

Université Paris Descartes
Centre de Recherches Interdisciplinaires

Mémoire de DU en Philosophie pratique de l'éducation et de la formation

La Philosophie pour enfants, une pédagogie de la libération des enfants

Présenté par Amélie PINSET

Jury du diplôme : Frédéric Fruteau, Antoine Janvier, Julien Pasteur, Sophie Audidière et François Taddéi

*Aujourd'hui, je souhaite ardemment,
À l'instar de mon grand-père
La libération intellectuelle
De tous les enfants
Ainsi qu'à la reconnaissance de leur
Droit à la recherche
J'aspire aussi, comme lui,
À une éducation de qualité
Pour tous les enfants.
S'ils pouvaient maîtriser
Les instruments de la recherche
Et du dialogue
Ils pourraient arriver
À leur libération intellectuelle
Une libération qui est primordiale
Pour une réforme
Sociale, économique et politique.*

Ann-Margaret Sharp,
« *Children's Intellectual Liberation* »

Introduction

Si le philosophe de la Renaissance Michel de Montaigne écrivait déjà dans ses *Essais* qu'on avait grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants¹, ce n'est qu'en 1969 qu'est née aux États-Unis la pratique de la philosophie pour enfants sous l'impulsion du philosophe Matthew Lipman². Dans notre pays, il a fallu attendre la seconde moitié des années 1990 pour qu'apparaissent des ateliers de philosophie pour enfants. Cette apparition en France s'est inscrite dans l'émergence de ce qu'on a appelé les Nouvelles Pratiques Philosophiques, c'est-à-dire d'un mouvement de démocratisation de la philosophie en dehors de son enseignement magistral en classe de Terminale et à l'Université en lui faisant prendre place à l'école élémentaire, au collège et dans la Cité³. Par démocratisation de la philosophie, il faut ainsi comprendre démocratisation à la fois par l'élargissement du public auquel elle s'adresse (rappelons que l'instruction n'est plus obligatoire à l'âge où les élèves entrent normalement en Terminale) et par le mode d'enseignement que ses acteurs emploient. À ce titre, nous pourrions dire que la pratique de la philosophie pour enfants s'inscrit résolument dans le phénomène social que le philosophe et historien Marcel Gauchet nomme la « détraditionnalisation » de l'éducation⁴, en ce sens que l'adulte qui anime des ateliers de philosophie pour enfants, quels que soient les courants pédagogiques qui existent dans ce domaine, ne se positionne pas comme un enseignant faisant des cours magistraux avec l'objectif de transmettre de savoirs issus de la tradition philosophique mais cherche avant tout à mettre les enfants dans une posture active afin qu'ils puissent penser par et pour eux-mêmes.

Or, pour parvenir à cet objectif, quel rôle et quelle posture l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants doit-il adopter ? La faculté de penser par et pour soi-même est-elle innée à l'enfant ou nécessite-t-elle d'être éduquée pour être développée ? Autrement dit, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants doit-il considérer celle-ci comme un point de départ qui réclamerait seulement un cadre où son absence d'intervention permettrait à l'enfant de laisser sa

1 Michel de Montaigne cité par Michel Sasseville, dir., *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval, 2009, p. XV.

2 Michel Sasseville, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche », in *Ibid.*, pp. 18-19.

3 Michel Tozzi, « Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012 », in *Diotime*, n° 55, Janvier 2013.

4 Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, p. 70.

faculté de penser par et pour lui-même s'y révéler naturellement ou bien comme une visée qui réclamerait de sa part un cadre où l'adulte doit intervenir ? Dans la seconde hypothèse, de quelle nature doit être cette intervention ? Pour parvenir à son objectif, l'intervention de l'adulte doit-elle exercer un contrôle sur la volonté de l'enfant pour le forcer à se libérer intellectuellement ou bien ne peut-elle se faire que dans le cadre d'un respect de la volonté de l'enfant ? Dans ce dernier cas, comment tenir ensemble intervention de l'adulte dans le processus éducatif de l'enfant et respect de la volonté de l'enfant ?

Pour tenter de répondre à ces questions, je souhaite, dans un premier temps, m'inscrire dans une approche contextualiste, c'est-à-dire en mettant l'accent sur le contexte historique d'apparition de la philosophie pour enfants⁵ et plus particulièrement en recherchant ses principales racines dans l'histoire de la pensée. Cette contextualisation nous permettra de mieux comprendre sur quelles conceptions de l'enfance et de l'éducation cette pratique s'est fondée. Puis, dans un second temps, je souhaite approfondir la question du rôle et de la posture de l'animateur en m'appuyant sur une analyse du dispositif pédagogique intrinsèquement liée à l'approche lipmanienne de la philosophie pour enfants, à savoir la communauté de recherche philosophique. Enfin, dans un troisième et dernier temps, j'aimerais interroger la pertinence d'une hypothèse, apparue il y a un an alors que j'étais participante d'une Communauté de Recherche Philosophique (CRP) lors du X^e Symposium international d'animateurs de CRP ayant lieu chaque été dans le village de Vecmont en Belgique, selon laquelle l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants serait un « maître ignorant ». En me servant de ce concept défini par Jacques Rancière dans *Le maître ignorant*⁶ comme grille d'analyse, je voudrais examiner spécifiquement la posture de l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants dans son rapport au savoir ainsi que son rapport à l'autorité, et ce faisant envisager la portée politique de sa pédagogie.

L'enjeu de cette recherche est d'abord d'améliorer ma pratique d'animatrice d'ateliers de philosophie pour enfants en faisant de celle-ci « un geste lucide »⁷, pour reprendre les mots de Michel Sasseville. Plus particulièrement, c'est l'occasion pour moi de réfléchir à la place que je dois accorder dans ma pratique à ma formation initiale académique en philosophie et par suite de réfléchir au contenu adéquat d'une formation d'animateurs d'ateliers de philosophie pour enfants.

5 Je me limiterais, dans cette étude, à l'approche de la philosophie pour enfants telle qu'elle a été conçue par Matthew Lipman, à la fois parce que c'est l'approche fondatrice et parce que c'est l'approche à laquelle j'ai été formée et que je tente de pratiquer au quotidien dans les groupes d'enfants que j'anime.

6 Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 2004.

7 Michel Sasseville, *Op. cit.*, p. 85.

I/ Aux racines de la pratique de la philosophie pour enfants : les évolutions contemporaines des conceptions de l'enfance et de l'éducation

À la différence de la philosophie — discipline vieille désormais de plus de 2500 ans —, la philosophie pour enfants est une pratique relativement récente, dont la naissance remonte seulement à la fin des années 1960 aux États-Unis, sous l'impulsion du philosophe Matthew Lipman, rejoint et accompagné rapidement par la philosophe Ann-Margaret Sharp. Son apparition à ce moment-là n'est pas sans raison : elle a été en effet rendue possible par toute une série d'évolution des conceptions de l'enfance et de l'éducation ayant eu lieu tout au long du XX^e siècle.

Dans son ouvrage intitulé *La libération des enfants*⁸, le philosophe Alain Renaut nous montre que l'enfance a connu une diversité de représentations historiquement situées. Il distingue trois âges de l'enfance : l'enfant des Anciens, l'enfant des Modernes et enfin l'enfant contemporain, tout en se gardant pour autant de considérer le passage de l'un à l'autre comme des ruptures radicales. Il relit l'histoire de l'enfance comme une longue et complexe histoire de la liberté. La modernité, ou plutôt le processus de modernisation, se caractérise par son inscription de la question de la liberté dans une dynamique d'égalisation des relations à l'autre, considéré désormais comme un *alter ego*⁹. Mais l'intégration des enfants dans la communauté des égaux a présenté un certain nombre de résistances chez les Modernes : demeure, dans leurs conceptions de l'éducation, une certaine volonté de maîtrise de l'adulte sur l'enfant ; la liberté des enfants apparaît davantage comme une finalité de l'éducation qu'un élément essentiel de leur processus éducatif. La contemporanéité va alors reprendre et chercher à réaliser plus avant le processus de dynamique égalitaire entamé par la modernité, y compris cette fois dans les relations entre adultes et enfants. L'âge contemporain de l'enfance, tel que le caractérise Renaut, apparaît comme celui de l'âge des droits de l'enfant : si la première Déclaration des droits de l'enfant par l'Assemblée de la Société des Nations en 1924 accordait seulement à l'enfant des droits-protection, la critique du pédagogue Janusz Korczak, développée dès 1929 dans *Le droit de l'enfant au respect*, défendit l'idée de l'enfant comme d'un sujet également porteur de droits-libertés et notamment « celui qui lui permet d'exprimer librement ses idées »¹⁰, droits-libertés qui seront reconnus juridiquement dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989.

8 Alain Renaut, *La libération des enfants*, Paris, Hachette, 2003.

9 *Ibid.*, p. 14.

10 *Ibid.*, p. 385.

Il va sans dire que cette idée d'un enfant comme porteur de droits à la liberté d'expression ou encore à la liberté de pensée est une condition de possibilité importante pour concevoir l'idée d'une pratique de philosophie pour enfants. En tout cas, pour l'association d'éducation populaire Les Francas, au nom de laquelle j'interviens comme animatrice dans le cadre périscolaire, les ateliers d'éveil à la philosophie apparaissent comme un dispositif pédagogique permettant un exercice concret pour les enfants de ces deux droits-libertés fondamentaux.

Si *La libération des enfants* de Renaut brosse, comme l'indique son sous-titre, une contribution philosophique à l'histoire de l'enfance, il convient de compléter l'évolution contemporaine de la représentation de l'enfance par l'apport du développement considérable de la psychologie de l'enfant au XX^e siècle. Pour défendre de manière significative la reconnaissance d'un droit à la liberté de pensée de l'enfant et pour imaginer la possibilité même d'une pratique de la philosophie pour enfants, il est nécessaire que l'enfant soit reconnu comme un être capable de penser. Une des théories qui a dominé le champ de la psychologie de l'enfant pendant une longue partie du XX^e siècle est celle du psychologue Jean Piaget. Le cœur de sa théorie repose sur l'idée de stades de développement. Piaget associe à son observation des expressions langagières d'enfants de différentes tranches d'âge des stades de développement de la pensée : de 2 à 7 ans, le stade de pensée pré-opératoire ; de 7 à 11 ans, le stade de pensée des opérations concrètes ; à partir de 11 ans, le stade de pensée des opérations formelles. Si Piaget pense l'enfant comme un être capable de penser, la pensée enfantine demeure néanmoins, dans sa théorie, qualitativement différente de la pensée adulte dont le processus d'acquisition débute seulement à partir de l'adolescence.

Or, une telle appréciation de la pensée enfantine ne rend pas envisageable l'idée que l'enfant soit un être capable de penser philosophiquement, la pensée philosophique faisant caractéristiquement appel aux opérations formelles. C'est vers les travaux d'un autre psychologue du XX^e siècle, moins connu du fait de sa traduction tardive en anglais puis en français mais non moins important, qu'il faut se tourner pour comprendre l'évolution contemporaine de la représentation de la pensée enfantine, à savoir ceux de Lev Vygotski. Dans son ouvrage majeur intitulé *Pensée et langage*, Vygotski, à la différence de Piaget, n'assimile pas le langage égocentrique de l'enfant au fait que sa pensée soit égocentrique. Il explique que, selon lui, si le langage égocentrique de l'enfant est un stade transitoire, ce n'est pas dans l'évolution de la pensée enfantine à la pensée adulte mais « dans l'évolution du langage extériorisé au langage intérieur »¹¹ car par sa fonction et sa structure le

11 Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La dispute, 1997, p. 109.

langage égocentrique de l'enfant ressemble beaucoup au langage intérieur de l'adulte¹².

Cette évolution contemporaine de la conception de l'enfance n'est pas sans bouleversement sur la conception de l'éducation des contemporains. Dans le chapitre intitulé « La question de l'enfant » dans l'ouvrage intitulé *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Gauchet montre que le XX^e siècle a été marqué d'un « renversement copernicien [...] consacrant la priorité de l'enfant sur le savoir »¹³. Il tient pour source de cette idée contemporaine d'une école centrée sur l'enfant la conception de l'éducation du psychologue Édouard Claparède, fondateur à Genève de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912 devenu l'Institut de psychologie et de sciences de l'éducation en 1975. Cet Institut fut un important lieu de développement du courant pédagogique dit de l'Éducation Nouvelle, mettant au centre de sa conception de l'éducation les notions d'intérêt et d'activité de l'enfant. Présentant une critique explicite du modèle dit classique ou traditionnel de l'éducation, centré sur la transmission des savoirs, l'Éducation Nouvelle se développa au XX^e siècle non seulement sur le plan de pensée pédagogique mais aussi sur le terrain par la création d'écoles actives.

Cette évolution contemporaine de la conception de l'éducation est ce qui va donner lieu à ce que la philosophe Hannah Arendt a qualifié dans un article devenu célèbre « la crise de l'éducation »¹⁴. Cette crise de l'éducation apparaît à Arendt comme un problème politique majeur depuis les années 1950 et ce tout particulièrement aux États-Unis, pays reconnu depuis les travaux d'Alexis de Tocqueville pour « sa passion pour l'égalité », qu'Arendt voit s'étendre aux relations « entre enfants et adultes et en particulier entre professeurs et élèves »¹⁵. Elle voit d'un œil très critique cette égalisation des relations dans l'éducation car elle implique l'abolition de l'autorité de l'adulte, ce qui signifie, pour elle, rien moins que le refus des adultes « d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants »¹⁶. En somme, se positionner comme l'égal des enfants conduirait à la démission de son rôle d'adulte ou plus exactement à la suppression de tout rôle de l'adulte dans l'éducation des enfants.

12 *Ibid.*, p. 110.

13 Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Pluriel, 2013, p. 115.

14 Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », trad. fr. Chantini Vezin, in Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, pp. 223-252.

15 *Ibid.*, p. 232.

16 *Ibid.*, p. 244.

De cette crise de l'éducation, Arendt tient pour responsables la psychologie moderne mais aussi le courant du pragmatisme¹⁷. Le pragmatisme, avec les travaux du philosophe et psychologue John Dewey, a effectivement joué un rôle important dans l'évolution de la conception contemporaine de l'éducation. Si le pragmatisme de Dewey constitue bien une rupture avec la conception traditionnelle du rôle de l'adulte regrettée par Arendt, sa volonté de faire de l'école un lieu d'expérience de vie démocratique le conduit à transformer le rôle de l'adulte mais non à le supprimer. Dans son article intitulé « L'intérêt et l'éducation de la volonté » publié dans le recueil *L'école et l'enfant*, Dewey nous aide à repenser de manière subtile l'idée de l'intérêt de l'enfant : l'adulte doit évidemment prendre en compte l'intérêt de l'enfant mais comme un point de départ et non comme quelque chose de définitif car « la portée de l'intérêt réside tout en entière dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les aptitudes nouvelles qu'il tend à créer »¹⁸. À partir de là, le rôle de l'adulte est de savoir interpréter l'intérêt de l'enfant dans son devenir, de lui offrir un cadre adéquat pour que son intérêt puisse vivre et s'épanouir en vue de l'amener à enrichir son expérience et ses connaissances. Il n'y a donc pas lieu d'opposer éducation centrée sur l'intérêt de l'enfant et éducation centrée sur les savoirs car il faut considérer l'intérêt de l'enfant comme une ressource précieuse et non comme un ennemi pour progresser vers l'apprentissage de savoirs. Pour comprendre cela, il faut ajouter que le phénomène de « détraditionnalisation » de l'éducation est intimement lié à une « détraditionnalisation » du savoir. Autrement dit, la démocratisation de l'éducation est intimement liée à une démocratisation du savoir dans sa conception même. Le savoir n'ayant plus le statut de vérité absolue à transmettre pour maintenir une certaine tradition mais ayant le statut de construction sociale contingente, l'apprentissage de savoirs passe alors un travail de co-construction et/ou de reconstruction et non plus d'une simple réception de transmission de savoirs. L'apprentissage de savoirs par l'enfant ne peut donc se faire que s'il adopte une posture active, d'où l'importance de partir de son intérêt.

Dewey est aussi le philosophe qui a mis au centre de sa conception de l'éducation l'importance d'éduquer à penser, ou plus exactement d'éduquer à bien penser. Dans son ouvrage intitulé *Comment nous pensons*, il distingue la pensée ordinaire, qui désigne à la fois notre activité mentale courante et nos opinions non fondées sur le raisonnement, de la pensée réfléchie, qui est le résultat d'un processus de recherche par l'examen de faits et d'arguments permettant de valider ou d'invalider une opinion, lui permettant de devenir ainsi une idée¹⁹. Si la pensée ordinaire est une

17 *Ibid.*, p. 234.

18 John Dewey, *L'école et l'enfant*, trad. fr. L. S. Pidoux revue par Gérard Deledalle, Paris, Fabert, 2004, p. 52.

19 John Dewey, *Comment nous pensons*, trad. fr. Ovide Decroly, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil,

faculté naturelle présente chez tout être humain, la pensée réfléchie est une faculté qui nécessite d'être éduquée. Le rôle principal de l'adulte dans l'éducation est de stimuler chez l'enfant l'exercice permanent du jugement par la recherche afin de l'amener ainsi à bien penser et non seulement penser. Pour cela, il ne peut se positionner en autorité détentrice du savoir car il risquerait que l'enfant se contente des réponses données par l'adulte sans penser par lui-même. Il doit au contraire pousser l'enfant à aller au bout de sa réflexion personnelle. Si apprendre aux enfants à bien penser, c'est-à-dire à penser par et pour eux-mêmes, est si important aux yeux de Dewey, c'est parce qu'il considère que l'exercice de cette faculté est ce qui nous rend vraiment libre, en ce qu'elle nous permet de nous libérer de nos habitudes et de nos impulsions²⁰.

Qu'en est-il plus précisément du positionnement de Lipman dans ce paysage de la pensée éducative contemporaine ? Dans son autobiographie intitulée *A Life Teaching Thinking*, Lipman raconte que c'est en visitant, à l'invitation de son ami Joe Isaacson, une exposition artistique de travaux d'élèves de l'École démocratique de Summerhill, fondée en Angleterre par Alexander S. Neill, qu'il a pris conscience de la capacité des enfants à penser, qui, écrit-il, sur certains sujets peut-être « dépasse la pensée des adultes »²¹. Dans *À l'école de la pensée*, Lipman critique la théorie des stades de développement de Piaget, qui sous-estimait justement la puissance de cette capacité des jeunes enfants et « eut pour effet d'exclure l'idée d'enseigner la pensée critique »²². C'est la lecture de Vygotski qui va le conforter dans l'idée que les enfants peuvent tout à fait apprendre à bien penser à condition que l'adulte propose un cadre d'interaction sociale approprié pour un tel apprentissage²³. Dans son autobiographie, Lipman raconte également qu'au début des années 1960 aux États-Unis, il était baigné, par ses discussions avec ses collègues universitaires et parents de jeunes enfants, dans un contexte de remise en question de l'éducation scolaire traditionnelle, jugeant celle-ci inadéquate et réfléchissant aux voies possibles de son amélioration²⁴. Ses nombreuses conversations avec Isaacson l'amènèrent à s'intéresser tout particulièrement à la nature politique du problème et, en se basant sur la lecture de *Démocratie et éducation* de Dewey, à penser qu'il fallait rendre la classe plus « démocratique »²⁵ : pour répondre à la crise politique que rencontre la société démocratique, il y a besoin d'agir à la racine du problème et donc de rendre la structure de

2004, p. 9-10.

20 *Ibid.*, p. 25 et 90.

21 Matthew Lipman, *A Life Teaching Thinking*, Montclair, IAPC, 2008, p. 107.

22 Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 51.

23 Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*, Bruxelles, De Boeck & Belin, 1997, p. 45.

24 Matthew Lipman, *A Life Teaching Thinking*, *Op. cit.*, p. 105.

25 *Ibid.*, p. 107.

l'éducation plus démocratique. La philosophie de l'éducation deweyenne est, comme le soutient Marie-France Daniel dans sa thèse *La philosophie et les enfants*, ce qui va constituer la base théorique majeure de l'approche lipmanienne de la philosophie pour enfants²⁶. C'est d'ailleurs à la suite des lectures de Dewey que Lipman dit avoir voulu s'engager dans « un mouvement pour améliorer l'institution éducative en amenant les enfants à *penser par eux-mêmes* »²⁷. Bien que Lipman considère Dewey comme « le plus grand philosophe de l'éducation de tous les temps »²⁸, Dewey basait son éducation à la pensée réfléchie sur l'apprentissage de la recherche scientifique et non de la philosophie. Lipman conserve de Dewey l'idée que l'objectif principal de l'éducation est d'apprendre aux enfants à penser par et pour eux-mêmes et qu'il faut, pour l'accomplir, placer les enfants en posture de chercheurs. Cependant, alors que le modèle de la recherche promu par Dewey est celui de la recherche scientifique, Lipman promeut celui de la recherche philosophique.

Comme le rappelle Sasseville dans *La pratique de la philosophie avec les enfants*, l'idée originale de la pratique de la philosophie pour enfants est venue à Lipman lorsqu'il était professeur de philosophie et notamment de logique à l'Université Columbia et que face au constat problématique de la pauvreté des habiletés de raisonnement de ses étudiants, il fit l'hypothèse qu'il fallait commencer la pratique de la philosophie — à ses yeux, la meilleure discipline pour améliorer la faculté de penser²⁹ — dès l'enfance et non attendre l'âge adulte³⁰. Estimant qu'il était plus facile pour transformer l'éducation de commencer par changer les manuels scolaires que les enseignants, Lipman commença par écrire un livre de philosophie pour enfants sous forme de roman qui permettrait à la fois à l'enseignant et aux enfants de s'engager dans la recherche philosophique³¹. *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, son premier roman philosophique pour enfants, fut imprimé en 1969 et c'est en 1970 que la toute première expérimentation de pratique de la philosophie pour enfants, sous la conduite de Lipman, put voir le jour dans une école publique de Montclair, ville située dans le New Jersey aux États-Unis³². En 1972, Lipman abandonna son poste de professeur de philosophie à l'Université de Columbia pour s'installer à l'Université d'État de Montclair, dans laquelle le président de l'époque, le philosophe Tom Richardson fut prêt à le soutenir dans son projet de développement de la philosophie pour enfants, et où lui fut accordé à ce titre un

26 Marie-France Daniel, *Op. cit.*

27 Matthew Lipman, *Op. cit.*, p. 110.

28 *Ibid.*, p. 116.

29 Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University, 1988, p. 143.

30 Michel Sasseville, *Op. cit.*, p. 18

31 Matthew Lipman, *A Life Teaching Thinking*, *Op. cit.*, p. 109.

32 *Ibid.*, pp. 120-121.

financement pour créer en 1974 l'IAPC – *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*³³. C'est à moment-là qu'il rencontra Sharp, une jeune professeure en éducation ayant une formation initiale en histoire intellectuelle et qui était très enthousiasmée par son projet et l'idée de combiner perspectives éducative et philosophique³⁴. Lipman continua d'écrire des romans philosophiques pour enfants et jeunes et en collaboration avec Sharp il compléta ce matériel pédagogique par des guides pédagogiques accompagnant ces romans, écrits notamment à destination des enseignants n'ayant pas de formation philosophique³⁵.

II/ La conception lipmanienne de la philosophie pour enfants : plus qu'une discipline supplémentaire dans le *curriculum*, une pédagogie de la Communauté de Recherche Philosophique

Dans le dernier paragraphe de son autobiographie, Lipman exprime son « souhait que la Philosophie pour Enfants devienne acceptée à travers le monde, non simplement comme encore une discipline dans le curriculum surchargé mais comme une pédagogie qui construira un monde meilleur et plus raisonnable à habiter pour nos enfants et leurs enfants »³⁶. Après avoir retracé le contexte historico-intellectuel qui a amené Lipman à créer la philosophie pour enfants, je voudrais dans cette partie étudier la pratique de la philosophie pour enfants sous l'angle de son approche pédagogique. Pour cela, je voudrais examiner les grandes étapes du dispositif pédagogique que Lipman a développé sous le nom de Communauté de Recherche Philosophique, en m'intéressant particulièrement au rôle de l'animateur et aux relations entre adulte et enfants dans chacune de ces étapes.

Loin de se réduire à une nouvelle discipline scolaire, la philosophie pour enfants s'est voulue dans son essence porteuse d'une transformation radicale de l'éducation. Dans la préface de l'ouvrage *La philosophie et les enfants* de Daniel, Lipman écrit à cet égard :

La reconstruction de la philosophie appelle à son tour la possibilité d'une reconstruction de l'éducation. Elle propose une éducation qui ne cherchera pas à “ protéger ” les enfants contre les idées, mais qui saura tirer parti du plaisir qu'ont les jeunes à examiner les idées, les

33 *Ibid.*, pp. 120-124.

34 *Ibid.*, pp. 124-125.

35 *Ibid.*, p. 133.

36 *Ibid.*, p. 170.

principes et les valeurs que nous leur demandons d'accepter pour répondre à leurs responsabilités sociale et intellectuelle. Cette reconstruction de l'éducation sera centrée sur l'élaboration de communautés de recherche, sur la pratique réflexive, ainsi que sur la recherche d'excellence dans le domaine de la pensée critique et créatrice.³⁷

La philosophie pour enfants telle que l'a conçue Lipman est donc intrinsèquement associée à un dispositif pédagogique : la Communauté de Recherche Philosophique. Ce dispositif pédagogique amène de nombreux praticiens lipmaniens à considérer la philosophie pour enfants comme une « révolution copernicienne dans le monde de l'éducation »³⁸. Comme l'écrit Mathieu Gagnon dans son *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, à la différence de l'éducation traditionnelle basée sur une « pédagogie de la réponse (ou de la présentation du résultat) », la communauté de recherche philosophique renverse la procédure en se basant sur « une pédagogie du questionnement et de la délibération »³⁹.

D'où vient cette idée de Communauté de Recherche Philosophique et que signifie-t-elle ? Dans un article intitulé « Généalogie du concept de “ communauté de recherche ” », Marie Agostini nous apprend que l'expression de « communauté de recherche » provient des *Collected Papers* du philosophe co-fondateur du courant du pragmatisme Charles Sanders Peirce, que ce dernier a créée pour « désigner sa méthodologie de recherche »⁴⁰. Pour Peirce, la communauté de recherche renvoie à l'idée que le travail académique de clarification de la pensée ne peut se faire seul, auquel cas il sera forcément partiel, et nécessite donc une multiplicité de points de vue de chercheurs. Cette idée se fonde une conception constructiviste du savoir : l'objectivité du savoir ne réside pas l'absence pure de subjectivité dans la constitution du savoir mais dans le fruit d'un processus de travail intersubjectif. Dewey va ensuite reprendre ce concept de communauté de recherche dans une perspective éducative : pour lui, la communauté de recherche constitue la réponse pédagogique pour « former de futurs citoyens rationnels et soucieux des valeurs de la démocratie »⁴¹. En apprenant à co-construire des savoirs en communauté de recherche, les enfants sont sensibilisés au pluralisme constitutif de la démocratie et s'approprient le processus de décision démocratique selon lequel pour

37 Matthew Lipman, « Préface » de Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 13.

38 Flyer du Symposium international d'animateurs de Communautés de Recherche Philosophique de 2013 sur le thème CRP et Éducation, disponible en ligne : <http://www.ovc.ulaval.ca/ms/site/vecmont/symposium_2013.pdf>.

39 Mathieu Gagnon, *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Québec, PUL, 2005, p. 11.

40 Marie Agostini, « Généalogie du concept de “ communauté de recherche ” : C. S. Peirce, J. Dewey et M. Lipman », in *Diotime*, n°33, Avril 2007.

41 *Ibid.*

qu'une décision soit démocratique, il faut qu'elle soit le fruit d'une délibération, c'est-à-dire d'un échange raisonné d'arguments entre les citoyens. Ce concept de communauté de recherche, d'apparence un peu paradoxale, permet ainsi de relier éducation à la recherche scientifique et éducation à la démocratie.

Lipman, quant à lui, va reprendre ce concept pour inscrire l'éducation à la recherche philosophique dans un cadre pédagogique démocratique et ainsi former le concept de Communauté de Recherche Philosophique. Dans son ouvrage intitulé *Philosophy Goes to School*, Lipman soutient que « la structure de l'éducation dépend du type de monde dans lequel nous voulons vivre »⁴² ; or, si nous voulons vivre dans un monde démocratique, l'éducation doit adopter une structure démocratique. La Communauté de Recherche Philosophique, telle que Lipman l'a conçue, constitue un cadre pédagogique démocratique en ce qu'elle est un regroupement de personnes engagées dans une structure de relations horizontales en vue de poursuivre un objet commun d'investigation philosophique. Que ce soit entre l'adulte et les enfants ou entre les enfants eux-mêmes, les relations ne sont structurellement ni hiérarchiques, ni compétitives mais coopératives et pour cela l'adulte se positionne dans un rapport égalitaire aux enfants⁴³. Cela se traduit par une disposition spatiale de l'ensemble des participants, adulte comme enfants, de préférence en cercle, se différenciant de la classe traditionnelle où des élèves sont alignées en rangées face à l'enseignant. Assis parmi les enfants, l'adulte se positionne ainsi symboliquement au même niveau qu'eux. Transformer la classe en Communauté de Recherche Philosophique implique une décentralisation de l'autorité : ce n'est plus l'enseignant qui incarne l'autorité, abandonnant sa position centrale dans la transmission des savoirs, mais la communauté entière qui assume l'autorité en constituant le cœur de co-production des savoirs, ce dans l'interaction sociale entre enseignant et élèves ainsi qu'entre élèves eux-mêmes. Ensemble, ils sont engagés dans un processus de recherche, c'est-à-dire une « pratique autocorrective visant à examiner un sujet avec comme objectif de découvrir ou d'inventer des moyens de traiter ce qui y est problématique »⁴⁴.

Dans la pratique, le dispositif pédagogique de la Communauté de Recherche Philosophique pensé par Lipman se compose de trois grandes étapes : 1/ la lecture partagée à voix haute d'un extrait de roman philosophique, 2/ la cueillette de questions et le choix d'une question, 3/ la délibération.

42 Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, *Op. cit.*, p. 19.

43 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 150.

44 Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *Op. cit.*, p. 178.

La Communauté de Recherche Philosophique commence donc par la lecture partagée à voix haute d'un extrait de roman philosophique. Comme nous l'avons écrit plus haut, lorsque Lipman s'est attelé à la création de la philosophie pour enfants il a commencé par créer un matériel pédagogique spécifique en remplaçant le traditionnel manuel scolaire par un roman philosophique. Pour penser cette transformation du matériel pédagogique, Lipman s'est notamment appuyé sur l'idée du psychologue et philosophe George Herbert Mead qui estimait que le manuel idéal devait « être nourri de l'expérience de l'enfant au lieu d'être une version desséchée de celle de l'adulte ; [...] résonner du choc des idées avec celui des cerveaux ; [...] dépeindre de manière passionnante la rencontre des esprits des enfants avec la matière »⁴⁵. La spécificité des romans philosophiques lipmaniens est qu'on y découvre des protagonistes enfants exerçant toute une palette d'habiletés de pensée dans le cadre d'expérience de leur vie quotidienne. Dans ces romans, ce sont donc des enfants et non des adultes qui incarnent principalement des modèles de pensée. Les romans philosophiques constituent ainsi un précieux matériel pédagogique qui permet à l'enseignant de se décharger du poids de responsabilité exclusive de modélisation des habiletés de pensée⁴⁶. Par ailleurs, en comparaison à des contes ou fables philosophiques traditionnels, les romans philosophiques lipmaniens se distinguent également par la présence d'un pluralisme philosophique : bien qu'il ne soit pas fait référence de manière explicite à aucun nom de philosophes ou de courants philosophiques, on retrouve en sous-basement théorique des pensées des protagonistes enfants une diversité de thèses issues de l'histoire de la philosophie, réadaptées dans un langage compréhensible pour les enfants, et cette diversité de thèses est mise en dialogue sans qu'aucune n'y soit plus valorisée qu'une autre. Ces romans philosophiques constituent ainsi un outil de médiation entre les enfants et la culture⁴⁷, tout en étant conçus dès leur origine, comme le souligne Marcel Savard dans son article « Les principaux moments de l'animation » non « pour un mode de transmission statique, mais pour un mode de transmission dynamique, par lequel l'élève est amené à s'engager personnellement dans l'exploration modélisée dans l'histoire »⁴⁸.

Dans le cadre de la Communauté de Recherche Philosophique, l'animateur ne se contente pas de donner aux enfants une simple lecture individuelle des romans philosophiques. Sasseville écrit dans l'introduction de *La pratique de la philosophie avec les enfants* que « si les histoires

45 *Ibid.*, p. 91.

46 *Ibid.*, p. 101.

47 *Ibid.*, p. 104.

48 Marcel Savard, « Les principaux moments de l'animation », in Michel Sasseville, dir., *Op. cit.*, p. 71.

aident les enfants à découvrir ce qui est significatif dans leur vie, l'animateur, de son côté, doit créer dans le lieu où il se trouve une atmosphère qui favorise un dialogue philosophique entre les enfants »⁴⁹. En effet, l'animateur a un rôle important à jouer dans la prise de contact des enfants avec ces romans. Cette prise de contact se fait sous la forme singulière d'une lecture partagée à voix haute. Or, cette étape est essentielle pour construire le cadre pédagogique démocratique et philosophique de la communauté. Comme le souligne Lipman dans *À l'école de la pensée*, cette lecture partagée à voix haute permet d'initier la communauté à une division du travail égalitaire entre les participants, adulte comme enfants, de les y engager par leur implication dans la lecture à tour de rôle et dans leur écoute attentive des autres et par cette lecture orale d' « intériorise(r) graduellement les comportements de pensée des personnages de fiction »⁵⁰.

Une fois réalisée la lecture partagée à voix haute de l'extrait du roman philosophique, la Communauté de Recherche Philosophique se poursuit par un temps appelé la « cueillette de questions », parmi lesquelles une question sera au final choisie. Il s'agit pour l'animateur d'encourager les enfants à exprimer des questions philosophiques survenues dans leur esprit suite à la lecture de l'extrait du roman philosophique. Comme le met en lumière Daniel, par cette étape, l'animateur « leur demande implicitement ici de tisser la relation entre leur expérience quotidienne et le matériel scolaire, [...] de prendre conscience de la ressemblance qui existe entre les problèmes des personnages du roman et les leurs — et de les exposer ouvertement »⁵¹. Comme dans la conception deweyenne de l'éducation, Lipman accorde ainsi une attention toute particulière à ce qu'il y ait une continuité entre l'expérience de l'enfant et l'activité éducative. La cueillette de questions, caractéristique du dispositif pédagogique lipmanien, incarne aussi son souci à prendre comme point de départ de l'activité éducative les intérêts de l'enfant. Lipman écrit à ce titre que la cueillette de questions permet de « symbolise(r) la carte des aires d'intérêt des élèves »⁵². Il est important de travailler en premier lieu à partir des questions des enfants et non en imposant des questions thématiques pré-déterminées à l'avance par l'enseignant car le rôle de l'enseignant qui anime des ateliers de philosophie pour enfants n'est pas simplement d'amener les enfants à penser mais de les amener à penser par et pour eux-mêmes, ce qui implique de sortir du modèle traditionnel où seul l'enseignant pose les questions⁵³. Héritier de la théorie deweyenne sur l'intérêt

49 Michel Sasseville, « Introduction », in *Ibid.*, p. 6

50 Matthew Lipman, *Op. cit.*, p. 105.

51 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 28.

52 Matthew Lipman, *Op. cit.*, p. 105.

53 *Ibid.*, p. 80.

de l'enfant, Lipman estime que pour placer au centre de l'éducation l'intérêt de l'enfant il ne s'agit pas de partir d'une question philosophique formulée par l'adulte et rendue par ce dernier intéressante pour l'enfant mais bien de partir des questions philosophiques de l'enfant pour lesquelles celui-ci a un intérêt véritable et authentique⁵⁴, c'est-à-dire les questions philosophiques auxquelles le moi intérieur de l'enfant s'identifie pleinement et donc celles que l'enfant a lui-même formulées. À la différence d'ateliers de philosophie pour enfants où l'enseignant décide par avance de la question philosophique qui va faire l'objet de sa séance avec les enfants, le dispositif pédagogique lipmanien, partant des questions posées par les enfants et non l'adulte, exige un profond travail de lâcher-prise de l'adulte sur la probable non-maîtrise de la question qui sera choisie par les enfants pour faire l'objet de délibération. L'avantage est qu'il « permet de prémunir l'animateur contre toute tentative d'endoctriner les enfants »⁵⁵.

Une fois une des questions de la cueillette choisie, vient enfin le temps de la délibération. Pour que les enfants soient amenés à penser par et pour eux-mêmes, il ne faut pas simplement sortir du modèle traditionnel où l'enseignant pose les questions mais aussi du modèle traditionnel où l'enseignant donne les réponses aux questions. La délibération est le moment où les enfants, accompagnés par l'animation de l'adulte, exercent principalement leurs habiletés de pensée et raisonnent ensemble en faisant des hypothèses de réponses à la question choisie et en examinant leur validité notamment à l'aide d'arguments et de contre-arguments, d'exemples et de contre-exemples. Lipman caractérise la délibération comme un dialogue, qu'il distingue d'une part de la simple conversation et d'autre part du débat. Si le dialogue prend racine dans la conversation en ce que les relations entre les interlocuteurs sont, dans la conversation comme dans le dialogue, des relations de réciprocité, il se distingue de la conversation par son attention à la dimension logique de sa progression⁵⁶ ainsi que par le fait qu'il ne soit pas dénué d'intention⁵⁷, son intention étant d'examiner clairement le problème suscitée par la question de départ et d'y apporter plusieurs possibilités de réponses. Si en France les ateliers de philosophie pour enfants sont souvent assimilés à des ateliers de débat, l'approche lipmanienne des ateliers de philosophie pour enfants se caractérise par la distinction opérée entre dialogue et débat. Alors que dans un débat, les interlocuteurs s'affrontent et entrent en compétition pour persuader l'autre qu'ils ont raison et que l'autre a tort et finissent par « envisage(r) l'autre comme une position plutôt que comme une

54 John Dewey, *L'école et l'enfant*, *Op. cit.*, p. 24.

55 Michel Sasseville, *Op. cit.*, p. 5.

56 Matthew Lipman, *Op. cit.*, p. 93.

57 *Ibid.*, p. 96.

personne »⁵⁸, dans un dialogue les interlocuteurs entrent en coopération les uns avec les autres pour construire ensemble des réponses, dont la validité sera d'autant plus grande qu'elles seront le fruit d'un processus de pensée intersubjectif.

Quelle doit être la posture de l'adulte dans cette étape de délibération ? Dans *À l'école de la pensée*, Lipman écrit que « dans une situation optimale, enseignants et apprenants sont pareillement engagés dans la réflexion »⁵⁹. Autrement dit, adulte et enfants seraient *pareillement* co-chercheurs. Personnellement, étant donné le contexte éducatif traditionnel marqué par une relation habituellement verticale entre adulte et enfants — où l'adulte se positionne en savant et l'enfant en apprenant — dans l'école principale dans laquelle j'interviens pour animer mes ateliers de philosophie pour enfants⁶⁰, il me semble risqué, voire contre-productif pour poursuivre adéquatement l'objectif d'amener les enfants à penser par et pour eux-mêmes de se positionner d'emblée pareillement dans la recherche, si on entend par pareillement une même nature d'intervention de la part de l'adulte et des enfants dans la délibération. Dans la pratique concrète, il faut porter une prudence attentive au contexte d'intervention particulier pour juger si cela est adéquat pour l'objectif poursuivi. Cela dit, il faut peut-être comprendre par « *pareillement* engagés dans la réflexion » seulement *également* et non *identiquement* engagés dans la réflexion. Dans ce cas, l'adulte qui anime la délibération doit être autant engagé que les enfants dans le processus de recherche mais la nature de son intervention peut être différente de celles des enfants participants. Reprenant la distinction deweyenne entre penser et bien penser, c'est-à-dire entre la faculté naturelle de pensée ordinaire et la faculté de pensée réfléchie nécessitant un exercice⁶¹, le rôle de l'adulte pratiquant la philosophie pour enfants est d'amener les enfants à bien penser. Enseigner aux enfants à bien penser, ce n'est pas leur apprendre *quoi* penser mais plutôt *comment* penser⁶². Pour cela, l'adulte peut intervenir non pas en participant au même titre que les enfants à la recherche de réponses à la question faisant l'objet de la délibération mais par un sous-questionnement spécifique visant à susciter chez eux une « pensée autonome, critique et raisonnable »⁶³, c'est-à-dire une pensée ayant fondée ses opinions personnelles sur la base de critères et étant capable d'auto-correction ainsi que de nuances. Pour donner quelques exemples de ce sous-questionnement on peut se référer à la

58 *Ibid.*, p. 97.

59 *Ibid.*, p. 80.

60 J'ai notamment remarqué cela au fait qu'il arrive souvent lors des premières séances que les enfants soient en attente que je leur donne la « bonne » réponse en fin de délibération.

61 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 23.

62 *Ibid.*, p. 26.

63 *Ibid.*, p. 125.

liste de questions générales d'animation établie par Gagnon : « Qu'est-ce qui te fait penser que... ? », « Sur quoi te bases-tu pour dire que... ? Cette raison est-elle bonne ? Pourquoi ? » ou encore « Connais-tu des situations où ce que tu dis ne s'appliquerait pas ? »⁶⁴. Par ce sous-questionnement sur la forme, l'animateur pourra inciter l'enfant à s'engager dans un processus permettant à sa pensée ordinaire de départ de devenir pensée réfléchie.

L'intervention de l'adulte dans l'animation de la délibération doit-elle se limiter à ce sous-questionnement sur la forme ? Dans *La philosophie et les enfants*, Daniel semble répondre positivement à cette question en soutenant que dans l'étape de la délibération « les enfants sont meneurs de jeu : l'animatrice ou l'animateur ne se préoccupe que de la forme (logique, cohérence, objectivité) de l'échange »⁶⁵. Mais bien que la conception lipmanienne de la philosophie soit fort empreinte de la dimension logique de la philosophie, elle ne s'y réduit pas. En conséquence, Sasseville soutient que la nature de l'intervention de l'animateur peut aller au-delà du sous-questionnement formel. Il écrit que « s'il est juste de dire que l'animateur n'a pas à intervenir pour influencer le contenu de la discussion, avec le but d'en arriver à une réponse prédéterminée, encore faut-il faire la différence au sein de ce contenu entre les réponses qui sont produites par les enfants — sur lesquelles l'animateur n'a pas à se prononcer — et le traitement philosophique qui en permet la production — dans lequel l'animateur a un grand rôle à jouer »⁶⁶. Autrement dit, toute intervention de l'adulte interrogeant le contenu de la pensée des enfants et non juste sa forme n'est pas nécessairement une intervention de manipulation de ce contenu. Pour amener les enfants à apporter une dimension philosophique au contenu de leur dialogue, il peut être aidant pour l'animateur de sentir des moments opportuns dans la délibération pour utiliser les plans de discussions écrits par Lipman et Sharp dans les guides pédagogiques qui accompagnent les romans. Les questions composant ces plans de discussion, écrit Sasseville, « n'ont pas pour but de conduire les enfants vers un résultat prédéterminé » mais « leur donnent plutôt la possibilité de regarder le problème sous plus plusieurs angles »⁶⁷. Ces questions spécifiquement philosophiques permettent en effet d'envisager le problème examiné sous les divers angles de la philosophie, à savoir l'angle logique mais aussi l'angle éthique, l'angle esthétique, l'angle épistémologique, l'angle politique ou encore l'angle métaphysique.

64 Mathieu Gagnon, *Op. cit.*, pp. 98 et 101.

65 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 28.

66 Michel Sasseville, « L'animation d'une discussion en communauté de recherche philosophique : un geste lucide », in Michel Sasseville, dir., *Op. cit.*, p. 96.

67 *Ibid.*, p. 99.

Dans tous les cas, que l'animateur intervienne par un questionnement génériquement philosophique — sur la forme de la pensée — et/ou par un questionnement spécifiquement philosophique — sur le contenu de la pensée —, Lipman et les praticiens de son dispositif pédagogique s'accordent sur l'idée que la posture de l'adulte vis-à-vis des enfants est celle d'un guide. Cette idée de l'adulte positionné comme guide pour l'enfant provient de la conception deweyenne de l'éducation exprimée dans *Démocratie et éducation* : « De ces trois verbes, diriger, contrôler et guider, c'est le dernier qui exprime le mieux l'idée de l'aide apportée par l'éducateur en coopération avec l'enfant qu'il guide pour lui permettre de développer ses capacités naturelles. Contrôler suggère plutôt l'idée d'une énergie exercée de l'extérieur et à laquelle celui qui est contrôlé oppose quelque résistance »⁶⁸. Dans « L'enfant et le programme scolaire » publié dans le recueil *L'enfant et l'école*, Dewey définit plus précisément l'acte éducatif de guider : « Guider ne signifie pas imposer quelque chose du dehors. Guider, c'est libérer le processus vital afin qu'il s'accomplisse de la manière la plus adéquate »⁶⁹. Dans le cadre de la philosophie pour enfants, cela se traduit par l'idée que, s'il se positionne comme un guide, l'adulte doit s'appuyer sur la faculté naturelle de l'enfant à penser et l'aider dans le développement de cette faculté afin qu'elle devienne, grâce au cadre de la Communauté de Recherche Philosophique où elle peut s'exercer, faculté à bien penser, c'est-à-dire ici faculté à penser de manière philosophique. En conclusion, le rôle de l'adulte dans l'étape de délibération de la Communauté de Recherche Philosophique consiste à œuvrer à la libération des enfants et cela nécessite qu'il adopte une posture de guide intervenant par des questions aussi bien génériquement que spécifiquement philosophiques.

III/ L'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants, un « maître ignorant » ?

Nous avons vu dans les deux précédentes parties que la philosophie pour enfants s'inscrivait dans une pédagogie de libération des enfants et que l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants renversait la posture traditionnelle de l'enseignant transmettant et expliquant des savoirs à ses élèves. À ce titre, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants semble s'inscrire contre, ce que Jacques Rancière appelle dans *Le maître ignorant*, « l'ordre explicateur » qui domine tout le système traditionnel d'enseignement⁷⁰. Face à cet ordre explicateur, Rancière met en lumière la posture tout à fait original du « maître ignorant ». Si l'animateur d'ateliers de philosophie pour

68 John Dewey, *Démocratie et éducation*, trad. fr. Gérard Deledalle, Paris, Armand Colin, 2011, p. 103.

69 John Dewey, *L'enfant et l'école*, *Op. cit.*, p. 69.

70 Jacques Rancière, *Op. cit.*, pp. 11-18.

enfants refuse *a priori* la posture du maître savant et explicateur, peut-on dire pour autant qu'il se situe dans la posture du maître ignorant ?

Qu'est-ce qu'un « maître ignorant » ? C'est en se basant sur les archives de l'expérience concrète de l'enseignement universel de Joseph Jacotot ayant eu lieu au début du XIX^e siècle que Rancière va formuler le concept de « maître ignorant ». En 1818, nous raconte Rancière, Jacotot est engagé comme lecteur de littérature française à l'Université de Louvain. Or le problème face auquel il dut se confronter est qu'il ignorait le hollandais et ses étudiants, quant à eux, ignoraient le français. Dans de telles conditions, comment pouvait-il leur enseigner la littérature française ? Avant cette expérience, Jacotot s'était toujours positionné de manière traditionnelle dans son enseignement, c'est-à-dire qu'il se considérait comme un maître dont le rôle était d' « expliquer, de dégager les éléments simples des connaissances et d'accorder leur simplicité de principe avec la simplicité de fait qui caractérise les esprits jeunes et ignorant »⁷¹. Autrement dit, « enseigner, c'était, d'un même mouvement, transmettre des connaissances et former des esprits, en les menant, selon une progression ordonnée, du simple au plus complexe »⁷². Mais dans les conditions inédites d'enseignement dans lesquelles il se trouvait il était en incapacité d'assumer un tel rôle. Afin d'établir un lien entre lui et ses étudiants, il leur fournit alors une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon afin qu'ils apprennent le français à l'aide de la traduction. Après leur lecture, il demanda aux étudiants d'écrire un essai en français sur ce qu'ils pensaient de cette lecture et à sa plus grande surprise, il observa que ce fut une réussite alors même qu'ils n'avaient reçu aucune explication d'un maître⁷³.

Quelques pages plus loin, Rancière précise que « les élèves avaient appris sans maître explicateur, mais non pas pour autant sans maître »⁷⁴. Bien qu'ignorant, autrement dit non-savant, Jacotot était demeuré un maître. Contrairement à l'acception usuelle du terme de maître pour désigner « celui qui sait plus (maîtrise plus) que les autres »⁷⁵, Jacotot était un maître non par son savoir mais par son intervention déterminée sur la volonté des étudiants pour s'engager dans un apprentissage sans recours à des explications d'un maître savant, c'est-à-dire sur leur volonté pour s'engager à s'émanciper. Pour Rancière, le maître ignorant « est celui qui maintient le chercheur

71 *Ibid.*, p. 10.

72 *Ibid.*

73 *Ibid.*, pp. 8-11.

74 *Ibid.*, p. 24.

75 Prado Jr. Plínio W., « *Apprehendere* (après l'émancipation) », in *Le Télémaque*, n°44, 2/2013, p. 7.

dans sa route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire »⁷⁶. De même que les étudiants de Jacotot s'étaient émancipés non pas sans maître mais sans maître explicateur, les enfants développent et s'approprient leur liberté intellectuelle en participant à la Communauté de Recherche Philosophique non pas sans animateur mais sans enseignant positionné en savant en philosophie. Sasseville rappelle à ce titre que « bien que la philosophie pour les enfants vise la libération des enfants, elle n'implique pas l'absence d'interventions de la part de l'animateur »⁷⁷. Si l'enseignement universel de Jacotot et la pédagogie de la Communauté de Recherche Philosophique de Lipman se rejoignent sur l'idée que l'intervention du maître ou de l'animateur demeure nécessaire pour émanciper ou libérer les élèves, reste maintenant à comparer ce que requièrent leurs interventions respectives.

À la question de savoir ce que requiert l'intervention d'un maître émancipateur, Rancière renverse radicalement l'ordre explicateur dominant en soutenant qu'elle ne requiert aucun savoir. Il soutient non seulement qu'il n'est pas nécessaire d'être un maître savant pour être un maître émancipateur mais va même jusqu'à soutenir qu'il est plus facile d'être un maître émancipateur en étant un maître ignorant. En effet, s'il n'est pas *a priori* complètement impossible d'être d'une part un maître savant et d'autre part un maître émancipateur, néanmoins « la science du maître savant lui rend bien difficile de ne pas gâcher la méthode » car « il connaît la réponse et ses questions y mènent naturellement l'élève »⁷⁸. Autrement dit, le maître savant, même s'il ne se positionne pas comme savant et feint une ignorance de posture en posant des questions aux étudiants et non en leur donnant la réponse, s'il est conscient qu'il sait d'avance le terme de la recherche, risque fortement de manipuler le processus de celle-ci et par conséquent risque de ruiner l'émancipation de ses étudiants. Rancière soutient que « qui veut émanciper un homme doit l'interroger à la manière des hommes et non à celles des savants, pour être instruit et non pour instruire. Et cela, seul le fera exactement celui qui effectivement n'en sait pas plus que l'élève, n'a jamais fait avant lui le voyage, le maître ignorant »⁷⁹. Pour lui, le maître émancipateur ne peut donc pas juste être un maître ignorant par sa posture, il doit être réellement ignorant. Rancière sépare ici complètement l'émancipation de l'instruction, c'est-à-dire de la possession de savoirs. À la question de savoir comment un maître ignorant peut enseigner, il répond qu'« enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore » et qu'« il n'y a besoin d'aucune science pour faire

76 Jacques Rancière, *Op. cit.*, p. 58.

77 Michel Sasseville, « Introduction », in Michel Sasseville, *Op. cit.*, p. 11

78 Jacques Rancière, *Op. cit.*, p. 51.

79 *Ibid.*, p. 52.

de telles questions »⁸⁰. Qui plus est, si le maître n'a pas besoin d'être savant pour émanciper ses étudiants, c'est parce que son rôle n'est pas de « juger des résultats du travail, [de] vérifier la science de l'élève » mais de « vérifier qu'il a cherché » ; or, pour cela, soutient-il, « il suffit d'être homme »⁸¹.

À première vue, le maître ignorant tel que le conçoit Rancière et l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants tel que le conçoit Lipman se rejoignent dans le rôle qu'ils ont d'émanciper, qu'on peut comprendre comme d'amener les étudiants ou les enfants à penser par eux-mêmes, et non d'instruire. Daniel distingue à ce titre l'éducation traditionnelle qui est axée sur l'acquisition de connaissances, autrement dit sur l'instruction, de la philosophie pour enfants qui est, elle, axée sur la compréhension du sens⁸², compréhension du sens qui ne peut se faire en écoutant passivement une explication transmise par un maître savant mais seulement par une découverte active de l'enfant lui-même⁸³. Rancière et Lipman partagent également l'intérêt pour la mise en mouvement du processus de la recherche par les étudiants ou les enfants. En effet, si l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants a pour objectif pédagogique principal d'amener les enfants à penser par et pour eux-mêmes, l'évaluation de cet objectif ne peut se faire qu'en jugeant le processus de recherche parcourue pour arriver au résultat.

Cependant, on peut nuancer cette convergence entre Rancière et Lipman : alors que le maître ignorant porte un intérêt unique au processus de la recherche et point à son résultat, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants peut porter un intérêt à la fois au processus et au résultat de la recherche. La philosophe Anne Herla, dans un article intitulé « La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? », s'interroge sur le rapport au savoir des discussions philosophiques avec les enfants et soutient que « l'absence de contenus prédéterminés dans l'apprentissage de la philosophie ne suppose pas pour autant l'absence de tout contenu »⁸⁴. Ainsi, à la différence du maître ignorant qui ne porte aucun intérêt pour les savoirs des étudiants, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants n'évacue pas la place des savoirs dans l'éducation à la condition que ces savoirs ne proviennent pas d'une instruction transmise par l'adulte aux enfants mais soient le fruit du processus de co-construction s'exerçant dans la Communauté de Recherche Philosophique.

80 *Ibid.*, p. 53.

81 *Ibid.*, p. 54.

82 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 71.

83 *Ibid.*, p. 54.

84 Anne Herla, « La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? », in *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 25, 2/2013, p. 110.

Cette distinction entre attention à l'émancipation et attention au savoir conduit Rancière à opposer de manière très nette maître ignorant et maître socratique. Socrate étant le philosophe se caractérisant par son affirmation célèbre selon laquelle la seule chose qu'il sait c'est qu'il ne sait rien, autrement dit la seule chose qu'il sait c'est son ignorance, et par sa méthode d'enseignement maïeutique, consistant à faire accoucher l'autre de son savoir au terme d'un long questionnement, on aurait pu croire de prime abord que Socrate constituerait pour Rancière une incarnation historique du maître ignorant. Mais Rancière est extrêmement critique à l'égard du maître socratique, qu'il estime être en réalité, contrairement à ce que sa posture pourrait laisser penser, la figure par excellence du maître explicateur. Rancière va jusqu'à écrire que « la méthode socratique, apparemment si proche de l'enseignement universel, représente la forme la plus redoutable de l'abrutissement »⁸⁵. Outre le fait que Rancière ne croit pas à la prétendue ignorance de Socrate, ce qui l'amène sans hésitation à soutenir cela est que Socrate amène ses interlocuteurs sur « le chemin d'un savoir, mais aucunement celui d'une émancipation »⁸⁶.

L'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants ne serait-il pas une forme de maître socratique et donc finalement un maître explicateur, c'est-à-dire un maître abrutissant ? Si certains animateurs d'ateliers de philosophie pour enfants, tels ceux qui s'inscrivent dans le courant de l'Institut des Pratiques Philosophiques développé en France par Oscar Brénifier et Isabelle Millon, se réclament explicitement de la pratique de la maïeutique socratique, ce n'est pas le cas du courant lipmanien, qui constitue l'objet de notre étude. Bien que sa thèse principale soutienne que Lipman trouve son influence majeure dans la conception de l'éducation de Dewey, Daniel soutient par ailleurs l'idée que l'approche lipmanienne de la philosophie pour enfants a également une influence grecque, dont la méthodologie socratique fondée sur la maïeutique et la dialectique⁸⁷. À la différence de l'interprétation qu'en donne Rancière, selon Daniel, l'objectif de la maïeutique socratique n'est pas intellectuel mais spirituel : Socrate chercherait moins à faire cheminer ses interlocuteurs vers le savoir que vers le développement de leur conscience individuelle et c'est en raison de cet objectif davantage spirituel qu'intellectuel que la philosophie pour enfants ne s'identifierait pas entièrement à la maïeutique socratique car l'objectif de la philosophie pour enfants serait au contraire davantage intellectuelle que spirituelle⁸⁸. Sans besoin de trancher cette question,

85 Jacques Rancière, *Op. cit.*, p. 101.

86 *Ibid.*, p. 52.

87 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, pp. 170-172.

88 *Ibid.*, p. 172.

il nous semble que l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants tel que le conçoit Lipman, du fait de son inscription paradigmatique dans une structure démocratique que représente la *Communauté de Recherche Philosophique*, ne peut être identifié au maître socratique, qui dialoguait le plus souvent en face-à-face avec une seule personne et avait donc effectivement un pouvoir très fort pour mener la discussion là où il l'entendait alors qu'un des principes du processus de la *Communauté de Recherche Philosophique* est de « sui[vre] la discussion là où elle mène »⁸⁹. Pour suivre effectivement la discussion là où elle mène et non là où il voudrait seul la mener, une des habiletés de l'animateur est d'ailleurs de ne pas « trop parler »⁹⁰ : autrement dit, à la différence de Socrate, il n'a pas à questionner chacune des interventions des enfants car le questionnement des interventions et donc la direction de la discussion doivent être partagés par l'ensemble de la communauté de participants.

Maintenant que nous nous sommes libérés de l'idée que l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants aurait pu être un maître socratique explicateur, revenons à la question de savoir ce que requiert l'intervention de l'animateur pour libérer les enfants, c'est-à-dire pour les amener à penser par et pour eux-mêmes. Il nous semble que sur cette question des réquisits du maître ou de l'animateur émancipateur, Lipman diverge partiellement avec la réponse donnée par Rancière. Rappelons que Rancière pense qu'il n'est aucunement nécessaire de posséder un savoir pour émanciper et qu'il suffit d'être homme et non savant. Pour Lipman, il n'est pas nécessaire non plus d'être savant pour émanciper mais il ne suffit pas non plus d'être homme. Dans son article intitulé « L'animation d'une discussion en communauté de recherche philosophique : un geste lucide », Sasseville nous offre un éclairage intéressant pour traiter notre question :

Dans cette perspective, il n'est pas besoin d'être une personne de grand savoir pour animer une communauté de recherche. En effet, l'animateur n'a pas pour fonction de transmettre une somme de réponses ou de solutions aux questions ou aux problèmes que posent les enfants. Il revient aux participants de la communauté de recherche de produire ce savoir. En revanche, l'animateur doit faire preuve d'une grande lucidité lors de ses interventions. Bien que la lucidité soit elle-même un savoir, elle se différencie grandement du savoir qui caractérise le résultat livré sous la forme d'une réponse ou d'une solution. En effet, la lucidité est ce savoir qui porte sur les articulations de la pensée, qui nous la montre non plus sous

89 Matthew Lipman, *Op. cit.*, p. 90.

90 Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, *Penser Ensemble à l'École*, Deuxième édition, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, pp. 226-228.

l'angle du résultat qu'elle peut et sait produire, mais sous celui des opérations qui en déterminent l'existence et la validité.⁹¹

Ce à quoi nous invite Sasseville ici, c'est à opérer une distinction entre *savoir* philosophique, au sens de connaissances en histoire de la philosophie et la maîtrise des concepts des grands philosophes, et *savoir-faire* philosophique, portant sur la connaissance et la maîtrise des étapes du processus pour faire évoluer une pensée ordinaire en pensée réfléchie. Bien que l'étude de Herla porte sur le dispositif pédagogique de la discussion à visée démocratique et philosophique conçu par Michel Tozzi et Sylvain Connac, il me semble que sa distinction entre « culture philosophique » et « démarche philosophique » soit également opérante pour penser ce que requiert l'intervention de l'animateur de Communauté de Recherche Philosophique pour amener les enfants à penser par et pour eux-mêmes : si « la culture philosophique de l'animateur est reconnue comme importante par les formateurs pour guider la discussion et en garantir le caractère proprement philosophique, elle n'est plus centrale dans l'apprentissage. Ce qui est considéré comme essentiel, c'est la démarche philosophique (comme questionnement, problématisation, conceptualisation, argumentation) et les habiletés de pensée qu'elle mobilise (exemplifier, définir, reformuler, abstraire, identifier les présupposés) »⁹². En outre, si on peut assimiler la « démarche philosophique » à la maîtrise du *savoir-faire* philosophique, on peut, à mon sens, aller plus loin dans la définition de la « démarche philosophique » nécessaire à l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants en y ajoutant également l'incarnation d'un *savoir-être* philosophique : l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants n'est ni un simple homme, ni un savant, il est un philosophe en ce sens qu'il ne possède pas le savoir mais il désire le savoir, c'est-à-dire qu'il est habité et mû par une recherche infinie du savoir.

Cette divergence entre Lipman et Rancière sur les réquisits de l'animateur ou du maître émancipateur s'explique par une divergence sur leur représentation respective de la pensée. Si Rancière pense qu'il suffit d'être homme pour pouvoir être un maître émancipateur, c'est parce que pour lui la pensée est un « attribut de l'*humanité* », retournant ainsi le cogito cartésien en « je suis homme, donc je pense »⁹³. Rancière, à la différence de Dewey et Lipman, ne semble pas se préoccuper d'une distinction entre plusieurs niveaux de pensée, à savoir pensée ordinaire et pensée

91 Michel Sasseville, « L'animation d'une discussion en communauté de recherche philosophique : un geste lucide », in Michel Sasseville, dir., *Op. cit.*, p. 86.

92 Anne Herla, *Op. cit.*, pp. 109-110.

93 Jacques Rancière, *Op. cit.*, p. 62.

réfléchi. Pour Lipman, le niveau émancipateur de la pensée, la pensée réfléchi peut être considérée comme un attribut de l'humanité mais seulement en puissance : si tout être humain peut actualiser la pensée réfléchi, c'est par son exercice régulier, dont le meilleur cadre pédagogique est la Communauté de Recherche Philosophique. Cela dit, on peut trouver dans *Le maître ignorant* un passage qui nuance l'idée de départ de Rancière soutenant qu'il suffit d'être homme pour vérifier la recherche de l'étudiant : « Encore faut-il, pour vérifier cette recherche, savoir ce que chercher veut dire. Et là est le cœur de la méthode. Pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé »⁹⁴. Cette nuance permet finalement de voir une convergence entre Rancière et Lipman. Pour tous les deux, savoir ce que chercher veut dire est un savoir-faire et ce savoir-faire s'acquiert dans et par la pratique. Pour amener les enfants à penser par et pour eux-mêmes, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants doit lui-même avoir été « disposé à analyser [ses] idées, à s'engager dans une recherche dialogique et à respecter la dimension humaine chez les autres »⁹⁵. Lorsque j'ai participé à ma première formation à l'animation de Communauté de Recherche Philosophique organisée par Michel Desmedt et Hubert Batteux à Vecmont, j'ai été plongée dans l'expérimentation de Communautés de Recherche Philosophique à la fois dans le rôle de participante et dans le rôle de l'animatrice. C'est d'ailleurs ce que Lipman préconisait pour les formations en philosophie pour enfants dispensées par l'IAPC, à savoir « faire vivre au personnel enseignant (de même qu'aux formateurs d'enseignants) des ateliers de pratique philosophique qui s'apparentent à ce qui se vit en classe avec des enfants »⁹⁶. Autrement dit, de la même manière que Rancière soutient qu'il faut être soi-même émancipé pour émanciper autrui, il faut apprendre soi-même, dans le cadre d'une Communauté de Recherche Philosophique, à penser par et pour soi-même pour apprendre aux enfants à penser par et pour eux-mêmes. Outre la pratique de la Communauté de Recherche Philosophique en tant que participant et animateur, une manière complémentaire d'acquérir ce savoir-faire philosophique nécessaire à une bonne animation est l'observation de Communautés de Recherche Philosophique que propose le cours à distance en philosophie pour enfants de l'Université Laval⁹⁷. Lorsque Sasseville écrit encore que « l'animateur d'une communauté de recherche doit non seulement apprécier ce qui se dit, mais aussi porter son regard sur l'entre-dit, sur ce qui relie les propos des enfants, en un mot sur les manières dont ils s'y prennent pour dire ce

94 *Ibid.*, p. 58.

95 Matthew Lipman cité par Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 81.

96 Pierre Lebus, « La formation philosophique des enseignantes et des enseignants », in Anita Caron, dir., *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'arc Inc, 1990, p. 213.

97 La philosophie pour les enfants à l'Université Laval, cours en ligne « L'observation en philosophie pour les enfants » : <<https://philoenfant.org/coursenligne/>>.

qu'ils pensent »⁹⁸, il me semble que l'activité d'observation de Communautés de Recherche Philosophique est tout à fait appropriée pour développer une sorte de regard méta afin de savoir par la suite accompagner subtilement le tissage d'idées élaboré dans la Communauté de Recherche Philosophique. Enfin, s'il semble que Rancière opère une binarité nette entre personne non-émancipée et personne émancipée, la distinction entre personnes pensant de manière ordinaire et personne pensant de manière réfléchie nous apparaît non figée et plutôt assez mouvante : ce n'est pas parce qu'une personne a pensé de manière réfléchie une fois qu'elle pensera tout le temps par la suite de manière réfléchie. Si le rôle de l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants nécessite de savoir lui-même penser de manière réfléchie pour pouvoir amener les enfants à faire de même, il doit lui-même sans cesse continuer à exercer cette faculté et donc continuer à se former à l'animation de manière continue par un aller-retour entre le rôle de participant et le rôle d'animateur de Communautés de Recherche Philosophique.

Si la faculté de penser par et pour soi-même n'est pas innée et doit pour être développée être exercée dans la pratique de la Communauté de Recherche Philosophique, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants considère que tout le monde et donc les enfants et non seulement les adultes peuvent, en s'exerçant, parvenir à penser par et pour eux-mêmes. À ce titre, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants dans un objectif de libération des enfants pourrait tout à fait reprendre à son compte ce principe si cher au maître ignorant de Rancière, à savoir : le « principe d'égalité des intelligences ». Pour Jacotot, « l'égalité n'était pas un but à atteindre, mais un point de départ, une *supposition* à maintenir en toute circonstance »⁹⁹. Peu importe si cette opinion est vraie ou fautive, ce qui intéresse Rancière « n'est pas de prouver que toutes les intelligences sont égales »¹⁰⁰. Ce qui l'intéresse véritablement, c'est « de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition »¹⁰¹. Ce dont il s'est rendu compte avec l'expérience de Jacotot, c'est qu'affirmer l'égalité des intelligences comme principe a un énorme potentiel subversif permettant que se manifestent des intelligences qui s'ignoraient¹⁰². Pour Rancière, l'intelligence n'est pas possible sans l'égalité¹⁰³ et c'est pour ça qu'il revendique, pour faire advenir une société d'émancipés, une « communauté des égaux », c'est-à-dire une communauté qui « répudierait le partage entre ceux qui savent et ceux qui

98 Michel Sasseville, *Op. cit.*, p. 87.

99 Jacques Rancière, *Op. cit.*, pp. 228-229.

100 *Ibid.*, p. 79

101 *Ibid.*

102 *Ibid.*, p. 51.

103 *Ibid.*, p. 123.

ne savent pas, entre ceux qui possèdent ou ne possèdent pas la propriété d'intelligence »¹⁰⁴. Par l'institution de relations égalitaires entre l'ensemble des membres de la communauté, enfants comme adulte, et par le refus du partage traditionnel entre ceux qui peuvent penser de manière réfléchie et ceux qui ne peuvent pas penser de manière réfléchie — l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants « croit en (l')intelligence et en (l) a capacité de penser autonome et critique (de l'enfant) »¹⁰⁵ — ainsi que le partage traditionnel entre enseignant et apprenants — l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants considérant que « la personne qui enseigne est également une personne qui apprend »¹⁰⁶ —, la structure pédagogique de la Communauté de Recherche Philosophique peut être considérée, à nos yeux, comme une possible incarnation d'une « communauté des égaux » respectant la définition qu'en donne Rancière. Cette contestation des partages traditionnels nous amène à voir, comme Herla le montre, dans la pratique de la philosophie pour enfants un « acte politique par excellence, au sens rancérien du terme, puisqu'il s'agit de perturber l'agencement des places établi par les institutions et de contester les dominations ainsi légitimées »¹⁰⁷. Le principe d'égalité des intelligences formulé par Rancière apparaît tout à fait précieux pour l'animation d'une Communauté de Recherche Philosophique avec des enfants : c'est bien en postulant que les enfants sont également capables aux adultes de penser par et pour eux-mêmes que les enfants prendront confiance en leur intelligence et pourront effectivement révéler leur intelligence et parvenir à penser par et pour eux-mêmes. L'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants doit considérer les enfants comme des « interlocuteurs valables », pour emprunter une notion du psychanalyste Jacques Lévine¹⁰⁸, s'il veut qu'ils s'emparent de leur pouvoir de bien penser. En somme, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants doit donc, comme le maître ignorant diriger « les enfants d'après l'opinion de l'égalité des intelligences »¹⁰⁹.

Reste à savoir comment cette direction des enfants d'après l'opinion de l'égalité des intelligences est conçue par le maître ignorant d'une part et par l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants d'autre part ? Commençons par rappeler cette définition du maître ignorant donnée par Rancière : le maître ignorant « est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire »¹¹⁰. Le maître dirige les enfants d'après l'opinion de l'égalité des

104 *Ibid.*, pp. 120-121.

105 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 90

106 *Ibid.*

107 Anne Herla, *Op. cit.*, p. 119.

108 Jacques Lévine, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008, p. 86.

109 Jacques Rancière, *Op. cit.*, p. 77.

110 *Ibid.*, p. 58.

intelligences en les maintenant dans leur recherche. Pour comprendre le poids que peut recouvrir l'expression « en les *maintenant* », il faut prendre en compte que si Rancière remet en cause l'autorité du savant, il ne remet pas en cause l'autorité du maître ignorant, c'est d'ailleurs pour cela qu'il lui conserve l'appellation de maître. Jacotot « avait été maître par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle d'où ils pouvaient seuls sortir, en retirant son intelligence du jeu pour laisser leur intelligence aux prises avec celle du livre »¹¹¹. Autrement dit, le maître ignorant libère l'élève du rapport traditionnel de domination d'intelligence à intelligence mais cette libération de l'intelligence de l'élève passe par un « rapport de domination du maître »¹¹² de volonté à volonté, qui s'exprime notamment par la contrainte du respect de la consigne imposée par le maître ignorant à l'élève. Ce rapport de domination de volonté à volonté, du maître sur l'élève, conduit à concevoir que le maître ignorant « n'est pas un pédagogue bonhomme, c'est un maître intraitable »¹¹³. Étrangement, le maître ignorant apparaît ainsi comme un maître autoritaire dans son rapport de volonté à volonté à l'élève.

Si la liberté ne se définit pas nécessairement de manière libérale comme l'absence de contrainte et donc, traduite dans le domaine de l'éducation, comme l'absence d'intervention de l'adulte sur l'enfant, il nous semble pour le moins contradictoire de conserver une part de rapport de « domination » — c'est le mot employé par Rancière — pour émanciper. En philosophie politique contemporaine, le courant dit néo-républicain impulsé par le philosophe Philip Pettit a justement développé une conception de la liberté distincte de la conception libérale dominante. Pettit défend dans son ouvrage majeur intitulé *Républicanisme* une conception de la liberté comme non-domination qui se distingue de la conception libérale de la liberté comme non-interférence¹¹⁴. Il établit dans ce cadre conceptuel que toute interférence ne constitue pas une domination et que c'est la capacité d'interférence arbitraire d'une personne sur une autre qui constitue une domination¹¹⁵. L'intervention intraitable du maître ignorant sur la volonté de l'élève constitue bien une domination et en s'inscrivant dans une conception de la liberté comme non-domination une telle intervention arbitraire du maître ignorant constitue une entrave à la liberté de l'élève et va finalement à l'encontre de son rôle d'émancipateur.

111 *Ibid.*, p. 25.

112 *Ibid.*

113 *Ibid.*, p. 67.

114 Philip Pettit, *Républicanisme. Une théorie de la liberté et du gouvernement*, trad. fr. Patrick Savidan et Jean-Fabien Spitz, Paris, Gallimard, 2004.

115 *Ibid.*, p. 77

Autant sur le rapport au savoir, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants de Lipman rejoint à de nombreux égards de manière globale le maître ignorant de Rancière, autant il semble que sur le rapport à l'autorité il y ait une nette divergence entre ces deux conceptions de la posture de l'adulte par rapport à l'enfant. S'ils s'accordent sur l'idée que la libération ou l'émancipation des enfants ne se fait pas en laissant les enfants seuls livrés à eux-mêmes mais laisse une place à l'intervention de l'adulte dans le processus éducatif, le statut de l'intervention de l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants s'écarte clairement de celui du maître ignorant dépeint par Rancière. La conception deweyenne-lipmanienne de l'éducation pense que « l'élève est responsable de son éducation, qu'il se construit comme personne et qu'il est responsable du développement de ses habiletés et de ses attitudes »¹¹⁶. Pour assumer véritablement cette idée de la responsabilité de l'enfant de son éducation, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants doit avoir une confiance dans l'enfant et être dans un rapport de respect et non de domination de sa volonté car pour que le processus éducatif fasse sens pour l'enfant il est absolument nécessaire que l'enfant ait une motivation intrinsèque à s'y inscrire. Autrement dit, pour accomplir l'objectif d'apprendre aux enfants à penser par *et pour* eux-mêmes et non simplement par eux-mêmes, l'adulte ne doit pas prendre une posture de domination de la volonté de l'enfant.

L'intervention de l'adulte sur l'enfant doit donc être mesurée et s'inscrire dans un cadre où l'adulte n'est plus le détenteur central de l'autorité. La pédagogie du dialogue caractéristique de la philosophie pour enfants, écrit Sasseville, « modifie considérablement les rapports de pouvoir entre les partenaires : les différences ne sont plus exploitées dans un rapport d'autorité au détriment de l'élève »¹¹⁷. Mais comment s'assurer que l'adulte n'exerce plus de rapport d'autorité au détriment de l'enfant ? Comme le soutient Herla, il s'agit de reconfigurer l'autorité en partageant l'autorité et en plaçant l'autorité dans le dispositif pédagogique agissant « comme une médiation susceptible de s'opposer à la fois à la tyrannie d'un seul (l'animateur), à celle du groupe et à ce que Jo Freeman nomme la tyrannie de l'informalité, où l'absence de cadre laisse la place à tous les jeux de pouvoir »¹¹⁸. La libération des enfants de l'autorité de l'adulte n'a pas ici pour conséquence la soumission en contrecoup à l'autorité tyrannique du groupe d'enfants comme le laissait penser de manière alarmiste Arendt dans « La Crise de l'éducation »¹¹⁹. Il n'y a pas à choisir de manière

116 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 148.

117 Michel Sasseville, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche », in Michel Sasseville, dir., *Op. cit.*, p. 33.

118 Anne Herla, *Op. cit.*, p. 115.

119 Hannah Arendt, *Op. cit.*, p. 233.

exclusive entre pure autorité de l'adulte ou pure autorité du groupe d'enfants : la Communauté de Recherche Philosophique offre un espace de coopération entre enfants et adulte et par sa structure constitue une source d'autorité démocratique. Herla écrit que « l'émancipation, ici, ne consiste pas à s'affranchir de toute loi, mais bien à participer à la construction des règles communes, en refusant que celles-ci soient imposés d'en haut, sans justification »¹²⁰. Au début du guide pédagogique intitulé *La recherche éthique* écrit par Lipman et Sharp pour accompagner le roman philosophique *Lisa*, on trouve par exemple un exercice permettant de délibérer autour de règles que devrait suivre la Communauté de Recherche Philosophique¹²¹.

En outre, pour réaliser pleinement cette idée que la Communauté de Recherche Philosophique constitue une source d'autorité démocratique, il me semble intéressant d'ajouter aux trois étapes composant la Communauté de Recherche Philosophique une quatrième étape d'évaluation formative permettant à chacun, enfants comme adulte, d'exprimer son regard sur le processus opéré. Pour s'assurer de ce que l'adulte n'exerce plus d'autorité au détriment de l'enfant, autrement dit pour que les interventions de l'adulte ne constituent pas une domination de l'enfant, il faut que les enfants aient le droit de les contester. Cette dernière étape d'évaluation formative pourrait renforcer la structure démocratique de la Communauté de Recherche Philosophique en offrant une place à ce que Pettit appelle le principe de contestabilité¹²². À mon sens, l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants doit considérer la Communauté de Recherche Philosophique comme un dispositif pédagogique expérientiel qui doit pouvoir être amélioré au fil de l'expérience. Les enfants en tant que participants pleins et entiers de la Communauté de Recherche Philosophique ont toute leur légitimité à exprimer leur point de vue, y compris sur les interventions de l'animateur. C'est donc à la condition de prendre en compte ce principe de contestabilité que la Communauté de Recherche Philosophique pourra être, à mon sens, considérée comme un dispositif pédagogique permettant pleinement la libération des enfants.

Conclusion

Comme le souligne le poème de Sharp mis en exergue, la finalité de la philosophie pour enfants est la libération intellectuelle des enfants et cela passe par la reconnaissance de leur droit à la recherche. À ce titre, l'apparition de la philosophie pour enfants s'inscrit pleinement dans un

120 Anne Herla, *Op. cit.*, p. 115.

121 Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, *La recherche éthique*, trad. fr. Charles Savard et Martin Otabé, Association Québécoise de Philosophie pour Enfants, 2000, p. 5.

122 Philip Pettit, *Op. cit.*, p. 244.

contexte historico-intellectuel de « libération des enfants », en ce sens que l'histoire de la pensée contemporaine de l'enfance et de l'éducation a vu apparaître et se développer l'idée de liberté non seulement comme finalité de l'éducation mais aussi comme moyen pédagogique pour parvenir à cette finalité, ce qui s'est concrétisé notamment par la reconnaissance juridique de droits-libertés aux enfants.

Ensuite, nous avons vu que le rôle de l'animateur est d'offrir un cadre où les enfants vont apprendre à penser de manière réfléchie, c'est-à-dire à penser par et pour eux-mêmes. Reprenant la distinction deweyenne entre pensée ordinaire et pensée réfléchie, Lipman soutient que si la faculté de penser se développe naturellement, la faculté de bien penser, c'est-à-dire de penser par et pour soi-même, nécessite quant à elle d'être éduquée pour être développée. Pour Lipman, la philosophie pour enfants apparaît comme la voie royale pour développer cette faculté à condition qu'on assimile la philosophie pour enfants non à une discipline supplémentaire dans le programme, où le rôle de l'adulte serait de transmettre des savoirs de la tradition philosophique aux enfants, mais à une approche pédagogique singulière, celle de la Communauté de Recherche Philosophique. La Communauté de Recherche Philosophique est un cadre pédagogique dans lequel l'adulte respecte la volonté de l'enfant en accordant une attention importante à partir des intérêts des enfants, grâce à la cueillette de leurs questions. Cependant, il ne se contente pas de recueillir leurs intérêts, il assume ensuite dans le dialogue un rôle de guide et une posture de co-chercheur avec les enfants, qui se traduit principalement par une intervention de co-questionnement afin de les accompagner au mieux dans l'enrichissement de leur quête de sens.

Enfin, nous avons vu que l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants partageait avec la figure du maître ignorant l'idée que pour parvenir à une libération intellectuelle des enfants l'adulte n'avait pas besoin d'être savant, c'est-à-dire en l'occurrence de posséder une maîtrise du savoir philosophique, entendu dans le sens de la tradition philosophique. En revanche, considérant que la faculté de bien penser, si elle est en puissance chez tout être humain, a besoin d'être éduquée pour être actualisée, pour apprendre à bien penser les enfants ont besoin de l'intervention d'un adulte qui s'exerce lui-même de manière régulière à actualiser cette faculté, en vue de maîtriser non pas tant un savoir philosophique mais davantage un savoir-être et un savoir-faire philosophiques. Si l'animateur d'ateliers de philosophie pour enfants partage à quelques précisions près le rapport au savoir qu'adopte le maître ignorant, nous avons découvert qu'il diverge en revanche nettement du maître ignorant dans le rapport qu'il entretient à l'autorité.

Nous voudrions conclure sur l'idée que la libération intellectuelle des enfants poursuivie par la pédagogie de la Communauté de Recherche Philosophique conçue par Lipman va plus loin qu'une simple libération intellectuelle des enfants car il y a une portée politique et non seulement éducative à faire de la libération intellectuelle des enfants la finalité première de l'éducation. Pour Lipman, il y a effectivement un enjeu politique de l'éducation : « comme éducateurs, nous avons une lourde responsabilité dans le manque de raisonnable de la population mondiale », écrit-il dans *Philosophy Goes to School*¹²³, sachant que la raisonnable des personnes n'est, à ses yeux, pas seulement une qualité intellectuelle mais également une qualité citoyenne. En effet, la démocratie, pour Lipman, ne se réduit à l'existence d'un ensemble d'institutions politiques mais se définit avant tout par une certaine manière de vivre en société : la démocratie est « une communauté participante et réflexive, engagée dans une recherche d'autocorrection, eu égard à ses problèmes et ses choix. Dans une telle société, les individus sont encouragés à rechercher et raisonner ensemble »¹²⁴. Comme le met en lumière Daniel, le développement intellectuel de l'enfant ne constitue que le but à court terme de la pratique de la philosophie pour enfants, dont les buts à moyen et long terme sont « la formation de citoyens responsables et utiles à leur société » et « l'évolution de la démocratie »¹²⁵. La libération intellectuelle poursuivie par la pratique de la philosophie sous la forme pédagogique de la Communauté de Recherche Philosophique cherche donc à œuvrer à une transformation du champ éducatif et du champ politique. En somme, loin de la conception de la philosophie comme discipline de pure contemplation sur le monde, la philosophie pour enfants, pour terminer ce travail de recherche avec les mots de Sharp, « constitue une *praxis* — une action communautaire réflexive — une façon d'agir sur le monde »¹²⁶.

123 Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, *Op. cit.*, p. 17

124 Matthew Lipman, cité dans Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 274.

125 Marie-France Daniel, *Op. cit.*, p. 280.

126 Ann-Margaret Sharp, « La communauté de recherche : une éducation pour la démocratie », in Anita Caron, dir., *Op. cit.*, p. 95.

Bibliographie

- AGOSTINI Marie, « Généalogie du concept de “ communauté de recherche ” : C. S. Peirce, J. Dewey et M. Lipman », in *Diotime*, n° 33, Avril 2007
- ARENDT Hannah, « La crise de l'éducation », trad. fr. Chantin Vezin, in Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, pp. 223-252
- CARON Anita, dir., *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'arc Inc, 1990
- BIAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008
- DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles, De Boeck & Belin, 1997
- DEWEY John, *Comment nous pensons*, trad. fr. Ovide Decroly, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2004
- DEWEY John, *L'école et l'enfant*, trad. fr. L. S. Pidoux revue par Gérard Deledalle, Paris, Fabert, 2004
- DEWEY John, *Démocratie et Éducation*, trad. fr. Gérard Deledalle, Paris, Armand Colin, 2011
- GAGNON Mathieu, *Guide pratique pour l'animation d'une Communauté de Recherche Philosophique*, Québec, PUL, 2005
- GAUCHET Marcel, « La question de l'enfant », in BIAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Fayard/Pluriel, 2013, pp. 109-151
- HERLA Anne, « La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? », in *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 25, 2/2013, pp. 103-123
- LIPMAN Matthew, *Philosophy goes to school*, Philadelphia, Temple University Press, 1988
- LIPMAN Matthew, *A Life Teaching Thinking*, Montclair, IAPC, 2008
- LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, trad. fr. Nicole Decostre, Bruxelles, De Boeck, 2011
- PETTIT Philip, *Républicanisme. Une théorie de la liberté et du gouvernement*, trad. fr. Patrick Savidan et Jean-Fabien Spitz, Paris, Gallimard, 2004
- RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 2004
- RENAUT Alain, *La libération des enfants*, Paris, Hachette, 2003
- SASSEVILLE Michel, dir., *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, PUL, 2009
- VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, trad. fr. Françoise Sève, Paris, La dispute, 1997