individus ne sont pas capables de comprendre la fonction régulatrice d'idéaux et le besoin d'évaluer les politiques et les institutions en tant que moyens plutôt que comme fins, chaque génération acceptera mécaniquement comme nécessaire et intangible ce qui devrait précisément être réévalué à chaque nouvelle génération. En conséquence, il est indispensable que l'utilisation de la fonction logique des critères devienne un courant continu du processus éducatif.

Gouvernement

Chaque société dispose de moyens d'action pour régir la vie. Les formes de gouvernement varient : approches décentralisées des sociétés féodales ou centralisées des monarchies absolues, des tyrannies ou des régimes totalitaires, rares tentatives de société anarchiste. La nature du gouvernement n'est pas claire (rôle coercitif, coordonnateur des affaires, défense, interdiction de formes indésirables de comportement social...). Les caractéristiques intrinsèques d'un gouvernement (démocratie, tyrannie, fascisme, dictature) méritent d'être prises en compte. Ici aussi, il convient de jauger les critères permettant de les définir et de les distinguer.

Dans *Mark*, des discussions modélisent une recherche dialogique typique de jeunes qui tentent de comprendre en quoi une forme de gouvernement (la démocratie par exemple) diffère d'autres. Ils ont souvent une compréhension très imprécise des mots et des concepts que le formateur suppose connus et veut les voir utiliser. L'enseignant pourra estimer nécessaire d'explorer les présupposés généralement admis par rapport au processus démocratique. Ainsi, dire que la démocratie se caractérise par une discussion publique des problèmes de société et que, dès lors, les gouvernements démocratiques doivent se fonder sur un consensus, c'est présupposer que tous les citoyens d'une démocratie sont aptes à comprendre les problèmes complexes de leur société et qu'ils possèdent en outre la rationalité suffisante pour les traiter. Les sociétés démocratiques sont-elles par ailleurs capables de communiquer la nature de ces problèmes au public, ainsi que les problèmes concernant la nature de la rationalité ? Par solution de facilité, on présume généralement que les jeunes sont familiers avec les réponses à ces questions et l'on s'imagine qu'aucun mal ne pourra être fait si l'on passe directement à l'étude des mécanismes du processus démocratique. Or, si l'on n'envisage pas les problèmes sous-jacents au contexte de compréhension de matières spécifiques factuelles, il y a des chances pour qu'ils comprennent ou interprètent mal l'information.

La loi

Une manière de gérer le comportement individuel, c'est de le soumettre à des *règles*. La recommandation qui contraint à l'honnêteté, d'abord simple règle morale, peut devenir affaire de loi. Autrement dit, il existe des règles sociales, dont la violation donne lieu à des pressions de l'opinion, et des règles légales, là où la société a donné au gouvernement le pouvoir de punir celui qui viole la loi. Les jeunes n'arrivent pas toujours à distinguer parmi les interdits ceux qui se basent sur la superstition, sur la coutume, sur la morale sociale, sur des lois locales, sur des questions constitutionnelles ou sur des injonctions religieuses. Il est impératif qu'ils arrivent à mieux comprendre la relation entre loi et morale, entre constitutionnalité et loi, ainsi qu'entre les principes fondamentaux de la philosophie politique et la constitutionnalité. Des citoyens éclairés peuvent éviter des réactions incontrôlées face à des problèmes chargés d'émotion comme le sont des atteintes à l'ordre ou à la légalité. Ils comprennent la nécessité de la procédure légale d'enquête et des droits des accusés comme de ceux des accusateurs. Une société démocratique se reconnaît notamment par l'équilibre entre l'intervention du citoyen dans l'émission de jugements personnels faits en toute conscience et sa non-intervention lorsqu'il s'agit de problèmes devant être traités par des procédures sociales légitimes et objectives.

Les institutions sociales

Ce sont des aménagements qui, de génération en génération, placent les gens dans des moules de comportement. De ce point de vue, les institutions sociales sont comparables aux traditions, même si ces dernières sont plus chargées de sens et de connotations symboliques. Elles ont un caractère plus formel et semblent aller de soi (enfants à l'école, criminels en prison, croyants à leur église, citoyens au bureau de vote, finances dans des banques et emplettes dans des magasins). Il se peut pourtant que, dans d'autres sociétés, prévale un ensemble très différent d'institutions, ou que des sociétés aient certaines de leurs institutions différentes et d'autres sensiblement pareilles (systèmes économiques différents et systèmes de parenté similaires).

En apprenant à distinguer un gouvernement des institutions, les étudiants ne doivent pas se méprendre sur des similitudes et recouvrements pouvant se produire. Par exemple, comment administrer des institutions particulières (prisons, écoles, églises, familles, etc.) ? Ou bien, quelle influence des institutions particulières (syndicat, église, armée, par exemple) exercent-elles sur le gouvernement ?

Le programme *Mark* consiste notamment en l'analyse du fonctionnement d'un nombre d'importantes institutions sociales (la loi, par

exemple). Il en modélise d'autres (école, famille). Ce n'est pas par hasard qu'une partie de ce récit se situe à la fois au degré supérieur de l'école et dans les familles, ni que le processus éducatif et le déroulement des vies familiales s'interpénètrent tout au long. Les limites entre institutions éducatives et familiales ne sont pas clairement tranchées. Le fait que le problème de l'éducation préscolaire soit régulièrement objet de débat prouve le besoin de repenser à la fois le rôle de la maison et celui de l'école par rapport aux responsabilités de chacune d'elles dans le processus éducatif. Dans *Mark*, la limite entre école et maison comme institutions éducatives est extrêmement ténue et il ressort clairement des dialogues que les jeunes ne sont pas les seuls à recevoir une éducation. Il ne s'agit cependant pas simplement de montrer que l'environnement familial ou son substitut recèle des possibilités d'éduquer non encore explorées, ou que les adultes sont capables de poursuivre leur éducation d'une manière informelle. Un objectif à plus long terme, c'est de traiter de la transition entre enfance et âge adulte de manière à ce que les adolescents trouvent naturel de respirer l'atmosphère de communautés de recherche, préparant ainsi pour la période adulte la voie consistant à trouver également naturel de poursuivre l'entreprise d'éducation dans n'importe quel contexte social. *Mark* vise à rendre douce et continue la transition entre adolescence et âge adulte plutôt qu'à en faire une période de crise. On n'a pas assez conscience de la richesse des possibilités d'interaction profitable entre école et famille, entre parents et enfants.

La communauté

Des communautés décrites dans nombre d'ouvrages de sociologie depuis le milieu du XIX^e siècle se caractérisent par des relations interpersonnelles, par l'acceptation commune des traditions et valeurs du groupe. On peut distinguer communautés et associations. Cependant, dans notre tentative de transformer la classe en *communauté de recherche éducative*, nous estimons trop limitatives et trop mécaniques pour notre objectif ces conceptions. La communauté y étant en effet considérée comme dépositaire normale des valeurs, c'est d'elle que les individus qui la composent reçoivent les valeurs qui deviennent les leurs.

Une communauté d'*expérience partagée* est conçue différemment. Au lieu d'envisager la communauté comme une structure institutionnelle qui distribue à ses membres des valeurs et des sens, on fait *l'inverse* : on estime qu'il y a communauté dès que toute expérience est partagée de manière à ce que les participants soient parvenus à découvrir le sens de leur participation. Les jeunes de cette histoire poursuivent à domicile l'éducation reçue à l'école. Ce qui importe, c'est le *processus*

dans lequel ils sont engagés et non les structures institutionnelles particulières qui conviennent parfois à leurs objectifs et parfois pas.

La société

Un programme d'études sociales ne peut traiter de manière exhaustive un sujet aussi vaste que celui de société. Le programme *Mark* se contente de proposer une série de suggestions, d'allusions qui touchent les tendances sociales des participants ou certaines structures sociales qu'ils rencontrent, ou qui ont trait à des processus sociaux dans lesquels ils sont engagés. Il considère comme siens les buts de l'enseignante M^{lle} Williams : découvrir les forces qui donnent à une société sa cohésion et celles qui la menacent d'éclatement, sans vouloir approfondir aucun aspect. Certains thèmes, même fort importants, ne sont pas abordés. Le but premier du texte, c'est de susciter *l'intérêt*. La communauté de recherche vise à poursuivre et développer cet intérêt. Des thèmes d'une importance primordiale d'un point de vue sociologique auxquels fait allusion ce programme, parfois allusivement, sont la *stratification sociale*, le *statut*, la *classe*, la *caste*. Les études sociales couvrent un éventail si large de disciplines, chacune ayant son propre répertoire étendu de concepts de base, qu'une approche introductive telle que celle-ci peut et doit dépasser une trop grande généralisation en proposant des pistes pour y introduire par la suite des détails. On pourrait rétorquer qu'il vaudrait mieux choisir une institution et l'étudier à fond. Le problème alors, c'est que cette approche manque de la valeur de globalité, du sens des proportions, indispensables pour aborder un sujet de société.

La nature humaine

On ne peut envisager la nature humaine que d'une manière ouverte et encourager les jeunes à reconnaître que c'est un concept contestable dans son essence. Cela peut au moins leur éviter de considérer cette notion comme définitivement acquise à partir de laquelle élaborer sans esprit critique des théories indéfendables. Néanmoins, il n'y a pas moyen d'échapper au fait qu'on a historiquement fait dépendre beaucoup de choses de l'idée que l'on s'en est fait au cours du temps :

- Ainsi, dans une société qui l'a considérée comme brutale, violente, intangible, la seule institution politique possible est un pouvoir absolu.

- Par contre, à ceux qui l'ont conçue comme docile, pacifique et éduicable, des institutions sociales permissives ont semblé convenir.

- Enfin, où elle n'a été considérée ni bonne ni mauvaise, les institutions l'ont rendue plus responsable pour développer des potentialités humaines dans des directions constructives.

La liberté

Pour l'adolescent, techniquement mineur et pas considéré comme assez mûr pour participer pleinement à la société, liberté signifie souvent rupture avec les contraintes, découverte de l'autonomie, alors que, pour beaucoup d'adultes, cette aspiration à la liberté peut sembler une menace pour des valeurs établies et une expression déviée de romantisme infantile. Pour les adultes, le sens de la liberté politique doit être compatible avec les exigences de la justice ainsi qu'avec les dangers que présente pour la survie d'une société le manque de règles.

Cette notion de liberté est essentielle dans les discussions rhétoriques et idéologiques à propos de la politique. Si l'on veut qu'elle soit chargée de sens, il importe d'être très précis quant à la manière d'exprimer les différences entre institutions libres et non libres. Il faut pouvoir juger ces institutions en fonction des libertés qu'elles accordent ou pas et déterminer si elles ont assimilé l'idéal de liberté revendiqué et si elles le réalisent effectivement.

La justice

On a déjà compris combien il est important de mettre les jeunes en contact, non seulement avec le fonctionnement des lois, mais également avec les problèmes constitutionnels qui les sous-tendent, ainsi qu'avec les problèmes philosophiques sous-jacents. Ceci leur permet de comprendre que légalité n'est pas toujours synonyme de justice sociale. Mais comment respecter la loi alors qu'elle est de manière aussi évidente une application imparfaite de l'idéal de justice ? Tout à fait ouverts à ces problèmes, ils sont à même de discuter intelligemment des conséquences pour une société de l'imperfection de ses institutions, sans risque pour autant qu'ils perdent leur respect pour elles.

Il est indispensable de les sensibiliser au rôle fondamental de concepts clés, comme ceux de liberté et de justice, sans pour autant exiger d'eux qu'ils puissent résoudre les tensions existant au sein de tels concepts. Pour rendre compatibles des notions aussi larges, il faudrait sans doute sacrifier d'autres valeurs. C'est ce genre de problèmes, au cœur de la recherche sociale, qu'il faut les amener à envisager.

III

Ceux qui visent une éducation citoyenne traditionnelle seront probablement déroutés par leur premier contact avec la variété de matériel proposée ici, car les exercices de raisonnement et les plans de discussion philosophique ne sont pas liés directement aux approches habituelles des études de société. L'intérêt naîtra de la découverte de contextes dérivant des fondements conceptuels des sciences du comportement, de la philo-

sophie des lois et de la philosophie sociale. Introduire dans son enseignement ce large spectre de matériaux permet le développement des compétences de pensée convenant aux concepts inhérents à cette matière.

Le contenu de *Recherche sociale*, va dans des directions multiples :

- a) Plusieurs *idées directrices*, destinées à l'enseignant, sont sélectionnées comme arrière-fond de la discussion pour lui permettre de devenir plus familier aux contextes philosophiques, sociologiques, politiques, économiques ou historiques. Elles ne sont là que pour l'aider à guider en connaissance de cause la discussion.
- b) Le programme *Mark*, c'est d'abord un *dialogue*. La discussion est envisagée comme moyen le plus efficace d'aiguiser les compétences de pensée à propos des études de société. Afin de lui donner sa chance de se développer dans des directions fructueuses, des *plans de discussion* sont proposés pour rendre opérationnels les concepts introduits dans les idées directrices. Ils amènent les étudiants à fournir des exemples clairs des concepts discutés. Des questions sont délibérément centrées sur des cas limites où les distinctions sont difficiles à faire et où surgit la controverse qui permet d'aller au cœur du programme. En effet, ce sont ces questions controversées concernant la société, plutôt que les claires, qui intéresseront davantage le public.
- c) Dans chaque chapitre, on trouvera un certain nombre d'*exercices de raisonnement*, utiles dans le développement des habiletés de pensée et renforçant en même temps les aptitudes cognitives acquises. Parfois, ces exercices ne serrent pas de près les idées directrices. Mais dès qu'on saisit la relation entre variété d'habiletés de pensée et études sociales, on fait facilement la transition d'un plan de discussion traitant d'un concept particulier à un exercice sur une compétence particulière de la pensée.
- d) En outre, une série d'exercices tendent spécialement à appliquer des habiletés de pensée à la matière des études sociales. Ils peuvent, par exemple, traiter de la logique des discours politiques, ou d'exemples d'idées fausses que l'on se fait à propos de problèmes de société.
- e) Un autre genre d'exercices, ceux qui *explorent l'expérience sociale*, vise à encourager la réflexion critique des participants sur des généralisations admises dans les sciences du comportement ou sur des lieux communs de leur expérience sociale. Par exemple, c'est un lieu commun de dire que l'agression est un produit de la frustration. On peut les amener à réfléchir sur une telle généralisation : dans quelles circonstances cela s'applique-t-il ou pas ? Quelles raisons poussent des gens à penser cela ? Quelles exceptions pourrait-on éventuellement trouver ?
- f) Enfin, des exercices visent à développer la capacité à appliquer la compréhension critique à des situations particulières.

Les plans de discussion sont destinés à aider les enseignants à mieux comprendre les questions philosophiques sous-jacentes, tandis que les

exercices servent à centrer une recherche partagée et à aider les participants à découvrir d'autres possibilités.

Si le traitement d'une idée maîtresse ou un exercice semble viser une conclusion simple, préétablie, c'est diamétralement opposé à l'esprit de ce programme. En aucune façon, le programme ne peut être employé comme moyen d'endoctrinement. L'utilisateur doit être impartial et s'effacer par rapport au contenu de la controverse, tout en étant à même d'assumer la responsabilité de stimuler la recherche.

Une manière de maîtriser cette recherche sociale, c'est d'orchestrer les types variés d'exercices et de les utiliser efficacement pour promouvoir la recherche citoyenne. L'ingéniosité des enseignants consistera à trouver des projets et des applications dépassant l'objet du programme, notamment des exercices et des plans de discussion tirés d'autres volets du programme de *Philosophie pour Enfants*. Une preuve supplémentaire de maîtrise sera leur capacité à imaginer des techniques de participation de groupe non spécifiquement suggérées par les exercices. Il ne faut pas traiter chaque plan de discussion de la même manière. Obtenir un simple consensus ou un rapport d'opinions n'a rien d'intéressant. Ce qui importe, c'est la recherche graduelle, constante, par tout le groupe centré sur un sujet précis. Le but de l'enseignant doit donc être de susciter une discussion et de provoquer la réflexion au moyen d'approches dynamiques variées de la matière. Une représentation théâtrale de certains passages du récit pourrait aussi promouvoir la recherche.

Pour constituer une véritable *communauté de recherche*, il faut faire une *lecture publique* de chaque section du récit, suivie par une cueillette des *questions*. Les interprétations proposées par rapport au texte doivent constituer la base de discussion. Une section donnée peut susciter le recours à une série d'exercices pouvant prendre deux à trois séances d'exploration. Il est probable qu'avec chaque groupe nouveau surgissent des idées nouvelles, de nouveaux problèmes et de nouveaux sens à discuter. Il faut donc faire preuve d'assez de souplesse pour travailler sur la variété des interprétations. Toutefois, si le manuel ne propose pas d'exercices ou de plans de discussion relativement à un sujet introduit suite à la lecture du texte, l'enseignant devrait considérer cela comme une occasion de construire un exercice approprié. Chaque enseignant pourrait viser une construction éventuelle d'un manuel individualisé et personnalisé, en remaniant les exercices qui ont été jugés non profitables et en ajoutant des exercices d'autres programmes qui se seraient révélés utiles. D'autres idées directrices peuvent être ajoutées au fil des années, en même temps que de nouveaux plans de discussion et des exercices.

Ce programme insistant sur le dialogue, il n'est pas souhaitable d'avoir recours à un cours ex-cathedra. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y

ait pas d'occasions où la présentation directe d'information puisse aider à faire progresser la recherche. Aucune interprétation du roman ne peut être autoritaire, ni de la part de l'auteur ni de celle de l'animateur. On ne pourra non plus trouver « correcte » une interprétation, si ce n'est après étude approfondie à l'aide du manuel.

Une fois publiés, les romans de *Philosophie pour Enfants* n'appartiennent ni à l'auteur ni aux utilisateurs, mais aux lecteurs. De la même manière qu'il serait malvenu que l'auteur manifeste des intentions, il ne convient pas qu'un formateur fasse croire qu'il n'y a qu'une seule interprétation du texte qui fasse autorité, la sienne. Ce n'est que lorsqu'on a compris cela que l'on peut éviter de transformer le matériel de *Philosophie pour Enfants* en textes dogmatiques et didactiques répétant toutes les erreurs de l'éducation passée.

Chapitre I

A. Récit

I

C'est généralement au pas de course que Mark Jahorski se rend à l'école. Parfois, haletant et hors de souffle, il doit s'appuyer contre un mur. Dès qu'il est un peu reposé, il se remet à galoper.

- *Tu es ridicule de te crever ainsi*, lui répète Maria, sa sœur jumelle.

En guise de réponse, il se contente souvent de la regarder froidement.

Ce jour-là, deux gamins se battent dans l'allée de la maison des Parkinson, sous le panier de basket qui se trouve au-dessus du garage. Mark les connaît : ils sont en cinquième.

- *Qu'est-ce que vous avez à vous battre comme ça ?* leur crie-t-il, s'étant arrêté un instant pour reprendre sa respiration.

Les deux garçons se mettent à tourner l'un derrière l'autre, sans se perdre de vue. Aucun ne répond à sa question.

- *Alors, c'est pour rien ?* insiste-t-il.

Il va se remettre en route quand quelque chose dans le visage du plus grand, une ombre furtive de désarroi, le fait hésiter.

- *Il m'a traité de con*, dit le garçon.

- *Pourquoi l'as-tu appelé ainsi ?* demande Mark au second, petit et trapu.

Ce dernier ponctue d'une grimace la réponse à laquelle il s'attend :

- *Parce qu'il l'est.*

Les coups recommencent à pleuvoir. Après quelques instants, les deux combattants, las, restent campés dans une attitude menaçante.

- *Je me fais tout le temps traiter d'imbécile*, dit Mark au plus grand. *Ça ne me touche pas.* Et changeant de tactique : *Comment sais-tu vraiment que c'est un con ?* s'enquiert-il, bienveillant, debout sous le panier, les mains dans les poches.

- *Y a qu'à l'regarder !* fuse la réponse.

- *Ben, en quoi le regarder t'indique-t-il ce qu'il est ?*

- *Je ne suis pas con*, réplique le plus grand. *Qu'il le dise encore une seule fois et je lui casse la gueule !*

- *Pas besoin de pouvoir dire ce que je vois*, dit le petit à Mark. *C'est évident, d'un simple coup d'œil. Et il a un comportement de con.*

Les gamins se remettent à cogner. Mark hausse les épaules et repart. À la rue de l'École, il monte au petit trot la longue allée de béton qui conduit au lycée et ouvre brutalement la lourde porte d'entrée. Alors qu'il comptait se rendre directement à son casier, il ne peut s'empêcher d'intervenir dans la discussion animée qui oppose Laura et Millie.

- *Je te dis que j'l'ai vu à la « téé-lée », insiste Laura. On a dit qu'il peut exister des requins mammifères.*

- *C'est absolument ridicule, glapit Millie. Je ne me souviens pas d'avoir entendu pareille ânerie ! Chacun sait bien que les requins sont des poissons et les baleines des mammifères. Tout le monde sait ça !*

Laura pousse un soupir d'ennui.

- *Qu'est-ce que les baleines viennent faire ici ?*

Mark les écoute, amusé.

Laura poursuit :

- *C'est tout simplement que ce n'est pas parce que toutes les baleines sont des mammifères qu'il n'y a qu'elles qui le soient. N'importe qui pourrait te dire que baleines et requins ont un tas de choses en commun.*

- *C'est évident, rétorque Millie. Tous deux vivent dans l'eau. La belle affaire ! Et aucun des deux n'a de pattes.*

- *Hé, Laura, dit Mark, estimant le moment venu d'intervenir, ce que Millie veut dire, c'est qu'aucun de ces aspects n'est fort important. Il y a des similitudes sans importance et des différences qui ont de l'importance.*

- *Par exemple ? demande Laura.*

- *Tu sais ça aussi bien que moi, lui répond Mark. Les baleines, contrairement aux requins, allaitent leurs petits. Elles ont le sang chaud et ont besoin d'air pour respirer ; les requins sont des animaux à sang froid et respirent dans l'eau. Ce sont là des choses qui comptent réellement.*

- *Mark, riposte Laura, le regard enflammé, qui décide de ce qui compte ? Toi ? Tu te crois toujours tellement intelligent !*

Là-dessus, rejetant sa chevelure par-dessus son épaule, elle le fixe un instant et s'en va en le toisant.

- *Hé, minute, ne te fâche pas, crie Millie qui doit presque courir pour la rattraper. Et puis, pourquoi te presses-tu ? Tu n'as tout de même pas envie d'arriver à l'avance pour le cours de sciences sociales, non ?*

Laura fait comme si elle n'a pas entendu.

- *Ce Mark ! Il a toujours l'air tellement sûr de lui ! J'aimerais voir sa tête le jour où il saura quoi avec Lisa.*

- *Et bien moi pas, marmonne Millie avant d'ajouter timidement : Et de toute manière, s'il se peut qu'effectivement quelques requins, eux, ne soient pas des poissons, qui verrait la différence ?*

II

- *As-tu vu Lisa ?* demande Mark à Millie.

Ça a sonné et Lisa n'est pas dans la classe. Millie secoue la tête. Elle ne compte pas dire à Mark qu'elle l'a vu s'éloigner avec Greg Marston.

Comme toujours, il est difficile de préciser à quel moment le cours a réellement commencé. Alors que M^{lle} Williams discute avec Randy près du tableau, Tony et Fran, suivis de quelques autres, se sont approchés pour se mêler à la discussion. C'est ainsi que, très vite, toute la classe s'y trouve rassemblée. Peu à peu, chacun gagne sa place, sans pour autant cesser de parler. Même si la conversation a pris plusieurs directions, tous les élèves discutent grosso modo du même sujet.

Comme Randy a utilisé l'expression « le monde libre », Fran veut savoir quels pays le constituent et lesquels n'en font pas partie.

- *Impossible de définir le « monde libre », proteste Harry, avant de connaître d'abord le sens exact du mot « libre ».*

- *Et bien, puisque tu ne le sais pas, je vais te le dire, ce que ça signifie,* intervient Mickey. *À partir du moment où les gens font eux-mêmes leurs lois, ils sont libres. Et il ajoute : Évidemment, tu te rends bien compte que cela n'existe nulle part.*

- *C'est de la démocratie que tu parles,* précise Laura.

Pendant un moment, tous gardent le silence.

- *Qu'est-ce que la démocratie ?* demande alors M^{lle} Williams.

Laura secoue la tête avec un petit air de défi :

- *La démocratie, c'est quand les gens vivent sous les lois qu'ils ont eux-mêmes élaborées. En démocratie, les gens sont donc libres.*

Mark semble contrarié.

- *Minute ! Pas si vite ! Il ne suffit pas d'alléguer une raison commune pour considérer que c'est ce qui compte. Les démocraties diffèrent d'autres types de gouvernements à bien d'autres égards. Donc, qui sait si l'élément que tu as relevé est le seul à prendre en considération ?*

- *Mark a raison, Laura,* dit Tony. *Dès qu'on parle de domaines aussi complexes, il importe d'envisager toute une série d'aspects.*

- *Par exemple, si un pays possède ou non une Constitution,* suggère Jane.

- *Bien sûr, embraie Tim. Et qu'en est-il d'un régime représentatif ?*

- *Tout a son importance,* spécifie Laura.

- *C'est évident ! Mark se surprend à être d'accord avec Laura, pour une fois. Tout cela est à prendre en considération. Mais dans quelle mesure ? Sont-ce des éléments décisifs ?*

Jill, faisant du regard le tour de la classe, proclame avec gravité :

- *La seule chose qui soit assez importante pour pouvoir être considérée comme décisive, c'est la règle de la majorité.*

À quoi Fran réagit immédiatement :

- *Non ! Ce qui est décisif, ce sont les droits des minorités ! Et s'adressant au professeur : M^{lle}, s'il existe quelque élément qui doive invariablement être pris en considération et qui soit important au point d'être décisif, existe-t-il un mot pour l'exprimer ?*

Professeur novice, M^{lle} Williams reste habituellement prudente.

- *Un mot ?* demande-t-elle avec un froncement de sourcils.

- *Le mot « critère » ne pourrait-il convenir ?* demande Suki en levant timidement le doigt.

- *Sûr !* acquiesce Harry. « Critère », voilà le mot juste !

- *D'accord, d'accord !* renchérit Mark, tout excité. *On peut dire que l'on dispose ici de deux critères de démocratie : la loi de la majorité et les droits des minorités. Laissons momentanément les autres de côté. Pour lequel allons-nous opter ?*

- *Il ne s'agit pas de choisir l'un ou l'autre,* déclare calmement Tony. *Ce pourrait n'être aucun des deux.*

- *Ou bien, ce pourraient être les deux à la fois,* propose Harry. *Nous nous trouvons dès lors devant quatre possibilités.*

- *Mais comment choisir ?* s'entête Mark.

- *Est-il possible, M^{lle} Williams,* intervient doucement Harry, *que devant l'obligation de choisir un critère parmi d'autres, on en ait besoin d'un supplémentaire pour faire ce choix ?*

M^{lle} Williams plisse les lèvres avant de répondre :

- *Je ne pense pas qu'on ait vraiment le choix. Comment choisir, si l'on ne dispose pas de critères ?*

- *C'est donc une chaîne sans fin !* s'écrie Mark, la mine déconfite. *Je croyais qu'une fois qu'on est bien conscient de ce qui doit entrer en ligne de compte, on dispose d'une règle pour prendre des décisions. On croirait plutôt se trouver devant des poupées russes Matriochka.*

- *Il n'en est pas nécessairement ainsi !* objecte Fran. *C'est peut-être vrai en théorie. En réalité, ce n'est pas une chaîne sans fin. En ayant à l'esprit le but que l'on poursuit, il est plus facile de découvrir ses propres raisons. Dès lors, lorsqu'on doit prendre une décision, on fonce et on la prend, en se donnant les meilleures raisons.*

- *Les meilleures raisons que l'on ait,* précise Harry. *Et ce sont là nos critères.*

Plus tard, lorsque le rang quitte la classe, Jill demande à Laura :

- *Quand crois-tu que Lisa va le dire à Mark ?*

- *Le dire à Mark ? Pourquoi le devrait-elle ? Elle s'imagine peut-être pouvoir garder les deux...*

- *Garder les deux ? Quelle horreur ! Il faut qu'elle choisisse !*

- *Et son critère sera celui dont elle est le plus amoureuse, c'est ça ?*

- *Naturellement. Mais je parie qu'il y a autre chose dont elle tient compte. Ces deux gars ont un caractère affreusement violent. Celui qu'elle laisserait tomber exploserait sûrement. Si elle était ici, je lui dirais de faire gaffe !*

- *J'ai donc vu juste, commente Laura avec un sourire. Elle a vraiment une bonne raison pour vouloir les garder tous les deux.*

III

- *Je suppose que tu pars à ton entraînement...* dit Lisa à Mark.

- *Évidemment,* répond-il, montrant Luther et Tony qui l'attendent. Et, pense-t-il sans imaginer que Lisa puisse souhaiter lui parler : « Elle sait que je vais à l'entraînement après les cours. Pourquoi me pose-t-elle la question ? »

- *Comment se fait-il que ce jeu n'ait aucun sens à mes yeux ?* se demande-t-elle à haute voix, ce qu'elle regrette immédiatement en voyant se plisser le front de Mark.

- *C'est un bon jeu,* déclare-t-il assez mollement.

- *C'est peut-être que tu ne dois pas réfléchir quand tu joues ?* Sa parole avait dépassé sa pensée...

- *Non, ce n'est pas ça !* rétorque-t-il brutalement en se braquant. *On réfléchit vraiment en jouant au basket. Chaque mouvement doit être conscient. C'est ce qui en fait toute la beauté : sur le terrain, penser et jouer ne font qu'un. Peux-tu dire de même d'autre chose ?*

Lisa ne réagit pas. Elle n'arrive pas à apprécier cette passion et ses explications ne font visiblement que tout embrouiller davantage.

- *Tu as bien vu qu'ils m'attendent,* poursuit-il. *Je te verrai ce soir.*

- *J'ai tant de travail...* murmure-t-elle en hochant la tête.

- *Soit ! Alors, à demain !* dit Mark en s'en allant, imperturbable.

Après l'entraînement, excité au point de ne pas sentir la fatigue, c'est au pas de course qu'il rentre chez lui. S'il n'était absorbé par le souvenir du beau coup qu'il vient de faire, il remarquerait la gravité du visage de sa sœur qui l'attend, seule dans l'appartement.

- *Mark !* s'écrie Maria. *Maman était rentrée, mais elle a dû repartir immédiatement. Elle a quelque chose à te dire !*

- *À quel sujet ?*

- *À propos du déménagement de l'usine de textile.*

- *Déménagement ? Je ne te suis pas. Comment est-ce possible ?*

- *C'est possible, et c'est ce qui va se faire dans six mois. Loin d'ici.*

- *Alors qu'il y a ici toute cette infrastructure ! Et l'emploi assuré pour des milliers de personnes !*

- *Ben oui, mais ils prétendent que ça leur coûtera moins cher ailleurs.*

- Nous resterons tout de même tous ici ? Je veux dire, Maman n'a pas à les suivre. Elle pourrait trouver du travail ici, non ?

- J'imagine que ce n'est pas si simple. Elle dit qu'elle a des années d'ancienneté dont elle perdra les avantages si elle ne part pas. Je suppose qu'en ayant gravi les échelons pour un poste de responsable, on ne souhaite pas devoir redescendre dans un bureau de dactylos.

- Mais Papa alors ? Il ne peut pas tout planter comme ça et s'en aller ! Que deviendra son boulot à lui ?

Maria secoue la tête et fronce les sourcils. Ce n'est qu'alors que Mark remarque qu'elle a pleuré.

- C'est justement ça, tente-t-elle d'expliquer. Il doit y avoir un problème qui me dépasse. À la bibliothèque où il travaille, il ne semble jamais y avoir aucune promotion. Il s'imagine donc peut-être qu'il ne pourrait être plus mal loti ailleurs.

- Mais... mais... bredouille Mark, c'est ridicule ! C'est tout simplement fou ! Quelle société stupide : ou bien rien ne bouge, ou bien tout bouge n'importe comment. Dans aucun cas, ça n'a le moindre sens.

À leur retour, M. et M^{me} Jahorski confirment ce que Maria a déjà révélé à leur fils. Ce soir-là, le dîner prend une allure morne, empreinte de gravité, bien que M. Jahorski s'efforce d'insister sur le côté positif de la situation.

La nuit suivante, Mark s'agite dans son lit, sans pouvoir dormir. Il est ébranlé par l'idée qu'il aura à quitter Lisa.

IV

Quelle que soit l'affaire dont Lisa veut discuter avec Mark, elle n'est plus en état de le faire dès qu'il a émis l'éventualité de son déménagement forcé. Ses pensées se bousculent, provoquant en elle un grand inconfort. L'une lui dit : « Te voilà punie d'aller avec Greg ». Une autre, plus dérangeante, lui souffle : « Voilà l'occasion, ma fille ; prends-la. Voilà longtemps que tu souhaites te débarrasser de Mark, sans toutefois te l'avouer. Maintenant, quelle importance ? »... Et une troisième : « C'est Greg qui ne représente rien pour toi. Un de ces jours, il en draguera une autre et, Mark parti, tu n'auras plus personne ». Elle se demande comment les faire taire.

Le mercredi suivant, une remarque de Mark lui donne l'occasion d'aborder le sujet :

- Il faudra que je vienne te chercher un peu plus tôt samedi soir. L'heure du film est avancée. Je serai donc là à 7 h.

- Mais... bredouille-t-elle, Mark, tu n'avais pas dit que nous irions au cinéma. Ça ne va pas. Comment pouvais-tu en être aussi sûr ?

C'est son tour d'être étonné.

- Tu ne te souviens pas ? lui rappelle-t-il. Nous avons projeté d'aller voir le dernier Woody Allen dès sa sortie. Nous en avons même discuté.

Lisa, s'en souvenant tout à coup, se sent mal. Comment a-t-elle pu oublier ? En même temps, elle comprend qu'elle doit crever l'abcès.

- *Excuse-moi. En quelque sorte, j'ai oublié. Pourtant, je ne puis t'accompagner.*

- *Ah ! Et pourquoi ?*

- *Je ne le peux tout simplement pas.*

- *Mais pourquoi ?*

- *Pour quelle raison me justifier ? Je ne peux pas, c'est tout !*

- *Qu'as-tu d'autre à faire ?*

Il se tient si près d'elle, la dominant tellement qu'elle n'arrive pas en levant la tête à capter son regard comme elle le voudrait.

- *J'ai promis à Greg Marston de sortir avec lui, se force-t-elle alors à dire, les yeux baissés, dans cette fausse situation devenue intolérable.*

- *Greg Marston !* dit-il, le souffle coupé. Et tout ce qu'il parvient à ajouter c'est : *Ce crabe ?* Il se sent foudroyé. Lisa se contente de hocher la tête en silence. *Mais pourquoi ?*

- *Tout simplement parce que j'en ai envie.*

- *Parce qu'il est plus âgé et qu'il dispose d'une voiture le samedi soir ?*

- *Oh, Mark !* proteste-t-elle tout en se demandant en son for intérieur si l'accusation ne contient pas un germe de vérité.

- *Es-tu en train de me dire... ?* Il n'arrive pas à formuler sa question. *Es-tu en train de me dire que tu vas rompre avec moi ?*

Elle le fixe intensément.

- *Ai-je dit cela ? Tout ce que je dis, c'est que nous ne sommes pas mariés, ni liés d'aucune façon. Pourquoi ne pourrais-je sortir quand je veux, avec qui je veux ? Que je veuille sortir pour une fois avec quelqu'un d'autre, qu'est-ce que ça change à notre relation à nous ?* « Minable ! Quel faible argument ! », se dit-elle. Tandis qu'elle fixe le sol avec mélancolie, une pensée s'empare de son esprit : « Et bien, voilà comment ça se termine ».

- *Greg Marston !* s'écrie-t-il avec répugnance.

- *Tu ne le connais même pas !* proteste Lisa. *J'aimerais que tu le connaisses mieux. Je parie qu'il te plairait !*

C'est la goutte qui fait déborder le vase. Mark imagine alors Greg derrière son volant, ricanant et lui faisant un bras d'honneur. S'il était là en chair et en os, il serait capable de le démolir de rage. Mais à Lisa, il ne peut rien faire. Furieux, suffocant, impuissant, il ne peut que s'effacer en silence.

V

Le changement qui s'est opéré en Mark se voit au premier coup d'œil. Maria a déjà été déroutée par certaines inconséquences dans son comportement : par exemple, docile à la maison, il est très critique à l'école. Tout

récemment, son humeur a beaucoup changé. Certains jours, il s'amène en classe les vêtements chiffonnés, les cheveux en bataille, tapageur et orageux et, d'autres fois, il arrive en chemise et cravate (la plus criarde et la plus voyante qu'il a pu trouver), ses cheveux lissés en arrière et domptés par une sorte de gomme, et il se comporte comme un automate. Comme il ne se confie à personne, ses camarades de classe n'arrivent pas à pénétrer ses pensées. Même en présence de ses amis, il reste en lui-même. Cependant, tous, au courant du choc qu'il a subi, se sont peu à peu habitués à ses lubies.

Il vient de passer un peu plus d'une année au lycée sans qu'aucun incident ait été jusqu'à provoquer un conflit avec les autorités. S'il lui est arrivé d'être ouvertement critique, il n'est pas le seul. Toutefois, à mesure que ses comportements sont devenus de plus en plus personnels, ses amis ont commencé à s'inquiéter à l'idée que l'école pourrait ne pas accepter plus longtemps ses excentricités.

Un jour qu'il se trouve à la bibliothèque, le regard morose fixé sur le crâne de Randy, la bibliothécaire se plante tout à coup devant lui, coupant son champ de vision. Il ne peut l'éviter et elle insiste pour qu'il la suive à son bureau. Il obtempère avec nonchalance, sûr de son innocence.

- *Mark*, dit-elle avec fermeté, *ces livres empruntés à ton nom t'ont été prêtés pour deux jours, il y a de cela deux semaines*. Elle agite devant lui une série de fiches d'emprunt : *Tu n'en as rapporté aucun. Où sont-ils ?*

Il la regarde sans mot dire. La première semaine après qu'il eut découvert que les livres manquaient dans son cartable, il s'était fait du souci. Mais au fil des jours, cela lui était presque totalement sorti de l'esprit.

- *Je... je les avais mis dans mon cartable*, parvient-il à bégayer.

- *Bon*, dit la bibliothécaire, *puis-je les récupérer ?*

- *M^{me} Gratz*, crie Mark plus haut que voulu, *ils n'y sont plus !*

- *S'ils n'y sont plus, où sont-ils alors ?* Elle parle lentement, d'une voix égale et monocorde.

- *Je n'en sais absolument rien*, dit-il, plus haut encore, ce qui fait lever la tête à des étudiants occupés à travailler.

Par malchance pour lui, le directeur, M. Swing, qui attend près de la porte d'entrée de pouvoir s'entretenir avec la bibliothécaire, a assisté à toute la conversation.

- *Te rends-tu compte*, dit-il de sa voix métallique, *que tu distrais tout le monde dans cette bibliothèque ?*

Mark le regarde d'un air presque effaré.

- *Qu'est-ce que...*, commence-t-il, sans baisser le ton.

Le directeur le considérant froidement lui dit :

- *Ça suffit comme ça ! Tu es Mark Jahorski, n'est-ce pas ?*

Mark le regarde sans pouvoir émettre le moindre son. Avec un rapide signe de tête, M^{me} Gratz confirme son identité d'un : « *Mark Jahorski* ».