



L'endoctrinement et la philosophie pour enfants de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp

Mémoire

Camille Eisenblaetter

Maîtrise en philosophie - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

**L'endoctrinement et la philosophie pour enfants de
Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp**

Mémoire

Camille Eisenblaetter

Sous la direction de :

Michel Sasseville, directeur de recherche

Résumé

À l'origine de ce mémoire se trouve le souhait de saisir en profondeur ce que représente l'endoctrinement et de voir comment, si tel est le cas, la philosophie pour enfants de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp pourrait servir de rempart contre son existence. Pour ce faire, nous commençons par étudier la définition qu'en propose le philosophe de l'éducation, Olivier Reboul. À la lumière de son analyse, nous présentons deux cas concrets d'endoctrinement, l'éducation hitlérienne et la reproduction sociale par le biais du système scolaire français. Ces études de cas ont pour visée d'évaluer la définition proposée par Reboul et également de révéler l'importance de contrer l'endoctrinement. Partant de l'hypothèse que la pratique de la philosophie pour enfants, selon l'approche de M. Lipman et A. M. Sharp, peut être un rempart approprié pour contrer l'endoctrinement, nous présentons, dans la seconde partie de ce mémoire, le but, les objectifs et la méthode de cette pratique en éducation. Nous pouvons dès lors tenter de montrer de quelle manière elle permettrait de lutter efficacement contre l'endoctrinement en évitant d'être endoctriné ou d'avoir la tentation de le faire.

Abstract

At the origin of this paper is the desire to gain an in-depth understanding of indoctrination, what it represents and to see how, if so, Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp's approach to philosophy for children could serve as a rampart against its existence. To do this, we begin by studying the definition proposed by Olivier Reboul, a philosopher of education. In light of his analysis, we will present two concrete cases of indoctrination, education in Nazi Germany under the Hitler regime and social reproduction through the French school system. The purpose of these case studies is to evaluate Reboul's definition and reveal the urgent need to counter indoctrination. Assuming that the practice of philosophy for children, according to M. Lipman and A. M. Sharp, may be an appropriate rampart to counter indoctrination, we present, in the second half of this paper, the purpose, objectives and method of this practice in education. We can therefore try to show how it could effectively combat indoctrination avoiding being indoctrinated or the temptation to indoctrinate.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	iii
Table des matières	iv
Remerciements.....	ix
Introduction	1
1 Chapitre 1 : Définition de l'endoctrinement et études de cas	5
1.1 Introduction	5
1.2 Définition de l'endoctrinement	5
1.2.1 L'endoctrinement : un enseignement perversi	6
1.2.2 La thèse de l'intention	8
1.2.2.1 L'intention, seul point commun à tout endoctrinement	9
1.2.2.2 L'intention réelle de l'endocteur	11
1.2.2.3 La responsabilité de l'endocteur	12
1.2.2.4 Un endoctrinement sans doctrine	14
1.2.3 La thèse du contenu	15
1.2.3.1 L'exigence de neutralité	16
1.2.3.2 Les conditions de possibilité d'un enseignement neutre	17
1.2.3.3 La neutralité, néfaste pour l'enseignement	19
1.2.4 La thèse de la méthode.....	21
1.2.4.2 Les déficiences de l'enseignement autoritaire	23
1.2.4.2.1 Selon Jean-Jacques Rousseau	23
1.2.4.2.2 Selon Carl Rogers.....	24
1.2.4.2.3 Selon Stanley Milgram	26
1.2.4.3 Les alternatives à l'enseignement autoritaire.....	30
1.2.4.3.1 La méthode de Jean-Jacques Rousseau	30
1.2.4.3.2 Les limites de la méthode de Jean-Jacques Rousseau	31

1.2.4.3.3	La méthode de Carl Rogers	34
1.2.4.3.4	Les limites de la méthode de Carl Rogers	36
1.2.5	La thèse de la fin.....	39
1.2.5.1	Définition de la notion de fin	39
1.2.5.2	La fin de l'enseignement véritable	42
1.2.5.2.1	L'âge adulte	43
1.2.5.2.2	L'apprentissage autonome	45
1.2.5.3	La fin de l'endoctrinement	46
1.3	Études de cas	48
1.3.1	Le cas de l'Allemagne nazie.....	49
1.3.1.1	Présentation historique de l'éducation hitlérienne.....	50
1.3.1.1.1	Son but	51
1.3.1.1.2	Ses structures et son contenu	52
1.3.1.2	Analyse de l'éducation hitlérienne	56
1.3.1.2.1	Un enseignement.....	56
1.3.1.2.2	Intention.....	57
1.3.1.2.3	Contenu	58
1.3.1.2.4	Méthode.....	59
1.3.1.2.5	Fin et mépris de l'être humain	59
1.3.2	Le cas de la légitimation des inégalités sociales par l'école.....	61
1.3.2.1	Présentation du fonctionnement de la reproduction sociale	62
1.3.2.1.1	Le contexte	62
1.3.2.1.2	Le rôle de la famille	65
1.3.2.1.3	Le rôle de l'école.....	67
1.3.2.2	Analyse de la reproduction sociale.....	69
1.3.2.2.1	Répression de la pensée.....	69
1.3.2.2.2	Mépris de l'être humain	71
1.4	Conclusion	72

2	Chapitre 2 : La philosophie pour enfants et la prévention de l'endoctrinement	76
2.1	Introduction	76
2.2	La philosophie pour enfants : présentation	77
2.2.1	La création du programme de philosophie pour enfants	77
2.2.2	Le but et les objectifs de la philosophie pour enfants.....	78
2.2.2.1	Le jugement pratique	79
2.2.2.2	La pensée critique.....	81
2.2.2.3	La pensée créative.....	83
2.2.2.4	La pensée attentive (<i>caring thinking</i>).....	84
2.2.2.5	Penser par et pour soi-même	86
2.2.2.6	L'étonnement.....	88
2.2.3	La pratique de la philosophie avec les enfants : la communauté de recherche ...	89
2.2.3.1	Le roman philosophique et sa lecture.....	91
2.2.3.2	Les questions.....	94
2.2.3.3	Le dialogue et la recherche	96
2.2.3.4	Le guide pédagogique et l'animation de la communauté	98
2.3	La philosophie pour enfants : aux antipodes de l'endoctrinement	101
2.3.1	Un enseignement véritable.....	102
2.3.1.1	Intention, contenu et méthode	102
2.3.1.1.1	L'intention	103
2.3.1.1.2	Le contenu	104
2.3.1.1.3	La méthode.....	105
2.3.1.2	Fin et idéologie	107
2.3.1.2.1	La fin.....	108
2.3.1.2.2	L'idéologie.....	108
2.3.2	Une éducation à la dignité humaine	110
2.3.2.1	La reconnaissance de soi.....	110
2.3.2.2	La reconnaissance de l'autre	113

2.3.3	Une prévention	116
2.3.3.1	Se préserver de l'endoctrinement.....	116
2.3.3.1.1	La pensée critique.....	117
2.3.3.1.2	La pensée créative.....	117
2.3.3.1.3	La pensée attentive.....	118
2.3.3.2	Se préserver d'être endoctrinant	119
2.3.3.2.1	La communauté de recherche.....	119
2.3.3.2.2	La pensée complexe	120
2.3.3.2.3	Du côté des enseignants.....	122
2.4	Conclusion	125
	Conclusion.....	127
	Bibliographie	132
	Annexe A : <i>Tour à tour</i>	136
	Annexe B : <i>La découverte de Harry</i> , chapitre 6	137
	Annexe C : <i>L'esprit pourrait-il être le cerveau ?</i>	142

*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 politique¹.*

¹ Ann Margaret Sharp dans le chapitre deux (traduit par Geneviève Couillard) de l'ouvrage dirigé par Michel Sasseville *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2e éd., Presses De L'Université Laval, 2000, p. 53 cite un conte qu'elle a écrit sous forme de poème dans son article « Children's Intellectual Liberation », *Educational Theory*, vol. 31, 1981, pp. 197-214.

Remerciements

Je souhaiterais avant tout remercier Michel Sasseville, mon directeur de recherche, sans qui ce travail n'aurait pu aboutir. Sa patience et ses conseils m'ont été précieux et m'ont guidée à travers la réalisation de ce mémoire. En outre, sa pédagogie et son approche de la philosophie pour enfants m'ont initiée à une perspective à laquelle j'avais longtemps aspiré.

Je tiens aussi à souligner le soutien de mes proches et ami•e•s. Notamment Fanny ; ses recommandations avisées et ses relectures ont représenté une grande aide. Adel, quant à lui, a su par son écoute et ses encouragements être un support moral essentiel.

Enfin, j'aimerais exprimer ma gratitude envers ma famille, et particulièrement mes parents, qui durant l'ensemble de mon parcours scolaire ont cru en moi. Je leur suis reconnaissante de toujours m'avoir laissée faire mes propres choix et de m'avoir soutenue dans leur accomplissement. Grâce à leur appui, j'ai pu me diriger vers des études de philosophie et finalement me rendre au Québec pour aller à la rencontre de la philosophie pour enfants.

Introduction

L'endoctrinement est l'un de ces termes qu'on connaît généralement sans avoir pour autant une compréhension claire de ce qu'il représente. Il exerce une certaine fascination, doublée d'une crainte, puisque nous savons vaguement ce que c'est, sans pouvoir expliquer précisément de quoi il s'agit. La crainte qui l'accompagne est probablement dû à son cas paradigmatique : l'éducation hitlérienne et plus précisément la *Hitlerjugend*. Le désastre de la Seconde Guerre mondiale qui a marqué le 20^{ème} siècle a conduit de nombreuses personnes à se demander comment l'Allemagne et ses pays frontaliers (comme la France) avaient pu participer à un tel massacre. En d'autres mots, comment avons-nous pu, en tant qu'êtres humains, nous rallier à l'idéologie nazie. Parmi ces questions, il y a celle de l'adhésion de la jeunesse à la pensée hitlérienne. Celle-ci est vraisemblablement liée à l'endoctrinement mis en place par le régime nazie. C'est en nous posant cette question précisément que nous en sommes venus à nous intéresser à l'endoctrinement. Il nous semblait important de comprendre ce qui avait pu se passer durant la Seconde Guerre mondiale.

Spontanément nous voyons généralement l'éducation comme quelque chose d'intrinsèquement positif puisqu'elle est ce qui nous permet de combler nos lacunes en tant que jeunes êtres humains, d'accéder à la culture et à la connaissance ; grâce à l'éducation nous pouvons notamment apprendre à évoluer dans la société. Cependant, il faut aussi considérer, à la lumière de l'éducation hitlérienne, qu'elle peut être dangereuse et néfaste. L'endoctrinement est en effet un type d'éducation, il s'installe et se manifeste sous la forme d'un enseignement. Cela nous a conduit à réaliser que l'éducation avait un double pouvoir, et qu'il n'était pas acquis qu'elle soit nécessairement profitable. C'est pour cette raison que nous avons entrepris ce travail : nous voulions davantage comprendre ce qu'était l'endoctrinement hitlérien, et donc plus largement l'endoctrinement afin de saisir les menaces qui pèsent sur l'éducation et l'enseignement.

La question de l'endoctrinement conduit donc à une réflexion sur l'enseignement. En examinant attentivement la nature de l'endoctrinement, nous avons rapidement pris conscience de l'importance de distinguer ce que l'enseignement doit être de ce qu'il ne doit pas être. En parallèle de l'émergence de ces réflexions, nous avons entendu parler de la pratique de la philosophie avec les enfants. Nous nous y sommes particulièrement intéressés, puisque l'existence de cette pratique venait confirmer notre intuition selon

laquelle les enfants étaient disposés à faire de la philosophie. Notre engouement nous a conduit à prendre connaissance de la pratique de la philosophie pour enfants en communauté de recherche selon l'approche de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp notamment grâce aux cours de *Penser par nous-mêmes* proposés à l'Université Laval. Voilà finalement une manière de faire cours qui nous paraissait non endoctrinante.

Nous avons alors le pressentiment que la philosophie pour enfants pouvait représenter un rempart contre l'endoctrinement. Néanmoins, il n'était pas suffisant d'en avoir l'intuition, il fallait l'étudier pour le démontrer. Ce sont donc ces différentes réflexions qui ont conduit au présent travail.

Il nous semblait, en effet, tout d'abord nécessaire de mieux comprendre la nature de l'endoctrinement pour pouvoir identifier ce qui peut être à la source de l'endoctrinement afin de pouvoir imaginer une manière de le prévenir. Discerner ce qui pouvait être son origine était, à nos yeux, un prérequis à sa compréhension mais aussi et surtout indispensable pour imaginer une manière de le prévenir. Dans un second temps, il nous semblait également important de saisir les conséquences qu'il peut avoir sur l'enseignement.

Notre travail s'articulera en deux axes majeurs : tout d'abord une entreprise de définition de l'endoctrinement et son origine ; ensuite un examen de l'approche de la philosophie pour enfants de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp afin de voir si cette pratique peut effectivement être un rempart contre l'endoctrinement, en permettant de ne pas endoctriner ni avoir la tentation de le faire.

Il s'agira donc, dans notre premier chapitre, d'étudier la définition de l'endoctrinement. Pour ce faire nous nous appuierons sur la définition proposée par Olivier Reboul, philosophe du 20^{ème} siècle qui s'est particulièrement intéressé à la philosophie de l'éducation et qui a consacré un ouvrage entier à l'endoctrinement². Pour plusieurs raisons, la définition de l'endoctrinement qu'il propose dans ce livre nous est apparue comme la plus pertinente à mobiliser ici. Premièrement, Olivier Reboul interroge les liens entre endoctrinement et enseignement, rejoignant par là l'une de nos intuitions premières puisque notre intérêt pour la question de l'endoctrinement a été, entre autres, animé par notre conviction d'une relation antinomique entre endoctrinement et enseignement. Ensuite, le travail historiographique

² Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, Paris, PUF, 1977.

entrepris par Reoul est éclairant. En effet, il revient sur les travaux d'auteurs s'étant questionnés, eux-aussi, sur le phénomène d'endoctrinement et est particulièrement attentif aux différentes définitions qui en ont été produites. Son travail permet un aperçu global et transhistorique du sujet. Ainsi la première partie de ce chapitre sera consacrée à l'étude approfondie de la définition qu'il propose. Nous reprendrons pour cela son entreprise de recherche en allant directement consulter les auteurs qu'il considère lorsque cela nous semblera nécessaire ainsi que des auteurs connexes qui permettent de compléter certaines de ses investigations.

Une fois cette définition exposée, afin de l'illustrer et de l'évaluer, nous étudierons les rouages de l'entreprise d'endoctrinement mise en place au 20^e siècle dans l'Allemagne nazie. De par son ampleur dramatique, ce cas particulier nous semble un exemple significatif des dangers de l'endoctrinement. S'il est l'un des premiers cas auquel nous avons pensé, il nous semble indispensable de ne pas le percevoir comme un accident survenu dans l'histoire de l'humanité et appartenant au passé. En effet, se limiter à ce cas serait problématique en ce qu'il peut donner l'illusion que nous sommes dorénavant avertis, à l'abri de ce genre de « dérapage ». Afin de comprendre et problématiser les mécanismes propres au phénomène d'endoctrinement, nous nous proposons d'ajouter, à cette première étude de cas, celle de la reproduction sociale dans le système scolaire français. Bien sûr, il ne s'agit pas d'établir une équivalence entre ces deux exemples, mais nous soutiendrons que l'enseignement tel que nous le connaissons et pratiquons aujourd'hui, du moins en France, peut lui aussi s'avérer endoctrinant. Cet exemple est d'une importance primordiale car il tend à montrer que l'endoctrinement pourrait être tout à fait insidieux et surtout que nous n'en sommes pas définitivement protégés. Nous espérons, de cette manière, pouvoir mettre en lumière l'importance de se questionner sur ce qu'est l'endoctrinement.

A l'issue de l'étude de la définition de Reoul et de ces analyses de cas, nous aurons, il nous semble, une compréhension approfondie de ce que peut être l'endoctrinement. Cela nous permettra de mieux percevoir ce que l'enseignement doit être et ce qu'il ne doit pas être. Dès lors, nous pourrions étudier la philosophie pour enfants à travers le prisme de l'endoctrinement afin de montrer pourquoi il nous semble qu'elle pourrait être un rempart contre celui-ci. Nous tâcherons donc dans la deuxième partie de notre mémoire de présenter la philosophie pour enfants de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp. Tous deux philosophes du 20^{ème} siècle, ils ont entrepris de redessiner l'enseignement de la philosophie afin qu'elle soit à la fois utile et agréable pour les enfants. Ce faisant, ils ont

clairement identifié ce qui, à leurs yeux, doit être le but de l'éducation à l'école. Celle-ci doit permettre aux enfants d'apprendre à penser par et pour eux-mêmes. En ce sens, leur approche semble s'opposer, comme nous le verrons, à l'endoctrinement. Il se peut évidemment que ce ne soit pas la seule méthode permettant de se protéger efficacement de l'endoctrinement. Cependant, il ne s'agit pas dans le présent travail d'étudier tout enseignement non endoctrinant mais de montrer de quelle manière la philosophie pour enfants de Lipman et Sharp pourrait en être un exemple

1 Chapitre 1 : Définition de l'endoctrinement et études de cas

1.1 Introduction

Dans cette première partie, nous tenterons de cerner au mieux la notion d'endoctrinement en tâchant d'en exposer une définition claire que nous illustrerons et questionnerons à l'aide d'exemples. Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de notre mémoire, pour réaliser ce travail, nous avons choisi de nous appuyer principalement sur l'ouvrage d'Olivier Reboul qui porte entièrement sur l'endoctrinement. Il réalise lui-même brillamment le travail d'étudier différentes définitions de l'endoctrinement. Nous avons donc, à travers son œuvre, pu analyser plusieurs façons de le comprendre. Cependant, sur certains points que nous mettrons en lumière, au fur et à mesure de l'étude, notre compréhension de l'endoctrinement diffère quelque peu de la sienne.

1.2 Définition de l'endoctrinement

D'après Reboul, le terme « endoctrinement » a longtemps été synonyme d'« enseignement » et n'a ainsi pas toujours eu le sens péjoratif qu'on lui connaît aujourd'hui. D'ailleurs, en prenant soin de le décomposer, nous pouvons remarquer qu'il contient le mot « doctrine » du latin *doctrina*, qui signifie « enseignement, instruction ³ ». Quand il apparaît dans la langue française, en 1452, il a ainsi le sens d'enseignement religieux⁴. D'ailleurs, Olivier Reboul, souligne le fait que c'est seulement en 1835, dans le dictionnaire le *Robert*, qu'apparaît l'actuelle connotation péjorative du verbe « endoctriner »

³ Reboul indique dans *L'endoctrinement, op cit.*, p. 3 : « le terme, qui vient de *doctrina* (matière d'enseignement) ». Nous avons vérifié l'information en cherchant la traduction citée dans le dictionnaire français-latin de Larousse : « Doctrina », def. 1, *Dictionnaire : Latin-Français, Français-Latin*, Paris, Édition Larousse, 2008, p. 245.

⁴ Cette information n'est pas rapportée par Olivier Reboul, cependant Fabrice d'Almeida l'affirme dans son ouvrage *La manipulation* (Paris, PUF, 2003, p. 75).

: « faire la leçon à (quelqu'un) pour le gagner à une doctrine, à un point de vue⁵ ». Mais encore aujourd'hui, cette définition n'est que le deuxième sens attribué à ce verbe, le premier reste « instruire⁶ ». Or ce terme « instruire » est bien entendu aussi utilisé pour signifier *enseigner*. Ce rapprochement lexical amène à supposer une corrélation entre endoctrinement et enseignement. De fait, un certain nombre de points communs, mis en lumière par Reboul, viennent appuyer cette hypothèse⁷. À l'instar de l'enseignement, l'endoctrinement se fait dans un rapport professeur-élève au sein duquel le premier est en position d'autorité. Enseignant comme endoctrineur, tous deux sont détenteurs d'un savoir que leur tâche est de transmettre. Par ailleurs, l'endoctrinement s'établit, lui aussi, sur le long terme et doit mettre en place une pédagogie. Il fait apprendre, fait croire, ainsi il n'a pas de force dans l'instantanéité.

1.2.1 L'endoctrinement : un enseignement pervers

L'entreprise de définition de l'endoctrinement implique donc un détour par un questionnement sur l'enseignement, ce que Reboul ne manque pas de souligner dès les premières phrases de son ouvrage : « [s']interroger sur l'endoctrinement est une manière de réfléchir sur l'enseignement ⁸ ». Nous l'avons dit, l'endoctrinement est un enseignement, c'est un premier élément de notre définition. Mais ce qu'il s'agit de comprendre ici c'est que l'endoctrinement n'est pas exactement l'enseignement, il en est un sous-genre. Définir l'endoctrinement revient alors à se questionner sur ce qui le distingue d'autres types d'enseignements. Nous devons pour cela en dégager une ou plusieurs catégories, dans le but d'identifier sa particularité. Afin de définir l'endoctrinement, nous allons chercher à comprendre notamment ce qu'il n'est pas. L'exercice de définition se complique alors, car il repose sur un autre terme et il est primordial de s'entendre sur son sens. Reboul suggère, pour commencer, qu'il existe un enseignement véritable, c'est-à-dire ce que l'enseignement doit être⁹. Nous admettons que ce dernier peut probablement se manifester de différentes

⁵ Définition rapportée par Olivier Reboul dans *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 32.

⁶ « Endoctriner », def. 1, *Le petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2013, p. 866.

⁷ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 38.

⁸ *Ibid.*, p. 7.

⁹ « Autrement dit, il [l'endoctrinement] constitue un enseignement réel, et même très répandu, mais qui n'est pas l'enseignement véritable. » *Ibid.*, p. 38.

manières et qu'il n'est pas aisé de le définir précisément. Néanmoins, en dessiner des contours au préalable est indispensable à notre projet de définition. Reboul propose de comprendre l'enseignement véritable de la manière suivante : il « a pour fin quel qu'en soit le contenu de former des êtres adultes : des êtres capables de prendre leur responsabilité et de tenir leurs engagements, de penser par eux-mêmes, de respecter les faits même quand ils vont contre leur désir et d'écouter les autres quand ils les contredisent¹⁰ ». Nous retiendrons principalement, pour l'instant, que l'enseignement véritable doit former des personnes à devenir des individus autonomes intellectuellement, c'est-à-dire capables de penser par eux-mêmes. L'enseignement véritable doit libérer la pensée.

Maintenant que nous avons exposé cette ébauche de définition de l'enseignement véritable, nous comprenons bien que si tout endoctrinement prend la forme d'un enseignement, cela ne veut pas dire que tout enseignement est un endoctrinement. Au contraire, l'endoctrinement est pour Reboul un mode d'enseignement perversi. La particularité de l'endoctrinement repose sur ce fait : « il n'est pas une activité différente de l'enseignement mais sa perversion¹¹ ». Nous avons là une esquisse de définition que nous entendons approfondir au cours de ce premier chapitre. Reboul n'explicite pas le sens du terme « perversi », nous proposons donc de comprendre l'expression comme suit : l'endoctrinement est une forme d'enseignement altéré, une trahison de l'enseignement. Nous parlerons ainsi dans la présente étude d'enseignement et de deux sous-catégories de l'enseignement, le véritable et le perversi. Il en existe probablement d'autres, comme différentes manifestations de l'enseignement véritable et de l'endoctrinement. Cependant, dans leur opposition, uniquement les deux que nous avons évoquées nous intéressent présentement. Reboul comprend l'endoctrinement de la manière suivante « tout enseignement qui emprisonne au lieu de libérer¹² ». Ainsi, nous pourrions présumer que tout ce qui va à l'encontre de l'enseignement véritable, entendu comme libérant la pensée, est effectivement un endoctrinement. Il pourrait bien y avoir quelque chose entre les deux, qui ni n'emprisonne ni ne libère, mais cela ne serait probablement plus de l'enseignement alors. Si l'on comprend l'enseignement comme la formation de la pensée, cette formation peut effectivement soit la libérer soit l'emprisonner, si un enseignement n'a aucun effet sur la pensée, il manque son objectif et il n'en est pas un réellement. Ce que nous voulons dire

¹⁰ *Ibid.*, p. 7.

¹¹ *Ibid.*, « chapitre premier, une perversion de l'enseignement » p. 13.

¹² *Ibid.*, p. 74.

par là, est que tout enseignement trahissant l'enseignement véritable est endoctrinement. Nous croyons qu'il n'est pas une manifestation d'enseignement perversi, mais qu'il est l'enseignement perversi. Autrement dit, un enseignement perversi est nécessairement un endoctrinement. Il s'agit donc pour comprendre ce qu'est spécifiquement l'endoctrinement, de trouver où cette perversion prend sa source.

La présente étude vise, par conséquent, à établir l'origine de cette différence entre l'endoctrinement et l'enseignement, permettant dans le même mouvement de définir ce qu'est l'endoctrinement et donc ce que ne doit pas devenir ou être l'enseignement pour pouvoir être considéré comme *véritable*. Afin d'atteindre cet objectif, nous examinerons les possibilités de réponses proposées par Olivier Reboul. Dans son ouvrage, *L'endoctrinement* sa méthode consiste à d'abord exposer et examiner les réponses proposées par les penseurs qui se sont, eux-aussi, penchés sur la définition de l'endoctrinement¹³. Pour certains c'est l'intention de celui qui instruit qui fait l'endoctrinement ; pour d'autres c'est la doctrine enseignée elle-même ; pour d'autres encore c'est la méthode utilisée. Ces théories permettent d'appréhender la question mais ne sont pas, aux yeux de Reboul, satisfaisantes. Nous étudierons donc dans un premier temps ces trois possibilités afin de les comprendre et de saisir leurs limites. Pour ce faire, nous exposerons ces théories à travers ce qu'en dit Reboul, avant de révéler les objections qu'il y oppose, soutenu dans cette entreprise par la consultation directe de ses sources et d'auteurs connexes permettant d'approfondir. Nous aurons de cette manière un aperçu des recherches qui ont pu être faites sur le sujet. Après cette analyse, Reboul propose lui-même un quatrième critère de définition, c'est celui-ci que nous étudierons et évaluerons en dernière instance : la fin.

1.2.2 La thèse de l'intention

Endoctriner est une entreprise qui implique un endoctrineur, une personne responsable de l'endoctrinement de ceux à qui il s'adresse. Par conséquent, on pourrait supposer que c'est l'intention de celui qui endoctrine qui est à l'origine de l'endoctrinement. L'intention est ce qui initie une action, son moteur, soit la volonté consciente de l'endoctrineur dans le cas

¹³ Dans certains cas, Reboul étudie des critiques de modes d'enseignement qu'il rapproche d'une dénonciation de ce qu'est l'endoctrinement même si elles ne l'ont pas explicitement nommé comme tel.

présent. C'est là le premier critère proposé et évalué par Olivier Reboul. Cette thèse de l'intention consiste à affirmer que ce qui perverti l'enseignement c'est la volonté de l'instituteur d'endoctriner ses élèves¹⁴. Si nous supposons que l'endoctrinement est dû à l'intention, il s'agit de se demander quel en est l'objectif visé et ce, afin de mieux cerner ce que pourrait souhaiter l'endoctrineur. Cette première thèse exposée par Olivier Reboul est reprise des philosophes de l'éducation anglo-saxons, John Peter White, Richard Mervyn Hare et Ivan Snook¹⁵. Or ces trois auteurs proposent chacun une réponse à cette question : pour Hare c'est de « maintenir l'élève dans une enfance perpétuelle », pour White « de lui inculquer une croyance inébranlable » et pour Snook de « le faire croire à une proposition sans égard pour les preuves ou contre-preuves¹⁶ ». Reboul considère qu'elles peuvent se comprendre et se réunir toutes trois en une seule et même volonté : « d'empêcher à jamais les gens de douter de ce qu'on leur enseigne, donc de penser par eux-mêmes¹⁷ ». Dès lors, cette thèse de l'intention consiste à stipuler que ce qui perverti l'enseignement c'est l'intention des personnes à l'origine de l'endoctrinement de faire croire à une doctrine, c'est-à-dire un ensemble de savoirs, par le moyen d'un enseignement à un individu ou à un groupe d'individus sans laisser à ce ou ces derniers la possibilité de la remettre en question.

1.2.2.1 L'intention, seul point commun à tout endoctrinement

Afin de présenter la thèse de ses prédécesseurs, Olivier Reboul va introduire puis commenter leurs cinq principaux arguments¹⁸. Le premier argument est qu'il n'y a pas d'endoctrinement sans endoctrineur. En effet, endoctriner est un acte qui suppose un

¹⁴ Nous utiliserons généralement le terme « élève » pour désigner les personnes subissant un endoctrinement. Puisque nous l'avons établi, l'endoctrinement est un enseignement, le choix de ce référant nous paraît évident dans la mesure où nous le comprenons comme personne suivant un enseignement.

¹⁵ Ces auteurs sont cités par Reboul dans *L'endoctrinement, op cit.*, aux pages 41, 42 et 45. Il se réfère au recueil d'essais *Concepts of Indoctrination : Philosophical essays* dirigé par Snook dans lequel se trouvent deux essais de J. P. White « Indoctrination and intentions » et « Indoctrination without doctrines ? » et *Aims in Education, The Philosophical Approach*, dirigé par T. H. B. Hollins dans lequel se trouve l'essai de R. M. Hare « Adolescent Into Adults ». Nous avons lu directement ces textes afin d'avoir une compréhension sûre des arguments rapportés par Reboul. Les références exactes se trouvent dans la bibliographie.

¹⁶ Toutes trois exposées comme citées par Olivier Reboul dans *L'endoctrinement, op cit.*, p. 41.

¹⁷ Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 41.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 40-41.

investigateur, un acteur à l'initiative de cette action. Ainsi, cet endoctrineur est un point commun entre les différents endoctrinements.

Le deuxième argument est que ce n'est pas la finalité atteinte qui permet de constater l'existence d'un endoctrinement. Il pourrait y avoir endoctrinement même si celui-ci échoue, dans le sens où ce n'est pas son succès qui prouverait qu'une action a bien eu lieu mais le fait de l'avoir souhaitée et entreprise. Par exemple, si un individu décide de faire une tarte aux pommes, mais qu'il n'y parvient pas et la brûle, il n'en manquera pas que l'action fût celle de faire une tarte aux pommes et qu'elle a bien eu lieu. Ainsi peu importe si un élève est ou non endoctriné, ce qui compte c'est que l'enseignant aura tenté d'endoctriner. L'emphase ne doit pas être mis sur le résultat effectivement obtenu, mais celui désiré.

Par ailleurs, ce n'est pas non plus la méthode d'enseignement qui définirait l'endoctrinement, puisqu'une même méthode peut être utilisée à deux desseins différents. Pour illustrer cet argument, Reboul évoque l'enseignement autoritaire qui pourrait être dans certains cas endoctrinant et dans d'autres, éducatif¹⁹. Nous supposons qu'il fait écho à la démonstration de Hare dans le texte « Adolescents into Adults²⁰ ». En effet, Hare y affirme qu'il est nécessaire dans l'enseignement des jeunes enfants de passer par des injonctions, car il est impossible selon lui d'avoir recours dans ce contexte à un dialogue rationnel. Si on admet que c'est la méthode, celle de l'enseignement autoritaire, qui fait l'endoctrinement, cela conduirait à soutenir que l'enseignement fait aux enfants est endoctrinant. Il propose pour sortir de cette impasse le critère de l'intention. Le passage par l'enseignement autoritaire est admissible dans la mesure où l'enseignant le conçoit comme provisoire. En revanche, s'il a pour volonté de contraindre de façon permanente la pensée de ses élèves, alors il y a endoctrinement. Nous avons là le troisième argument : le point commun entre les différents endoctrinements n'est pas la méthode, c'est l'intention en arrière du choix pédagogique qui en fait une potentielle menace.

Le quatrième argument porte sur la culpabilité de l'action. Selon Reboul, White et Snook soutiennent qu'endoctriner est une action nécessairement fautive²¹. Or pour qu'elle puisse être considérée comme telle il faut que le protagoniste ait l'intention d'endoctriner. On

¹⁹ *Ibid.*, p. 40.

²⁰ R. M. Hare., dans Hollins, T. H. B., *Aims in Education, the philosophical Approach*, Londres, Manchester University Press, 1964, p. 51.

²¹ Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, pp. 40-41.

supposerait alors que si l'enseignant convainc ses élèves par son charisme de la thèse à laquelle il croit, ce n'est pas de l'endoctrinement car ce n'était pas souhaité. Il n'a pas cherché à contraindre ses élèves à penser ce que lui pensait, mais il les a par son engouement convaincu malgré lui. Ainsi il ne les a pas endoctrinés, il leur a enseigné et les élèves en question se sont laissés persuader. Pour qu'on puisse condamner une telle action, pour qu'elle puisse être considérée comme fautive, il faudrait qu'elle ait été souhaitée. Encore une fois, ce serait donc bien l'intention qui ferait l'endoctrinement et non le résultat effectif.

Le dernier et cinquième argument va à l'encontre de l'idée selon laquelle l'endoctrinement dépendrait de la doctrine. En effet, il pourrait y avoir endoctrinement sans que l'enseignant soit en faveur d'une doctrine spécifique, mais seulement s'il s'efforce de faire apprendre sans comprendre, de faire croire. Bien qu'il n'ait pas pour objectif de faire adhérer à un système d'idées particulier, on parlerait tout de même d'endoctrinement.

Ces cinq arguments ont donc pour objectif de montrer que ce n'est pas le résultat obtenu de l'enseignement, ni la méthode utilisée, ni même la doctrine enseignée qui font qu'il y a endoctrinement. Le dénominateur commun est l'intention de celui qui enseigne de contraindre la pensée de ses élèves.

1.2.2.2 L'intention réelle de l'endoctrineur

Mais ces arguments ainsi que la thèse de l'intention qu'ils soutiennent ne satisfont pas Reboul. Ce dernier pose la question de l'intention réelle de l'endoctrineur. Est-ce vraiment par volonté de contraindre qu'il professe son enseignement ? Selon lui, tout comme nous n'avons pas conscience d'être endoctriné, nous n'avons pas non plus conscience d'endoctriner. L'endoctrineur n'a pas l'ambition d'empêcher ses élèves de penser par eux-mêmes. Il affirme pour l'appuyer que ce dernier a seulement l'envie d'enseigner, en étant lui-même convaincu qu'il agit pour le mieux, que la doctrine qu'il enseigne est la meilleure qui soit et que c'est dans l'intérêt de ses élèves d'y croire²². Il n'y a donc pour Reboul pas d'endoctrineur qui ait l'intention d'endoctriner, car l'intention est comprise comme une

²² *Ibid.*, p. 41.

volonté lucide. Ce à quoi on pourrait objecter que certains, dans le but de gagner leurs élèves à une doctrine, passent par le mensonge et un mensonge conscient. Or, si un enseignant ment consciemment dans le but de rallier ses élèves à sa cause, c'est qu'il est clairvoyant concernant le but de son entreprise, c'est qu'il cherche effectivement à les convaincre malhonnêtement de quelque chose en lequel il ne croit pas. Cependant, pour Reboul, le mensonge n'est pas un indice suffisant pour pouvoir affirmer que l'endoctrinement est intentionnel. Il peut donc exister des enseignements mensongers qui sont pour autant des endoctrinements inconscients. En effet, ces mensonges sont ce qu'il appelle de « pieux mensonges²³ ». Leur finalité n'est pas le mensonge lui-même, mais bien convaincre de la doctrine qu'ils servent. L'endoctrineur a alors conscience de mentir mais il le fait en ayant l'impression d'agir pour le bien de sa cause et parce qu'il est convaincu que croire en cette cause est ce qui pourrait équiper au mieux l'enseigné pour sa vie future. Ainsi ce n'est pas un mensonge malhonnête mais un « pieux mensonge », un mensonge dans le but de faire croire à une cause en laquelle il croit lui-même sincèrement. Il n'a donc pas l'intention d'annihiler la liberté de penser de ses élèves mais de leur rendre service en leur offrant, sans les encombrer du doute, la vérité. L'endoctrineur n'a pas conscience qu'il endoctrine, de ce fait il n'en a pas l'intention. Ce contre-argument semble avoir des limites : est-ce que l'enseignant agit vraiment toujours dans le but de servir ses élèves ? Selon Reboul « [c]e dernier tient sans doute sa doctrine la plus propre, ou la seule propre, à armer l'élève pour la vie adulte²⁴ ». Cette dernière affirmation, qui n'est pourtant pas évidente, n'est pas démontrée. Néanmoins cela révèle que l'endoctrinement n'est pas toujours volontaire, ainsi le point commun à tout endoctrinement ne peut effectivement pas être l'intention. En effet, bien que nous ne puissions pas être certains du fait que l'endoctrineur ait réellement toujours sincèrement l'intention d'enseigner, le raisonnement de Reboul nous permet de considérer que cela est le cas dans la plupart des situations d'endoctrinement.

1.2.2.3 La responsabilité de l'endoctrineur

Par ailleurs, on pourrait se demander si l'endoctrineur est l'unique responsable de l'endoctrinement. Le schéma du « pieux mensonge », qui implique la sincérité de

²³ *Ibid.*, p. 42.

²⁴ *Id.*

l'endoctrineur, montre qu'il peut être lui aussi endoctriné. Ainsi, les personnes l'ayant endoctriné sont également responsables de l'endoctrinement qu'il opère. De plus, Reboul soutient que pour qu'un endoctrinement aboutisse cela suppose la complicité de l'endoctriné²⁵. Celui qui se laisse convaincre, celui qui croit ce qu'on lui fait croire sans le remettre en question est en quelque sorte lui-même fautif. Il affirme qu'à l'exception des jeunes enfants, l'adolescent et l'adulte sont en mesure de se défendre face à l'endoctrinement, qu'ils sont en mesure de ne pas se laisser convaincre par l'illusion d'une vérité unique. Ils sont capables de douter et d'exprimer leurs suspicions, de chercher d'autres réponses, d'entreprendre une analyse critique vis à vis de ce qu'ils apprennent. Ainsi celui qui se fait endoctriner a accepté en quelque sorte de se laisser faire. L'endoctrineur a un complice : l'endoctriné. Mais il n'est pas le seul à partager sa responsabilité ; l'endoctrinement est souvent le fait de tout un système institutionnel plutôt que d'un seul individu²⁶. Un enseignant fait généralement partie d'un groupe. Il peut lorsqu'il est conformiste, être encouragé par les médias, les concitoyens, les préjugés familiaux etc. Et lorsqu'il est sectaire, il est généralement le fruit d'un endoctrinement communautaire. De ce fait, nous pouvons nuancer la part de responsabilité de l'intention de l'endoctrineur dans l'endoctrinement et ainsi contester le quatrième argument des défenseurs de la théorie de l'intention. En outre, il pourrait y avoir endoctrinement sans endoctrineur, puisque l'institution est responsable de l'endoctrinement ainsi que l'endoctriné, l'individu en mal de vérité pourrait choisir de se laisser persuader par une doctrine sans pour autant que celle-ci lui ait été enseignée directement par le biais d'un individu réel qui serait identifié comme l'endoctrineur et qui aurait cherché à le convaincre du bien-fondé de ses théories. Ainsi Reboul remet en question un certain nombre des arguments en faveur de la thèse de l'intention. Non seulement l'intention de celui qui endoctrine n'est pas d'endoctriner, elle est d'enseigner, mais aussi il n'est pas le seul à l'origine de l'endoctrinement. Il pourrait même y avoir un endoctrinement sans acteur identifiable.

²⁵ *Ibid.*, p. 44.

²⁶ *Ibid.*, p. 45.

1.2.2.4 Un endoctrinement sans doctrine

Un autre point important de la réfutation de cette thèse de l'intention est celui portant sur l'argument de l'endoctrinement sans doctrine. En effet, White, professeur en philosophie de l'éducation à l'University College London, affirme qu'il peut y avoir endoctrinement sans qu'il y ait nécessairement de doctrine. Ainsi, ce qui fait l'endoctrinement serait uniquement l'intention de l'enseignant d'opprimer la pensée de son auditoire²⁷. Reboul remet également cet argument en cause. L'absence de doctrine ne permet pas, à son avis, d'identifier l'intention de l'enseignant comme le point commun à tout endoctrinement²⁸. Pour comprendre le raisonnement qui s'ensuit, il faut dans un premier temps prendre connaissance d'une distinction importante apportée par Olivier Reboul dans son ouvrage, entre l'idéologie et la doctrine²⁹. Une doctrine est un ensemble d'idées cohérent normatif, qui permet et encourage un type d'actions particulier, préconisé sous forme de jugement de valeurs et enseignable³⁰. Au contraire, l'idéologie n'est pas nécessairement systématique, elle n'a pas besoin d'être un tout cohérent pour exister. C'est pour Reboul un ensemble de croyances inconscientes précédant et déterminant la pensée individuelle. Il peut y avoir endoctrinement sans doctrine, mais c'est impossible sans idéologie. Elle est ce qui prédomine l'enseignement endoctrinant, ce qui se trouve en arrière-plan de la doctrine. L'idéologie ne s'avoue pas comme telle, si elle est nommée comme on peut nommer « l'idéologie capitaliste » c'est souvent qu'elle est prise avec recul, voire mépris, dans le but de l'expliquer et de l'analyser mais non pour l'inculquer. Ainsi, une fois identifiée elle perd son efficacité. C'est pour cette raison qu'en tant que telle, elle est nécessairement cachée, inconsciente pour la personne qui y adhère. Reboul affirme ainsi qu'il peut y avoir endoctrinement sans doctrine, comme l'affirmait White, mais que tout endoctrinement s'accompagne d'une idéologie³¹. White présente quatre exemples d'enseignements endoctrinant qui n'admettent pas de doctrine, Reboul les rapporte et tâche de démontrer que si effectivement ils ne sont pas le fait d'une doctrine, ils découlent bien d'une idéologie.

²⁷ White dans Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 45.

²⁸ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, pp. 45-46.

²⁹ *Ibid.*, p. 37.

³⁰ Cette définition du terme « doctrine » est une synthèse de celle proposée par Olivier Reboul dans *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 37.

³¹ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 45.

Reprenons l'un de ces exemples³² : un maître tente de persuader ses élèves que de par leur milieu social ils sont incapables de tout travail intellectuel, qu'ils ne peuvent apprendre et qu'ils n'ont donc d'autres choix que de se destiner à des métiers manuels. Il n'y a pas une doctrine particulière qui est transmise, un ensemble de savoirs qui est enseigné à ces étudiants. En revanche, Reboul démontre qu'il y a bien une idéologie derrière cet enseignement, une certaine compréhension et interprétation de la nature humaine, un mépris même de certains êtres humains³³. Ainsi il ne peut y avoir d'endoctrinement sans une idéologie, l'idée même d'enseignement autoritaire visant à annihiler la pensée répond à une certaine conception du genre humain et haine de ce dernier qui est une idéologie. L'argument de White concernant l'absence de doctrine ne permet pas, en conséquent, d'identifier l'intention du l'enseignant en tant que seul dénominateur commun de tous les endoctrinements.

On constate au terme de cette analyse des différents arguments soutenant la thèse de l'intention que celle-ci ne peut être, vraisemblablement, ce qui pervertit l'enseignement. D'une part l'endoctrineur n'est pas le seul à l'origine de l'endoctrinement et à défaut d'être honnête il semble être généralement sincère dans son entreprise d'enseignement ; on ne peut effectivement pas affirmer que l'endoctrineur ait toujours l'intention d'endoctriner. D'autre part, l'intention ne suffit pas à l'endoctrinement, on peut se défaire de la doctrine mais on ne peut nier l'idéologie qui se dessine en arrière-plan de l'enseignement. Ainsi s'il y a toujours une idéologie, nous pourrions supposer que c'est plutôt le contenu d'enseignement qui fait qu'il y a un endoctrinement et qui serait alors le point commun entre chaque endoctrinement. C'est cette théorie que nous étudierons à présent.

1.2.3 La thèse du contenu

Juger d'un enseignement selon son contenu est pour Reboul, « la plus commune et la plus ancienne³⁴ » façon de déterminer s'il s'agit d'un endoctrinement. En guise d'illustration, il évoque la critique faite par Platon à l'encontre des poètes : tandis que, dans leur enseignement religieux, ses contemporains prétendaient que les dieux récompensaient

³² *Id.*

³³ *Ibid.*, pp. 45-46.

³⁴ *Ibid.*, p. 14.

l'apparente justice et non les vraies vertus, pour Platon cette idée était non seulement fausse mais également néfaste car en désaccord avec sa conception des dieux et de la justice³⁵. L'endoctrinement était alors perçu comme l'enseignement d'une doctrine pernicieuse, un ensemble de notions et de valeurs jugées dangereuses en elles-mêmes. Mais d'après quoi peut-on juger de la nocuité d'une pensée ? Pour Reboul, traditionnellement « une société (nation, Église, parti, etc...) tend à considérer comme pernicieuse toute doctrine qui s'oppose à ses croyances³⁶ ». On comprend alors que l'endoctrinement a d'abord été considéré comme l'enseignement de la doctrine de l'*autre*.

1.2.3.1 L'exigence de neutralité

Actuellement, la perception en est quelque peu différente. L'État ne se revendique plus d'aucune doctrine particulière puisque la liberté de pensée est devenue un droit fondamental. Ce droit a été affirmé en France avec la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 et réaffirmé suite à la Seconde Guerre mondiale, en 1948, dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de l'ONU. Il est stipulé dans cette dernière à l'article 18 que « [t]oute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion » et à l'article 19 que « [t]out individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression³⁷ ». Il est ainsi admis une pluralité de convictions au sein d'une même société. En parallèle on a pu voir apparaître, au cours des derniers siècles, un phénomène de laïcisation. La place des religions dans les écoles publiques a été controversée dans plusieurs états³⁸, voire proscrite. Ce ne serait pas la fonction de l'école publique de transmettre des convictions propres à une religion spécifique, enseignant alors une doctrine au détriment d'une autre. L'école n'aurait pas à jouer un rôle déterminant et contraignant dans le choix des croyances et des opinions. Ainsi, Reboul soutient que c'est désormais l'enseignement d'une doctrine, quelle qu'elle soit, qui peut être perçu comme problématique et considéré dès lors comme un endoctrinement. C'est cette théorie qu'il interrogera en second dans son ouvrage : l'endoctrinement est l'enseignement d'une doctrine, autrement dit l'enseignement partial³⁹.

³⁵ *Id.*

³⁶ *Ibid.*, p. 53.

³⁷ Assemblée générale des Nations unies, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Paris, 1948.

³⁸ La question a été discutée dans un certain nombre de pays durant le 19^{ème} et le 20^{ème} siècle comme en France et au Canada.

³⁹ Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 54.

Suivant cette thèse, c'est le contenu de l'enseignement qui pourrait être à l'origine de sa perversion.

Dans cette perspective, on exigera la neutralité totale de l'enseignant car l'enseignement d'une doctrine comporte toujours un risque, celui d'influencer la pensée des élèves. Afin d'étudier la vraisemblance de cette hypothèse, Reboul va en évaluer les conditions de possibilité⁴⁰. Un enseignement pour qu'il soit neutre ne devrait pas comprendre de pensées tendancieuses et ainsi limiter son contenu aux savoirs objectifs. Tout ce qui concerne les croyances serait donc à exclure de l'enseignement. L'enseignement reposerait sur les savoirs, l'endoctrinement serait la profession de croyances.

1.2.3.2 Les conditions de possibilité d'un enseignement neutre

Nous sommes en droit de nous interroger sur la possibilité même d'un enseignement neutre. En effet, si on part du principe qu'un enseignement, pour ne pas être endoctrinant, doit enseigner uniquement des savoirs objectifs, il faut que cela puisse être possible, ou alors on en arriverait à la conclusion que tout enseignement est endoctrinement. Sous cet angle, cette thèse pose quelques problèmes. En effet, l'objectivité absolue semble être un idéal difficilement atteignable. Tout enseignement passe nécessairement par une série de choix, ne serait-ce que celui de la matière enseignée. Les programmes de littérature, par exemple, véhiculent un patrimoine, une idée de la culture de chaque époque ; tout roman est marqué par la vision et conception du monde de l'auteur. Cette réalité est encore plus évidemment observable quand il s'agit d'œuvres ouvertement engagées comme les essais des Lumières qu'on ne peut pourtant pas rayer du programme sans ignorer alors tout un pan de l'histoire. Bien sûr, l'enseignement de la littérature semble poser particulièrement problème quand il s'agit d'essayer de n'enseigner que des savoirs objectifs, puisque les œuvres étudiées transportent avec elles un bagage subjectif : l'orientation de la pensée de chaque auteur. Ce n'est cependant pas la seule matière qui passe par des choix. Les sciences exactes, et leur programme, peuvent aussi avoir une influence sur la pensée d'un élève. Reboul rapporte par exemple l'étude d'un sociologue américain qui aurait trouvé au sein d'un manuel scolaire de mathématiques 643 problèmes qui utilisaient dans leurs présentations

⁴⁰ *Ibid.*, p. 57 à 64.

des concepts capitalistes⁴¹. Les élèves évoluant dans un système capitaliste devant résoudre ces problèmes se familiarisent alors uniquement avec ce type d'économie et sont probablement moins disposés à la remettre en question. Ainsi, même l'étude des mathématiques, domaine que l'on tend pourtant à considérer comme neutre étant donné qu'il est l'enseignement d'une science formelle, peut transmettre des idées subjectives.

En outre, la langue d'enseignement est aussi un élément discutable. Déjà lorsqu'on enseigne une langue elle-même, on procède à un certain nombre de choix. Il y a, par exemple, différentes façons de parler le français selon le pays dans lequel on vit et même la région. Pourtant on semble enseigner le même français partout. Reboul affirme qu'effectivement, on peut se poser la question du français qu'on enseigne dans les écoles québécoises : est-il pertinent d'enseigner celui de France ou est-ce que ce serait plus adapté d'enseigner le jocal qui est le sociolecte du français québécois ?⁴² Par ailleurs le langage transporte avec lui certaines valeurs à travers ses expressions et son lexique. Un exemple éclairant est la façon dont on désigne les personnes en fonction de leur couleur de peau⁴³. Les termes « blanc » et « noir » ne sont pas neutres. En effet aucun être humain n'est absolument blanc ou noir. En revanche le noir et le blanc sont deux couleurs au lourd sens idéologique. Le blanc, dans les sociétés occidentales, est une couleur associée à la pureté, l'innocence, la chasteté, la paix, la virginité, c'est ce qui est propre, exempt de toutes souillures. Au contraire, le noir est considéré comme la couleur du mal, de la nuit, du danger et de ce qui effraye, de la mort. Or ces couleurs, si chargées en symboles, sont aussi les termes de classifications ethniques, les individus à la peau foncée sont qualifiés de noirs et les occidentaux à la peau claire de blancs. Ainsi de la manière la plus insidieuse qui soit, la langue corrobore un système de valeurs par la sélection des mots. La neutralité complète semble impossible, puisque tout enseignement passe par un choix, que même l'enseignement des sciences formelles peut transmettre des idéaux et que par ailleurs, le langage, outil de la transmission, est lui-même porteur de valeurs et d'idéologie. On peut donc admettre que cette exigence de neutralité appliquée à l'enseignement n'est pas réalisable. Pour finir de le vérifier, il s'agirait d'examiner si là où neutralité est possible, elle est seulement souhaitable. Nous avons admis qu'il est difficile d'être totalement neutre, nous

⁴¹ *Ibid.*, p. 60.

⁴² *Id.*

⁴³ *Ibid.*, p. 61.

chercherons donc maintenant à savoir si la neutralité, quand elle est envisageable, est effectivement un idéal à atteindre.

1.2.3.3 La neutralité, néfaste pour l'enseignement

Cette idée selon laquelle l'enseignement dans les écoles publiques doit être neutre a été particulièrement promue au moment de la laïcisation en France. En effet, on attendait que, n'étant plus chargée de l'enseignement religieux, elles se montrent le plus impartiales possible à tous les niveaux, c'est-à-dire au-delà du domaine strictement religieux. C'est à ce moment qu'on a pu commencer à considérer l'enseignement partial comme potentiellement endoctrinant. Reboul affirme cependant que ce principe n'a pas lieu d'être⁴⁴. En effet, la laïcité n'exige pas une neutralité absolue, mais de ne pas prendre parti en faveur d'une opinion religieuse au détriment d'une autre. Par ailleurs elle n'est elle-même pas fondamentalement neutre, puisqu'elle repose sur des valeurs qui ne font pas l'unanimité. La laïcisation des écoles répond à une certaine conception idéologique de la société et de l'éducation, où la liberté et l'égalité priment. Elle répond à une volonté de s'affranchir du joug du clergé. En effet, comme le souligne Henri Pena-Ruiz dans son regroupement de textes concernant la laïcité : « la laïcité s'enracine dans des exigences positives directement issues des aspirations à l'émancipation qui ont finalisé la Révolution Française⁴⁵ ». Par ailleurs, la neutralité pourrait, au contraire de lui servir, porter préjudice à l'école. En effet, cette dernière, en cherchant à n'enseigner que des savoirs objectifs, limiterait grandement comme nous l'avons vu son champ de possibilités d'enseignement. Les matières, pouvant prétendre à davantage d'objectivité sont les sciences exactes. Ainsi, tout ce qui prête à une partialité assez évidente, comme les sciences humaines, la politique, la métaphysique, la religion etc. seraient à exclure des programmes. Pourtant, on ne peut complètement s'en passer. En les supprimant de l'enseignable elles ne disparaîtraient pas complètement : il appartiendrait à d'autres institutions d'en faire la transmission. En exigeant que l'enseignement dans les écoles soit le plus neutre possible, on ne peut complètement éradiquer l'endoctrinement. On ne cherche d'ailleurs même pas à l'éliminer, on cherche

⁴⁴ *Ibid.*, p. 63.

⁴⁵ Henri Pena-Ruiz, *La laïcité*, Paris, Édition Flammarion, 2003, p. 125-126. Nous avons consulté ce corpus de textes d'auteurs s'étant questionnés sur le concept de laïcité afin d'en affiner notre compréhension.

seulement à protéger les écoles et les institutions étatiques d'en être accusées. En fait la question sous-jacente ici est celle du rôle de l'école en tant qu'institution publique. L'école devrait-elle éduquer ou se limiter à enseigner ? L'enseignement, selon Reboul, « est la partie de l'éducation qui forme l'intelligence⁴⁶ ». Nous pouvons comprendre par là que l'éducation vise à former l'individu entier, touchant ainsi à divers aspects de sa vie, comme son apprentissage physique, moral, religieux et intellectuel ; et que ce dernier terme correspond, aux dires de Reboul, à l'enseignement qui est ainsi l'instruction, la diffusion de savoirs. Si nous partons du postulat qu'il n'advient pas à l'école d'éduquer et qu'elle doit se cantonner à l'enseignement, alors nous pouvons nous demander à qui revient ce droit. Nous pourrions admettre qu'il s'agit du rôle parental, Reboul évoque d'ailleurs le « droit des parents⁴⁷ ». Cependant, nous pourrions supposer qu'il serait plus sain de diversifier les sources d'éducation, d'autant plus si l'enjeu est d'éviter l'endoctrinement. En effet, en tirant son éducation de provenances variées, l'enfant aura la possibilité de choisir, et par le choix il pourra développer sa capacité à questionner une option vis-à-vis d'une autre, soit un esprit critique.

Si on ne cherche plus à éduquer dans les écoles par peur d'être accusé de subjectivité alors on encourt seulement de laisser des esprits malléables, en quête de sens, risquant dans leur recherche de ne jamais vraiment apprendre à penser ou simplement de laisser d'autres penser pour eux car jamais ils n'auront été mis au défi de le faire par eux-mêmes. Ainsi non seulement il est impossible d'être complètement neutre, mais là où cela paraît possible ce n'est pas non plus souhaitable. Cela rendrait l'enseignement des écoles peu stimulant mais aussi dangereux. Ainsi, le contenu d'un enseignement ne peut pas être à l'origine de sa perversion, puisqu'en le rendant neutre on n'évite pas pour autant l'endoctrinement.

Nous avons vu que, selon Olivier Reboul, l'endoctrinement pouvait se passer de doctrine mais non d'idéologie. Or l'enseignement neutre ne peut complètement se prémunir de toute idéologie, étant donné que la quête même de neutralité repose sur une certaine conception de l'école pouvant elle-même être considérée comme idéologique. Il ne permet pas non plus de pallier les autres sources potentielles de transmission idéologique. Ce qui pose donc vraisemblablement problème c'est l'idéologie tenue cachée : n'étant pas considérée comme telle, elle détermine l'enseignement. Au contraire, l'enseignement d'une idéologie reconnue

⁴⁶ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 104.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 64.

n'est pas dangereux, puisque avouée elle perd son essence. Les élèves, en ayant conscience de cette dernière, ont alors la possibilité de prendre un certain recul et de la confronter. On peut donc se demander si ce n'est pas plutôt la façon d'enseigner qui pourrait conduire à l'endoctrinement.

1.2.4 La thèse de la méthode

L'endoctrinement ne dépend pas nécessairement du contenu enseigné car un même contenu peut être professé de différentes manières. Effectivement, on a pu imposer l'idéologie nazie tout comme on a pu l'expliquer en cours d'histoire. C'est donc son imposition qui a rendu son enseignement problématique. La méthode pourrait être le critère de définition de l'endoctrinement. On se demanderait dans ce cas quelle(s) est (sont) les manière(s) d'enseigner qui rendrai(en)t l'instruction endoctrinante. En se référant à cet exemple et à l'analyse de la partie précédente, il apparaît que c'est l'imposition qui pose problème, soit la contrainte ou la violence qui peuvent être utilisées dans l'enseignement. C'est quand on force un apprentissage que ce dernier devient endoctrinant. Ainsi l'endoctrinement s'assimilerait à l'enseignement autoritaire, au sens où ce dernier impose une connaissance par la contrainte. C'est cette théorie que nous allons évaluer, avec Reboul, en troisième instance.

1.2.4.1 L'enseignement autoritaire

L'autorité est définie par Alexandre Kojève, philosophe français d'origine Russe, du début du 20^{ème} siècle, comme « la possibilité qu'a un agent d'agir sur les autres (ou sur un autre), sans que ces autres réagissent sur lui tout en étant capables de le faire⁴⁸ ». L'autorité est donc une relation. Celle-ci est nécessairement hiérarchisée, c'est l'autorité de l'un qui initie l'action chez l'autre. Ainsi, bien que les deux pôles agissent, l'un est actif et l'autre est passif,

⁴⁸ Alexandre Kojève, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004, p. 58. Nous avons fait appel à cet auteur pour définir l'autorité car son analyse nous permet d'éclaircir et d'approfondir celle que propose Reboul au moment où il traite de l'enseignement autoritaire.

l'un a la prééminence sur l'autre. Cette définition, appliquée à l'autorité à l'école, implique la supériorité de l'enseignant sur l'enseigné, « elle fait donc de l'éducation un rapport vertical⁴⁹ » affirme Olivier Reboul. L'enseignement autoritaire est un mode d'enseignement où l'élève reçoit le savoir d'une figure d'autorité. Cette conception de l'enseignement où tout le pouvoir décisionnel se situe dans le maître ou la maîtresse implique une certaine méthode. À titre d'exemple, la philosophe Rose-Marie Mossé-Bastide, que convoque Reboul pour présenter le fonctionnement de l'enseignement autoritaire, conçoit l'enseignant comme devant faire valoir son autorité en tant que « chef » puis « modèle⁵⁰ » dans son ouvrage *L'autorité du maître*. L'auteure justifie ce rapport autoritaire dans l'enseignement par le fait que le maître a pour devoir de faire apprendre à l'enfant ce qu'il ne pourrait trouver par lui-même, l'ensemble des découvertes qui ont précédé sa naissance : « c'est toute la civilisation humaine qu'il s'agit de révéler à l'enfant et à l'adolescent⁵¹ ». Ainsi les intentions sont louables mais les moyens employés sont problématiques. En effet, on suppose que l'enfant ne peut solliciter par lui-même cet apprentissage et que l'enseignant doit alors le motiver. Pour ce faire il possède plusieurs moyens : d'abord la récompense, soit immédiate de la bonne note, de la parole valorisante, de la mise à l'honneur, soit différée en faisant miroiter plus au loin une bonne place dans la société. Comme Mossé-Bastide l'affirme « les jeunes ont, par conséquent, une ambition personnelle, qui les incite à mériter par leur niveau intellectuel, d'obtenir un tel standing⁵² ». Or Reboul le souligne : cette motivation ne peut fonctionner que pour les « meilleurs » élèves. Ainsi pour ceux considérés comme moins « bons », c'est davantage par sanctions que l'enseignant devra fonctionner en suscitant par les punitions une peur chez ses élèves. On peut donc résumer ce qu'est l'enseignement autoritaire traditionnel comme suit : imposer des savoirs par des moyens extérieurs à ces derniers tels que les punitions et les récompenses. C'est cette manière d'enseigner qui pourrait s'apparenter à l'endoctrinement.

⁴⁹ Olivier Reboul, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1971, p. 33.

⁵⁰ Rose-Marie Mossé-Bastide, *L'autorité du maître*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, p. 6.

⁵¹ *Ibid.*, p. 5.

⁵² *Ibid.*, p. 6.

1.2.4.2 Les déficiences de l'enseignement autoritaire

Ainsi que nous le relate Reboul, cette méthode d'enseignement traditionnel a été reprise et critiquée par les initiateurs des nouvelles pédagogies à commencer par Jean-Jacques Rousseau à la fin du XVIII^e siècle⁵³.

1.2.4.2.1 Selon Jean-Jacques Rousseau

Dans le but de présenter la pédagogie de Jean-Jacques Rousseau, Olivier Reboul se réfère à deux de ses œuvres : *La nouvelle Héloïse* paru en 1761 et *Émile ou de l'éducation* publié en 1762⁵⁴. Selon Rousseau, l'enseignement autoritaire est contre nature. L'enseignement classique qu'il dénonce est défendu dans *La nouvelle Héloïse* paru en 1761, par le personnage de Saint-Preux, ancien précepteur de Julie d'Étange. Dans une lettre qu'il adresse à son ami Milord Édouard, il évoque un échange qu'il a eu avec Julie et son époux au sujet de l'éducation de leurs enfants⁵⁵. Surpris par l'attitude de cette mère, il lui objecte qu'elle devrait profiter du fait qu'ils soient encore enfants, qu'aucune forme ne marque leur tempérament, pour justement les former au mieux. Selon lui, l'apprentissage des enfants doit se faire dès la naissance, à commencer par celui à l'obéissance. Il considère par ailleurs que l'enfant doit être éduqué en vue d'un « parfait modèle de l'homme raisonnable et de l'honnête homme⁵⁶ ». Ce postulat, voulant qu'il faille travailler à faire des enfants des adultes dès leur plus jeune âge, est celui dénoncé comme contre nature par Rousseau. « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses⁵⁷ », on peut comprendre de cette citation qu'il considère qu'il y a un ordre naturel de développement chez l'être humain. L'enfance est une étape à part entière. Or l'éducation traditionnelle a tendance à la bafouer en la précipitant. Elle valorise l'adulte en devenir dans l'enfant puisqu'il est immédiatement cherché à faire de l'enfant un adulte. Ce dérèglement se manifeste notamment par le langage : « une erreur commune à tous les parents qui se piquent de lumières est de supposer leurs enfants

⁵³ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 74.

⁵⁴ Nous avons tenu à consulter directement ces ouvrages afin de les présenter à la lumière de la lecture que nous en avons faite. Les versions étudiées sont : Jean-Jacques Rousseau, *La nouvelle Héloïse*, Paris, Garnier-Flammarion, 2016 et Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Frères, 1964.

⁵⁵ Jean-Jacques Rousseau, *La nouvelle Héloïse*, Paris, Garnier-Flammarion, 2016, p. 421.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 426.

⁵⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Frères, 1964, p. 5.

raisonnables dès leur naissance, et de leur parler comme à des hommes avant même qu'ils sachent parler⁵⁸ ». Cette attitude, celle de se comporter avec les enfants en les considérant non pour ce qu'ils sont mais ce qu'on voudrait les voir devenir, crée un décalage. L'enfant a son propre rapport au monde, ses façons propres de penser, de voir, de sentir. On attend pourtant des enfants qu'ils soient des êtres raisonnables de la même manière qu'on pourrait l'attendre d'un adulte. Le problème est que par une éducation de ce type on manque le but visé. Les enfants vont s'accoutumer à apprendre des savoirs qu'ils ne peuvent pas encore comprendre. Ils vont donc être capables de réciter une leçon sans vraiment en saisir le sens et à force de donner l'illusion qu'ils raisonnent, ils ne vont jamais réellement pouvoir raisonner. Les enfants contraints dès leur enfance sont détournés du cheminement naturel qui conduit l'être humain à devenir un être raisonnable. On aura donc de « jeunes docteurs et de vieux enfants⁵⁹ ». Rousseau, à travers le discours de Julie et de son époux, propose une alternative à l'éducation traditionnelle ayant pour principe de respecter l'ordre naturel du développement de l'enfant⁶⁰. L'enjeu n'est pas de faire de l'enfant un adulte mais de le préparer à le devenir, c'est-à-dire de le préparer à apprendre à raisonner. Pour Julie et son mari, le rôle de l'éducateur est de suivre le bon déroulement de l'enfance. Il doit avant tout apprendre à connaître l'enfant et ses besoins, en respectant ses dispositions naturelles. C'est pour cela que l'apprentissage se fait par l'enfant et pour lui-même et que l'éducateur doit seulement se manifester à la demande de ce dernier selon Rousseau.

1.2.4.2.2 Selon Carl Rogers

Olivier Reboul présente ensuite l'approche pédagogique proposée par Carl Rogers pour compléter son étude des critiques opposées à l'enseignement autoritaire⁶¹. On peut retrouver, en effet, dans les théories de Carl Rogers, un psychologue américain du 20^{ème} siècle, un écho à celles de Rousseau. D'après Reboul, Rogers considère que l'enseignement classique est préjudiciable pour les élèves : il ne fait rien apprendre

⁵⁸ Jean-Jacques Rousseau, *La nouvelle Héloïse*, Paris, Garnier-Flammarion, 2016, p. 425.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 425.

⁶⁰ Nous verrons plus loin dans cette sous-partie quelle est précisément la pédagogie suggérée par Rousseau.

⁶¹ Pour ce faire, Reboul se réfère à son ouvrage *Développement de la personne* (Paris, Dunod, 1968) que nous avons étudié directement. Nous avons, en outre, étudié *Liberté pour apprendre* (Paris, Dunod, 1986) pour compléter notre présentation de la pédagogie de Rogers.

réellement et peut au contraire troubler l'élève⁶². Pour comprendre sa critique, prenons d'abord connaissance de ce qu'il qualifie d'« apprentissage authentique » : c'est un apprentissage qui va au-delà de la simple accumulation de connaissances et qui a un impact réel sur la vie pratique de celui qui apprend dans le sens où il va influencer son comportement et ses actions futures⁶³. Rogers soutient qu'on apprend pour pouvoir agir et que les savoirs doivent être utiles pour être intéressants. Ainsi l'apprentissage doit être en accord avec l'expérience de l'élève. Selon le psychologue « le savoir existe essentiellement pour être utilisé⁶⁴ ». Ainsi, accumuler des savoirs factuels peut faire partie accessoirement de l'éducation mais ne doit pas la composer entièrement. Il préconise aussi de ce fait un enseignement à la demande, ce qui signifie avant tout être à l'écoute de l'enfant ou du groupe auquel on enseigne. Le savoir, et surtout la volonté de savoir viennent pour chaque individu de son expérience et des problèmes qu'il rencontre. Rogers, dans le chapitre X du *Développement de la personne*, élabore une conception de l'enseignement qui part de l'observation de son propre rapport à l'apprentissage⁶⁵. Il affirme n'apprendre et ne vouloir apprendre que les savoirs qui lui sont utiles, ce sont les seuls qu'il retient. Il évoque d'ailleurs dans le chapitre suivant un cours d'agronomie auquel il a assisté durant ses années de collège et dont il n'a rien retenu, à l'exception du discours de son professeur sur l'importance justement d'agir avec les savoirs accumulés et non d'en faire simplement la collection pour elle-même⁶⁶. Ce témoignage a pour vocation de montrer qu'effectivement seuls les savoirs qui sont ensuite mis en usage sont retenus. Ainsi, une éducation composée d'apprentissage par cœur de leçons non désirées, en décalage avec la réalité et les besoins de l'élève, serait effectivement insensée et infructueuse.

On en revient ainsi aux mêmes critiques que celles adressées par Rousseau à l'enseignement classique. En somme, les deux pédagogues lui reprochent son décalage avec la vie et le développement concret de l'enfance mais aussi de chaque enfant. Julie questionnait l'éducation uniforme dans *La nouvelle Héloïse* de la manière suivante « qu'arrive-t-il d'une éducation (...) toujours sous une même formule, sans égard à la

⁶² Reboul affirme : « Rogers est encore plus radical ; l'activité même d'enseigner est selon lui inefficace ; et, s'il lui arrive de réussir, elle est nuisible à l'élève puisqu'en le contraignant à recevoir la connaissance d'un autre on lui fait perdre confiance en sa propre expérience » en se référant à Carl Rogers, *Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, p. 198

⁶³ Carl Rogers, *Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, p. 201.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 202.

⁶⁵ *Id.*

⁶⁶ *Id.*

prodigieuse diversité des esprits ?⁶⁷ ». La différence entre ces deux auteurs rejetant l'enseignement autoritaire se situe dans les solutions proposées. Effectivement l'enseignement doit se faire à la demande, mais pour Rousseau la demande doit être suscitée, permise, grâce à l'aménagement précis du milieu par l'éducateur. Au contraire chez Rogers l'éducateur doit se faire absent pour être d'avantage un accompagnateur. Rogers considère que les sciences sont en constante évolution, ainsi les savoirs du présent seront dépassés d'ici une vingtaine d'années⁶⁸. Dans ce cas, pourquoi les imposer ? L'école doit, pour lui, servir uniquement à préparer aux tests de la vie et permettre d'élaborer ses vérités propres.

On peut retenir néanmoins de ces deux pédagogues antagonistes de l'enseignement autoritaire les grands principes des nouvelles pédagogies. L'éducation de type traditionnelle telle que défendue par Rose-Marie Mossé-Bastide donne des réponses toutes faites à des questions qui n'ont pas été posées et ne répond pas aux questions qui le sont. Ainsi, progressivement, l'enfant s'accoutume à apprendre ce qu'il ne voulait pas apprendre et à taire ses questionnements. Les pédagogies nouvelles veulent partir de l'envie spontanée de l'enfant de comprendre un monde qui est absolument nouveau pour lui. L'enseignement doit s'établir sur une compréhension et une écoute de l'enfant, un respect de sa véritable expérience ainsi que de son intérêt. Globalement, ces méthodes cherchent à remettre l'enfant au cœur de l'éducation, et non l'adulte qu'il doit devenir.

1.2.4.2.3 Selon Stanley Milgram

Bien que Rousseau et Rogers ne nomment pas directement ce type d'enseignement comme endoctrinant, on peut néanmoins faire le parallèle avec notre première ébauche de définition. Nous avons affirmé que l'endoctrinement était tout enseignement pervers. La question était de savoir ce qui pouvait le pervertir. L'enseignement autoritaire a pour conséquence, malgré ses intentions, de bloquer les possibilités réelles d'apprentissage de l'enfant. Il ne libère donc pas la pensée, il la restreint. Or nous avons suggéré au début de

⁶⁷ *Ibid.*, p. 426.

⁶⁸ « Toutes les connaissances scientifiques actuelles seront dépassées d'ici vingt ans, affirme Rogers ; il est donc stupide d'en faire des matières de programme et d'examens. » dans Reboul, Olivier, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 83.

ce chapitre, à l'appui de la définition qu'en faisait Reboul, que le rôle de l'enseignement véritable était de libérer la pensée. Nous pourrions supposer, en ce sens, que les enseignements qui ont recourt aux méthodes de l'enseignement autoritaire sont pervertis. D'ailleurs, à défaut de faire réellement apprendre les savoirs qu'il enseigne, l'enseignement autoritaire fait, néanmoins, toujours apprendre quelque chose. Il ancre en l'enfant, le futur adulte, une disposition à la docilité, un mécanisme de flexion face à l'autorité : « instruit de force, il apprend à se soumettre devant l'autorité d'où qu'elle vienne⁶⁹ » affirme Reboul. On peut comprendre par là que l'enfant qui a reçu un enseignement autoritaire intégrera un schéma : celui de la soumission devant l'autorité. À travers son éducation, il a été accoutumé à obéir à celui qui a été légitimé par l'institution. Il a appris à s'asseoir, à se taire, à écrire quand on le lui demande, à respecter l'autorité et à ne pas la remettre en question. Ainsi on peut supposer que l'enfant, soumis à un enseignement autoritaire, a reçu par là même une sorte de dressage qui le conduit à accepter les ordres et le pouvoir légitimé. Dans la même lignée d'idée, on peut affirmer qu'on lui a appris à non pas trouver les savoirs par lui-même, mais à les accepter d'autrui. Pendant toute son éducation on lui a enseigné des vérités établies, considérées comme vraies sans possibilité de remise en question. Elles étaient valables du fait même qu'elles lui étaient enseignées à l'école. Il prend de cette façon l'habitude d'accepter aussi les savoirs tout faits, du moment qu'ils sont amenés par un représentant de l'autorité. Ainsi, il pourrait facilement se laisser tromper par des informations biaisées.

Pour étayer cette théorie et aussi montrer à quel point les implications de cette dernière peuvent être importantes, reprenons l'expérience de Stanley Milgram, psychologue américain. Bien qu'elle ne soit pas évoquée par Oliver Reboul dans son ouvrage, nous pensons que l'analyse des résultats de cette expérience peut venir corroborer son exposé. Dans *Soumission à l'autorité, Un point de vue expérimental*, Milgram pose la question des causes de l'obéissance et du rapport de l'humain à l'autorité⁷⁰. Ce questionnement survient à la suite des événements de la Seconde Guerre mondiale. Les atrocités commises durant cette dernière sont le fruit d'une grande organisation nécessitant un nombre important d'exécutants. On imagine ces derniers comme des monstres sanguinaires afin de s'en distancier le plus possible. Pourtant il semblerait que ce ne soit pas forcément un atroce

⁶⁹ Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 77.

⁷⁰ Stanley Milgram, *Soumission à l'autorité, Un point de vue expérimental*, « Préface », Paris, Calmann-Lévy, 1974.

sadisme qui a animé toutes les horreurs perpétuées durant la Seconde Guerre. Comme on a pu le voir durant les procès qui ont suivi cette dernière, pour beaucoup de subalternes il s'agissait seulement d'obéir aux ordres⁷¹. Cette raison est néanmoins très difficile à comprendre et à admettre. C'est pour cela que Stanley Milgram a entrepris de se questionner sur les procédés de l'obéissance. Comment et pourquoi un humain en possession de toutes ses facultés, ayant été éduqué avec les mêmes préceptes moraux que la majorité, peut commettre l'injustice d'administrer une souffrance à un innocent ? Afin de répondre à ces questions, il va entreprendre une expérience. Pour réaliser celle-ci, trois personnes sont nécessaires, deux acteurs et un sujet. L'un des deux acteurs jouera le rôle du chercheur tandis que l'autre sera prétendument sujet d'une expérimentation visant à faire des recherches sur le lien entre la punition et l'apprentissage. Le soi-disant sujet doit apprendre une série de mots, qu'il doit répéter dans un ordre précis. Si ce dernier se trompe, il est puni d'une décharge électrique administrée par le véritable sujet de l'expérience sur ordre du « chercheur ». À chaque faute, une décharge plus forte est envoyée. Ainsi on commence par un choc bénin jusqu'à des chocs extrêmement douloureux. La décharge n'est pas réelle, seul le sujet doit penser qu'elle l'est pour le bien de l'expérience. Cette dernière est réalisée dans un laboratoire, le cadre semble ainsi sérieux et officiel. Le but est donc d'étudier le degré d'obéissance selon le contexte. Les résultats de l'expérience montrent qu'une grande majorité des personnes testées vont jusqu'à la décharge maximale bien qu'ils aient conscience de la grande souffrance des prétendus sujets et que celle-ci les dérange⁷². On constate ainsi qu'effectivement, il y a une tendance générale à une soumission à l'autorité même si cela conduit à être en désaccord avec sa propre morale. Ce résultat amène un questionnement majeur : d'où vient cette disposition à l'obéissance chez l'être humain ? Stanley Milgram pense que l'humain naît avec une propension à

⁷¹ Stanley Milgram l'explique dans le premier chapitre de *Soumission à l'autorité, Un point de vue expérimental*, en se référant à *Eichmann à Jérusalem* d'Hannah Arendt : « [l']auteur soutenait que les efforts de l'accusation pour dépeindre le coupable comme un monstre sadique partaient d'un point de vue totalement faux, qu'Eichmann était bien davantage un rond-de-cuir sans initiative qui se contentait de s'asseoir derrière son bureau et de s'acquitter de sa tâche » (l'auteur étant ici Hannah Arendt) Stanley Milgram, *Soumission à l'autorité, Un point de vue expérimental*, « Préface », Paris, Calmann-Lévy, 1974, p. 22.

⁷² Stanley Milgram, *Soumission à l'autorité, Un point de vue expérimental*, « Analyse des résultats », Paris, Calmann-Lévy, 1974, pp. 63-115.

l'obéissance qui est consolidée par la structure de notre société, et particulièrement par son système éducatif⁷³.

Notre société est composée de plusieurs hiérarchies mises en place dès l'enfance et intégrées par l'individu. Rapidement, le respect de l'autorité est assimilé, notamment, par le biais de l'école : « les vingt premières années de la vie d'un individu se passent à fonctionner en tant qu'élément subordonné dans un système d'autorité⁷⁴ ». L'école est bien une institution où la hiérarchie est extrêmement présente. Il y a une subordination entre les différents niveaux scolaires, entre le professeur et l'élève, entre le bon élève et le mauvais, entre les professeurs et les directeurs d'école. Très vite l'enfant prend conscience de ses différentes structures et réalisent qu'il a tout à gagner à respecter l'autorité puisqu'il en sera glorifié et tout à perdre à se rebeller puisque la rébellion est sanctionnée. Par ailleurs, dans les règles que l'élève apprend, notamment les injonctions morales, aussi variées qu'elles puissent être, il y a toujours une constance : celle de l'obéissance. Comme l'explique Milgram concernant l'autorité parentale, quand une mère ou un père dit à son enfant de ne pas brutaliser les autres enfants, en plus de cet ordre il y a celui d'*obéis-moi*⁷⁵. Or cet ordre précis est répété dans chaque ordre des parents mais aussi dans chaque ordre du professeur. Ainsi l'enfant apprend avant toute chose l'obéissance à travers l'enseignement autoritaire, il apprend que peu importe l'ordre qui lui est donné il est primordial d'y obéir. Les sujets de l'expérience de Milgram ont conscience de l'inadéquation de leurs actions avec leurs valeurs. Ils continuent pourtant de les perpétuer, justifiant cette incohérence du fait que leurs actes ne sont plus réellement leurs car ils sont ordonnés par une hiérarchie supérieure. Ils ne se considèrent plus comme acteur à proprement parler mais comme outils de celui qui donne l'ordre. Ce procédé d'obéissance permet donc l'auto déresponsabilisation de celui qui agit. Il arrive à se distancer de sa conduite en la faisant le fruit d'autrui. Cette disposition pose problème car elle permet à l'individu éduqué de perpétuer des actions en désaccord conscient avec sa morale. Ainsi, cela vient confirmer les propos de Reboul qui soutenait que l'enseignement autoritaire faisait toujours apprendre quelque chose en plus de ce qu'il enseigne⁷⁶. En cela il pourrait être considéré comme endoctrinant : en effet au contraire de libérer la pensée, il semble l'enfermer ; il fait de l'enfant un individu docile,

⁷³ *Ibid.*, p. 157.

⁷⁴ *Id.*

⁷⁵ *Ibid.*, p. 170.

⁷⁶ Olivier Reboul *L'endoctrinement, op cit.*, p. 77.

accoutumé à agir comme outil de son supérieur hiérarchique et potentiellement en contradiction avec sa morale.

Suite à l'évaluation de ces différentes critiques de l'enseignement autoritaire nous pouvons en conclure qu'à défaut de réaliser effectivement son but, il semble faire néanmoins intégrer un certain nombre de penchants à celui qui le reçoit. Tout d'abord habitué à recevoir des savoirs qu'il n'a pas cherchés, l'enfant perd cette disposition naturelle à la recherche, au questionnement et ainsi la possibilité de se réaliser en tant qu'être rationnel. Il perd par ailleurs confiance en sa propre expérience et son propre rapport au réel. De plus, il pourrait dans le même temps apprendre à se soumettre à l'autorité et à accepter le savoir d'autrui. Il est donc facilement manipulable. En ce sens, on pourrait affirmer que l'enseignement autoritaire est une forme d'enseignement perversi, soit un endoctrinement. Il semblerait effectivement qu'à l'inverse de libérer la pensée de l'élève, il l'emprisonne, trahissant de cette manière l'enseignement véritable. Ainsi, le critère de définition que nous cherchions, serait effectivement la méthode, et une méthode précise. Afin de tester cette hypothèse, Rebol étudie les méthodes préconisées par les nouveaux pédagogues pour vérifier si elles sont effectivement exemptes de la possibilité d'une déviation. Si c'est bien l'enseignement autoritaire qui fait l'endoctrinement, une alternative à cet enseignement pourrait permettre de l'éviter. Ainsi, Olivier Rebol examine la méthode de Jean-Jacques Rousseau puis celle de Carl Rogers à la lumière de ce que nous savons de l'endoctrinement et de l'enseignement autoritaire.

1.2.4.3 Les alternatives à l'enseignement autoritaire

1.2.4.3.1 La méthode de Jean-Jacques Rousseau

Nous avons précédemment exposé les critiques faites par Rousseau à l'enseignement traditionnel de son époque. Il est temps maintenant de prendre connaissance des solutions qu'il propose. Selon Rousseau, l'important est de respecter le développement naturel de l'enfant. Or, comment mettre en place une éducation en accord avec la nature dans une société qui n'est pas naturelle ? Elle ne doit pas se faire par transmission, à l'instar de l'éducation courante, mais par les choses : « maintenez l'enfant dans la seule dépendance

des choses et vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation. ⁷⁷ » L'être humain est formé pour Rousseau par trois niveaux d'éducation, celle de la nature (développement du corps à l'interne, c'est-à-dire des organes), celle des humains (la transmission des savoirs) et celle des choses, « l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent⁷⁸ ». C'est cette dernière qui doit être privilégiée : le précepteur doit laisser l'enfant subir la nécessité de ce qui l'entoure et être éduqué par son environnement. C'est dans son interaction avec le monde extérieur qu'il va naturellement apprendre et non par la transmission du savoir humain. Rousseau considère que l'enfant va spontanément chercher à répondre à ses besoins et à travers cette quête, il va interagir avec un cadre qui l'éduque. Pour exposer cette théorie, il décrit l'éducation d'un garçon fictif dans son livre *Émile ou de l'éducation*. Il illustre, de cette manière, ce qu'est selon lui l'éducation idéale. On voit l'éducateur mettre en place un décor et différents stratagèmes pour recréer une forme d'éducation naturelle. Pour commencer, il place son disciple à la campagne, et il l'entraîne dans différentes activités qui vont conduire l'enfant à apprendre par lui-même. L'enjeu est de pousser l'enfant à se suffire à lui-même, à être autonome. Ainsi, ce n'est pas l'éducateur qui fait directement l'éducation d'Émile mais son environnement. Il semblerait alors, qu'il n'y a effectivement pas de possibilité d'endoctrinement, le savoir n'est pas imposé par une forme d'autorité.

1.2.4.3.2 Les limites de la méthode de Jean-Jacques Rousseau

Pourtant si on analyse davantage les méthodes de Rousseau, on peut se rendre compte que rien ne doit échapper à l'éducateur et que bien qu'en apparence ce soit une forme de nécessité auquel se confronte l'enfant qui l'amène à apprendre, cette « nécessité » n'est pas laissée au hasard. En effet, le milieu dans lequel évolue l'élève est aménagé. Reboul affirme très clairement que « l'aménagement du milieu peut-être un endoctrinement⁷⁹ ». Afin de bien comprendre cette critique, nous avons entrepris d'étudier la pédagogie de Rousseau, en nous aidant des analyses de deux auteurs, Laurent Fedi et Jean Château. L'éducation absolument naturelle n'est pas possible car l'état naturel a été quitté. Il s'agit

⁷⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Frères, 1964, p. 71.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 7

⁷⁹ Olivier Reboul *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 77.

donc de reconstruire une forme d'éducation qui aspire à être conforme à celle de la nature, mais qui ne l'est pas à proprement parler. Et il advient à l'éducateur le soin de mettre en place un milieu et même différentes stratégies pour que l'éducation se fasse comme il l'entend tout en faisant en sorte que son élève ne se doute de rien. Le lieu de vie d'Émile est choisi, il est isolé et il est le terrain du maître dans le sens où c'est ce dernier qui le met totalement en place. Les activités ne sont pas non plus laissées simplement au bon vouloir de l'enfant. Même si ce dernier ne doit jamais avoir l'impression d'être contraint, le maître doit toujours être capable de deviner et de prévoir ses actions. Comme le présente dans l'article « Les paradoxes éducatifs de Rousseau » Laurent Fedi, maître de conférences en philosophie à l'université de Strasbourg : « cette liberté est surtout un sentiment de liberté⁸⁰ ». Ainsi l'idée est que l'élève doit se sentir libre alors qu'il ne l'est pas vraiment puisque le maître reste l'éducateur. L'éducation n'a pas lieu par transmission mais l'autorité est néanmoins présente, seulement invisible.

Pour illustrer ce qui précède, prenons une leçon présentée par Rousseau dans l'*Émile*. Il expose l'exemple d'un garçon qui n'est pas prompt à faire de l'exercice physique et qui a une tendance à la paresse. Il s'attache à montrer comment renverser cette tendance sans pour autant forcer clairement le garçon à faire du sport. L'éducateur va pour cela entreprendre de se promener avec lui l'après-midi en emmenant deux gâteaux. Durant la balade, chacun a le droit à un gâteau. Lorsque cette habitude est prise, il fait une balade où il emmène trois gâteaux. Le petit garçon va s'attendre à en avoir une quantité supplémentaire. Mais plutôt que de lui laisser simplement, l'éducateur la met en jeu comme récompense d'une course. Il propose à deux enfants présents sur le chemin de se le disputer. Il le place sur une roche et il positionne les garçons à égale distance de la roche, le premier qui saisit le gâteau l'emporte. Le jeu se répète à chaque balade. À force d'y assister, l'élève par lui-même va demander à participer aux courses puisqu'il n'a pas perdu l'envie qu'il avait d'avoir le troisième gâteau et afin de gagner il va s'exercer à la course de son côté. Petit à petit il va, grâce à ce stratagème de son éducateur, prendre goût au sport sans pour autant qu'on ne l'y ait directement forcé. On voit donc bien que l'autorité n'est pas complètement absente mais qu'elle est invisible. L'éducateur a un dessein, il va s'y employer sans que son élève puisse s'en douter, de cette manière il aura effectivement

⁸⁰ Laurent Fedi, « Les paradoxes éducatifs de Rousseau », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, tome 136, 2011/4, pp. 487-506.

l'impression d'être libre. Toutes les leçons présentes dans l' *Émile* prennent cette forme, un axiome qui revient régulièrement est que l'enfant ne doit surtout pas s'en rendre compte⁸¹. Il y a donc deux points, dépendant l'un de l'autre, qui sont dérangeants dans la méthode éducative de Rousseau et qui peuvent l'apparenter à une forme d'endoctrinement. Tout d'abord comme le souligne Jean Château, philosophe et professeur français du 20^{ème} siècle, dans son livre *Jean-Jacques Rousseau sa philosophie de l'éducation* « il y a là un principe capital qui apparaît : l'enfant n'est pas fait pour comprendre les raisons véritables de ce qu'on lui fait faire⁸² ». Ainsi l'éducateur, tout comme dans l'éducation explicitement autoritaire, est mieux à même que l'enfant de savoir ce qui est bon pour lui et surtout chez Rousseau il doit se garder de lui expliquer pourquoi il lui inculque telle ou telle valeur. De fait il ne les lui inculque pas, il s'arrange pour qu'il les assimile sans qu'il puisse se douter que ces dernières ne lui sont pas venues naturellement. Le deuxième point est que le milieu dans lequel évolue l'enfant est un milieu de supercherie. Puisque ce dernier ne doit se douter de rien et être éduqué par les choses, c'est un milieu artificiel qui fera office d'autorité et qui se subsistera à celle du maître. Reboul, dans son ouvrage *L'éducation selon Alain*, affirme d'ailleurs que « ce monde « physique » dans lequel évolue Émile est nécessairement un monde truqué ; non pas la nature sauvage, mais un jardin à l'anglaise, où tout est disposé pour qu'il tire leçon de tout⁸³ ». Il explique que la sanction à l'apparence naturelle est en fait une sanction sociale, et que cette dernière est calculée, prévue. Ainsi, le milieu de l'enfant n'est pas réellement naturel, c'est une construction. On constate qu'il n'est effectivement pas estimé au point de pouvoir comprendre ce qui anime réellement son éducation. Il est alors manipulé par son maître, ce dernier utilise des moyens déguisés pour le conduire à être ce qu'il souhaite qu'il soit. L'autorité n'est pas supprimée mais dissimulée. Or, cela semble moins souhaitable qu'une autorité affirmée comme telle puisqu'il paraît plus difficile de se défaire des influences si tout est fait pour que ceux sur qui elles opèrent n'en ait pas conscience. La méthode présentée par Rousseau, pouvant être reçue comme une méthode alternative à la méthode autoritaire traditionnelle, ne paraît pas garante d'un enseignement véritable. En effet, il semblerait qu'en maintenant l'enfant dans cette illusion

⁸¹ Par exemple p. 133 dans Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Frères, 1964, on retrouve l'assertion suivante : « surtout prenez ces précautions sans qu'il s'en aperçoive ».

⁸² Jean Château, *Jean-Jacques Rousseau sa philosophie de l'éducation*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1962, p. 86.

⁸³ Olivier Reboul, *L'éducation selon Alain*, Paris, Les presses de l'université de Montréal et Librairie Philosophique J. Vrin, 1974 p. 71.

de liberté on puisse encore plus facilement l'endoctriner. Il n'aura pas, il nous semble, une idée claire du pouvoir qui opère sur lui, dès lors il ne pourra pas le questionner et s'y opposer librement. Il est fort possible, sans être endoctriné, de ne pas avoir conscience de toutes les influences qui orientent sa pensée, néanmoins, si l'enseignement véritable doit effectivement libérer la pensée, alors on peut affirmer qu'un enseignement qui procède par la mise en place d'un contrôle invisible est endoctrinant. Il est probable que l'on soit moins enclin à la prise de recul par rapport à l'éducation reçue si l'on est convaincu d'apprendre par soi-même. Ainsi non seulement il y a une éducation autoritaire, mais en plus du fait de son invisibilité, elle nous paraît en quelque sorte invincible. Il se pourrait, vraisemblablement, que grâce aux méthodes de Rousseau, on puisse endoctriner en ayant encore plus de chances d'éviter toutes rébellions. Cette première méthode alternative remet en question l'hypothèse selon laquelle ce sont les méthodes préconisées par l'enseignement traditionnel qui feraient l'endoctrinement. Mais ce qui était reproché à l'enseignement classique c'est son aspect autoritaire. Or nous venons de voir que l'éducation de Rousseau pouvait, en quelques sortes, l'être aussi. Afin de tester cette hypothèse plus justement, nous entreprendrons l'analyse de la méthode de Carl Rogers, évoquée par Reboul, qui est, quant à elle, clairement non directive.

1.2.4.3.3 La méthode de Carl Rogers

Rogers, à l'instar de Rousseau, formule une distinction entre deux différents accès possibles à la connaissance, « l'enseignement me paraissait si peu important et l'apprentissage tellement⁸⁴ ». On peut interpréter l'enseignement et l'apprentissage chez Rogers comme deux manières distinctes d'arriver au savoir. Il y aurait d'une part le fait de le recevoir d'un tiers, et d'autre part la mise en recherche. Ainsi le résultat désiré de l'action, la connaissance, est le même, mais l'action n'est pas initiée par le même moteur. D'un côté, elle est dû à un élément extérieur, de l'autre elle est le fait de l'individu qui est en quête de connaissance. La transmission du savoir par un tiers comme la figure du professeur est inutile ou nuisible. Soit elle ne fait rien apprendre, soit elle fait effectivement apprendre quelque chose mais par cet apprentissage l'élève perd confiance en sa propre expérience et son propre rapport au réel car ce n'est pas lui qui découvre ce savoir. En fait, on lui impose

⁸⁴ Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1986 p. 150.

un certain rapport au monde. Au contraire, on peut authentiquement apprendre lorsque l'on apprend par soi-même. Cela implique que l'enseignement de type traditionnel n'est pas approprié si l'objectif qu'on lui pose est l'apprentissage. Si l'on veut que l'élève puisse tirer profit de l'école il faut modifier la façon d'organiser le cours. Dans son livre *Liberté pour apprendre*, Rogers propose trois exemples concrets de classe mise en place selon son principe d'apprentissage authentique⁸⁵. On peut tirer de ces illustrations différents axiomes concernant sa méthode. Il s'agit de créer un environnement où le groupe composant la classe peut apprendre par lui-même, il advient alors de changer la structure classique de la classe. Le professeur, plutôt que d'être celui qui détient le savoir agit comme un « facilitateur ». C'est-à-dire qu'il doit mettre en place un climat de confiance, où les élèves se sentent libres. Il a aussi pour fonction de faciliter les interactions au sein de la classe, de donner accès aux différentes ressources dont pourraient avoir besoin les élèves et d'agir lui-même comme un participant⁸⁶. Il peut faire part des domaines sur lesquels il se sent le plus à l'aise de s'exprimer mais ses paroles restent des opinions au même titre que celles émises par les autres participants. Dès lors, le système de notation ne prend pas une place importante, il s'agit avant tout de procéder par auto-évaluation. Ce sont en effet les élèves les principaux acteurs de la classe : ils travaillent sur les sujets qu'ils choisissent, en accord avec leurs projets personnels et ils décident de la méthode selon laquelle ils veulent fonctionner. De cette manière l'apprentissage peut être authentique car il s'inscrit dans les motivations propres de l'individu. Cette vision de l'éducation semble effectivement strictement non-directive. Celui qui apprend le fait en toute autonomie et il est inefficace de diriger son enseignement. En vient alors, comme le souligne Reboul, que tout est facultatif⁸⁷. Le groupe peut se réunir, choisir de travailler sur tel ou tel sujet selon ce qui le tente. Il y a chez Rogers cette idée première que les êtres humains aspirent naturellement à apprendre et qu'ils sont « curieux de connaître leur monde⁸⁸ ». Ainsi cela ne devrait pas poser problème, le groupe qui se réunit en classe aura nécessairement envie d'apprendre et va apprendre.

⁸⁵ Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1986.

⁸⁶ « J'ai essayé d'être, dans toute la mesure du possible, un véritable participant dans chacun des groupes pendant le temps où je m'y suis trouvé » dans Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1986 p. 62.

⁸⁷ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 83.

⁸⁸ Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1986 p. 156.

1.2.4.3.4 Les limites de la méthode de Carl Rogers

Olivier Rebolu dénonce les limites de la non-directivité⁸⁹. Il le fait notamment par l'étude de la méthode de Rogers, mais il évoque aussi d'autres pédagogies non-directives. Nous avons choisi de nous concentrer sur la pédagogie de Rogers en approfondissant l'analyse que Rebolu en fait.

Nous pouvons pour commencer nous poser la question de l'évaluation de cet apprentissage. Dans la pédagogie de Rogers il n'y a pas de système d'évaluation à part l'auto-évaluation et les appréciations extérieures doivent rester de simples opinions. Le facilitateur pourrait exprimer le fait que cela ne lui plaît pas à lui, sans pour autant entrer en contradiction avec l'élève. Dans ces conditions, comment la pensée de ce dernier peut-elle évoluer ? L'auto-évaluation peut être tout à fait honnête et stimulante, mais en accordant au point de vue de l'autre seulement la valeur d'opinion et en se distançant de toutes formes de contradiction on peut penser que l'apprentissage aura tendance à perdre en élan. En effet, on pourrait voir dans la contradiction, et son acceptation, un élément important de l'apprentissage car cette dernière peut mener au doute et à l'autocritique conduisant ainsi à une nouvelle recherche et enrichissant alors le processus de formation. Qu'en est-il par ailleurs de la construction des valeurs ? Au chapitre 3 de *Liberté pour apprendre* « [m]a façon de faciliter un cours », un compte rendu d'un cours de fin de semaine, nous pouvons voir que les participants partagent essentiellement leurs expériences personnelles et que l'enjeu est principalement de se sentir accepté par soi-même et les autres⁹⁰. Ainsi, bien que ce cours porte sur les valeurs, il n'y aura pas nécessairement d'analyse respective par les participants de leurs propres valeurs. Toutes les opinions se valent en tant que l'expression sincère de l'individualité de chacun. Dès lors, il n'y a pas, par exemple, la possibilité de confrontation entre celui qui tient des propos racistes et celui qui prône la tolérance⁹¹. On

⁸⁹ « La non-directivité et ses limites », Olivier Rebolu, *L'endoctrinement*, op cit., pp. 83-85.

⁹⁰ Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1986, p. 52.

⁹¹ « et la perspective rogérienne consiste à rendre impossible toute confrontation, tout choix, entre « le fond de soi-même » du raciste et le « fond de soi-même » du démocrate. » Georges Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, PUF, 1975, p. 139. L'expression le "fond de soi-même" étant reprise d'un élève cité dans *Liberté pour apprendre* p. 87.

peut se demander comment l'apprentissage authentique peut avoir lieu sans une rencontre avec l'altérité, qui inclut de questionner l'opposition.

Par ailleurs, les principes de Rogers conduisent à l'idée que l'enseignement des sciences telles qu'elles sont présentement est inutile puisqu'elles seront révolues dans le futur. L'apprentissage doit être orienté vers les problèmes à venir plutôt que tourné vers « l'accumulation de prétendus « faits » actuels⁹² ». Or, comme le souligne Georges Snyders, un philosophe français du 20^{ème} siècle spécialiste en philosophie de l'éducation auquel se réfère Reboul, on retrouve ici une idée naïve voire une conception erronée du changement⁹³. En effet, la compréhension du monde passe par la connaissance de ce qui l'a conduit à être tel qu'il est. Les évolutions et les révolutions scientifiques sont faites dans la continuité et grâce à celles du passé. Ainsi, on peut voir que les théories de Rogers s'accompagnent d'un certain mépris de la connaissance et des rencontres entre les différentes idées, des uns des autres, du présent et du passé, qui sont pourtant elles aussi nécessaires à un apprentissage authentique car elles permettent d'inclure dans la réflexion différentes compréhension du monde. Il soutient que nous n'apprenons que ce qui peut nous être utile, ce que nous pouvons utiliser. Nous avons compris par-là que l'apprentissage avait pour but l'action, soit qu'il devait permettre au mieux la mise en route de l'action souhaitée. Or, pour pouvoir agir adéquatement dans un environnement donné, il faut comprendre cet environnement. Si nous ignorons les événements passés et les débats du présent, nous risquons d'avoir une grille de compréhension du monde erronée. Les méthodes de Rogers sont donc bien non-directives mais ne pourraient-elles pas aussi être une démission face à l'enseignement ? Les critiques que Rogers fait à l'enseignement traditionnel sont justifiées mais la réponse qu'il y apporte n'est pas entièrement satisfaisante. À vouloir éviter l'enseignement autoritaire, il en vient à éviter l'enseignement tout court. Il est effectivement non endoctrinant, puisque l'endoctrinement est avant tout un enseignement mais il manque par ailleurs d'équiper les élèves des outils nécessaires pour s'en prémunir. Comme il l'explique, il y a chez l'enfant une inclinaison spontanée à la curiosité mais si l'école ne l'aide pas de manière satisfaisante dans son questionnement, il risque d'aller chercher des réponses dans d'autres sources moins sûres et moins

⁹² Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1986 p. 189

⁹³ Voir la critique qu'en fait Snyders dans *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, PUF, 1975, pp. 136-139

contrôlées⁹⁴. Par ailleurs, on peut supposer que pour être approprié un enseignement doit répondre à cet élan naturel de l'enfant vers l'apprentissage. En ignorant tout une partie des connaissances permettant à l'enfant d'appréhender le monde, les procédés de Rogers ne semblent pas y parvenir. L'étude de cette méthode avait pour visée d'examiner la théorie selon laquelle l'enseignement autoritaire était à l'origine de l'endoctrinement ; elle impliquait effectivement qu'une méthode non directive soit nécessairement non endoctrinante. Force est de constater que la méthode non directive proposée par Rogers n'est effectivement pas endoctrinante, mais il résulte également de cet examen qu'elle manque par ailleurs de faire atteindre aux élèves le niveau de culture qu'ils sont en droit de désirer. Nous pourrions même aller plus loin, appuyé par les propos de Reboul, en soutenant qu'insatisfaits par la qualité de leur apprentissage, les élèves en question pourraient se tourner vers d'autres sources de réponses moins sûres, et donc ainsi tomber sous l'emprise d'un endoctrinement extérieur⁹⁵.

Nous avons ainsi montré que, bien que l'enseignement autoritaire puisse dans certaines mesures poser problème, il ne semble pas être à l'origine de l'endoctrinement. Les solutions avancées par Rousseau et Rogers sont deux possibilités d'enseignement qui ne sont, a priori, pas autoritaires. Toutefois leurs études montrent qu'elles peuvent elles aussi conduire, de manières indirectes à l'endoctrinement. Donc, plusieurs méthodes d'enseignement différentes semblent pouvoir s'avérer endoctrinantes, et non uniquement l'enseignement autoritaire. Nous pourrions à présent nous poser une nouvelle question : est-ce que tout enseignement autoritaire est inévitablement endoctrinant ? Comme le souligne Reboul « la méthode ne suffit pas à définir l'endoctrinement, car la même méthode peut servir à endoctriner comme à enseigner⁹⁶ ». Nous avons déjà vu, lorsque nous évaluons la théorie de l'intention, que l'enseignement par le moyen d'injonctions et de contraintes pouvait être un passage apparemment nécessaire à l'éducation des jeunes enfants⁹⁷. Cela peut effectivement se discuter, cependant il nous paraît difficile d'affirmer que la discipline généralement utilisée dans les maternelles soit forcément endoctrinante,

⁹⁴ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 85.

⁹⁵ « [...] rien ne prouve qu'on évite l'endoctrinement. Livré à lui-même, le groupe d'enfants ou d'adolescents risque fort de s'enfermer dans les lieux communs et même les préjugés du milieu ; l'influence non contrôlée du maître moniteur, peut s'avérer, même à son insu, plus « conformante » que celle des programmes. » dans Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 85.

⁹⁶ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 95.

⁹⁷ Voir p. 10.

bien qu'elle puisse s'assimiler à l'enseignement autoritaire défini plus haut⁹⁸. Il peut effectivement y avoir un recours à celui-ci qui n'aboutit pas à un endoctrinement, dans la mesure où il est perçu comme un pis-aller, une méthode employée sur le court terme. Ainsi, cette méthode précise ne permet pas de rendre justement compte de l'origine de ce problème. La méthode n'est pas, par conséquent, le critère permettant de distinguer l'enseignement véritable de l'enseignement perversi. Il semble bien, donc, que ni l'intention, ni la doctrine, ni la méthode ne permettent de rendre justement compte de l'endoctrinement. Mais l'étude de ces potentielles réponses conduit Reboul à en proposer une lui-même : la fin.

1.2.5 La thèse de la fin

La question que nous nous sommes posées au début de cette entreprise de définition est : si l'endoctrinement est un enseignement perversi, qu'est-ce qui perversi l'enseignement ? Nous avons identifié, grâce aux travaux de Reboul, plusieurs réponses ; présentant ainsi tour à tour trois composantes de l'enseignement qui auraient pu le perversi : l'intention, le contenu et, pour finir, la méthode d'enseignement. Ces trois possibilités peuvent participer sans doute à la mise en place d'un endoctrinement, cependant elles sont insatisfaisantes en elles-mêmes puisqu'aucune n'y conduit nécessairement⁹⁹. Néanmoins leur étude a pu donner des éléments de réponse menant finalement à celle-ci : c'est la fin de l'enseignement qui permet de juger s'il y a ou non endoctrinement.

1.2.5.1 Définition de la notion de fin

Pour évaluer ce critère de définition, il importe d'abord de déterminer ce que l'on entend par « fin ». Il serait possible de rapprocher cette notion de celle d'« intention ». L'intention peut, effectivement, être comprise comme la fin que nous donnons à une action. De fait, la fin et l'intention peuvent véritablement se confondre dans certains cas. Il est donc important de

⁹⁸ Voir pp. 21-22.

⁹⁹ « Le critère qui permet de distinguer l'endoctrinement de l'enseignement n'est donc ni l'intention, ni la doctrine, ni la méthode. Sans doute interviennent-elles toutes les trois ; mais le facteur décisif est au-delà d'elles » Reboul, Olivier, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 95.

dénouer cette ambiguïté afin de préciser la cause de l'endoctrinement. Pour ce faire, nous sommes partis de la définition de Louis-Marie Morfaux qui, dans son *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, paraît mettre justement le doigt sur cette ambiguïté¹⁰⁰ :

Fin : (lat. *finis*, double sens : but, résultat, et terme, limite : de l'idée de but dérive celle d'intention, d'objet d'une volonté ; de l'idée de terme celle d'achèvement, de perfection. Cette ambiguïté est bien exprimée par l'axiome : la fin est première dans l'intention, dernière dans l'exécution (*finis est prima in intentione, ultima in executione*) ; ex : la construction d'une maison est première dans la conception (projet), mais elle ne s'achèvera que quand les moyens nécessaires à sa réalisation auront tous été mis en œuvre).

La notion de fin peut donc être comprise de deux manières distinctes, pour désigner soit le « but » soit le « terme ». Nous n'entendons cependant pas utiliser la fin dans l'un ou l'autre de ces sens admis. Afin de comprendre l'endoctrinement nous concevons la fin comme la synthèse de l'un et l'autre, c'est-à-dire comme étant à la fois le but et le terme d'une action. Cette distinction de sens nous permet néanmoins de mieux saisir l'origine de l'ambiguïté entre l'intention et la fin. La fin comprise dans le sens de « but » correspond effectivement à l'intention. L'intention est le but que l'on se donne, un désir avoué, une volonté consciente. Le terme est ce à quoi nous accédons, l'aboutissement de notre action. Parfois, l'intention et le terme sont en accord, selon l'action à l'œuvre. Cependant, dans le cas de l'endoctrinement, l'*intention* et le *terme* divergent. Le dessein de l'endoctrineur est d'enseigner et pourtant ce n'est pas ce à quoi son action aboutit. Le concept de fin permet, à notre sens, de saisir ce décalage puisqu'il ne se rapporte pas uniquement au but conscient d'une action. Il correspond, d'après nous, à la manière dont l'on conçoit l'action dans son ensemble, c'est-à-dire que la fin englobe la volonté avec ses implications conscientes comme inconscientes. Elle est donc la relation que l'acteur entretient avec son action. Celle-ci est bien souvent inconsciente et non questionnée, car elle ne répond pas seulement à l'interrogation « qu'est-ce que je veux faire ? » mais aussi « pourquoi je veux le faire ? ». Ce « pourquoi » peut correspondre au terme immédiat et consciemment anticipé, mais il ne lui correspond pas nécessairement. L'intention est consciente et le moteur visible de l'action, la fin est davantage de l'ordre de l'inconscient et de l'idéologique. Ainsi la fin est la manière dont l'idéologie de l'acteur se manifeste dans son action, à travers son intention, la mise en

¹⁰⁰ Louis-Marie Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Librairie Armand Collin, 1980, p. 127.

œuvre de l'action et ainsi son terme. De ce fait, le résultat permet de comprendre et d'identifier la fin d'une action, puisque celle-ci intervient inconsciemment dans l'entreprise de l'acteur. Bien que la fin ne corresponde pas strictement à l'achèvement, il est le moyen le plus efficace de la constater, car celle-ci se manifestera clairement au terme de l'œuvre. Mais nous pouvons également déjà distinguer dans les moyens mis en œuvre la manifestation de l'idéologie de l'acteur.

Le sens que nous donnons ici au terme *fin* se détache quelque peu de celui que lui assigne Olivier Reboul dans son ouvrage. En effet, il semble davantage le rapprocher de la notion de *résultat*. Lorsqu'il cherche à en dégager la signification, il part également de la distinction entre *fin* et *intention*, afin de comprendre pourquoi on peut avoir l'intention d'enseigner et pourtant endoctriner. Pour les philosophes anglo-saxons, nous l'avons présenté, c'est l'intention qui fait l'endoctrinement. Un enseignant pourrait tout faire pour endoctriner, soit, d'après eux, inculquer des croyances incontestables, et pourtant ne pas y parvenir. Pour cette raison, ils considèrent que c'est l'intention de l'enseignant que l'on doit étudier pour voir s'il y a ou non endoctrinement. Or d'après Olivier Reboul, on ne peut pas trouver une volonté consciente d'endoctriner chez un enseignant car l'intention est toujours d'instruire¹⁰¹. Ce critère est donc une impasse. Il propose alors d'essayer de comprendre l'endoctrinement sous un autre angle : « peut-être faudrait-il renverser les termes du problème et dire que le seul critère qui nous permette de juger s'il y a ou non endoctrinement est le résultat ¹⁰² ». De cette manière, la responsabilité de l'enseignant ne serait pas d'avoir agi de façon malveillante mais d'avoir échoué : « sa faute n'est pas du type de celle du saboteur qui veut détruire, mais de celle de l'artisan qui s'était engagé à créer tel objet et a qui a manqué son œuvre¹⁰³ ». Or nous pensons qu'au-delà du problème de la responsabilité, il est important de pouvoir comprendre ce qui fait de l'endoctrinement ce qu'il est. Il nous semble qu'en entendant la fin comme la manière dont l'idéologie détermine l'action et son résultat nous pourrions juger de ce qui fait la perversion d'un enseignement et trouver un moyen de le prévenir avant d'en arriver à constater son résultat. Par ailleurs, les applications que Reboul donne ensuite à son critère de définition nous font dire que la fin est plus que le simple résultat d'une action.

¹⁰¹ Voir p. 12.

¹⁰² Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 98.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 99.

Ainsi, la fin de l'endoctrinement semble être à l'origine du paradoxe entre l'intention de l'endoctrineur et le résultat de son enseignement : « s'il est une perversion de l'enseignement, c'est qu'il se détourne en enseignant des fins de l'enseignement¹⁰⁴ ». Il importe donc, pour le comprendre, de cerner cette fin et pour cela, d'étudier son aboutissement. Pour ce faire, nous proposons dans un premier temps de définir la fin de l'enseignement véritable. Nous partirons ensuite de celle-ci pour comprendre celle de l'endoctrinement, les présupposant en contradiction. Si la perversion de l'enseignement a pour cause la fin que l'on donne à celui-ci, alors nous devons dans un premier temps connaître la fin de l'enseignement véritable pour l'appréhender. La définition de la fin de l'enseignement que nous proposons rejoint, il nous semble, celle que propose Reboul dans *L'endoctrinement*, cependant pour mieux la comprendre nous avons fait un détour par une étude de ce que peut représenter l'âge adulte qui nous semblait importante.

1.2.5.2 La fin de l'enseignement véritable

Se questionner sur la fin de l'enseignement consiste à s'interroger sur la manière même dont on le perçoit. De cette façon nous pourrions comprendre comment l'endoctrinement trahit l'enseignement véritable. Nous avons défini, en nous appuyant sur Reboul, l'enseignement comme une partie de l'éducation, celle visant à former l'intelligence¹⁰⁵. L'enseignement prend part à l'éducation, nous pouvons en déduire qu'il participe à la fin de celle-ci. Ainsi pour comprendre la fin de l'enseignement, étudions plus largement celle de l'éducation dont l'objectif semble être de former la personne entièrement. L'éducation de l'enfant est justifiée par le fait que ce dernier naît sans pouvoir répondre lui-même à ses besoins, qu'il est un être inachevé qu'il faut aider à parvenir. En effet, la vie de l'être humain peut être séparée en plusieurs étapes, la première étant l'enfance (incluant l'adolescence), ensuite l'âge adulte et finalement le troisième âge¹⁰⁶. L'enfance est la première étape de la vie et l'éducation est le moyen par lequel il semblerait qu'on puisse advenir à la suivante. L'âge adulte serait alors l'aboutissement de l'éducation. Il est l'idéal qui sous-tend l'action d'éduquer. Ainsi, en tentant de définir ce que l'on entend par l'âge adulte, nous pourrions

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 98.

¹⁰⁵ Voir p. 20.

¹⁰⁶ Ces étapes pourraient être divisées davantage mais pour l'intérêt de notre recherche les catégories « enfant » et « adulte » suffiront.

déterminer une fin à l'éducation, car nous aurions à l'esprit son résultat anticipé ainsi que l'idéal qui la détermine.

1.2.5.2.1 L'âge adulte

Il peut exister plusieurs manières de comprendre le terme « adulte ». Il y a tout d'abord cette idée de statut juridique. En terme légal on parle du majeur qui, contrairement au mineur, est en âge de prendre ses responsabilités, de disposer pleinement de ses droits et de ses devoirs¹⁰⁷. Cet âge varie selon les pays, il se fixe généralement autour de 18 ans (comme au Québec et en France) pouvant aller jusqu'à 21 ans (Égypte, Mississippi aux États-Unis, Argentine etc.) voire même commencer plus tôt (15 ans au Yémen, en Arabie Saoudite, 16 ans au Népal etc.). Ainsi, l'âge n'apparaît pas comme un indice fiable permettant d'identifier l'entrée dans l'âge adulte. On peut supposer qu'il est un critère nécessaire au fonctionnement de la société mais que cela ne signifie pas pour autant que les individus deviennent automatiquement des adultes en se rapprochant de la vingtaine. Il semble y avoir une conception idéologique de l'âge adulte au-delà du fait d'être responsable aux yeux de la loi. Ainsi, la majorité ne suffit pas à accéder au statut social « adulte », cependant elle peut nous mettre sur la piste quant à sa définition. Cette dernière survient souvent en corrélation avec la fin de l'enseignement : à 17/18 ans on finit généralement les études secondaires au Canada, le lycée en France et on entre dans l'âge et la vie d'adulte pour l'imaginaire collectif. Ces différentes informations en lien avec l'âge supposé où l'on devient adulte et les attentes que la société a envers ce dernier montrent qu'on le conçoit comme un achèvement. L'éducation a pour but de palier à l'incomplétude de l'humain à la naissance, de le doter des facultés nécessaires à son fonctionnement auquel il n'advient pas naturellement. C'est l'archétype d'« une destinée accomplie¹⁰⁸ ». Jean-Pierre Boutinet, un psychosociologue et professeur français, explique que l'adulte a généralement été considéré comme un idéal « auquel on aspire, image faite de croissance achevée, de développement à son apogée, d'équilibre subtil entre tendances contraires¹⁰⁹ ». Dans la

¹⁰⁷ « Le juriste définit en effet l'adulte qu'il appelle majeur en opposition au mineur, à travers sa capacité à exercer un droit, à être redevable d'obligations ; cette capacité est toujours associée à une question d'âge. » dans Jean-Pierre Boutinet, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, PUF, 1995, p. 17.

¹⁰⁸ Jean-Pierre Boutinet, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, PUF, 1995, p. 13.

¹⁰⁹ *Id.*

perception populaire de ce que doit être un adulte il semble y avoir l'attente d'un individu fixé qui s'est accompli et qui est arrivé au bout du chemin, un être complet. Il parle aussi dans son ouvrage *L'immatunité de la vie adulte*, de « référence¹¹⁰ ». En présentant les différentes perceptions de l'âge adulte, il nous apprend que jusque dans les années 60 cette étape n'est que peu interrogée¹¹¹. C'est avec Georges Lapassade, un philosophe et sociologue français, que l'on commence à étudier l'âge adulte et à remettre en question cette conception que l'on en avait jusqu'alors. Dans *L'entrée dans la vie*, il présente l'adulte non comme fini mais en maturation. L'être humain est, nous l'avons dit, né inachevé. Ainsi il doit apprendre et s'adapter à son milieu, il ne l'y est pas naturellement. Il fait de l'inachèvement de l'être humain la condition même de l'humanité « un vivant achevé ajusté à son milieu de vie, n'a pas besoin de progresser, d'inventer des ripostes aux exigences du milieu...¹¹² ». Les lacunes de l'être humain à sa naissance donnent cette possibilité de créativité, d'ingéniosité, font la plasticité de son existence. Pour Lapassade, il n'y a pas d'achèvement possible de l'humain, il n'y a pas d'avènement de l'âge adulte, un âge de stabilité. Ainsi l'être humain est par nature inachevé¹¹³. On peut déduire de ses théories qu'il ne doit pas tendre à se stabiliser puisque cela reviendrait à le déshumaniser ou encore à se fixer une quête inaccessible. Ainsi cette conception de l'être adulte qui serait un être achevé n'est pas viable. L'adulte est un être en devenir.

Reboul reprend cette idée d'un adulte en mouvement. Il affirme la croissance comme principe de vie en s'appuyant sur les théories de Dewey, psychologue et philosophe américain, exposées dans *Démocratie et éducation*¹¹⁴. Il rejette alors cette perception de l'adulte comme un être achevé et affirme qu'être adulte c'est refuser de se croire stable, c'est continuer de vouloir évoluer et apprendre. Ainsi à l'instar de l'enfant, l'adulte a besoin d'éducation. L'enfance et l'être adulte ne sont pas deux parties de la vie pouvant être radicalement séparées l'une de l'autre, ce sont deux étapes d'un ensemble, l'une menant à l'autre et gardant cette même impulsion de vie. Qu'est-ce qui différencie alors l'adulte de

¹¹⁰ « Dans ce contexte l'adulte apparaît comme la référence qu'il s'institue comme maître vis-à-vis de plus jeunes apprenant ou comme compagnon de travail en solidarité avec tous ceux qui se trouvent en situation de faire fonctionner la société » Jean-Pierre Boutinet, *L'immatunité de la vie adulte*, Paris, PUF, 1998, p. 30.

¹¹¹ Jean-Pierre Boutinet, *L'immatunité de la vie adulte*, Paris, PUF, 1998, p. 31.

¹¹² Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1963, p. 39.

¹¹³ « Il n'y aurait pas d'histoire humaine si l'homme était resté au stade d'un animal achevé. » dans Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1963, p. 39

¹¹⁴ Olivier Reboul, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1981, p. 100.

l'enfant ? Le critère que propose Reoul pour pouvoir délimiter ces deux étapes est le rapport à l'apprentissage. L'enfant, de par sa condition, a besoin d'être accompagné, guidé, il a besoin d'un éducateur. L'adulte quant à lui doit être capable de s'éduquer par lui-même. C'est-à-dire qu'il doit souhaiter son apprentissage et être capable d'y parvenir. L'élément principal distinguant l'enfant de l'adulte est l'autonomie au sens où l'adulte est capable d'apprendre par ses propres moyens et donc aussi de choisir la direction qu'il donne à son apprentissage. L'adulte l'est « en tant qu'il est capable de s'éduquer par lui-même¹¹⁵ ». C'est donc ce vers quoi doit tendre l'éducation, permettre aux individus d'apprendre par eux-mêmes.

1.2.5.2.2 L'apprentissage autonome

Nous pouvons à partir de cette conception de l'adulte proposer une fin à l'éducation. Nous avons conçu la fin comme l'élaboration consciente et inconsciente de l'action par rapport à son résultat anticipé. La fin de l'éducation est donc déterminée par la perception inconsciente que l'on a du résultat et la volonté à l'origine de l'intention d'éduquer. Une éducation adéquate doit être envisagée en fonction de cette compréhension de l'être adulte. Elle se fait ainsi en vue de la liberté de l'individu. Éduquer c'est disposer l'individu à sa propre liberté, toute l'entreprise d'éducation doit être soutenue par une croyance forte en le droit à la liberté de chaque être humain.

Cette idée de la fin de l'éducation nous conduit à celle de l'enseignement, en tant qu'il s'y associe. Être capable d'apprendre librement suppose une autonomie de la pensée, une pensée capable de saisir ses influences et aussi de les choisir. Ainsi, l'enseignement doit aboutir à libérer la pensée tout en la formant. Il a pour fonction de donner les outils nécessaires aux enfants pour qu'ils puissent être capables de penser par eux-mêmes et donc aussi à terme d'apprendre par eux-mêmes. Il faut qu'il soit fait de telle façon que l'enfant puisse avoir la possibilité en devenant adulte, non pas de se passer d'enseignement, mais de se passer d'instituteur. Il devrait aussi être en mesure de penser

¹¹⁵ Olivier Reoul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 171.

différemment de ce dernier¹¹⁶. Nous avons une proposition de ce que devrait être la fin de l'enseignement que nous pourrions résumer de la façon suivante : l'action d'enseigner doit viser la pensée libérée en chacun, ainsi les moyens et les contenus utilisés doivent s'accorder à cette conception de l'enseignement. Un enseignement véritable atteint son objectif lorsque les enfants enseignés sont capables de penser par eux-mêmes. Ils sont devenus adultes dans le sens où ils sont des êtres autonomes, libres, pouvant continuer leur propre enseignement et ainsi perpétuer leur croissance. Toute l'action d'enseigner est soutenue par ce résultat anticipé et cet idéal de liberté.

1.2.5.3 La fin de l'endoctrinement

De cette perception de la fin de l'enseignement véritable, il nous semble que l'on peut en construire une de l'endoctrinement. Rappelons-le, l'endoctrinement est un enseignement perversi, et la question initiale était de savoir ce qui pouvait l'altérer. Nous cherchions donc à comprendre ce qui était à l'origine de cette perversion de l'enseignement qui fait l'endoctrinement. Reboul suggère qu'un enseignement perversi l'est au sens où il trahit la fin de l'éducation. Si le but fondamental de l'enseignement est de libérer la pensée, alors l'endoctrinement est ce qui l'emprisonne. Olivier Reboul parle de « répression de la pensée¹¹⁷ ». Ainsi, pour lui, nous pouvons constater qu'il y a eu un endoctrinement lorsque l'objectif de l'enseignement véritable, soit la libération de la pensée, n'est pas atteint. Lorsque la pensée des enseignés est étouffée, lorsqu'ils ne sont pas capables de penser par eux-mêmes, alors il y a eu endoctrinement. Reboul suggère donc que le résultat est probablement le seul moyen pour juger s'il y a eu ou non endoctrinement¹¹⁸. Cependant, cela ne nous satisfait pas entièrement, puisque ça implique qu'on ne puisse réellement juger du risque d'endoctrinement. Nous pensons qu'avec l'ensemble de l'étude qu'il a entreprise, nous pourrions être capable de déceler lorsqu'un enseignement ne respecte pas ses fins véritables et qu'il tend vers l'endoctrinement. Pour qu'une personne bien intentionnée dans son entreprise échoue, il faut que dans la conception de son ouvrage il y ait quelque chose

¹¹⁶ « C'est pourquoi le vrai maître, à l'encontre de l'endocteur, ne s'indigne pas quand ses élèves ne pensent pas comme lui : n'est-ce pas la preuve qu'ils pensent ? » Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, p.103.

¹¹⁷ Intitulé du chapitre V de l'ouvrage d'Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 97.

¹¹⁸ Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 99.

qui lui ait fait défaut. Ainsi la fin, entendue comme la manière dont l'idéologie traverse une action et la détermine nous permet, il nous semble, de comprendre comment on arrive à un résultat manqué. C'est donc, et c'est ce qui ressort également de la recherche de Reboul bien que ce ne soit pas clairement affirmé comme tel, l'idéologie de l'enseignant ou de la structure enseignante qui est à l'origine de l'endoctrinement.

L'enseignement véritable se fait pour l'élève lui-même, pour son autonomie. Au contraire, l'endoctrineur utilise, vraisemblablement, l'enseignement qu'il donne pour établir son idéologie. Il n'a pas forcément l'intention d'endoctriner, car il n'a pas une volonté délibérée d'empêcher son élève de penser librement. En réalité, il semble qu'il ne se soucie pas de la manière dont il pense, il est, apparemment, davantage préoccupé par le contenu de sa pensée, c'est-à-dire ses croyances. Il se montre lui-même défini par un rapport unique au monde qu'il veut transmettre. Ainsi, ce que semble généralement désirer l'endoctrineur, c'est enseigner, mais ce qui détermine son action c'est son idéologie qui implique une conception erronée de l'enseignement. L'enseigné n'a plus une place centrale, il est utilisé comme moyen en vue d'un objectif qui est placé au-delà de lui : « l'être qu'on endoctrine, on le traite, même sans le savoir comme un simple moyen¹¹⁹ ». Pour l'enseignement véritable, la fin est la pensée libérée en chacun, c'est donc l'élève et sa réalisation en tant qu'être humain libre auquel on aspire lorsque l'on enseigne. Pour ce qui est de l'endoctrinement, l'élève semble être ce qui permet d'établir une idéologie. L'élève est, en ce sens, un moyen car la pensée de l'enfant est aliénée en vue de celle-ci et tout l'enseignement se fera dans cette optique. Au terme de l'endoctrinement, l'enfant ne peut être capable de contredire son enseignant, il n'a pas les outils nécessaires pour formuler une pensée alternative. La victoire de l'endoctrinement semble donc bien être la répression de la pensée. Si tel est le cas, le résultat anticipé n'est pas la liberté de l'élève mais son asservissement à une cause étrangère. La conception de l'action d'enseigner est alors tout autre.

La fin de l'endoctrinement semble impliquer la répression de la pensée car elle se trouve en dehors de l'enseignement lui-même, l'élève n'a qu'une place infime dans un enseignement endoctrinant. On peut, il nous semble, avoir de très bonnes intentions, croire sincèrement à ce qu'on professe et même penser que c'est bénéfique de donner un tel enseignement pour

¹¹⁹ *Ibid.* p. 101.

ceux qui le reçoivent, mais finalement les enseignés ne sont que des réceptacles. Il n'est pas question d'éveiller leur pensée. L'endoctrinement c'est le mépris de l'élève et de sa liberté de penser, donc par la même de son humanité. Ainsi plusieurs doctrines et plusieurs méthodes peuvent être mises en place durant un endoctrinement. Il n'y a pas une doctrine spécifique à l'endoctrinement ou une pensée partielle n'est pas nécessairement endoctrinante. Par ailleurs plusieurs méthodes peuvent conduire à ce résultat, une pensée aliénée à une idéologie extérieure, inconsciente et non désirée. Finalement l'endoctrinement c'est « l'enseignement qui traite ses élèves comme de simples moyens¹²⁰ », soit comme outils permettant de faire parvenir une idéologie. Toutes les pensées et méthodes d'enseignement peuvent y participer.

La fin est alors ce qui permet de discerner un enseignement véritable d'un endoctrinement. Nous ajouterions par ailleurs que l'endoctrinement semble être marqué par un mépris de l'être humain, dans le sens où sa liberté de pensée, qui fait son humanité, est déniée. Nous avons, au terme de notre enquête, permise grâce à l'œuvre de Reboul, pu élaborer une définition de l'endoctrinement en le distinguant de ce qu'est l'enseignement véritable. Nous allons maintenant présenter deux cas différents d'endoctrinement Cette présentation nous permettra d'approfondir, voire de questionner notre définition de l'endoctrinement, de montrer l'importance du problème mais aussi de nous éclairer sur certains points touchant notamment à la place de l'idéologie et du mépris de l'être humain dans l'endoctrinement.

1.3 Études de cas

Suite à cette enquête spéculative, nous souhaiterions présenter des cas d'endoctrinement. D'une part, ils nous permettront de dépasser le contexte théorique et de montrer ce à quoi correspond effectivement l'endoctrinement donnant lieu ainsi à une meilleure compréhension de la définition présentée plus haut mais également quelques précisions. D'autre part, nous pensons qu'exposer des situations concrètes permet de justifier le présent travail, en montrant le danger que fait peser l'endoctrinement sur l'enseignement et

¹²⁰ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p.102.

donc par là même l'importance de ce questionnement. Dans ces perspectives, nous proposerons l'analyse de deux cas différents.

Le premier est celui de l'endoctrinement nazi, mis en place par Hitler après sa montée au pouvoir. Il nous paraît tout à fait pertinent de le présenter en premier lieu, comme il est le cas le plus remarquable d'endoctrinement connu. En effet, « chacun s'accorde à voir dans l'éducation « nazie » le type même de l'endoctrinement¹²¹ ». Il semble donc être le cas idéal pour illustrer notre définition, la tester, et également mettre en garde contre ce phénomène. Néanmoins, l'endoctrinement hitlérien peut aussi, de par son ampleur et sa gravité, donner le sentiment qu'il est un incident isolé et extrême. Or, nous souhaitons montrer que l'endoctrinement est une menace qui pèse toujours sur l'enseignement et que l'exemple violent de l'Allemagne nazie n'a pas suffi à nous en éloigner. Ainsi, nous présenterons en second le cas de la reproduction sociale engendrée par les systèmes scolaires contemporains et majoritairement acceptés. Il est une autre illustration de ce qu'est l'endoctrinement, certes d'une gravité bien moindre mais néanmoins préoccupante.

Nous procéderons respectivement à ces études de cas, en commençant tout d'abord par une présentation factuelle des circonstances précises de ces enseignements et des méthodes appliquées pour pouvoir ensuite les analyser afin de déterminer pourquoi il s'agit effectivement d'endoctrinement. Pour finir, nous verrons de quelle manière ils corroborent notre définition mais également les limites qu'ils mettent en lumière. Après ces deux études, nous proposerons une définition précise et finale de ce qu'est l'endoctrinement.

1.3.1 Le cas de l'Allemagne nazie

L'instruction transmise lorsqu'Hitler était au pouvoir en Allemagne est reconnue comme un endoctrinement. Cependant, comme l'affirme Olivier Reboul, « on ne sait guère en quoi elle consistait ; on se contente de quelques clichés sur la jeunesse bombardée de propagande, soumise à un dressage de type militaire, ou encore sur les enfants qui devaient dénoncer leurs parents¹²² ». Cela dit, pour que l'enseignement d'une doctrine aussi violente ait pu gagner un si grand nombre de partisans, il faut qu'il ait été plus complexe et élaboré ainsi

¹²¹ *Ibid.* p. 131.

¹²² *Id.*

que moins évidemment alarmant. Il advient donc de reprendre une présentation historique de l'endoctrinement hitlérien afin de pouvoir ensuite l'analyser. Pour cela, nous nous aiderons de différentes ressources. Tout d'abord du chapitre VII de l'*Endoctrinement*, consacrée justement à l'enseignement hitlérien, qui regroupe également les passages essentiels d'un témoignage d'une ancienne responsable de la Jeunesse hitlérienne¹²³. Nous aurons aussi recours à un ouvrage d'instruction destiné originellement à la Jeunesse hitlérienne et traduit en anglais sous le nom de *The Nazi Primer : Official Handbook for Schooling the Hitler Young* et particulièrement de sa préface écrite par son traducteur Harwood L. Childs, professeur de politique à l'université de Princeton au 20^{ème} siècle¹²⁴. Enfin, nous aurons accès, grâce au chapitre II de la deuxième partie de *Mon combat*, à la manière dont Hitler envisageait l'éducation au sein de son « État raciste¹²⁵ ». Nous comptons faire une synthèse de ce qu'a pu être l'instruction hitlérienne à partir de ces ouvrages.

1.3.1.1 Présentation historique de l'éducation hitlérienne

L'enseignement nazi fut, selon les dires d'Olivier Reboul, « une « éducation totale », [...] dont on doit comprendre le caractère à la fois génial et diabolique pour en saisir toute la puissance de l'endoctrinement¹²⁶ ». Hitler considérait, en effet, que l'éducation de la jeunesse était centrale à l'avènement d'une nouvelle société¹²⁷. Ainsi, dès sa montée au pouvoir, en 1933, il a taché de modeler, à ce dessein, le système éducatif, et donc d'avoir une mainmise sur l'ensemble de ses sphères.

¹²³ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, « L'endoctrinement dans L'Allemagne hitlérienne » *op cit.*, pp. 131-171.

¹²⁴ Fritz Brennecke et Paul Gierlichs, *The Nazi Primer, Official Handbook for Schooling the Hitler Youth*, traduit par Harwood L. Childs, New York, Harper & brothers, 1938.

¹²⁵ Adolf Hitler, *Mon combat*, « L'État », traduit par J. Gaudefroy-Demombynes et A. Calmettes, Paris, Nouvelles Editions Latines, 1979, pp. 384-436.

¹²⁶ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 131.

¹²⁷ Reboul rapporte dans son ouvrage les propos suivants affirmés par Hitler en 1933 : « [t]outes les révolutions du passé ont échoué parce que leurs leaders n'ont pas vu que l'essentiel d'une révolution n'est pas la prise du pouvoir mais l'éducation » dans Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 136.

1.3.1.1.1 Son but

Le but de l'éducation n'était pas de former des adultes, mais des Allemands. Un élément capital de la doctrine d'Hitler était, en effet, le peuple et son unité. Ainsi, l'élève était éduqué entièrement pour la société, pour en devenir un membre absolument intégré. Son existence propre était oubliée au profit de celle de l'ensemble de la communauté allemande. La visée de l'État pour Adolf Hitler était « de conserver les meilleurs éléments de la race, d'en avoir soin et de favoriser leur développement¹²⁸ ». Dans cette optique l'État devait « leur donner une éducation qui en fera plus tard des membres utiles de la communauté et capables de contribuer à son accroissement¹²⁹ ». Ainsi l'objectif avoué de l'enseignement était bien la conservation du peuple allemand. C'est lui uniquement que l'on cherchait à former, toutefois pas aux vues de son développement personnel. De fait, le gouvernement d'alors ne désirait pas engendrer « l'homme allemand dans la plénitude de ses possibilités multiples, dans toute la variété de ses figures spirituelles. [Il le voulait] dans la frappe nationale-socialiste¹³⁰ ». Les allemands étaient, par conséquent, instruits pour adhérer aux idéaux du parti. En outre, l'éducation visait aussi des rôles très précis pour les citoyens. L'idée récurrente de la pensée nazie était que ladite supériorité du peuple allemand avait été entachée par ses différents opposants, majoritairement représentés par le spectre du « Juif » mais également des « races » étrangères en générales. Par conséquent, l'« État raciste » devait rétablir la suprématie de la « race » principalement représentée au sein de son peuple, c'est-à-dire la « race nordique ». Les enfants ont été éduqués à cette fin. Les garçons devaient être formés pour la guerre, pour être des soldats et donc pour pouvoir défendre l'État contre ses ennemis. Quant aux jeunes filles, elles étaient éduquées pour être mères et de cette manière pouvoir reproduire la « race »¹³¹. Pour cela, une sélection était faite à partir de critères raciaux. En effet, la « race » déterminait aux yeux d'Hitler le niveau d'éducation auquel pouvait prétendre un individu, car chacun était défini par celle-ci. Ainsi, comme l'explique à ce sujet *The Nazi Primer*, les personnes de « race nordique » étaient considérées comme étant les plus douées intellectuellement ainsi que

¹²⁸ Adolf Hitler, *Mon combat*, *op cit.*, p. 406.

¹²⁹ *Id.*

¹³⁰ Propos de K. F. Sturm, cités dans son ouvrage par Olivier Reboul (*L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 137) qui les tient lui-même d'une œuvre de H. J. Gamm.

¹³¹ Adolf Hitler, *Mon combat*, *op cit.*, pp. 411-413 qui peut être résumé par les mots de Harwood L. Childs "The idea of the young man is the good soldier. For the young woman it is the good mother. The boy must be strong, the girl beautiful" Fritz Brennecke et Paul Gierlichs, *The Nazi Primer, Official Handbook for Schooling the Hitler Youth*, *op cit*, p. xx.

remarquablement honnêtes et dynamiques¹³². De ce fait, pour évaluer la « race » d'un individu, le système nazi se basait sur la physionomie de la personne, son ascendance mais également son caractère¹³³. Comme l'élève était déjà défini par sa « race », l'école avait seulement pour rôle de lui faire réaliser pleinement ses potentialités : « l'éducation, disait-on, ne change pas la race, mais elle permet à la communauté nationale de produire tel type à partir de la race qui domine en elle¹³⁴ ». Sous couvert de cette sélection raciste, Adolf Hitler pouvait prétendre à créer une institution permettant l'égalité des chances, dans la mesure où l'accès aux écoles les plus prestigieuses ne dépendait pas de l'origine économique et sociale. De cette manière, il soutenait mettre en place un système supposément juste, où l'État n'était pas au service de la bourgeoisie mais de son peuple¹³⁵.

1.3.1.1.2 Ses structures et son contenu

Maintenant que nous avons exposé les objectifs de l'éducation hitlérienne, voyons les moyens qui ont été mis en œuvre pour les atteindre. Comme nous l'avons évoqué plus haut, il s'agissait d'une « éducation totale ». Les méthodes pédagogiques appliquées n'étaient pas propres à l'hitlérisme. Cependant, l'État avait une emprise absolue sur l'éducation administrée aux enfants. Ainsi, dès 1933, l'ensemble des structures éducatives ont été unifiées et mises au service du *Reich*. Chaque éducateur devait être considéré comme un représentant du parti. De ce fait, il ne pouvait qu'être un individu de la « race aryenne » et ne devait pas avoir adhéré au parti de gauche avant 1933¹³⁶. À partir de 1938, les élèves juifs n'ont plus eu accès à l'école¹³⁷. Par ailleurs, à l'instar des conditions d'accès au système éducatif, les programmes ont été modifiés. Des cours « spécifiquement idéologiques, comme la formation politique, la géopolitique, la doctrine raciale ¹³⁸ » ont été introduits. Les matières communes, comme les mathématiques et particulièrement l'histoire, ont

¹³² Fritz Brennecke et Paul Gierlichs, *The Nazi Primer, Official Handbook for Schooling the Hitler Youth*, *op cit*, p. 20.

¹³³ Comme le rappelle ce passage de *The Nazi Primer* "possession of German blood is therefore essential for admission into the community of German people. A Jew who, during the "System Time" has assumed a German name and adopted the Christian belief is and remains a Jew" Fritz Brennecke et Paul Gierlichs, *The Nazi Primer, Official Handbook for Schooling the Hitler Youth*, *op cit*, p. 13.

¹³⁴ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 139.

¹³⁵ *Id.*

¹³⁶ *Ibid.*, p. 141.

¹³⁷ *Id.*

¹³⁸ *Id.*

également été mises au service de l'enseignement des idéaux de l'État. Des problèmes d'algèbre ont pu ainsi être utilisés pour justifier l'euthanasie des malades mentaux en faisant calculer les frais que cela faisait encourir à l'État chaque année et combien de cités ouvrières auraient pu être construites à la place¹³⁹. Quant à l'histoire, son enseignement devait selon Hitler, mettre en lumière « les lois qui régissent le cours des événements » car « on l'apprend pour qu'elle vous enseigne la conduite que l'on devra tenir dans l'avenir pour assurer l'existence de son propre peuple¹⁴⁰ ». L'apprentissage des dates et l'enseignement classique de l'histoire tel qu'on les connaît encore étaient dépréciés. Voilà ce qu'il en était de l'enseignement public.

La majorité de l'endoctrinement nazi n'a toutefois pas eu lieu sur les bancs des écoles classiques mais dans ce qu'Olivier Reboul appelle « l'école parallèle ¹⁴¹ ». Celle-ci n'était pas sous le joug de l'État mais du parti national-socialiste, elle était ainsi en charge de l'éducation politique de la jeunesse allemande. Plusieurs organisations différentes ont existé mais les principales et les plus connues sont la Jeunesse hitlérienne (*Hitlerjugend*) pour les garçons et la *Bund Deutscher Mädel* pour les filles. Il y a eu aussi des écoles secondaires destinées à l'élite comme les *Adolf Hitler Schulen* et la *SS ses Napolas*¹⁴². Ces différentes structures existaient en plus de l'école classique ou en remplacement comme pour les écoles secondaires citées. Celles-ci prenaient une place considérable dans la vie des jeunes : leur enseignement pouvait avoir, en effet, lieu partout, néanmoins il se déroulait principalement dans des camps¹⁴³. Il semblait donc davantage être un divertissement qu'un enseignement et se présentait sous forme d'activités ludiques. C'est en parti ce qui a pu lui donner tellement de force et d'impact sur la jeunesse. L'enseignement transmis dans les camps de jeunes n'apparaissent pas évidemment, il ne consistait pas en leçons à apprendre laborieusement mais en activités, en jeux, et rencontres avec d'autres enfants. C'est donc essentiellement grâce au « vécu » que ces enfants ont pu être embrigadés : « si l'on endoctrine, c'est d'abord et surtout par les chants, la musique, le sport, le travail en commun, le camping, les veillées, les feux de camp, les fêtes¹⁴⁴ » qui exacerbent ce sentiment de communauté valorisé par Hitler. De surcroît, ce ne sont pas des maîtres adultes, symboles

¹³⁹ *Ibid.*, p. 142.

¹⁴⁰ Adolf Hitler, *Mon combat*, *op cit.*, p. 420.

¹⁴¹ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 145.

¹⁴² *Id.*

¹⁴³ *Id.*

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 146.

d'autorité, qui étaient en charge de ces camps, mais d'autres enfants, parfois plus âgés ou qui du moins avaient fait leur preuve. L'enseignement ne se faisait donc plus manifestement dans un rapport d'autorité subie mais dans une certaine idée de camaraderie, par la relation du « chef et de sa troupe¹⁴⁵ ». L'éducation nazie s'est donc servi du principe d'« éducation spontanée » pour transmettre ses valeurs. Ce concept ne lui est pas propre, il a été découvert par le philosophe Ernst Kriek, qui adhéra ensuite au parti en 1932¹⁴⁶. L'idée est que « chacun éduque chacun à chaque instant ¹⁴⁷ ». L'éducation spontanée se fait sans que l'individu éduqué ne s'en rende nécessairement compte, par son entourage, sa famille, ses amis, le milieu dans lequel il évolue, etc. Ainsi, dans l'environnement des écoles parallèles, l'idéologie nazie n'était pas transmise de manière évidente mais à travers le vécu des enfants qui y participaient : c'est « son « atmosphère pédagogique » qui les forme plus que tout enseignement intellectuel, grâce à l'expérience communautaire que procurent la musique, le jeu et la parole¹⁴⁸ ». Ce type de pédagogie s'accordait d'ailleurs parfaitement avec le contenu d'enseignement valorisé par Hitler. En effet, l'entraînement physique était prioritaire, ensuite venait la formation du caractère et finalement seulement l'instruction intellectuelle. Il affirmait qu'« un esprit sain et énergique ne se trouve que dans un corps sain et vigoureux¹⁴⁹ ». De ce fait, c'est le sport qui devait avoir la priorité, tant dans les institutions publiques qu'au sein des associations du parti. En outre, la formation visait aussi l'éducation militaire. L'objectif était que lors de son arrivée dans l'armée, l'élève soit déjà en mesure de se passer d'une préparation physique¹⁵⁰. L'éducation du caractère, qui arrive en deuxième lieu, était, elle aussi, tournée vers la guerre. Hitler soutenait que la défaite de l'Allemagne durant la Première Guerre mondiale était en partie due au manque de discrétion de son peuple, car l'« ennemi » a eu régulièrement vent des projets secrets de l'armée allemande. Il mettait alors en cause l'éducation reçue par les jeunes de l'époque, qui étaient encouragés à dénoncer leurs camarades à leurs professeurs. Cette habitude conduirait une fois grand à une tendance à la trahison¹⁵¹. Également, les enfants devaient travailler leur force de volonté et leur capacité à obéir aux ordres, même quand ces derniers étaient

¹⁴⁵ *Id.*

¹⁴⁶ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 151.

¹⁴⁷ Olivier Reboul cite Kriek dans *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 151 à partir de l'ouvrage de H. J. Gamm, *Führung und Verführung*, Munich, List, 1964, p. 96, p. 119 et p. 195.

¹⁴⁸ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 147.

¹⁴⁹ Adolf Hitler, *Mon combat*, *op cit.*, p. 406.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 412.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 414.

injustes. Les qualités valorisées étaient donc celles que reconnaissait Hitler dans un bon soldat, capable de participer à la création d'un « peuple affranchi des faiblesses qui ont contribué d'une manière aussi néfaste à notre décadence actuelle¹⁵² ». Pour finir, l'instruction intellectuelle avait une importance moindre, elle devait essentiellement viser l'apprentissage professionnel et ne pas surcharger l'enfant d'informations considérées comme inutiles qu'il oublierait rapidement : « dans la plupart des cas, la pléthore des matières enseignées est telle que le cerveau des élèves n'en peut garder que des fragments¹⁵³ ».

Nous avons donc un aperçu de ce que devait être l'enseignement donné aux personnes qui en étaient dignes de par leur appartenance à la « race nordique ». Il nous semble aussi important de mentionner le traitement différencié des personnes qui ne faisaient pas partie de cette communauté. Une éducation particulière était donnée aux membres de ce qu'Adolf Hitler appelait les « sous-races » présents sur le territoire du *Reich* comme dans le Warthegau, partie de la Pologne annexée. Les polonais, étant slaves, n'appartenaient pas à la « race nordique » et donc ne pouvaient pas, selon Hitler, prétendre au même enseignement. De fait, un programme était spécialement conçu pour eux. Olivier Reboul rapporte les grandes lignes de ce dernier. Il était prévu que les jeunes polonais n'aillent à l'école que durant quatre années, entre leurs 9 ans et leurs 14 ans et cela pendant seulement deux heures par jour. Le reste du temps ils pouvaient être mobilisés comme main d'œuvre pour les entreprises. La langue apprise était l'allemand, leur instruction était rudimentaire et ne devait viser qu'à en faire des travailleurs disciplinés, propres et obéissant aux allemands. Il n'était pas nécessaire qu'ils aient une bonne maîtrise de la langue mais seulement une connaissance suffisante afin de pouvoir comprendre les ordres et les consignes. Olivier Reboul parle d'ailleurs de « la formation des esclaves¹⁵⁴ ». L'enseignement prévu pour les Russes, placés encore plus bas sur l'échelle raciale, se limitait quant à lui uniquement à la connaissance des signaux routiers « pour qu'ils ne se jettent pas sous nos voitures », de l'écriture de son prénom et des chiffres jusqu'à 25¹⁵⁵.

¹⁵² *Ibid.*, p. 416.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 417.

¹⁵⁴ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 157.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 159.

1.3.1.2 Analyse de l'éducation hitlérienne

Suite à cette brève présentation de ce qu'ont été les objectifs et méthodes d'enseignement du Troisième Reich, voyons si ce qui est majoritairement considéré comme un cas frappant d'endoctrinement corrobore nos thèses à ce sujet.

1.3.1.2.1 Un enseignement

Nous avons affirmé dans un premier lieu que l'endoctrinement était avant toute chose une forme spécifique d'enseignement. L'endoctrinement nazi ne semble pas être une exception. Il a, en effet, commencé par le remaniement des structures éducatives allemandes. Les enfants ont été mis au pas d'abord à l'école, puisque la Jeunesse hitlérienne, qui n'était autre qu'un lieu d'enseignement parallèle, n'a été rendue obligatoire qu'en 1936¹⁵⁶. De plus, on identifie les mêmes similarités entre enseignement et endoctrinement que celles évoquées en début de chapitre. Le projet devait s'établir sur plusieurs années puisque l'intégration à ces structures était imposée de 10 à 18 ans¹⁵⁷. On retrouve également le rapport enseignant/enseigné, de fait des personnes étaient affectées à la supervision de l'apprentissage. Par ailleurs, il y avait effectivement un savoir prédéterminé à transmettre ainsi qu'une pédagogie manifeste, comme on peut le voir dans les écrits d'Hitler¹⁵⁸. Ainsi, il s'agissait bien d'un enseignement. De surcroît, abstraction faite de ses conséquences funestes, il y a dans ce qu'a été l'instruction nazie quelque chose qui bouleverse, quelque chose qui semble en faire un enseignement altéré, perverti. En effet, elle apparaît loin de ce que devrait être l'enseignement : son omnipotence dérange fondamentalement et c'est probablement pour cela qu'on s'accorde sur le fait qu'il s'agisse d'un endoctrinement. Nous chercherons donc à présent à comprendre d'où cet enseignement tire sa perversion en reprenant les critères étudiés en première partie de ce chapitre afin d'évaluer nos conclusions.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 145.

¹⁵⁷ *Id.*

¹⁵⁸ Adolf Hitler, *Mon combat*, « les bases de l'éducation dans l'État raciste », *op cit.*, pp. 406-408.

1.3.1.2.2 Intention

Commençons par reprendre les éléments que nous n'avons pas retenus dans notre définition pour vérifier s'ils s'appliquent ici ou si effectivement ils ne suffisent pas pour rendre compte de la perversion de l'enseignement. Tout d'abord, demandons-nous si les instituteurs avaient l'intention d'endoctriner la jeunesse allemande. Nous avons présenté celle-ci comme étant la volonté consciente d'empêcher de penser par soi-même. Or il ne semble pas que ce fut le but des professeurs et responsables de la Jeunesse hitlérienne, car ils paraissent eux-mêmes adhérer aux idéaux du parti national-socialiste. Ainsi, en enseignant ses dogmes, ils n'avaient pas comme objectif avoué d'étouffer la pensée mais de partager ce qui leur apparaissait comme juste et véridique. Olivier Reboul, dans son ouvrage, rapporte le témoignage de Melita Maschmann, qui est entrée volontairement dans la Jeunesse hitlérienne en 1933 où elle est devenue par la suite un membre d'autorité chargé à son tour de propager la pensée nazie¹⁵⁹. Elle a embrassé de son plein gré l'idéologie et y a cru sincèrement, charmée par l'idée de communauté nationale. Elle était convaincue de la justesse des préceptes qu'elle partageait. Son intention n'était alors pas d'endoctriner mais au contraire d'apporter à son tour la bonne parole. Quant à celui à l'origine de l'ensemble de l'endoctrinement, Hitler, il était lui-même convaincu par sa doctrine. Il n'avait pas le désir conscient d'étouffer la liberté de son peuple. Au contraire, il pensait lui rendre justice et lui aménager un espace suffisant à son épanouissement : « c'est parce qu'il [croyait] à ce qu'il [disait] qu'Hitler [était] dangereux¹⁶⁰ ». Le cas de l'éducation des jeunes polonais est néanmoins plus ambiguë. Le principe qui animait l'éducation hitlérienne était la sélection raciale, ceux qui accédaient au statut d'allemands devaient croire sincèrement en leur supériorité, quant à ceux qui en étaient exclus, ils devaient comprendre leur statut de « sous-hommes ». En ce sens, on pourrait considérer qu'Hitler adhérait sincèrement à ce qui était enseigné aux enfants polonais. Néanmoins, l'intention relevée comme celle à l'origine de l'endoctrinement par les penseurs anglo-saxons était celle d'empêcher de penser par soi-même¹⁶¹. Il semble bien que ce ne soit pas le but de l'enseignement des jeunes hitlériennes, même si cela en est la conséquence. Cependant, ceci paraît concorder avec ce qui est enseigné à la jeunesse polonaise. Ainsi,

¹⁵⁹ Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, pp. 166-170.

¹⁶⁰ Propos rapportés du journal intime de Goebbels par Olivier Reboul dans Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 160.

¹⁶¹ Voir p. 9.

l'analyse de l'endoctrinement hitlérien montre qu'effectivement il n'y a pas toujours une intention d'endoctriner car nous avons souligné que l'intention, pour être qualifiée comme telle, devait être une volonté consciente. En revanche, nous ne pouvons pas affirmer sans doute que cette volonté claire d'annihiler l'autonomie intellectuelle des jeunes polonais n'ait pas été au fondement de la création du programme scolaire dédié à la population polonaise. Pour cette raison, nous ne sommes pas d'accord avec Reboul sur le fait que l'endoctrineur n'a jamais l'intention d'endoctriner mais nous admettons bien que l'intention n'est pas le point commun de tous les endoctrinements et donc qu'elle ne permet pas de le définir. L'intention n'est effectivement pas ce qui peut rendre compte de cette perversion de l'enseignement remarquablement présente dans l'éducation hitlérienne. Alors, pour qu'on puisse croire sincèrement à de telles idées, il se pourrait que ce soit parce qu'elles possèdent intrinsèquement un pouvoir de fascination.

1.3.1.2.3 Contenu

Le contenu de l'enseignement hitlérien était effectivement pernicieux en soi et le moins qu'on puisse dire c'est qu'il n'était pas neutre. Cependant, au contraire d'expliquer le pouvoir endoctrinant de son enseignement, la violence de cette pensée paraît plutôt rédhitoire. L'avènement de l'idéologie raciste semble si morbide qu'on peut se demander comment elle a pu influencer un peuple. On voit d'ailleurs à travers le témoignage de Melita Maschmann, qu'elle-même, pourtant une fervente représentante du parti, avait de la difficulté avec certains aspects de la pensée qu'elle tentait pourtant de se justifier à elle-même par une sorte d'aveuglement volontaire : « quand elle tombe sur des collègues grossiers ou arrivistes, sur une propagande imbécile, quand cette révoltée-née doit exécuter des ordres révoltants, elle accepte : « espérant que dans quelques générations on parviendrait à faire de chaque Allemand un national-socialiste convenable »¹⁶² ». Ce n'est donc pas plus le contenu de l'enseignement qui semble en expliquer sa perversion.

¹⁶² Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, pp. 166-168.

1.3.1.2.4 Méthode

Quant à la méthode d'enseignement que nous avons présentée, elle semble étonnamment ludique et progressiste. En effet, Hitler rejetait l'enseignement de connaissances superflues, l'éducation *élitiste* et *bourgeoise*, au profit d'un enseignement par les jeunes et pour les jeunes. Ses mots d'ordre, retranscrits par Reboul, étaient « c'est la jeunesse qui doit conduire la jeunesse¹⁶³ ». D'apparence, les méthodes mises en place par Hitler semblent loin d'être autoritaires car l'apprentissage s'y faisait avant tout par l'expérience vécue au sein des camps de la Jeunesse hitlérienne. Cette pédagogie rappelle d'ailleurs celle de Rousseau, qui préconisait l'enseignement par le milieu¹⁶⁴. Il semblerait en effet, que le principe à l'origine des camps de la Jeunesse hitlérienne ne s'éloignait pas tellement de cette idée. Ainsi, ce n'est pas par une force et une violence apparente que les valeurs nazies ont été transmises. Cet exemple supporte donc notre hypothèse qu'un moyen d'enseignement peut aussi bien servir à vraiment enseigner qu'à endoctriner (enseignement perversi). Par conséquent, pas plus que l'intention et la doctrine, la méthodologie ne paraît permettre de comprendre ce qui a fait la puissance de l'endoctrinement hitlérien.

1.3.1.2.5 Fin et mépris de l'être humain

Ce qui ressort, en fait, essentiellement de notre présentation de l'endoctrinement nazi, c'est l'objectif visé par Adolf Hitler à travers l'éducation qu'il voulait mettre en place. Il y accordait une importance fondamentale car il soutenait que la réforme de l'éducation était nécessaire à l'avènement d'une nouvelle société. Ce qu'il désirait principalement, c'était constituer une nation où aurait été établie la suprématie du peuple allemand. L'enseignement donné aux jeunes filles et aux jeunes garçons, reconnus par l'État raciste comme appartenant à la « race nordique », devait permettre alors de développer des mères et des soldats pouvant créer et protéger un peuple retrouvant une grandeur apparemment dévoyée. Ainsi, dans l'*État raciste* tel que le présentait Hitler, ce n'était pas la liberté qui primait, mais la puissance du peuple. De ce fait, l'individualité perdait son sens au profit de la communauté. Or, il se trouve que lors de notre recherche sur ce qui pouvait faire la perversion de l'enseignement,

¹⁶³ *Ibid.*, p. 155.

¹⁶⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Frères, 1964, p. 71.

nous avons considéré qu'un enseignement véritable était tenu de conduire l'enfant à développer son autonomie. Dans cette optique, une éducation juste devrait permettre de trouver un équilibre entre l'expression de sa liberté propre et son inclusion au sein de la société. Un apprentissage au service de l'État et d'une pensée raciste a pour répercussion une privation évidente de liberté, car il n'existe pas de possibilité d'épanouissement intellectuel au-delà de cette vision. Par conséquent, l'instruction hitlérienne était un endoctrinement car sa fin trahissait celle de l'enseignement véritable, étant donné qu'elle était fondée sur cette conception même de l'éducation subjuguée à la communauté. L'intention consciente n'était pas nécessairement d'endoctriner et de priver les enfants de leurs libertés, néanmoins cela en était la fin, puisque c'est la conséquence nécessaire de l'idéologie hitlérienne sur l'action d'enseigner.

Ainsi, afin de bien comprendre l'endoctrinement hitlérien, il est nécessaire d'identifier précisément l'idéologie qui a conduit à la perversion de l'enseignement. En effet, la fin d'une action est déterminée par l'idéologie de son protagoniste. Il semblerait, ici, que ce qui a soutenu la conception de l'éducation nazie fut un certain rapport à l'être humain : « c'est un seul et même principe qui commandait la sélection de l'élite et l'élimination des inférieurs, les écoles pour les cadres et les écoles pour les « sous-hommes », les camps de jeunesse et les camps d'extermination » qu'on pourrait qualifier de « mépris de l'homme ¹⁶⁵ ». En réalité, Hitler admettait ouvertement et expressément son racisme et son antisémitisme. Ils se manifestaient de façon claire et synthétique et correspondent donc à ce que nous avons indiqué comme étant la doctrine. L'idéologie, elle, est inconsciente. Celle d'Hitler, qui mène à la construction de sa doctrine, s'avère effectivement avoir été le dédain de l'humain. Bien qu'il valorisât excessivement une partie de l'humanité, il le fit au détriment d'une autre, par l'exacerbation d'une haine démesurée. Ce mépris pu se manifester également à travers la privation de liberté qui fut nécessaire à la diffusion de sa doctrine. En effet, en voulant transmettre cette doctrine à l'ensemble de son peuple et de ses conquêtes territoriales, au-delà d'une adhésion spontanée, ne les jugeant pas capables de décider de ce qu'ils considéraient bon pour eux, il a pu exprimer un mépris de tous les humains. De ce fait, une autre constante émerge à travers l'étude de l'endoctrinement hitlérien. Cette expression, « mépris de l'homme » proposée par Olivier Reboul pour qualifier l'hitlérisme, nous paraît

¹⁶⁵ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, pp. 163-164.

être essentielle pour comprendre l'endoctrinement. Ce rapport à l'être humain semble être effectivement un élément invariable sur lequel nous reviendrons.

L'endoctrinement hitlérien nous apporte donc quelques éclaircissements et précisions par rapport à notre compréhension de l'endoctrinement. Avant de parachever notre définition et afin de saisir pleinement le phénomène qu'il représente, nous étudierons une nouvelle forme d'endoctrinement, moins manifeste mais qui peut également compromettre l'enseignement.

1.3.2 Le cas de la légitimation des inégalités sociales par l'école

Le cas paradigmatique de l'endoctrinement hitlérien fait état d'une menace qui peut peser sur l'enseignement : la possibilité de devenir un outil servant à propager une idéologie. Olivier Reboul le rappelle, « il n'est donc pas inutile de s'interroger sur la capacité de l'école à faire face à tous les endoctrinements qui assaillent l'homme¹⁶⁶ ». C'est ce questionnement qui nous a conduit à notre nouvelle hypothèse : malgré qu'elle soit imaginée pour être libératrice, l'école telle que nous l'avons connue et vécue nous semble pouvoir être elle-même aussi endoctrinante. Il est effectivement admis depuis plusieurs années que, sous couvert d'ascenseur social, elle a tendance à consacrer les inégalités. Or nous considérons ce processus comme un endoctrinement. Nous tâcherons donc de présenter les mécanismes de reproduction sociale qui opèrent à l'école afin de montrer que bien que l'enseignement que nous connaissons dans les pays dits démocratiques soit très loin de celui des régimes totalitaires comme l'Allemagne nazie, il n'en demeure pas moins qu'il puisse exister un risque de basculement vers l'endoctrinement. C'est-à-dire que l'enseignement n'y est pas nécessairement perverti mais que dans certaines mesures il a la possibilité de l'être. Le cas de la reproduction sociale par le biais de l'institution scolaire nous permet alors d'illustrer les dangers menaçant l'enseignement, présentant ainsi des risques plus proches, plus concrets et qui sont peut-être aussi moins évidemment admis que ceux de l'endoctrinement associé aux dictatures.

Nous avons choisi de concentrer notre étude sur le cas de l'école française puisque c'est celle que nous connaissons la mieux mais aussi et surtout car, comme le souligne la

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 172

sociologue Barbara Fouquet-Chauprade « la France se situe particulièrement mal en termes qu'équité et de performance¹⁶⁷ ». En effet, c'est un des pays où le lien entre les inégalités de réussites scolaires et les inégalités sociales est le plus marqué. Cependant, cette inclination ne se remarque pas uniquement en France : « partout, avec plus ou moins de rigueur, les inégalités scolaires reproduisent les inégalités sociales¹⁶⁸ » signale François Dubet, sociologue français reconnu pour ses études sur les inégalités à l'école. En analysant précisément le cas de la France nous pourrions faire écho aux situations plus ou moins similaires qui se manifestent dans différents pays et ainsi présenter un tableau général des mécanismes qui conduisent à la reproduction des inégalités sociales à l'école. Il s'agira ensuite de montrer pourquoi nous croyons que ce processus trahit la fin de l'enseignement et en fait alors potentiellement un endoctrinement. De cette manière, nous pourrions exposer comment l'endoctrinement peut encore actuellement mettre en péril l'enseignement, et de surcroit, développer la compréhension que nous avons de ce phénomène.

1.3.2.1 Présentation du fonctionnement de la reproduction sociale

1.3.2.1.1 Le contexte

L'égalité des chances est un principe fondamental de la démocratie. Puisque tous les citoyens naissent en droit libres et égaux, ils devraient nécessairement disposer des mêmes chances de réussites. Par ailleurs, dans une société qui fonctionne selon un système de division des tâches et du travail, il y a nécessairement des inégalités. Le fait que les individus composant ces sociétés aient les mêmes chances de réussite permet d'établir un modèle de méritocratie qui justifie ces différences. En effet, comme le souligne François Dubet « l'égalité des chances établit des inégalités justes en ouvrant à tous la compétition pour les diplômes et les positions sociales¹⁶⁹ ». Par conséquent, pour que l'on puisse admettre des inégalités de réussites à l'école, il faut qu'au départ chaque élève ait strictement les mêmes possibilités de succès. L'école de la République s'est, de ce fait, progressivement dirigée

¹⁶⁷ Barbara Fouquet-Chauprade, « L'école face aux déterminismes sociaux : quels résultats ? » dans *Cahier Français*, n° 386 (mai-juin 2015), p. 60.

¹⁶⁸ François Dubet, « L'égalité des chances et ses limites » dans *Cahier Français*, n° 386 (mai-juin 2015), p. 17.

¹⁶⁹ François Dubet, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004, p. 13.

vers un modèle permettant en principe l'égalité des chances. François Dubet fait une présentation historique de ce cheminement¹⁷⁰. L'école est devenue obligatoire et gratuite pour tous en 1881. Pour autant, tous les élèves n'ont pas immédiatement bénéficié de la même éducation. Les enfants, selon leur condition économique et sociale ainsi que leur genre, n'avaient effectivement pas accès aux mêmes structures scolaires. Les inégalités économiques apparaissaient alors comme structurantes des inégalités face l'éducation. Ce fonctionnement de l'école républicaine française a été plusieurs fois dénoncé au cours du 20^{ème} siècle jusqu'à ce que l'égalité des chances s'affirme davantage comme pilier du système scolaire. À partir de l'année 1975, les élèves ont tous pu se rendre aux mêmes écoles secondaires, suivant ainsi les mêmes programmes et ayant la possibilité de parvenir aux mêmes diplômes. De plus, pour compenser les inégalités économiques, des systèmes de bourses ont été mis en place. Assurément, de multiples démarches ont été entreprises afin d'établir un système donnant lieu en principe à l'égalité des chances. Celles-ci, bien qu'elles aient permis de supprimer effectivement les inégalités d'accès (représentant ainsi un progrès considérable) ne l'ont pas complètement concrétisé. En effet, non seulement, l'institution scolaire continue à perpétuer les inégalités sociales, mais la conception méritocratique de l'école, advenue simultanément, tend dorénavant à consacrer la place de chacun dans la société.

Ainsi, en dépit des efforts entrepris, force est de constater l'« échec de l'égalité des chances scolaires » tel que le qualifie François Dubet¹⁷¹. En effet, les inégalités de réussite scolaire sont reliées à celles des inégalités sociales préexistantes. Dans son article « L'école face aux déterminismes sociaux : quels résultats ? », Barbara Fouquet-Chauprade rapporte plusieurs statistiques permettant de le confirmer. On constate des écarts de niveaux en lecture et en calcul entre les élèves dès le primaire selon la profession et la catégorie socioprofessionnelle du « chef de famille »¹⁷². Par ailleurs, bien que tous aient l'obligation de suivre un cursus secondaire, plus de 80% des enfants de cadres et d'enseignants ont un

¹⁷⁰ *Ibid.*, « De l'élitisme républicain à l'égalité des chances », pp. 14-17.

¹⁷¹ François Dubet, « L'égalité des chances et ses limites » dans *Cahier Français*, n° 386 (mai-juin 2015), p. 17.

¹⁷² D'après le « graphique 2 : résultats en lecture et calcul selon la PCS du chef de famille des élèves en CM2 » présenté par Barbara Fouquet-Chauprade dans son article « L'école face aux déterminismes sociaux : quels résultats ? » dans *Cahier Français*, n° 386 (mai-juin 2015), à la p. 61, les enfants dont le chef de famille est inactif ont un score proche de -1,0 à l'évaluation de lecture en 2007 contre un score supérieur à 0,4 pour les enfants d'un chef de famille rentrant dans la catégorie professionnelle « cadres, professions intellectuelles ».

parcours linéaire jusqu'à la seconde générale¹⁷³, pour seulement 41,9% de ceux d'ouvriers qualifiés et 22,1% de ceux des inactifs¹⁷⁴. Une part de 64% des enfants d'inactifs se dirigent alors vers la seconde professionnelle, contre uniquement 10,2% des enfants de cadres¹⁷⁵. Ainsi les inégalités qui se font ressentir dès le début du parcours scolaire s'affirment progressivement jusqu'à donner lieu à des cursus distincts et ainsi des diplômes différents. Barbara Fouquet-Chauprade en déduit que « cette logique implacable montre que l'organisation scolaire joue un rôle de sélection et de tri social¹⁷⁶ ». La sélection en tant que telle, ne devrait pas nécessairement poser problème puisque, comme nous l'avons souligné, elle est indispensable à une société qui fonctionne par division des tâches et du travail. En effet, nous pourrions considérer que l'école permet à chaque élève de trouver une place adaptée au sein de la société dans laquelle il évolue. Cependant, ce sont les influences de cette sélection qui posent réellement problème. Bien qu'en théorie, tous les élèves aient les mêmes chances de réussite, les statistiques rapportés plus haut montrent que l'origine sociale a une influence considérable sur les résultats scolaires, qui donnent lieu par la suite à un diplôme, puis finalement à un emploi et donc à un rang social. Ainsi, la catégorie socio-professionnelle des parents influence les possibilités de réussite à l'école. Les inégalités de classe ont, de fait, tendance à se reproduire à l'école.

Pour bien comprendre comment ce processus se met en place, tachons de découvrir les mécanismes à l'œuvre en se demandant comment se perpétue l'ordre social grâce aux travaux du sociologue spécialiste de la reproduction, Pierre Bourdieu. Il est en effet l'un des premiers à avoir souligné l'importance de l'héritage culturel et de l'école dans le maintien du rang. Rappelons-le, dans les sociétés où tous naissent libres et égaux en droit, affranchis d'une structure sociale telle que celle des régimes aristocratiques, l'héritage ne devrait pas jouer un rôle fondamental, étant donné qu'il n'y a pas de statut social précis légalement transmis à la naissance. Cependant, comme Bourdieu l'a mis en évidence, les relations d'ordre qui composent notre système ont tendance à perdurer¹⁷⁷. Ce phénomène est mu par deux instruments fonctionnant ensemble : les structures familiales et les structures de

¹⁷³ 5^{ème} année du secondaire, la plus prestigieuse et celle qui permet ensuite le choix d'orientation le plus large.

¹⁷⁴ Barbara Fouquet-Chauprade, « L'école face aux déterminismes sociaux : quels résultats ? » dans *Cahier Français*, n° 386 (mai-juin 2015), p. 60.

¹⁷⁵ *Id.*

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 64.

¹⁷⁷ Pierre Bourdieu, « Stratégies de reproduction et mode de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 105, 1994, p 3.

l'institution scolaire. Nous verrons donc dans un premier temps comment les familles peuvent contribuer au maintien de l'ordre social et ensuite comment l'école permet et encourage ce maintien.

1.3.2.1.2 Le rôle de la famille

Concernant les familles, Bourdieu parle de stratégie de reproduction. Cependant il précise que l'usage qu'il fait du terme *stratégie* n'en est pas celui du sens commun puisqu'il l'emploie pour qualifier « les ensembles d'actions ordonnées en vues d'objectifs à plus ou moins long terme et non nécessairement posés comme tels qui sont produits par les membres d'un collectif tel que la maisonnée », c'est-à-dire que ces dites stratégies ne sont pas forcément mises en place de manière consciente¹⁷⁸. Néanmoins elles existent et se manifestent de différentes façons, notamment par la transmission du capital culturel. Nous avons indiqué que les moyens financiers des familles étaient considérés pendant longtemps comme étant le principal facteur d'inégalité scolaire, puisque ceux-ci déterminaient le parcours scolaire possible. Néanmoins, Bourdieu va expliquer que dorénavant l'impact du capital économique, bien qu'existant, est moins important que celui du *capital culturel*. Cette expression désigne les biens culturels, soit matériels comme les tableaux, les livres, les dictionnaires, les machines (un microscope par exemple) soit immatériel comme les connaissances, dispositions et savoirs faire (qui permettent notamment de comprendre et d'utiliser le capital culturel matériel)¹⁷⁹. Les enfants issus des familles disposant d'un capital culturel important ont dès le départ un avantage par rapport aux autres enfants. Or, plus une classe sociale est favorisée, plus elle possède un capital culturel élevé¹⁸⁰. Ainsi, le premier rôle de la famille dans la reproduction sociale est la transmission de son héritage, notamment de ses biens culturels. Il est évident que cela peut se faire de manière inconsciente tant le legs du savoir et du mode de vie est intuitif et spontané dans les relations familiales. Le capital culturel de par sa nature est lié aux centres d'intérêts et peut se

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 4.

¹⁷⁹ Anne Jourdain et Sidonie Naulin. « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, vol. 166, no. 4, 2011, p. 12.

¹⁸⁰ « Les résultats statistiques révèlent que le capital culturel possédé est d'autant plus important que la classe sociale à laquelle on appartient est favorisé » Anne Jourdain et Sidonie Naulin. « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, vol. 166, no. 4, 2011, p. 9.

transmettre très simplement au sein des échanges verbaux. Dans les milieux aisés, toutefois, la connaissance du système scolaire permet d'établir des manœuvres délibérées visant à accentuer ou à perpétuer les avantages familiaux. En effet, les parents ayant déjà eux-mêmes un parcours prestigieux ont une compréhension lucide du fonctionnement des institutions pédagogiques et peuvent en tirer profit pour leurs enfants. Par exemple, certaines sélections de cours permettent dès le secondaire de se retrouver dans les meilleures classes. Choisir à l'entrée au collège de faire deux langues vivantes ainsi qu'une langue ancienne (latin, grec, ...) amène à rejoindre des groupes de très bon niveau disposant d'un rythme d'apprentissage soutenu¹⁸¹. Or ce choix, au début de l'adolescence, est souvent encouragé par les parents qui sont conscients de ce rouage. Ainsi, bien que chacun ait un intérêt à améliorer la situation familiale, tous ne disposent pas des mêmes moyens pour le faire : « cette capacité d'action est très largement déterminée par la position sociale des familles¹⁸² ». En contrepartie, les familles plus défavorisées n'ont pas une perception du jeu scolaire disposant à s'en servir de la même manière, n'étant pas pareillement informées des différentes structures dont elles peuvent bénéficier pour encourager la réussite de leurs enfants. Pierre Bourdieu fait état, dans un article de 1966, d'une enquête dont les résultats indiquent que « 15% des familles des élèves des collèges d'enseignement général (dont le recrutement est plus populaire que celui des lycées) ignorent le nom du lycée le plus proche¹⁸³ ». Cette étude n'est certainement plus d'actualité puisque l'accès au lycée s'est démocratisé, mais on peut probablement supposer que cette inégalité d'information perdure. De surcroît, les milieux populaires sont portés à intérioriser une certaine résignation¹⁸⁴. Certes, les individus les composant ne connaissent par les statistiques concernant leurs chances objectives d'amélioration de condition sociale grâce à l'école, néanmoins cette tendance qui se répète dans les chiffres est perceptible pour tous¹⁸⁵. Ainsi, l'investissement fait sur l'école est non seulement moindre du fait d'un capital culturel peu important mais aussi d'un désenchantement par rapport à celle-ci. Pour finir, quant aux enfants de ces mêmes familles, une adaptation optimale à l'enseignement

¹⁸¹ Le collège est l'institution scolaire correspondant aux quatre premières années du secondaire en France.

¹⁸² François Dubet, « L'égalité des chances et ses limites » dans *Cahier Français*, n° 386 (mai-juin 2015), p. 19.

¹⁸³ Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol.VII, 1966, p. 328.

¹⁸⁴ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, pp. 42-43.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 38.

scolaire peut représenter une acculturation étant donné la distance entre les habitudes culturelles de l'école et celles des milieux défavorisés¹⁸⁶. Il se peut donc que même quand elle est possible, inconsciemment, l'ascension sociale grâce à l'école ne soit pas nécessairement souhaitée.

1.3.2.1.3 Le rôle de l'école

Ces différents phénomènes, bien que nous les ayons d'abord décryptés du point de vue de la famille, ne sont possibles qu'à cause de la structure actuelle de l'école. Celle-ci est déterminée par l'ambition de donner à tous les mêmes chances de réussite. Toutefois, cette ambition n'est pas réalisée. Selon leur milieu d'origine et de par le capital culturel qu'il implique, tous n'ont pas au départ les mêmes chances de succès. À ce niveau, la reproduction des inégalités scolaires peut encore être évitée, notamment en prenant conscience du fait que des inégalités de départ subsistent pour avoir la possibilité d'y remédier. C'est seulement en admettant que l'origine sociale a un impact sur les chances de réussite que l'on pourra tenter de rendre l'école effectivement juste. Cela va sans dire, comme l'affirme catégoriquement François Dubet « malgré ses faiblesses, l'ouverture de l'école à tous est un progrès sur lequel il n'est pas imaginable de revenir¹⁸⁷ ». Cependant, l'aspiration à l'égalité des chances conduit à la présomption d'un idéal méritocratique. Ainsi, le système scolaire considère tous les élèves de manière indifférenciée, partant du principe qu'ils ont effectivement les mêmes possibilités de réussite et que les écarts de résultats sont dus à des efforts inégaux. De cette façon, en plus de figer la hiérarchie sociale, l'école la légitime. L'équité formelle « dans toute société qui se réclame d'idéaux démocratiques, [...] protège mieux les privilèges que la transmission ouverte des privilèges¹⁸⁸ ». En effet, traiter tous les élèves également tant sous l'angle du contenu, des méthodes et des critères d'évaluation, alors que dans les faits, ils ne sont pas réellement égaux face à l'enseignement (de par les différences liées à l'origine sociale), conduit à perpétuer les inégalités qui leur préexistent sans que celles-ci ne puissent plus être remises en question. L'injustice n'est pas apparente puisque tous pensent avoir eu les mêmes possibilités au départ et chacun

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 37.

¹⁸⁷ François Dubet, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004, p. 24.

¹⁸⁸ Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol.VII, 1966, p. 336.

tend à croire que sa réussite et celle d'autrui dépendent de capacités et de dons, ainsi les possibilités d'indignation face à cette injustice sont moindres. Par conséquent, l'ignorance de ces inégalités de départ et l'attachement au modèle méritocratique tendent effectivement à les perpétuer et à les consacrer.

Il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre d'autres facteurs participent à la reproduction sociale. Premièrement, bien que celui-ci n'en soit plus l'unique cause, l'aisance financière joue toujours un rôle considérable au sein des inégalités scolaires. Les écoles des quartiers riches disposent de davantage de moyens financiers qu'elles peuvent investir dans leurs écoles et les équipes pédagogiques y sont plus expérimentées. Le système de répartition des enseignants permet à ceux qui ont accumulés le plus de points de par leurs années d'ancienneté ainsi que le bon déroulement de leurs différentes inspections, de choisir en priorité les établissements dans lesquels ils souhaiteraient travailler. Ainsi, les instituteurs en début de carrière se retrouvent dans les écoles les moins convoitées, c'est-à-dire celles des milieux davantage défavorisés où le travail est plus difficile. On peut donc effectivement constater que déjà, à ce niveau, la structure scolaire avantage les personnes issues d'environnement fortuné.

Toujours est-il que c'est avant tout l'héritage culturel qui assoit les inégalités sociales. La culture de l'école et de ses représentants est proche de celle des mieux lotis : « c'est une culture aristocratique et surtout un rapport aristocratique à cette culture que transmet et qu'exige le système d'enseignement¹⁸⁹ ». Certains élèves sont avantagés dès leur entrée à l'école de par la proximité entre les habitudes culturelles de leur entourage et celles de leurs enseignants. Cela les met d'emblée dans une disposition de réussite. Au contraire, les élèves issus des milieux défavorisés doivent faire davantage d'efforts s'ils veulent répondre aux exigences de l'école. Pour Bourdieu, le langage est l'une des causes notables de ce décalage. Celui utilisé par l'école est propre aux milieux d'élite. Ainsi, il semble spontané pour certains et laborieux pour d'autres¹⁹⁰. Or le problème, c'est que plutôt que d'admettre ces différences au départ comme les répercussions des inégalités sociales et d'y remédier, l'école les reconnaît comme des dons et des aptitudes naturelles pour certains puis des défauts d'intelligence pour les autres, ou encore comme le fruit d'un travail plus ou moins assidu. Les évaluations et les appréciations du corps enseignant vont alors consacrer ces

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 338.

¹⁹⁰ *Ibid.*, pp. 338-339.

inégalités d'origine sous forme de réussite scolaire, la rendant fondamentalement injuste¹⁹¹. D'autant plus que les efforts faits par les élèves qui ne disposent pas des mêmes habitudes culturelles pour y parvenir ne sont pas valorisés. Pierre Bourdieu a en effet mis de l'avant le reproche ironique d'être trop « scolaire », fait aux élèves essayant avec application de performer. Ce commentaire récurrent souligne le fait que l'école discrédite « la culture qu'elle transmet au profit de la culture héritée qui ne porte pas la marque roturière de l'effort¹⁹² ». Il devient alors très ardu d'améliorer sa condition sociale grâce au système scolaire. D'une part, les individus originaires des classes les plus lésées sont, à l'origine, handicapés mais quand bien même qu'ils essaieraient de rattraper ce retard initial, ce ne serait pas salutaire car le travail laborieux est déprécié au profit de celui qui semble facilement réalisé. Finalement, comme l'affirme Olivier Reboul, nous pourrions dire que « notre enseignement est fait pour ceux qui, à la limite, pourraient s'en passer¹⁹³ » puisqu'il encourage les élèves qui disposent déjà d'une certaine culture, de par leur éducation familiale, au détriment des autres.

1.3.2.2 Analyse de la reproduction sociale

1.3.2.2.1 Répression de la pensée

De cette manière, l'école nous semble pouvoir être endoctrinante en raison de la sélection qu'elle opère. Pourtant, celle-ci peut se justifier par l'organisation de notre société qui fonctionne par division des tâches et du travail. D'ailleurs, selon Olivier Reboul, ce n'est pas la sélection qui est problématique en tant que telle mais le sens que l'on peut donner à l'exclusion qu'elle implique¹⁹⁴. En effet, le clivage et la hiérarchisation de la société selon la catégorie professionnelle d'appartenance est à interroger ; cependant, ce n'est pas le seul problème que pose, à notre sens, la sélection. C'est son fondement qui se trouve être la première injustice, ainsi que ses répercussions. Les inégalités scolaires découlent

¹⁹¹ *Ibid.*, pp. 341-342.

¹⁹² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, p. 35.

¹⁹³ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 178.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 180.

évidemment des inégalités sociales. Néanmoins elles sont légitimées par l'école et ce principe, dans l'arrangement des programmes scolaires, est ignoré. Par conséquent, les élèves en situation d'échec se sentent responsables de leur condition quand bien même que ce n'est pas effectivement le cas. Ils intègrent, en plus de leur insuccès, un sentiment de culpabilité et se persuadent qu'ils manquent réellement de facultés par rapport aux autres élèves qui parviennent facilement à briller : « si l'école échoue vraiment à instruire les pauvres, elle réussit par contre à les endoctriner en leur inculquant un sentiment irrémédiable d'infériorité¹⁹⁵ ». En effet, cette perte de confiance en ses propres capacités à laquelle elle conduit injustement les plus démunis peut s'avérer tout à fait déterminante. D'une part au lieu d'affranchir et d'ouvrir les possibilités à tous, elle cantonne chacun dans une position sociale héritée à la naissance. D'autre part, elle mène les personnes qui en sont victimes à renoncer à penser par elles-mêmes puisqu'elles n'ont plus confiance en leur propre discernement. En ce sens, l'école trahit la fin de l'enseignement, soit sa visée première qui devrait être la libération de la pensée en chacun. En effet, cette éducation se fait au service de la société et de l'établissement d'une structure fonctionnelle, où la place de chacun est arrêtée, limitant ainsi les potentialités d'un épanouissement individuel. Bien sûr, il peut exister quelques destins exceptionnels qui semblent démentir cette propension. Mais ces derniers sont trop rares pour qu'ils puissent véritablement être pris en considération ; et quand ils le sont, cela a plutôt pour effet de légitimer l'exclusion car ils « accréditent le mythe de l'école libératrice auprès de ceux-là même qu'elle a éliminés¹⁹⁶ ». Les conséquences de la reproduction sociale par le biais de l'école semblent ainsi bien se rapporter à celles de l'endoctrinement. Nous sommes face à une éducation liberticide pour certains, à qui nous ne donnons pas réellement la chance de se réaliser et à qui nous risquons fort de transmettre une piètre opinion d'eux-mêmes et de leurs aptitudes. Dès lors, l'enseignement conduit à la répression de la pensée. Il a pour conséquence, plutôt que d'éveiller l'autonomie intellectuelle, de décourager ses élèves à apprendre par et pour eux-mêmes puisqu'ils s'en pensent incapables.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 182.

¹⁹⁶ Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol.VII, 1966, p. 342.

1.3.2.2.2 Mépris de l'être humain

Outre cette répression de la pensée caractéristique de l'endoctrinement, la justification des inégalités sociales par le système scolaire conduit aussi au mépris de l'être humain. Déjà, nous venons de montrer que cela peut mener les moins bien nantis à la déconsidération de soi : « ils ont le sentiment d'être indignes des espérances placées en eux par leurs maîtres, par leur famille et par eux-mêmes¹⁹⁷ ». Mais ce phénomène pousse également à un mépris de l'autre. En effet, la reproduction sociale légitimée par l'école fige la hiérarchie entre les différentes catégories socio-professionnelles qui composent notre société et ainsi encourage le dissentiment entre les classes.

Le phénomène de la reproduction sociale à l'école apparaît alors être effectivement une forme d'endoctrinement qui permet également de confirmer les critères de définition établis. Pour le démontrer, commençons tout d'abord par l'analyser à la lumière des éléments que nous n'avons pas retenus dans notre définition. Il s'avère clairement que ce n'est pas l'intention d'endoctriner qui pervertit ici l'enseignement. Du côté des enseignants, il n'y a pas de volonté claire et affirmée de reproduire l'ordre sociale, bien au contraire, l'école est imaginée et fantasmée comme un ascenseur social permettant d'enrayer les inégalités. Et du côté de l'institution même, nous l'avons vu, c'est l'idéal de l'égalité des chances qui structure l'école de la République. Ainsi il n'y a évidemment pas d'intention d'endoctriner. Par ailleurs, le contenu de l'enseignement est riche et varié, il n'y a pas de doctrine transmise. Au contraire, les matières sont diverses et le programme dense. Quant à la méthode, bien que classique, elle n'est pas strictement autoritaire et une liberté relative est laissée à chaque enseignant. Ainsi, certains peuvent se montrer traditionnels quand d'autres pratiquent des pédagogies plus progressistes. Ce n'est donc pas non plus la méthode qui rend ici l'enseignement endoctrinant.

Qu'est ce qui fait alors que cet enseignement puisse pourtant être endoctrinant ? C'est d'abord le résultat auquel il aboutit qui nous a mis sur cette piste. En effet, les élèves issus de milieux défavorisés finissent pour beaucoup convaincus de leur médiocrité, gardant un souvenir désagréable de l'école. La question est donc de savoir comment l'enseignement

¹⁹⁷ François Dubet, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004, p. 29.

conduit à ce dénouement. Il nous semble que c'est l'idéologie sous-jacente qui se manifeste à travers l'ensemble de l'éducation qui en est à l'origine. Bien que ce soit inconscient, le corps enseignant valorise principalement un seul type de culture, celle de l'élite, ce qui a pour conséquence de persuader ceux qui n'en n'ont pas hérités qu'ils n'ont pas la même valeur intrinsèque que les mieux nantis et qu'ils n'ont pas réalisé les efforts nécessaires à leur réussite. Ainsi ils pensent mériter leur échec scolaire et l'identité sociale que celui-ci induit. Il y a donc tout d'abord une conception erronée de la réalité qui est transmise qui a en plus la répercussion de favoriser les inégalités sociales et la transmission injuste de ces dernières. Par ailleurs, cette conception s'accompagne d'un dédain d'une grande partie de la société puisque seule la culture des classes les plus favorisées est valorisées tandis que la culture dite populaire est dépréciée. Cette pensée qui traverse l'éducation donnée entraîne, comme nous l'avons stipulé précédemment, un mépris de soi et de l'autre et accroît ainsi la division des classes. C'est pourquoi on peut affirmer que nous aboutissons à un tel résultat du fait de l'idéologie qui caractérise l'enseignement français : cette vision élitiste de ce que doit être l'enseignement qui conduit à l'ignorance des inégalités présentes d'entrée de jeu ainsi que leurs répercussions évidentes. La caractéristique déterminante qui ressort de cet endoctrinement est donc encore une fois la fin, c'est-à-dire la manière dont l'idéologie de l'acteur se manifeste à travers son entreprise et le résultat auquel celle-ci aboutit¹⁹⁸, ainsi que le mépris de l'être humain structurant cette pensée qui semble bien être également une constante à tout endoctrinement.

1.4 Conclusion

Dans cette partie de notre étude nous avons cherché à définir l'endoctrinement. Dès le départ nous l'avons présenté comme étant un enseignement pervers. L'enjeu était donc de trouver ce qui le distinguait de l'enseignement qui ne l'était pas, soit de l'enseignement véritable. Cette entreprise revenait, à notre sens, à déterminer l'origine de l'endoctrinement. Pour ce faire, nous sommes partis de l'enquête menée par Olivier Reboul dans son ouvrage

¹⁹⁸ La fin étant, selon la définition que nous en avons donné, la vision et l'élaboration consciente et inconsciente de l'action par rapport à son résultat anticipé. Elle est donc déterminée par l'idéologie.

l'Endoctrinement. Celle-ci reprend différentes pistes de définitions, nous permettant ainsi de faire une présentation avancée du phénomène.

Pour commencer, nous avons vu que, pour certains philosophes, ce qui fait la spécificité d'un enseignement endoctrinant est l'intention de l'enseignant. Ainsi, le point commun de tous les endoctrinements est, selon eux, la volonté de l'instituteur d'imposer des croyances incontestables à ses élèves. Nous avons vu ensuite, avec les contre-arguments présentés par Reboul, que ce n'est pas nécessairement le cas et que, vraisemblablement, l'individu qui endoctrine n'a pas toujours l'intention d'endoctriner.

Nous avons alors étudié l'hypothèse de l'enseignement partial. Si ce n'est pas par volonté consciente que l'on endoctrine, alors cela peut être relié au contenu de l'enseignement. Cependant, nous avons compris que cette théorie a également ses limites : il ne semble pas qu'il existe de contenu nécessairement endoctrinant et un enseignement qui se voudrait impartial peut s'avérer également néfaste pour l'enseigné.

De ce fait, nous avons envisagé la possibilité que ce soit la manière dont on inculque ce contenu en question qui le rende indiscutable, la méthode étant alors à l'origine de l'endoctrinement. Or comme nous l'avons constaté, plusieurs méthodes différentes peuvent engendrer l'endoctrinement et aucune ne semble être nécessairement endoctrinante.

Le critère alors proposé par Reboul pour distinguer l'enseignement véritable de l'endoctrinement et que nous avons étudié en dernière instance est la notion de fin. La fin, telle que nous la comprenons, paraît permettre en effet d'identifier ce qui distingue l'endoctrinement de l'enseignement véritable mais aussi d'en comprendre l'origine. À notre sens, la fin est la manière dont l'idéologie détermine l'action, elle est le résultat anticipé d'une action à la lumière des croyances profondes et inavouées d'un individu. Ainsi, effectivement, comme l'a affirmé Reboul, on peut déceler un endoctrinement en étudiant les résultats d'un enseignement. Cependant, nous pensons que l'on peut aussi questionner les moyens envisagés dans un enseignement ainsi que l'objectif qu'ils desservent pour comprendre qu'il y a endoctrinement et ainsi l'éviter.

À travers les deux études de cas présentées, nous avons pu identifier qu'effectivement il n'y a pas une intention précise d'endoctriner, ni une méthode spécifique ou encore un contenu particulier. Cependant, l'ensemble de ces trois caractéristiques peuvent servir à l'idéologie d'un acteur et faire de son enseignement un endoctrinement.

Dans l'endoctrinement hitlérien, la méthode n'est pas ouvertement autoritaire, elle peut même sembler moderne et l'intention est d'enseigner en transmettant des idées considérées sincèrement vraies. Pourtant, il est évident que l'ensemble de l'enseignement est au service d'une idéologie qui implique un mépris de l'être humain.

Il en va de même lorsque l'enseignement conduit à la reproduction sociale. Les méthodes des différents instituteurs peuvent varier, le contenu est riche et l'intention n'est évidemment pas d'endoctriner ni même de maintenir l'ordre social. Pourtant il est indéniable que c'est ce à quoi on aboutit et que ce phénomène est liberticide. Ainsi on constate également de l'endoctrinement à la lumière de son résultat mais on voit une fois encore que c'est l'idéologie, la façon dont on se rapporte inconsciemment au monde, qui semble déterminer l'action et qui en fait un endoctrinement.

Pour terminer cette partie de notre travail, reprenons de manière précise ce que nous croyons avoir compris de l'endoctrinement. Il est un enseignement perverti par l'idéologie de l'acteur. L'enseignement est nécessairement marqué par les croyances de celui qui enseigne. Or lorsque celles-ci sont inconscientes, elles déterminent de façon insidieuse l'action. Par ailleurs, une autre constante de l'endoctrinement est le mépris de l'être humain, parce qu'on le considère incapable de penser par lui-même lorsqu'on lui transmet un système de croyances rigides. Ainsi qu'il soit évident comme dans l'idéologie nazie, ou davantage sous-jacent comme dans le phénomène de la reproduction sociale par biais de l'école, il semble toujours être présent dans l'endoctrinement. Nous pourrions dès lors, résumer l'endoctrinement comme étant un enseignement marqué par le mépris de l'être humain conduisant à la répression de la pensée.

Il est donc important de souligner que ce qui pose problème, et qui nous semble être en grande partie à l'origine de l'endoctrinement, c'est le manque de clairvoyance de l'acteur ainsi que le fait qu'il ne questionne pas son action. Lorsque nous avons évoqué la responsabilité de l'endoctrineur, nous avons expliqué que pour Reoul c'était celle d'avoir échoué à sa tâche. Nous pensons que cet échec est dû au fait que l'enseignant en question est notamment lui-même endoctriné et donc qu'il ne prend pas la peine d'interroger sincèrement ses méthodes et son enseignement puisque ses croyances sont irréfutables et son rapport au monde est figé. L'idéologie, telle que nous présentons cette notion, est d'ailleurs un ensemble de croyances décousues et inconscientes qui ne sont donc pas examinées.

Ainsi, envisager une pédagogie qui viserait à maintenir en éveil la pensée des enseignés et également à leur permettre de penser par eux-mêmes serait à notre sens un moyen d'éviter l'endoctrinement. En effet, en mettant en place une méthode sous-tendue par un idéal¹⁹⁹ de liberté et une croyance profonde en la capacité de l'être humain à penser par lui-même, nous estimons qu'il est possible d'échapper au piège de l'endoctrinement car alors il nous semble que ceux qui enseignent auront conscience de ce qui anime réellement l'enseignement donné.

Nous terminons ce premier chapitre en présentant ce qui nous semble être les conséquences majeures de l'endoctrinement sur l'endoctriné en relevant quatre de ses caractéristiques²⁰⁰. Ce portrait peut paraître caricatural, et effectivement ces traits ne se présenteront peut-être pas de façon aussi marquée chez chacun des individus endoctrinés. Toutefois, nous pensons que c'est un outil intéressant qui peut aider à comprendre les conséquences de l'endoctrinement et proposer une éducation qui pourrait se dresser comme un rempart contre celui-ci :

- 1) L'endoctriné ne pense pas par lui-même. Sa pensée est réprimée, il manque d'autonomie intellectuelle.
- 2) L'endoctriné n'est pas capable de gérer la contradiction. Il a une grille de compréhension fixe du monde et souffre donc d'être remis en question.
- 3) La pensée de l'endoctriné est obtuse et fermée. Il ne s'émerveille pas. Il pense déjà connaître et comprendre suffisamment pour ne pas avoir besoin de se questionner davantage.
- 4) La rencontre de l'endoctriné avec l'autre manque de sincérité. Il est marqué par le mépris de l'humain et est rétif au doute, ainsi l'altérité l'inquiète.

¹⁹⁹ Nous utilisons ici spécifiquement le terme d'idéal et non d'idéologie car l'idéologie est nécessairement inconsciente et perd son essence lorsqu'elle est avouée. Le terme *idéal* est donc employé pour souligner que la conception de l'action d'enseigner est ici délibérée.

²⁰⁰ Dans *L'endoctrinement, op cit.*, pp. 106-108 Reboul dresse « le portrait robot d'une sorte de robot » (l'endoctriné) avec douze traits qui lui semblent demeurés constants chez celui-ci. Nous avons cependant élaboré notre propre portrait en espérant faire ressortir les aspects qui nous semblent les plus essentiels et qui permettent en outre d'imaginer les habiletés à acquérir pour contrer l'endoctrinement.

2 Chapitre 2 : La philosophie pour enfants et la prévention de l'endoctrinement

2.1 Introduction

Nous avons étudié l'endoctrinement en visant deux objectifs distincts. D'abord, Il nous importait de présenter les mécanismes de l'endoctrinement, son fonctionnement, afin de discerner la manière dont il trahissait l'enseignement et plus largement l'éducation. Par la suite, nous avons exploré les conséquences de ce type d'enseignement pour mettre en lumière sa perversité. Dans l'ensemble, cela a permis de montrer l'importance de chercher une façon d'éviter l'endoctrinement, voire d'en prévenir l'apparition. C'est ce que nous entreprenons de faire dans ce second chapitre.

Pour y arriver, nous nous appuyerons sur deux critères qui nous paraissent fondamentaux. Puisque l'endoctrinement est un enseignement altéré, il nous semble qu'il faille avancer, en premier lieu, un enseignement dont on puisse garantir l'authenticité, c'est-à-dire un enseignement qui tend à être véritable au sens où nous l'avons défini dans notre première partie. De plus, il nous apparaît qu'un enseignement visant à éviter, voire prévenir, l'endoctrinement, devrait conduire les enseignés à intérioriser les outils nécessaires pour établir et maintenir une pensée libérée. Un enseignement qui nous semble répondre à ces deux exigences est la philosophie pour enfants mise sur pied par M. Lipman et A. M. Sharp. En effet, elle paraît permettre aux enfants de penser par et pour eux-mêmes, et poursuit donc une fin qui semble contraire à celle de l'endoctrinement, du moins comme nous l'entendons et l'avons présentée dans le premier chapitre.

Notre second chapitre se divise en deux parties : la première consiste à présenter la philosophie pour enfants, ses enjeux et ses moyens ; la seconde, quant à elle, permettra de mettre en lien cette méthode avec l'endoctrinement, afin d'examiner de quelle manière elle nous semble pouvoir servir de rempart contre l'endoctrinement en permettant de ne pas être endoctriné ni d'avoir la tentation de le faire.

2.2 La philosophie pour enfants : présentation

La pratique de la philosophie avec les enfants est une activité éducative qui a soulevé beaucoup d'intérêt ces dernières années, à tel point qu'elle a suscité la création de plusieurs approches différentes. Notre attention s'est portée sur celle élaborée par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp et c'est cette dernière que nous souhaitons présenter. D'une part, elle est la première à avoir émergé (1969), et elle est aussi celle qui est la plus répandue (près de 60 pays). D'autre part, lorsque nous avons entrepris de l'étudier, elle nous a immédiatement paru être une méthode ingénieuse pour s'opposer à la répression de la pensée²⁰¹.

2.2.1 La création du programme de philosophie pour enfants

Nous commencerons par présenter brièvement l'histoire de la philosophie pour enfants²⁰². C'est une pratique relativement récente : en 1969 Matthew Lipman, alors professeur de philosophie à l'université de Columbia, se sent insatisfait du résultat de son enseignement. Après 20 ans dans le domaine, il fait le constat que ses étudiants, bien qu'ils aient effectivement appris et retenu les règles du raisonnement, ne raisonnent pas mieux en pratique. Il en conclut que l'enseignement des habiletés du raisonnement est trop tardif. À la même époque, il vient en aide à une classe d'enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture en introduisant des exercices de logique à leurs leçons. Les résultats positifs de cette entreprise jumelés au constat des limites de l'enseignement de la logique à l'université lui font réaliser l'intérêt que pourrait avoir la pratique de la philosophie dès l'enfance. Il entreprend alors l'écriture de son premier roman philosophique pour enfants : *La découverte*

²⁰¹ Cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit la seule capable à prévenir de l'endoctrinement. Nous croyons que plusieurs approches pédagogiques différentes le peuvent, mais le présent travail vise spécifiquement à montrer de quelle manière la méthode de philosophie pour enfants de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp y parvient. De ce fait, nous n'avons pas étudié les autres méthodes possibles.

²⁰² Nous avons pris connaissance de l'histoire de la création de la philosophie pour enfants à partir de trois ouvrages : le premier chapitre de l'ouvrage *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2^{ème} édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, : « La pratique de la philosophie en communauté de recherche » écrit par Michel Sasseville ainsi que de la préface écrite par Matthew Lipman de l'ouvrage de Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, et celle du roman de Matthew Lipman *La Découverte D'Harry Stottlemeier*, traduit par Pierre Belaval, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1978.

de *Harry*²⁰³. Suite à l'écriture de son ouvrage, Lipman s'exerce avec des enfants âgés entre 10 et 13 ans. Après neuf semaines d'expérimentation, les résultats sont encourageants. Tandis que l'aptitude à raisonner du groupe témoin est demeurée identique, les enfants du groupe expérimental ont fait un progrès équivalent à 27 mois d'apprentissage classique. Cette observation conforte Lipman dans son intuition. En 1973, il rencontre Ann Margaret Sharp qui rejoint son engouement. Ils vont par la suite travailler ensemble à la création et au développement du programme de philosophie pour enfants.

Les médias ont fait un accueil chaleureux à la philosophie pour enfants. Selon Matthew Lipman, l'alliance surprenante entre philosophie et enfance attire l'attention dès 1970. Cependant, cet enthousiasme est dû à un premier malentendu. Il est dit que la philosophie pour enfants a pour objectif de leur faire mémoriser les systèmes philosophiques des philosophes de renom. Or, l'enjeu de cette pratique n'est pas de faire des enfants de « petits savants²⁰⁴ » tel que Lipman le souligne, mais d'apprendre aux enfants à penser mieux et notamment à les outiller pour les situations problématiques. Ainsi ce programme vise avant tout un savoir pratique, permettant d'agir plus justement.

Pour éclaircir cette possible confusion, nous tâcherons de présenter le but et les objectifs du programme de philosophie pour enfants en détail.

2.2.2 Le but et les objectifs de la philosophie pour enfants

La philosophie pour enfants est donc née d'une frustration : celle de ne pas parvenir à faire en sorte que les élèves de l'enseignement supérieur puissent penser mieux, établir des raisonnements pratiques ; et d'une hypothèse : celle qu'il était probablement trop tard à l'université pour apprendre à bien penser. Nous allons donc dans un premier temps

²⁰³ Matthew Lipman *La découverte de Harry*, 2^{ème} éd., traduit et adapté par Michel Haguette, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 1994.

²⁰⁴ Matthew Lipman, « préface » dans Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p. 16.

présenter le but et les objectifs de la philosophie pour enfants, et ensuite la méthode mise en place au sein de cette pratique pour les atteindre.

2.2.2.1 Le jugement pratique

Le but de la philosophie pour enfants est, pour Lipman et Sharp, la formation du jugement. Selon eux, le jugement est le terme d'un processus visant à éclaircir une situation, à faire disparaître, même provisoirement, un doute. En fait, lorsque l'on rencontre un problème, on se sert de nos connaissances diverses et de différentes habiletés mentales pour formuler un jugement et donc résoudre, à terme, le problème. Lipman affirme effectivement qu'« un jugement établi, détermine ce qui était jusqu'alors flou, non établi, ou qui faisait d'une façon ou d'une autre l'objet d'une problématique²⁰⁵ ». Généralement, le jugement est le résultat d'une recherche, son fruit. En fait, si on voulait le présenter de façon linéaire, on pourrait l'exposer de la façon suivante : lorsqu'on rencontre un problème, une difficulté, on se lance dans une recherche qui elle aboutit habituellement à un jugement. De plus, le jugement, pour Lipman, ne se manifeste pas seulement sous la forme d'un énoncé verbal. Il s'agit, plus largement, d'une conduite, qui peut, elle, être « un comportement, une création, ou un dire²⁰⁶ ». Cette définition du jugement donne lieu à celle du bon jugement, qui est le jugement qui permet d'agir au mieux, qui s'insère adéquatement dans la vie et l'expérience de celui qui le formule et qui les enrichit²⁰⁷. Ainsi le jugement tel que l'envisage Lipman est avant tout un jugement pratique, un jugement qui permet de mieux agir et de mieux vivre. Il rajoute également que le bon jugement résulte « d'actes *menés avec compétence*, accomplis par des moyens et des procédures appropriés²⁰⁸ ». Son attention se porte ainsi autant sur les moyens mis en place pour parvenir aux jugements que sur leurs résultats.

C'est dans cette visée qu'il a entrepris la création de son programme de philosophie pour enfants, afin de former le bon jugement dès le plus jeune âge dans les écoles. Lipman part en effet du principe que « le développement du jugement est une tâche qui incombe autant

²⁰⁵ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, 2^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 36.

²⁰⁶ Matthew Lipman « La formation du jugement en éducation » dans Michael Schleifer, *La formation du jugement*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 268 p.

²⁰⁷ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 36.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 205.

aux parents qu'à l'école²⁰⁹ ». Il semblerait qu'auparavant c'était plutôt exclusivement le rôle des familles, et le rôle de l'école était strictement de faire acquérir des connaissances. Cependant, à mesure que l'école a pris une place plus importante dans la vie des enfants, la formation du jugement est devenue une responsabilité partagée. L'école doit permettre aux enfants d'apprendre à juger de façon plus nuancée²¹⁰. Or la méthode de l'enseignement traditionnel qu'il qualifie de *modèle classique*, a plutôt tendance à se réduire à « la transmission d'un savoir par ceux qui savent à ceux qui ne savent pas²¹¹ ». Ainsi au lieu d'apprendre à juger, on impose des jugements tout faits aux élèves. Au contraire, la méthode qu'il associe au *modèle réflexif*, vise, quant à elle, à faire en sorte que les élèves « soient de plus en plus attentifs et réfléchis et qu'ils deviennent de plus en plus raisonnables et mieux aptes à juger²¹² ».

Apprendre à mieux juger se fait par la pratique du jugement même. Il n'y a pas de cours uniquement théorique qui permet d'améliorer la faculté de juger. Et la philosophie, envisagée comme la pratique de la philosophie, et non l'enseignement de l'histoire de la philosophie, paraît être un contexte adéquat pour s'exercer, puisque faire de la philosophie donne l'occasion aux enfants de réfléchir, de se questionner et de répondre par eux-mêmes à leurs propres problèmes²¹³. Ajoutons qu'il ne faut pas croire que lorsqu'on pratique la philosophie avec les enfants, ce soit dans le but de les faire eux-mêmes devenir des philosophes. Le but, rappelons-le, est de les aider à former leur propre jugement en les outillant à bien penser. Matthew Lipman intitule d'ailleurs le quatrième chapitre de *À l'école de la pensée* : « une éducation visant à améliorer la pensée²¹⁴ ». La cinquième et dernière partie de ce chapitre est bien « renforcer le jugement²¹⁵ » mais les parties précédentes concernent l'éducation à une pensée complexe. Ainsi, l'organisation de ce chapitre nous permet de comprendre que pour parvenir à former le jugement, il faut éduquer à une pensée multidimensionnelle, une pensée composée de la pensée critique, la pensée créative et ce

²⁰⁹ Matthew Lipman, « La formation du jugement en éducation » dans Michael Schleifer [dir.], *La formation du jugement*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, p. 72.

²¹⁰ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, pp. 262-263.

²¹¹ *Ibid.*, p. 31.

²¹² *Id.*

²¹³ « La philosophie à l'école élémentaire offre à l'élève un lieu de discussion publique qui lui permet de réfléchir tout autant à ses valeurs qu'à son agir. » Matthew Lipman, « La formation du jugement en éducation » dans Michael Schleifer [dir.], *La formation du jugement*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, p. 78.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 189.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 261.

qu'il appelle *caring thinking* (que nous traduirons par la pensée attentive²¹⁶). Nous verrons donc à présent de quelle manière il définit ces trois formes de pensée et également le rôle qu'elles jouent dans la formation du jugement.

2.2.2.2 La pensée critique

Le premier mode de pensée présenté par Matthew Lipman est la pensée critique. Celle-ci a un rôle fondamental, notamment pour éviter la répression de la pensée, puisqu'elle permet de décider ce en quoi on peut croire²¹⁷. Ainsi, un penseur critique est un penseur en quête de vérités parce qu'il cherche à comprendre ce qui est le plus vraisemblable, ce en quoi il peut avoir le plus confiance et donc à déceler les connaissances les plus tangibles. Lipman définit la pensée critique de la manière suivante : « *une pensée qui (1) facilite le jugement parce que (2) elle repose sur des critères, (3) est autocorrective et (4) soucieuse du contexte*²¹⁸ ». Cette définition comprend quatre éléments. Le premier est l'objectif de la pensée critique, et les trois autres, ce qui caractérisent son fonctionnement.

Ainsi nous comprenons bien que sa visée est de permettre le jugement et un jugement qui répond à certaines exigences. En fait, la pensée critique c'est la pensée de la fiabilité, elle est rigoureuse. Lorsque l'on pense de façon critique on fonde ses idées et ses affirmations sur des critères. Les critères sont donc des raisons déterminantes, soit ce qui permet de soutenir avec force et de justifier avec rigueur une pensée²¹⁹. Les critères doivent pour cela pouvoir être considérés comme plus facilement admissibles et vérifiables que l'opinion qu'ils soutiennent. Ils sont tenus également de répondre à certaines règles, que Lipman appelle des *métacritères*, qui sont les principes qui nous permettent de juger de la fiabilité d'un critère, comme peuvent l'être « la *cohérence*, la *précision* et la *consistance*²²⁰ ».

²¹⁶ La traductrice des différentes éditions de *À l'école de la pensée* utilise, quant à elle, le terme « pensée vigilante ». Nous reviendrons sur notre choix de traduction au moment où nous aborderons plus précisément la pensée attentive.

²¹⁷ « La pensée critique peut aider à décider de ce que *ne pas* croire » Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 57.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 205 (en italique dans le texte d'origine).

²¹⁹ *Ibid.*, p. 206.

²²⁰ *Ibid.*, p. 208.

La pensée critique est donc une pensée qui doit être sûre et reposer sur des assises solides. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle ne produit que des jugements immuables. Au contraire, la volonté du penseur critique de toujours vouloir se rapprocher de ce qui est le plus vraisemblable l'incite à ne pas à s'asseoir sur des vérités apparemment absolues. La pensée critique est une pensée qui s'analyse, qui revient sur elle-même, elle est autocritique et autocorrective. Il est évident qu'une pensée qui tend à faire reposer chacune de ses opinions sur des critères fiables répondant eux-mêmes à des exigences de cohérence et précision, de par l'honnêteté intellectuelle que cela implique, cherche également à entrevoir ses défauts et à les corriger.

Par ailleurs, dans la lignée de ces exigences, la pensée critique est aussi amenée à prendre en considération le contexte. Il peut en effet arriver qu'un jugement soit approprié dans un contexte spécifique mais qu'il ne le soit plus dans une situation qui diverge. Un des exercices proposés par Lipman pour apprendre aux enfants à prendre en considération le contexte présente plusieurs énoncés où un personnage offre à un autre d'effectuer une tâche *tour à tour* (voir annexe A, p. 135)²²¹. L'exercice consiste à comprendre quand est-ce qu'il est approprié de s'alterner et quand est-ce que ça ne l'est pas. Ainsi, cela illustre qu'il n'y a pas une règle établie disant qu'il est toujours équitable de procéder tour à tour, mettant donc en lumière l'importance de prendre en considération le contexte lorsque l'on veut émettre un bon jugement.

La pensée critique est donc un mode de pensée qui cherche à produire des jugements solides, en étant ouvert à la remise en question et conscient de l'importance du contexte. En fait la pensée critique opère quand on s'engage dans une recherche. Or nous avons présenté le jugement comme le fruit de la recherche, on conçoit ainsi le lien étroit qu'entretient la pensée critique avec le bon jugement. Cependant, aux yeux de Lipman et Sharp, la pensée critique ne suffit pas, à elle seule, à faciliter le jugement. D'ailleurs, il faut un point de départ à cette recherche qu'anime la pensée critique.

²²¹ *Ibid.*, pp. 213-214.

2.2.2.3 La pensée créative

C'est dans la pensée créative que l'on trouvera plus communément l'origine de la recherche. La pensée créative, qui est le second mode de pensée présenté par Lipman dans la deuxième édition de *À l'école de la pensée*, est la dimension de la pensée propre à l'invention et à l'imagination ainsi qu'à la recherche de sens. En fait, la pensée créative c'est « celle qui intervient pour réaliser une œuvre d'art²²² ». Cependant, elle n'est pas uniquement mobilisée dans le cadre d'une entreprise purement artistique. Elle opère dans chaque ouvrage, chaque action comme l'empreinte de son auteur²²³. La formulation d'une métaphore illustre bien ce que peut-être une opération de la pensée créative, puisque pour désigner une chose par une autre chose qui ne lui est pas strictement similaire mais qui partage des traits essentiels, il faut faire preuve de créativité en dépassant les catégories qu'on utilise habituellement. Ainsi, même si Jean est un être humain, on pourra dire de lui qu'il est un cochon – Jean est un cochon – en raison de la façon dont il mange. Cette phrase est fautive littéralement, Jean n'est pas un cochon, mais vraie figurativement. La pensée métaphorique fait ainsi partie d'une sous-catégorie de la pensée créative, *la pensée amplificante*, à l'instar de la formulation d'hypothèses²²⁴. La pensée créative permet, en effet, d'imaginer des réponses aux problèmes rencontrés.

Mais ce n'est pas le seul rôle majeur dans la recherche que joue la pensée créative, puisque celle-ci peut aussi en être à l'initiative. La pensée créative est à l'origine du doute, elle est l'esprit de défiance qui questionne et qui secoue les certitudes. Or c'est le doute qui permet la mise en route d'une recherche. Ce lien met en lumière l'interdépendance entre la pensée critique et la pensée créative. Pour qu'une recherche puisse avoir lieu, il faut un esprit qui allie ces deux modes de pensée puisque la pensée créative va initier une quête de sens quand la pensée critique va la guider. On pourrait en fait considérer que la pensée créative ébranle, invente et propose tandis que la pensée critique évalue et consolide de nouveaux jugements. Un esprit qui ne fait preuve que de pensée créative a tendance à être « sceptique et radical » puisqu'il remet constamment tout en question, et celui qui est strictement critique est plutôt « conservateur » puisqu'une fois qu'il a trouvé une croyance

²²² *Ibid.*, p. 237.

²²³ *Id.*

²²⁴ *Ibid.*, p. 238.

qui lui semble solide, il n'aura pas nécessairement tendance à l'interroger davantage²²⁵. Ainsi pour qu'une pensée soit riche et qu'elle s'actualise régulièrement pour rester juste, il faut qu'elle fasse preuve à la fois de pensée critique et de pensée créative. Cependant, pour former au bon jugement ce n'est pas non plus suffisant. Aux yeux de Lipman et Sharp, il importe également de faire appel à la pensée attentive.

2.2.2.4 La pensée attentive (*caring thinking*)

La pensée attentive est le troisième mode de pensée présenté par Lipman dans la deuxième édition de *À l'école de la pensée*²²⁶. C'est dans cet ouvrage paru en 2003 qu'elle est une première fois présentée pour elle-même. Elle n'en demeure pas moins essentielle au développement d'une pensée multidimensionnelle, cette analyse du rôle de la pensée attentive est d'ailleurs le grand apport que Lipman fait à cette nouvelle édition. Mais avant de la définir, revenons sur les raisons qui nous ont poussés à choisir la traduction de « pensée attentive » plutôt que celle de « pensée vigilante », choisie par la traductrice Nicole Decostre. Déjà, lorsque nous avons entrepris d'étudier la philosophie pour enfants, c'est dans le terme de pensée attentive que nous avons été initiés à la notion de *caring thinking*. Mais ce n'est pas seulement par accoutumance que nous avons préféré cette traduction. Nous trouvons que la notion de vigilance rend plutôt compte d'une inquiétude, tandis que le terme d'attention est plus neutre et ne connote pas la préoccupation de crainte.

D'ailleurs, être vigilant, s'inquiéter pour quelque chose, est une manifestation précise de la pensée attentive. En effet, cette dimension de la pensée concerne la façon dont on se rapporte à l'objet de notre pensée, c'est-à-dire l'intérêt qu'on lui porte et les raisons qui font qu'on y pense. Elle est donc à l'origine de notre pensée même, puisque nous entreprenons une réflexion sur un sujet si celui-ci nous importe d'une façon ou d'une autre.

Ce mode de pensée est ainsi lié à la pensée émotionnelle en tant qu'il en est une forme puisque nos émotions et nos sentiments façonnent l'intérêt que l'on éprouve à l'égard de l'objet de notre réflexion²²⁷. Ainsi, il n'est pas seulement « une condition causale de la

²²⁵ *Ibid.*, p. 242.

²²⁶ *Ibid.*, pp. 249 à 259.

²²⁷ *Ibid.*, p. 132.

pensée²²⁸ » ; il détermine également la façon dont on se rapporte à l'objet de notre intérêt, la manière dont on y pense, selon nos valeurs et le contexte. Afin de rendre compte plus justement de ce qu'est la pensée attentive, Lipman en présente certaines modalités comme la pensée appréciative, la pensée affective, la pensée active, la pensée normative et la pensée empathique, rendant ainsi compte du rôle que jouent les émotions dans la pensée attentive et l'acte de juger²²⁹. L'expression de certaines émotions peut effectivement être un jugement à proprement parler. Pour l'illustrer, Lipman prend l'exemple de l'indignation qui est une forme de jugement : « lorsqu'on s'indigne sincèrement en lisant qu'un étranger a été scandaleusement maltraité, cette indignation est le jugement porté à l'égard de cet acte honteux²³⁰ ».

En faisant ce constat, il dénonce la séparation faite habituellement entre le cognitif et l'affectif²³¹. Sans émotions, il n'y a pas d'engouement pour un objet de réflexion particulier et il n'y a donc pas de pensée si ce n'est une intelligence fade²³². Ainsi, on se rend compte de l'importance égale des trois dimensions de la pensée au sein d'une pensée complexe. La frontière entre celles-ci n'est d'ailleurs pas strictement perceptible. Comme Lipman le souligne « chaque pensée comporte un certain pourcentage des trois²³³ ». Elles sont toutes nécessaires à la formation du jugement et c'est seulement en éduquant les enfants à ces trois formes de pensée que l'on pourra leur permettre de bien penser. La formation du jugement, que Lipman propose comme objectif de la philosophie pour enfants et de l'éducation en général, est permise par le développement des trois formes de pensée. Ces dernières conduisent inmanquablement à une pensée plus aguerrie, ce qui donne la possibilité aux enfants de penser par et pour eux-mêmes.

²²⁸ *Ibid.*, p. 252.

²²⁹ *Ibid.*, pp. 253-258.

²³⁰ *Ibid.*, p. 254.

²³¹ *Ibid.*, p. 133.

²³² « Sans émotion, la pensée serait plate et dénuée d'intérêt » Matthew Lipman, À l'école de la pensée, op cit., p. 250.

²³³ *Ibid.*, p. 6.

2.2.2.5 Penser par et pour soi-même

Si l'objectif visé en philosophie pour enfants est bien à proprement parler la formation du jugement, l'autonomie de la pensée est, elle, une conséquence souhaitable de ce dessein. En fait, on pourrait même dire que l'autonomie de la pensée est également le but de la philosophie pour enfants, étant donné que la formation du jugement ainsi que la pensée multidimensionnelle l'impliquent nécessairement. Elle est non seulement le résultat de la formation du jugement mais aussi un prérequis au bon jugement et intervient donc autant dans les moyens mis en œuvre pour y parvenir que comme résultat. Autrement dit, il est nécessaire de penser par et pour soi-même pour bien juger et quand on juge bien on pense par et pour soi-même. En ce sens, nous pourrions considérer la capacité à *penser par et pour soi-même* comme la fin de la pratique de la philosophie avec les enfants. Si on se réfère à la définition de la fin que nous avons formulée précédemment, alors c'est ce qu'affirme Lipman quand il dit « nous ne devons pas nous méprendre quant à l'objectif premier de l'éducation. Cet objectif doit être de développer les outils permettant de penser et de penser par nous-mêmes²³⁴ ».

L'expression penser par et pour soi-même est la traduction de l'expression « thinking for oneself ». Le *par* et le *pour* ont pour fonction de rendre compte du sens du *for* présent dans la formule originale. Cette capacité est définie au dernier chapitre de *Philosophy in the Classroom* à partir d'une distinction entre *penser* et *penser par et pour soi-même*²³⁵. Penser, et particulièrement bien penser, consiste à le faire de manière logique, en tenant compte de la situation, en prenant en considérations les faits, en formulant des classifications et des distinctions etc. Penser par et pour soi-même revient à penser en tenant compte de ses propres aspirations et valeurs, de son contexte, de son identité, et de ses expériences ; en somme, soi-même. Ainsi, bien penser et penser par et pour soi-même fonctionnent ensemble et sont tout autant nécessaire à l'établissement d'une autonomie intellectuelle.

La philosophie pour enfants vise donc, notamment, l'autonomie de la pensée. Cela signifie que les élèves doivent être à terme capables de penser par et pour eux-mêmes et donc de produire leurs propres savoirs et leurs propres réflexions plutôt que de « répéter comme des

²³⁴ Matthew Lipman dans la préface de l'ouvrage de Michel Sasseville [dir.], *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2^{ème} édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, p. XXI.

²³⁵ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, 2^{ème} édition, Philadelphia, Temple University Press, 1980, pp. 203 à 204.

perroquets ce que d'autres disent ou pensent ²³⁶». Il semblerait qu'il y ait dans cette faculté la marque des trois modes de pensées.

Nous avons vu que la pensée critique est ce qui permet de déterminer ce que l'on ne doit pas croire et donc par la même les croyances admissibles. Le penseur critique est capable d'évaluer ce qui lui semble plausible à l'aide de critères, en tenant compte du contexte et en faisant preuve d'autocorrection. Avoir un esprit critique est d'ailleurs souvent présenté comme contraire à la crédulité.

La pensée créative a également son rôle à jouer dans la pensée autonome. Comme le relève Lipman, « Socrate aussi bien que Kant ont sévèrement critiqué ceux qui trahissent leur créativité personnelle en laissant à d'autres le soin de penser à leur place²³⁷ ». La pensée créative c'est aussi la pensée du doute et de la remise en question, or pour pouvoir penser par et pour soi-même il faut être capable d'interroger les savoirs acquis et les dépasser. Le penseur créatif est celui qui suite à un apprentissage fait preuve d'inventivité pour se l'approprier et le développer²³⁸.

Quant à la pensée attentive, elle est ce qui représente le mieux le *pour soi-même*. En effet, penser selon son intérêt, guidé par ses émotions, c'est penser pour soi-même. Nous avons présenté le bon jugement comme étant avant tout pour Lipman un jugement pratique, un jugement qui permet de bien vivre. La pensée attentive est aussi ce qui donne l'occasion de s'approprier ses connaissances pour se guider au mieux dans la vie, faire les choix les plus judicieux, penser selon ses propres centres d'intérêts. Nous nous demandons finalement si le pour soi-même n'a pas également une valeur de mise en garde, Lipman affirme « on doit penser par soi-même et aider les autres à en faire de même²³⁹ ». Ainsi, penser pour soi-même pourrait également signifier ne pas se permettre de penser à la place des autres, influencer leurs choix et leurs idées.

²³⁶ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, op cit., p. 37.

²³⁷ *Ibid.*, p. 245.

²³⁸ *Ibid.*, p. 246.

²³⁹ *Id.*

L'apprentissage de la pensée autonome s'imbrique donc dans le développement de la pensée complexe ainsi que la formation du jugement. En fait, nous pourrions les présenter tous trois comme des objectifs de la philosophie pour enfants qui s'alimentent mutuellement.

2.2.2.6 L'étonnement

Pour finir notre présentation des principes à l'origine de la philosophie pour enfants, nous aimerions revenir sur un point de la pensée de Lipman qui nous paraît fondamental : l'étonnement, cet état de surprise qui fait la liaison entre la philosophie et les enfants.

L'enfant est un nouvel être humain dans un monde très riche, où il y a beaucoup à découvrir. Ainsi, il est dans une situation d'éveil constant, avide de comprendre l'environnement dans lequel il évolue. Les enfants posent sans cesse la question « pourquoi » indiquant de cette manière leur recherche de sens. Ils ont donc une inclination à s'étonner. Or, la philosophie réside dans l'étonnement et la quête de sens. Lipman le rappelle : « philosopher, a-t-on dit, c'est d'abord s'étonner²⁴⁰ » puisque l'étonnement est une source de recherche. S'étonner c'est manifester la surprise suite à une découverte qui nous ébranle, c'est donc aussi en quelque sorte proche de l'action de douter. Et c'est en découvrant quelque chose de nouveau, quelque chose qui nous questionne sur nos certitudes ou qui met en lumière ce que l'on ne connaît pas exactement que l'on peut seulement se mettre en recherche. Ainsi l'étonnement, si présent dans l'enfance, est aussi à l'origine de l'enquête philosophique. On pourrait, par conséquent, soutenir que c'est probablement cet élément qui met en évidence la pertinence de la pratique de la philosophie avec les enfants.

Nous avons montré, à travers la présentation des différents modes de pensée, l'importance de la recherche quant au développement du bon jugement. Le jugement est le résultat d'une recherche et le bon jugement est celui d'une recherche qui mobilise une pensée multidimensionnelle. Pour développer ces différents types de pensées et pratiquer le jugement, il faut selon Lipman et Sharp, s'engager dans la recherche. Cette même recherche, comme nous venons de l'exposer, est amorcée par l'étonnement. Or, l'enfant a une disposition naturelle à l'étonnement. Il est donc tout à fait enclin à la pratique de la

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 237.

philosophie. En fait, l'enfant présente naturellement les conditions nécessaires à son développement intellectuel et plus largement à son épanouissement. Ainsi, la pratique de la philosophie avec les enfants est tout à fait appropriée, en tant qu'elle s'installe dans la continuité de l'étonnement, pour faire éclore les tendances naturelles de l'enfant. Lipman le souligne ainsi : « l'éducation ne consiste pas à faire un adulte raisonnable à partir d'un enfant non raisonnable, mais à développer des tendances qu'a l'enfant à devenir raisonnable²⁴¹ ». Et pour se faire, il s'agit de nourrir l'étonnement par la pratique de la philosophie en communauté de recherche.

2.2.3 La pratique de la philosophie avec les enfants : la communauté de recherche

Avec le changement d'objectifs de l'enseignement proposé par Lipman et Sharp, il importe également de modifier les méthodes d'enseignement. Nous l'avons présenté, la philosophie semble être un moyen particulièrement adapté pour permettre le développement du jugement chez les enfants, ce qui justifie la pratique de la philosophie avec les enfants. Néanmoins, il n'est pas souhaitable, ni envisageable, d'introduire la philosophie dans les écoles maternelles et primaires de la manière qu'on le fait communément à la fin du secondaire. En effet, il arrive souvent que l'enseignement de la philosophie proposé aux adolescents et aux jeunes adultes s'apparente plutôt à l'histoire de la philosophie. Or, apprendre l'histoire de la philosophie ne conduit pas nécessairement à mieux penser puisque cela consiste essentiellement en une accumulation de connaissances. Si on veut atteindre les objectifs présentés par Lipman dans *À l'école de la pensée*, il faut mettre en place une pratique de la philosophie avec les enfants. Pour ce faire, il suggère de transformer la classe en une communauté de recherche.

La communauté de recherche, expression qui selon Lipman a été inventée par Charles Sanders Peirce, est un procédé d'abord réservé aux domaines scientifiques qui a pu ensuite être appliqué à toutes recherches²⁴². Lipman reprend ce procédé pour développer le

²⁴¹ *Ibid.*, p. 251.

²⁴² Lipman se réfère à la p. 33 de *À l'école de la pensée*, *op cit.*, à l'article de C. S. Peirce « The Fixation of Belief », dans Justus Buchler (Éd.), *Philosophical Writings of Peirce*, New York, Dover, 1955, pp. 4-22.

programme de philosophie pour enfants. Comme son qualificatif l'indique, la communauté de recherche mise sur la recherche en collaboration, la considération par un groupe d'un problème et une tentative commune de le résoudre. En se référant à George Herbert Mead, Lipman met en lumière le fait que pour apprendre l'enfant doit être socialement engagé, c'est-à-dire que l'éducation devrait se faire par un échange d'expériences discutées et interprétées²⁴³. Une méthode de recherche en communauté est donc idéale pour permettre l'apprentissage. Tout en pratiquant la recherche, l'enfant s'habitue à l'échange avec l'autre, l'écoute et le respect. Par ailleurs, la recherche semble, pour Lipman, devoir être fondamentalement autocritique et autocorrective et l'aspect collaboratif des échanges dans le cadre de la communauté de recherche permet vraisemblablement une richesse d'opinions, à condition que l'individualité de chacun soit respectée²⁴⁴. Or l'émergence d'avis variés peut conduire à une remise en question, de la part des différents participants, de leurs propres opinions. En outre, la mise en commun des expériences de chacun peut aussi enrichir l'expérience des uns et des autres. Un élève peut se voir conforter dans son propre rapport au monde, mais aussi voir son expérience complétée par celle des autres, ou même contredite²⁴⁵.

La pratique de la philosophie avec les enfants selon la méthode de la Lipman et Sharp passe donc par la transformation de la classe en une communauté de recherche philosophique. Afin de bien comprendre les différentes dimensions et atouts de la communauté de recherche mais aussi dans le but de montrer comment transformer une classe en communauté de recherche, nous entreprendrons d'étudier les différentes étapes du déroulement d'une recherche en communauté. Ainsi, tout en présentant ses principes et son fonctionnement, nous exposerons ses différentes phases dans leur ordre chronologique.

²⁴³ *Ibid.*, p. 90.

²⁴⁴ « Une recherche impartiale se fait d'une façon ouverte, autocorrective et contextuelle. Elle devrait aboutir à une conclusion qui prend en compte toutes les considérations et points de vue, sans que personne ne soit lésé. » dans Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 101.

²⁴⁵ *Ibid.*, pp. 98-99.

2.2.3.1 Le roman philosophique et sa lecture

La communauté de recherche philosophique telle que la pensent Lipman et Sharp commence par la lecture d'un roman philosophique écrit pour eux. Un outil fondamental de la philosophie pour enfants est donc le roman philosophique. À mesure qu'il a développé la méthode de la philosophie pour enfants, Lipman a enrichi le corpus de plusieurs romans, dont le premier que nous avons déjà évoqué : *La découverte d'Harry*²⁴⁶. Ces romans ont différentes fonctions. Ils servent notamment à mettre en lien les enfants avec la culture philosophique et les valeurs des générations précédentes²⁴⁷. Sans nommer les grands noms des penseurs de l'histoire de la philosophie, Lipman initie dans ses œuvres aux différents courants de la pensée philosophique : réalisme, idéalisme, pragmatisme, etc. Ses idées sont présentées suivant un certain modèle : celui de la discussion. Ces romans mettent en scène plusieurs enfants et quelques adultes qui interagissent les uns avec les autres sur des sujets variés tel que la vérité, la liberté et l'amitié²⁴⁸. La structure de ces manuels scolaires particuliers est très importante puisqu'ils ont pour fonction de modéliser la conduite des membres de la communauté qui en font la lecture.

Les personnages des romans philosophiques de Lipman se questionnent, discutent et cherchent ensemble des réponses aux problèmes qu'ils rencontrent. Ce sont les attitudes que l'on souhaite voir dans une communauté de recherche. Les enfants du roman font donc exactement ce que les élèves feront par la suite : ils entreprennent des recherches. Le roman n'a pas pour but de mettre en lumière une vérité absolue, de présenter de bonnes réponses et des manières uniques de penser comme peuvent le faire les manuels scolaires classiques. Pour Lipman, il est important de mettre en scène des enfants qui pensent ensemble et qui se posent des questions non seulement pour conduire à la recherche mais aussi pour que les enfants intériorisent ces comportements et soient capables ensuite de les mettre en action²⁴⁹.

Nous pouvons ainsi observer que Lipman a glissé intentionnellement dans ses romans des phénomènes mentaux qu'ils voulaient inspirer chez ses lecteurs tels que certains actes

²⁴⁶ Matthew Lipman *La découverte de Harry*, 2^{ème} éd., traduit et adapté par Michel Haguette, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 1994

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 104.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 161.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 153.

mentaux, états mentaux et habiletés de pensée. Les actes mentaux sont des opérations de l'esprit observables comme le sont les actes de *décider*, *découvrir*, *apprendre*, *déduire*, *inférer*, par opposition aux états mentaux qui ne sont pas observables, comme *penser*, *croire*, *suspecter*²⁵⁰. Les actes mentaux indiquent donc une réalisation, un accomplissement tandis que les états mentaux sont des dispositions, ils décrivent une « atmosphère » mentale. Le terme habileté de pensée comprend, quant à lui, de nombreuses compétences de l'esprit telles que peuvent l'être les actions de *s'autocorriger*, de *clarifier*, de *formuler des questions*, de *justifier ses opinions*, etc.²⁵¹ Elles sont les « possibilités intellectuelles de chaque individu²⁵² ». Les habiletés de pensée se développent à partir des actes mentaux²⁵³. En fait, les habiletés de pensées sont les outils dont dispose la pensée pour accomplir astucieusement le processus qui conduit à la réalisation qu'est l'acte mental. Par exemple, *justifier* est un acte mental, et *justifier ses opinions par des raisons convaincantes* est une habileté de pensée. Plusieurs habiletés de pensée peuvent rentrer en jeu pour arriver à l'acte de *justifier*, notamment on pourrait devoir *faire des distinctions et des connexions adéquates*, *proposer des exemples et des contre-exemples*. Ainsi, certains actes mentaux peuvent être des habiletés de pensée. Le fait de mettre en lumière dans des romans des actes mentaux variés peut permettre aux enfants de prendre conscience des leurs et donc aussi de la manière dont fonctionne leur pensée²⁵⁴. La présentation de différentes habiletés qui façonnent le raisonnement des héros et héroïnes des romans philosophiques a elle pour but de les développer chez le lecteur. L'enfant à travers ses lectures peut s'identifier aux différents personnages qu'il rencontre et vouloir par mimétisme agir comme eux, inspiré par leurs réalisations. Or ces habiletés de pensée ont un rôle central dans la recherche et la formation du jugement, puisqu'elles permettent de développer, à force de pratique, une pensée aiguisée et donc plus habile à la construction d'une recherche cohérente²⁵⁵. Les quatre principales catégories d'habiletés de pensée présentées par Lipman sont les habiletés de recherche, les habiletés de raisonnement, les habiletés d'organisation de l'information et les habiletés de traduction²⁵⁶. Elles se développent par la pratique et donc le roman vise également à permettre leur floraison au sein de la recherche suivant la lecture.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 141.

²⁵¹ *Ibid.*, pp. 163-166.

²⁵² *Ibid.*, p. 160.

²⁵³ *Ibid.*, p. 181.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 143.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 160.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 172.

C'est pour cela notamment qu'elles apparaissent dans le roman, afin d'être ensuite mise en pratique.

Le chapitre 6 de *La découverte de Harry* (voir annexe B, pp. 136-140), par exemple, regorge d'actes mentaux et d'habiletés de pensée. Il relate la soirée de trois jeunes filles, Jill, Fran et Laura qui se questionnent sur la nature de l'esprit. L'échange est riche et on voit les trois personnages écouter et rebondir sur leurs idées respectives. Parmi les habiletés observables, on peut voir la *formulation de questions* quand Laura demande « Mais qu'est-ce que « l'esprit » ?²⁵⁷ », on observe également Jill *développer des hypothèses pour expliquer* quand elle suggère que les rêves que Laura fait de sa grand-mère sont causés par la forte impression qu'a laissée dans son esprit la mort de celle-ci. On voit également les petites filles clarifier leur propos, s'autocorriger (« mais j'ai changé d'idée²⁵⁸ ») et reformuler leurs idées. Même une adulte, la mère de Jill, expose sa propre faillibilité en admettant qu'elle ne sait pas quelque chose (« je ne le sais vraiment pas²⁵⁹ »). Le chapitre s'achève sur la question de la distinction entre les animaux et les humains sans que celle-ci n'ait pu être tranchée. Ainsi on peut observer que de nombreux mécanismes essentiels à la recherche et notamment à une recherche autocorrective en communauté, établie dans le respect des idées et de la parole de chacun (autant les adultes que les enfants) et qui ne conduit pas forcément à une réponse satisfaisante.

Le roman philosophique a donc, en soi, une importance considérable dans l'établissement d'une communauté de recherche. Outre les qualités qu'il contient en lui-même, sa lecture est également cruciale. Elle allie lecture, écoute et prise de parole²⁶⁰. Elle se fait à haute voix, tour à tour, et permet à l'ensemble des participants de la communauté de prendre une première fois la parole et de s'écouter mutuellement dans le respect²⁶¹. Elle donne donc l'occasion à la classe d'établir ses premiers liens. Par ailleurs, cette lecture alternée représente aussi une division du travail et pose ainsi les bases d'une communauté harmonieuse, qui accomplit ses tâches à l'unisson²⁶². Le roman et sa lecture sont des

²⁵⁷ Matthew Lipman *La découverte de Harry*, 2^{ème} éd., traduit et adapté par Michel Haguette, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 1994, p. 28.

²⁵⁸ *Id.*

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 29.

²⁶⁰ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 96.

²⁶¹ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 105.

²⁶² *Id.*

éléments fondateurs de la communauté et conduisent également à la mise en route de la recherche.

2.2.3.2 Les questions

Les romans philosophiques pour enfants tels que ceux écrits par Lipman sont les stimulus de la recherche. Ils sont organisés dans le but de susciter le questionnement chez les enfants qui composent la communauté. La lecture du texte a, par conséquent, aussi pour fonction d'inspirer les questions qui vont animer la recherche. Ainsi, les romans contiennent en eux-mêmes de nombreux éléments problématiques telles que les questions soulevées par les personnages mais aussi des concepts mal définis²⁶³. Le but est qu'à l'issue de cette lecture, les enfants soient « embarrassés et désemparés ²⁶⁴ ». L'animateur ou l'animatrice de la communauté de recherche doit profiter de la perplexité des élèves pour les inviter à formuler des questions.

Le moment du questionnement est aussi un moment capital de la communauté de recherche. On invite les élèves à entamer une réflexion au sujet du texte qu'ils ont lu et à transformer cette réflexion en une question. De cette manière, les élèves sont encouragés à s'interroger sur ce qui a pu retenir leur attention ou ce qui leur a semblé particulièrement problématique²⁶⁵. Ainsi ils sont poussés à considérer leur propre ressenti par rapport à la lecture. Ils sortent de la position passive que l'on peut avoir face aux manuels scolaires dans l'enseignement classique. Ces textes ont, au contraire, pour vocation de faire réagir leurs lecteurs. De cette manière, la lecture et le moment de questionnement qui amorcent la recherche dans la pratique de la philosophie en communauté de recherche nourrissent l'étonnement des enfants. L'accent est mis sur leur tendance à se questionner et cette aptitude est valorisée. En outre, durant cette période, les élèves sont invités à s'exprimer sur le texte et aussi à en discuter entre eux, afin de préparer ensemble la formulation de leur question respective. Cela peut se faire avec le voisin ou la voisine ainsi qu'en petit

²⁶³ *Ibid.*, p. 154.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 102.

²⁶⁵ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 96.

groupe. Il y a donc un premier échange direct qui se fait entre les élèves, mettant aussi en lumière la possibilité d'entraide.

Suite à cette période de réflexion sur le texte, arrive le choix de la question. Les différentes questions sont recueillies et inscrites au tableau, accompagnées du nom de leurs auteurs. La mention du nom est importante car en plus de rendre l'élève qui voit son nom au tableau fier, cela permet de le faire se sentir responsable de ses idées²⁶⁶. En outre, écrire le nom des élèves peut les encourager à vouloir exprimer leur questionnement puisqu'ils en tirent un certain honneur et ils se sentent appartenir à la communauté. Il se peut, enfin, qu'au moment de la cueillette des questions, leurs différents auteurs soient conduits à les clarifier, afin qu'elles soient comprises par tous. De cette façon, les élèves sont une première fois mis au défi de l'exercice d'habiletés de pensée, notamment celles de la formulation de questions et celle de la clarification. Ces exigences de clarté ne sont pas seulement exprimées par la personne en charge de la communauté ; l'incompréhension des pairs révèle aussi le besoin d'éclaircissement dans une communauté de recherche. Ainsi, avant même que la recherche à proprement parler ait commencé, les élèves sont déjà en train de mobiliser certains outils de la pensée.

Une fois que les questions ont été écrites au tableau, les membres de la communauté doivent élaborer ensemble un agenda, soit l'ordre dans lequel les différentes questions vont être abordées. Cet agenda doit rendre compte de l'intérêt des élèves pour les différentes questions²⁶⁷. Le choix des questions doit donc être fait de manière démocratique. Si le choix des questions revient à l'animateur ou à l'animatrice, il se pourrait que ce soit perçu comme un relent d'autoritarisme²⁶⁸. Il est donc important que cette décision soit le fruit d'un accord de l'ensemble des membres de la communauté dont l'animateur ou l'animatrice fait également parti. Cela peut se faire par délibération, vote, tirage au sort, etc. l'essentiel est que la décision soit démocratique.

La question et la période de questionnement permettent donc d'amorcer la recherche. Elles marquent le début de la réflexion des élèves, puisqu'ils sont encouragés à s'interroger sur le texte qu'ils ont lu. Le questionnement a, en outre, pour vertu de créer le doute dans les

²⁶⁶ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, op cit., p. 102.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 105.

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 102.

esprits. Prendre le temps de se questionner, de réfléchir à la lecture qui vient d'avoir eu lieu, c'est laisser place aux doutes. En accordant un statut aussi élevé aux questions, en les écrivant au tableau et en les discutant, on vient « légitimer le doute²⁶⁹ ». Le doute, amené comme nous l'avons vu par l'étonnement et la créativité, est ce qui permet la recherche. Il est donc important que celui-ci soit valorisé chez les enfants. Dans l'enseignement traditionnel il n'est pas nécessairement bien vu de douter, puisque ce qui est estimé c'est le savoir et l'acquisition de connaissances. Les questions, en plus de laisser les élèves maîtres de leur propre recherche et du sujet de leur étude, permettent de redonner son importance au doute qui amène à l'ouverture du dialogue et de la recherche.

2.2.3.3 Le dialogue et la recherche

Une fois la question choisie et clarifiée, les membres de la communauté peuvent s'engager dans la recherche. Généralement le dialogue commence avec la prise de parole de l'auteur (ou des auteurs) de la question. Cela permet de donner une impulsion de départ, sachant que la première prise de parole dans un groupe n'est pas forcément aisée. En interrogeant l'élève sur les éléments qui lui ont inspiré cette question, sur ce qui l'a spécifiquement intéressé, l'animateur ou l'animatrice peut inciter au dialogue. Les autres membres de la communauté, dont l'intérêt a été éveillé par la lecture, peuvent ensuite rebondir sur ce qui a été dit. Cela permet de donner l'élan nécessaire à une discussion dynamique.

Le dialogue est ici l'outil de la recherche puisque c'est une recherche qui se fait en commun, grâce à l'échange entre les différents participants. Plutôt que de réfléchir à la question posée chacun de leur côté, les élèves cherchent à y répondre ensemble. Ainsi, ils peuvent prendre tour à tour la parole. La participation n'est pas obligatoire, mais le modèle même y invite²⁷⁰. En fait, la recherche en commun se fait à l'image d'une recherche individuelle. La personne qui réfléchit met en pratique diverses activités mentales comme *inférer, supposer, imaginer, affirmer*²⁷¹. La communauté de recherche fonctionne de la même façon, ces mêmes activités sont produites par les différents membres. Le dialogue permet donc de reproduire ce qui se passe intérieurement, dans le cas d'une réflexion solitaire. La différence c'est que dans le

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 103.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 100.

²⁷¹ *Id.*

cas d'une recherche dialogique en communauté, les habiletés de pensée émanent de membres hétérogènes qui transportent avec eux différents bagages. Les opinions, les idées, les arguments et les exemples qui en résultent sont variés. Dans une réflexion seule, il est plus difficile de voir l'ensemble des facettes d'un problème, les hypothèses sont moins riches, alors qu'en communauté la variété des individus permet l'hétérogénéité des opinions. La réflexion peut donc évoluer plus rapidement et il est plus facile de saisir l'ensemble du problème²⁷².

On pourrait craindre que le dialogue se perde, qu'on oublie la question initiale par exemple, justement car la diversité des individus qui composent la communauté donnent lieu à la possibilité d'une multitude de solutions et de pistes de recherche. Effectivement, le but du dialogue dans la communauté de recherche est de suivre la discussion « là où elle mène²⁷³ ». Le dialogue n'est pourtant pas désorganisé, il est « tenu en laisse par la logique » pour reprendre l'expression de Matthew Lipman²⁷⁴. Pour pouvoir suivre la recherche, il faut que le dialogue réponde aux exigences de la logique, qu'il fasse preuve de cohérence et de sens. L'échange entre les membres n'a pas pour fonction d'aboutir à une vérité immuable. L'enjeu est plutôt d'assimiler le processus de recherche, de découvrir des vérités provisoires et satisfaisantes et de donner du sens aux questions discutées. Dans cette recherche, pour répondre aux attentes des autres membres, il est nécessaire d'exprimer ses propos clairement, de définir les sens des mots qu'on emploie, de se corriger, de reconnaître sa faillibilité, etc. L'intérêt de la communauté réside aussi dans le fait que l'écoute et les rétroactions des participants sur les idées de chacun sont garantes d'un certain niveau de recherche. Les informations et les idées incohérentes sont relevées par la communauté. Au fur et à mesure qu'ils pratiquent la philosophie en communauté de recherche, les enfants deviennent capables d'entendre et d'accepter la critique, ainsi la communauté devient autocritique et autocorrective. Les élèves assimilent de la sorte ces différentes capacités.

Le dialogue en communauté de recherche permet donc la pratique des différentes habiletés de pensée et enrichit ainsi la capacité de raisonnement des participants. En fait, le dialogue, fonctionnant sur le même modèle qu'une réflexion intérieure, permet d'intérioriser ce modèle

²⁷² *Ibid.*, p. 244.

²⁷³ *Ibid.*, p. 90.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 97.

de recherche par « reproduction intrapsychique de l'interpsychique²⁷⁵ ». Cette expression, que Lipman reprend de Lev S. Vygotsky²⁷⁶, signifie que les élèves imitent au sein de leurs pensées personnelles ce qui se passe à l'intérieur du groupe. Ils sont donc capables, à terme, de penser de la même manière que les enfants entre eux dans une communauté de recherche philosophique. Ainsi, le dialogue et son usage sont intégrés comme modèle de réflexion par chacun des participants. Nous l'avons déjà affirmé auparavant, le raisonnement et le jugement sont liés dans une relation de cause à effet où la recherche est le processus et le jugement le résultat²⁷⁷. Donc la pratique et l'assimilation de la recherche permet de s'exercer au jugement. De cette manière, la communauté de recherche philosophique peut effectivement rejoindre le but de l'éducation proposé par Lipman. Elle permet de développer des aptitudes et des capacités. L'animateur ou l'animatrice qui guide la communauté de recherche peut aider au progrès de ces habiletés.

2.2.3.4 Le guide pédagogique et l'animation de la communauté

Le changement de paradigme que propose la philosophie pour enfants ainsi que la méthode de la communauté de recherche qui l'accompagne impliquent aussi nécessairement une modification de l'attitude et des habitudes de l'enseignant ou de l'enseignante. Dans le modèle d'éducation classique, l'objectif est l'accumulation de connaissances. L'enseignant est considéré comme le détenteur de ces connaissances. Il se crée alors un rapport enseignant-élève inégal. Les enfants se réfèrent uniquement à l'instituteur qui représente l'autorité²⁷⁸. Cette relation présente dans l'enseignement traditionnel ne peut pas s'accorder aux objectifs de la philosophie pour enfants, puisque dans ces conditions, les enfants n'apprendront pas à penser par eux-mêmes. Dans la communauté de recherche, les élèves et les enseignants sont d'égaux co-chercheurs et l'animateur de la communauté doit

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 105.

²⁷⁶ Les idées du philosophe psychologue russe du début du 20^{ème} siècle, Lev S. Vygotsky, prennent une place importante dans l'élaboration du programme de Lipman et Sharp. Pour Vygotsky, la pensée se forme à partir du langage : « c'est par le langage que l'enfant intériorise les expériences que le milieu lui procure. » Sa conception de l'apprentissage explique donc, notamment, l'importance du dialogue et du partage d'expériences chez Lipman (Camille Vasseur « L'influence de Lipman en Europe », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 35, 2005, pp. 32-33). Lipman a d'ailleurs écrit un livre, *Natasha*, dont le sous-titre est : *Vygotskian Dialogues* (Matthew Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York, Teachers College Press, 1996, 141 p.).

²⁷⁷ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 36.

²⁷⁸ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 96.

encourager les rapports directs entre les élèves²⁷⁹. Il doit néanmoins garantir le bon fonctionnement de la communauté de recherche et s'assurer que les élèves respectent le sens logique de la recherche. Bien qu'il ne convienne pas qu'il le fasse d'une manière trop évidente ou directive, il peut poser subtilement quelques questions pour amener les élèves à vérifier par eux-mêmes la rationalité de leurs propos. Il peut par exemple demander aux membres si une remarque est pertinente, si une déduction suit logiquement les prémisses établies ou tout simplement s'ils endossent ce qui a été dit²⁸⁰. De cette manière, l'animateur peut, petit à petit, encourager la communauté à s'autoévaluer et à se corriger.

Afin d'aider l'animateur ou l'animatrice dans sa démarche, Lipman, Sharp et Oscanyan proposent quelques conseils méthodologiques consistant notamment en une liste de ce qu'il ne faut pas faire²⁸¹. Nous retiendrons de cette liste quelques-uns des principes dirigeant la conduite de l'animateur en communauté de recherche. L'animateur doit respecter l'intérêt de ses élèves et laisser le dialogue évoluer sans vouloir imposer une thématique particulière. Il doit laisser les élèves se questionner et ne pas leur apporter de réponses toutes faites ou donner des cours sur les thématiques à l'œuvre dans le texte. Puisque les élèves en communauté de recherche sont amenés à s'aider les uns les autres et à collaborer, l'enseignant peut et doit encourager cette collaboration. Pour ce faire, il est conseillé, entre autres, qu'il limite son propre temps de parole. L'animateur a aussi pour fonction de stimuler la mobilisation des différentes habiletés de pensée. Dans cette optique, il peut les relever, les souligner, poser des questions qui y invitent et aussi mettre en pratique quelques exercices.

Il existe un outil appelé « le guide pédagogique » pour aider l'animateur à mettre en pratique les habiletés de pensée et à animer la communauté de recherche. Chacun des romans de philosophie pour enfants suivant la méthode de Lipman et Sharp est accompagné d'un guide qui contient pour l'ensemble des chapitres des plans de discussion, une présentation des idées directrices et des exercices. L'enseignant peut s'en servir pour préparer le dialogue qui se développera en communauté de recherche. Cependant le guide fonctionne

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 97.

²⁸⁰ *Id.*

²⁸¹ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *La recherche philosophique : guide d'accompagnement de La découverte de Harry*, traduit par Marie-Marthe Ménard-Markiza, Québec, Association québécoise de philosophie pour enfants, Faculté de philosophie, Université Laval, 1995, pp. 2 à 5.

comme un support, il ne doit pas être nécessairement suivi à la lettre. En fait, puisque la discussion doit suivre les intérêts des élèves, c'est seulement lorsque la recherche rejoint l'une des thématiques abordées dans le guide pédagogique que l'animateur peut s'y référer. Les exercices qui y sont suggérés ont pour fonction de clarifier les concepts présents dans le texte et également de renforcer l'usage des habiletés de pensée. Dans la partie du guide pédagogique accompagnant *La découverte de Harry* consacrée au sixième chapitre, on peut par exemple trouver un exercice²⁸² (voir annexe C, p. 141) qui encourage à « faire des distinctions et des connexions adéquates », l'une des habiletés de pensée présentée par Lipman dans *À l'école de la pensée*²⁸³. Cet outil peut donc aider l'animateur à consolider la communauté de recherche et à atteindre ses objectifs mais il ne doit pas entraver la recherche. Il doit être utilisé de manière réfléchie.

Pour que les enseignants et enseignantes soient aptes à pratiquer leur fonction en accord avec cette nouvelle vision de l'enseignement, il faut également revoir la manière dont ils sont eux-mêmes formés. Lipman fait quelques suggestions à ce sujet dans *Philosophy Goes to School*²⁸⁴. Pour commencer, il dénonce deux présupposés incorrects concernant ce qui rend un enseignant susceptible d'enseigner. Ce n'est pas parce qu'une personne maîtrise parfaitement son domaine qu'elle est capable de l'enseigner. Il est possible de connaître exactement une matière sans pouvoir pour autant être capable de mettre en place un environnement nécessaire à son apprentissage. L'enseignement nécessite, outre la connaissance du contenu à enseigner, des outils pédagogiques pour le faire. De ce fait, il ne suffit pas non plus de former les enseignants à la méthode d'enseignement adaptée à une matière pour qu'ils soient à même d'enseigner cette dite matière. Même un très bon pédagogue ne pourrait être capable d'enseigner une matière qu'il ne maîtrise pas. Un enseignant maîtrisant sa matière autant que la méthodologie associée serait mieux équipé pour enseigner et capable de guider ses élèves à travers leurs apprentissages. À cet impératif, Lipman rajoute deux conditions à la formation d'un bon enseignant. La première est que l'enseignant doit être formé selon la même méthode que celle qu'il envisage ensuite d'appliquer en classe et donc saisir les aptitudes qu'il compte enseigner. Si par exemple, il souhaite enseigner en communauté de recherche, il doit avoir appris cette technique en

²⁸² *Ibid.*, p. 237.

²⁸³ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 165.

²⁸⁴ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, pp. 27-28.

étant lui-même membre d'une communauté de recherche. Et si l'on attend des élèves qu'ils soient capables de penser par eux-mêmes, alors les enseignants doivent aussi apprendre à le faire. Cela paraît d'ailleurs particulièrement important dans ce cas de figure, puisqu'il ne semble pas possible qu'une personne à la pensée limitée puisse être capable de disposer des enfants à l'autonomie intellectuelle. D'une certaine manière, apprendre à des enfants à penser par eux-mêmes peut et doit aussi permettre, à celui qui leur apprend, à penser librement. La deuxième condition est que les enseignants doivent aimer leur matière et aimer l'enseigner. Pour que les élèves se réjouissent à l'idée d'apprendre et d'aller à l'école, il faut que les enseignants et enseignantes soient enthousiastes à l'idée d'exercer leur fonction. La formation des futurs enseignants et enseignantes a donc pour vocation de nourrir cet enthousiasme.

Le rôle des animateurs ou de animatrices est donc d'inspirer les élèves, de les guider au sein de leur recherche et de leur laisser l'espace nécessaire à l'épanouissement de leur pensée. De cette manière, les communautés de recherche peuvent permettre aux enfants d'exercer leur aptitude à produire de bons jugements grâce à une recherche collaborative. Ils apprennent ainsi à penser par et pour eux-mêmes. Il est possible à notre sens d'affirmer qu'en aiguisant leur capacité à bien penser, les élèves développent des remparts contre la manipulation intellectuelle et l'endoctrinement.

2.3 La philosophie pour enfants : aux antipodes de l'endoctrinement

L'endoctrinement est un risque de l'éducation. Vraisemblablement, comme l'endoctrinement est une perversion de l'enseignement, l'individu ou l'institution en charge de prodiguer un enseignement a la possibilité d'endoctriner, et celui qui reçoit un enseignement prend le risque d'être endoctriné. Le danger semble ainsi double, être endoctrinant ou être endoctriné. À notre sens, la philosophie pour enfants paraît pouvoir éviter ce double risque. C'est du moins ce que cette partie de notre second chapitre tentera de montrer. Pour ce faire nous examinerons en quoi la philosophie pour enfants est un enseignement non endoctrinant, puis nous montrerons de quelle manière elle outille les enfants afin qu'ils puissent se prémunir d'être endoctrinés ou, à leur tour, être ceux qui endoctrinent.

2.3.1 Un enseignement véritable

Nous avons dissocié, dans notre premier chapitre, l'endoctrinement de l'enseignement véritable. Nous proposons de comprendre, à partir de la distinction que fait Olivier Reboul, l'endoctrinement comme une forme d'enseignement perversi, s'opposant ainsi à l'enseignement véritable²⁸⁵. L'enseignement véritable, ce que l'enseignement doit être, est un enseignement qui, au contraire de réprimer la pensée, la libère. En fait, si le but de l'enseignement est de réaliser en l'enfant son humanité, alors l'enseignement doit libérer la pensée. L'humain est marqué par sa potentialité à être une personne raisonnable. Pour s'accomplir en tant que telle, il nous semble qu'il doit être capable de bien penser et de penser par lui-même. La philosophie pour enfants le permet probablement, contrairement à l'endoctrinement qui réprime la pensée. En effet, nous croyons que ce dernier est un enseignement au service d'une idéologie marquée par le mépris de l'être humain, qui, de façon généralement inconsciente, empêche l'autonomie intellectuelle.

2.3.1.1 Intention, contenu et méthode

Dans notre démarche visant à montrer pourquoi, à notre sens, la philosophie pour enfants pourrait être un rempart contre l'endoctrinement, nous commencerons par montrer en quoi cette pratique permet un enseignement véritable, soit un enseignement non endoctrinant. Pour ce faire, nous procéderons de la même façon que lorsque nous avons analysé l'éducation hitlérienne et le mécanisme de reproduction sociale à l'école, en reprenant les caractéristiques étudiées au cours de notre entreprise de définition. L'intention, le contenu et la méthode ne sont certes pas les caractéristiques déterminant fondamentalement la nature d'un enseignement. Cependant, nous pourrions tout de même évaluer celles de la pratique de la philosophie avec les enfants (selon l'approche de Lipman et Sharp) puisque c'est autant de critères façonnant l'enseignement qui ont été historiquement proposés pour comprendre l'endoctrinement. Et bien que nous ne les ayons finalement pas admis comme tels, nous reconnaissons qu'ils peuvent tous les trois participer à la mise en place d'un

²⁸⁵ Voir pp. 6-7.

endoctrinement, dans le sens où ces derniers peuvent être entendus comme les moyens permettant de réaliser la fin de l'endoctrinement, soit la répression de la pensée. Ainsi qu'en est-il de l'intention, du contenu et de la méthode de la philosophie pour enfants ? Est-ce qu'ils font de ce mode d'enseignement un enseignement véritable, un enseignement non endoctrinant ?

2.3.1.1.1 L'intention

L'intention à l'origine de l'endoctrinement, pour les philosophes de l'éducation anglo-saxons présentés par Olivier Reboul, est celle d'imposer un système de croyances rigides afin d'empêcher de penser par soi-même. D'après l'analyse de Reboul, une telle intention n'existe pas dans l'enseignement. Nous pensons en effet qu'elle est rarement présente à l'esprit de l'endoctrineur de cette façon. Néanmoins nous ne pouvons l'affirmer avec autant de conviction, étant donné que le cas de l'éducation des jeunes polonais durant la Seconde Guerre mondiale nous paraît se rapprocher d'une situation où il y a effectivement une volonté consciente d'anéantir l'autonomie intellectuelle des élèves. Ainsi, à notre sens, il se peut que dans certains cas d'endoctrinement il y ait une intention de réprimer la pensée. Une chose est sûre néanmoins, c'est qu'au sein d'un enseignement non endoctrinant, un enseignement véritable, l'intention doit être sincèrement et consciemment celle d'éveiller l'autonomie intellectuelle. En effet, si l'endoctrineur se leurre en pensant qu'il a l'intention d'enseigner et non d'endoctriner, celui qui enseigne véritablement doit avoir à l'esprit les raisons réelles pour lesquelles il enseigne, puisque l'endoctrinement se joue également dans ce décalage entre l'intention qu'il se pose et la fin de son enseignement. Qu'en est-il alors de l'intention des enseignants qui pratiquent la philosophie pour enfants ?

En philosophie pour enfants, l'intention est sans équivoque celle d'enseigner et de conduire de cette manière à une autonomie intellectuelle. En effet, il semble y avoir en philosophie pour enfants une clairvoyance certaine quant aux objectifs que doit se fixer l'enseignant. Nous avons défini l'intention comme étant la volonté consciente à l'origine d'une action. Or pour qu'un enseignant puisse pratiquer la philosophie pour enfants avec ses élèves, il faut qu'il soit passé par un questionnement sur ses méthodes d'enseignement. Ce que nous voulons dire, c'est que pour arriver à un enseignement qui suit les principes de la philosophie pour enfants, il faut qu'il y ait eu en amont une réflexion sur l'enseignement en général et la manière dont l'action d'enseigner peut être entreprise. La philosophie pour enfants ne

correspond pas à l'enseignement classique. Elle est une réforme de ce qui est traditionnellement proposé aux enseignants. Donc un instituteur ou une institutrice qui a choisi la méthode de la philosophie pour enfants pour faire cours dans sa classe ou pour compléter l'apprentissage de ses élèves est passé par une réflexion sur son rôle et une recherche quant aux alternatives proposées à ce qui se fait généralement en enseignement. Par ailleurs, tout comme nous l'avons présenté, la philosophie pour enfants est issue d'une analyse de l'enseignement et de ses retombées. Pour pouvoir la comprendre et l'appliquer justement, l'apprentissage et la formation qu'elle nécessite conduisent forcément à saisir les enjeux de l'enseignement et donc à formuler une intention claire d'enseigner et d'éveiller à l'autonomie intellectuelle. En fait, penser par soi-même est un des objectifs de la philosophie pour enfants. Tout animateur ou animatrice qui la pratique rigoureusement a donc vraisemblablement l'intention d'aider ses élèves à y parvenir. Évidemment, il existe probablement d'autres approches pédagogiques qui formulent explicitement l'intention d'enseigner et de libérer la pensée, néanmoins, cette précision est importante puisque cette intention est un prérequis pour que l'enseignement puisse être considéré comme véritable. Cependant, ce n'est pas en soi suffisant, puisqu'il faut également que la méthode et la fin s'y accordent.

2.3.1.1.2 Le contenu

L'endoctrinement a également été compris comme l'enseignement d'une doctrine. Cependant, nous avons montré que le contenu ne peut avoir intrinsèquement un pouvoir d'endoctrinement. Aussi perverse que puisse être une doctrine, comme l'est la théorie raciale d'Hitler, elle ne suffit pas à elle seule à expliquer un endoctrinement. Par ailleurs, la neutralité d'un enseignement est elle aussi potentiellement pernicieuse. En effet, nous avons vu qu'en voulant éviter d'enseigner tout savoir supposément partial, l'enseignement pouvait s'avérer démissionnaire.

Nous pourrions en conclure qu'il est préférable qu'un enseignement présente une pluralité de positions. En ne cherchant pas à présenter un mode de pensée unique, ni à n'en présenter aucun, mais à plutôt offrir une pluralité d'avenues possibles, un enseignement pourrait parvenir à remplir sa tâche justement. Or, les différents thèmes abordés dans les romans philosophiques pour enfants sont très variés et jamais une « bonne réponse » n'est présentée. En outre, le fonctionnement de la communauté de recherche contribue à

favoriser l'émergence et la rencontre d'avis divers. De ce fait, il ne semble pas y avoir au sein de la philosophie pour enfants une doctrine unique qui est enseignée. Par ailleurs, les plans de discussions des guides pédagogiques ainsi que les exercices qui s'y trouvent permettent à l'animateur ou à l'animatrice de proposer l'examen d'une variété de positions philosophiques à la communauté de recherche²⁸⁶. Ainsi, la philosophie pour enfants encourage la considération de différents courants de pensée sans en favoriser un aux dépens des autres.

2.3.1.1.3 La méthode

L'endoctrinement a pu être aussi rapproché de l'enseignement autoritaire. La philosophie pour enfants n'est évidemment pas une méthode qui a recours aux mêmes moyens que ceux de l'enseignement traditionnel qui est lui, généralement autoritaire. Nous avons défini l'enseignement autoritaire comme un enseignement qui impose des savoirs par des moyens extérieurs à ces derniers tels que les punitions et les récompenses²⁸⁷. Or, lorsqu'on pratique la philosophie avec les enfants, on ne cherche pas à leur enseigner des connaissances spécifiques en suscitant leur intérêt par des subterfuges. L'apprentissage part réellement des réflexions des enfants. Les romans philosophiques, qui inspirent les questions posées en communautés de recherche, portent sur des sujets qui généralement les touchent et qui correspondent à leurs préoccupations quotidiennes comme l'amitié et la justice²⁸⁸. En outre, il n'y a pas de vérité unique transmise en philosophie pour enfants, contrairement à l'enseignement autoritaire. Les enfants ont la possibilité d'évaluer différentes opinions au sein des communautés de recherche.

À ce moment de la réflexion, nous pourrions nous demander alors en quoi la philosophie pour enfants est si différente des alternatives proposées à l'enseignement autoritaire, qui

²⁸⁶ Voir pp. 99-100.

²⁸⁷ Voir pp. 21-22.

²⁸⁸ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 161.

pourtant ne permettent pas d'éviter l'endoctrinement, telles que le sont les méthodes de Rousseau et de Rogers.

Au sein de la pédagogie de Rousseau, il semble bien que le point de départ de l'apprentissage soit également l'intérêt de l'élève. Cependant, l'élève est isolé et son unique compagnon est son tuteur. Son enseignement, bien que d'apparence non directif, est en tout point contrôlé par l'enseignant. L'intérêt de l'élève est manipulé puisqu'il est immergé dans un environnement artificiel. Or ce n'est pas le cas de la philosophie pour enfants : le support des romans donne vraisemblablement plus de liberté aux enfants. Ils présentent différents points de vue et sont ensuite questionnés par plusieurs enfants. Par ailleurs, Lipman, Sharp et Oscanyan mettent en garde les futurs animateurs et animatrices contre la tentation de se fier davantage au guide pédagogique qu'aux intérêts réels des enfants²⁸⁹.

Quant à la méthode de Rogers, elle respecte effectivement les préoccupations des élèves et semble d'ailleurs plus proche de l'approche philosophique de Lipman et Sharp. En effet, elle fonctionne aussi par discussions de groupe sur un sujet qui correspond aux intérêts des participants²⁹⁰. Ce qui la distingue de la philosophie pour enfants c'est le type de support employé ainsi que la structure des communautés. Dans les communautés de recherche philosophique, les élèves sont invités à justifier leurs opinions, à exercer différentes habiletés de pensée qui sont également inspirées par les romans. Dans la méthode de Rogers, il n'y a pas nécessairement de recherche dialogique entre les participants. Les discussions se rapprochent plutôt de ce que Lipman présente comme étant des conversations, où chaque participant s'exprime tour à tour sans ébranler le déroulement de la discussion²⁹¹. Alors qu'en communauté de recherche, le dialogue conduit à un déséquilibre qui permet à l'échange de progresser²⁹². Or, pour que la pensée puisse évoluer, la possibilité de discussion sur la divergence d'opinions est nécessaire, les idées doivent pouvoir être confrontées. En outre, il est également important d'offrir, à ceux et celles qui s'engagent dans la recherche, la possibilité de développer les habiletés de pensée dont

²⁸⁹ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *La recherche philosophique : guide d'accompagnement de La découverte de Harry*, traduit par Marie-Marthe Ménard-Markiza, Québec, Association québécoise de philosophie pour enfants, Faculté de philosophie, Université Laval, 1995, p. 2.

²⁹⁰ Dans *Liberté pour apprendre*, chapitre 3 : « ma façon de faciliter un cours », Paris, Dunod, 1986 pp. 52-95 Carl Rogers donne l'exemple d'un cours qu'il a animé afin de présenter sa méthode.

²⁹¹ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 93.

²⁹² *Id.*

on a besoin afin que cette recherche puisse s'accomplir de façon minutieuse. Ainsi, la méthode de la philosophie pour enfants est, à l'instar de la méthode de Rogers, effectivement non directive, mais elle participe également à une amélioration concrète de la pensée, permettant ainsi de réaliser le but de l'enseignement véritable : la pensée libérée, autonome.

La philosophie pour enfants semble ainsi être une méthode non endoctrinante. Cependant, nous sommes en droit de nous demander en quoi une méthode pourrait être un rempart contre l'endoctrinement si nous ne considérons pas que ce problème soit dû à la méthode. En effet, nous avons affirmé que bien que la méthode puisse participer à la mise en place d'un endoctrinement, elle n'était pas à l'origine de la perversion de l'enseignement. Différentes méthodes peuvent permettre, comme nous l'avons vu, tantôt d'endoctriner, tantôt d'enseigner. Ainsi, comment une méthode pourrait être une solution au problème de l'endoctrinement ? Pour répondre à cette question, il importe d'étudier la fin de la philosophie pour enfants, afin de comprendre qu'elle est non seulement une méthode, mais aussi plus largement une vision de l'enseignement et de ce qu'il doit être.

2.3.1.2 Fin et idéologie

La manière dont une méthode est mise en place et les résultats auxquels elle aboutit dépendent de la fin en vue de laquelle elle est établie. Une même méthode peut donc effectivement être parfois au service d'un endoctrinement, parfois non endoctrinante. Pour bien saisir ce qui peut faire par exemple que la méthode employée par Hitler, bien que d'apparence moderne et subversive, ait pu servir à l'un des endoctrinements les plus néfastes et conséquents, il faut comprendre la fin et l'idéologie pour lesquelles elle a été instaurée. Ainsi, pour comprendre pourquoi la philosophie pour enfants peut être considéré comme un mode d'enseignement non endoctrinant, il faut comprendre la fin en vue de laquelle elle a été imaginée.

2.3.1.2.1 La fin

En philosophie pour enfants, le but est la formation du jugement. Grâce à cette formation, l'enfant est capable de penser par et pour lui-même. En ce sens, nous considérons que la fin de la philosophie pour enfants est l'autonomie intellectuelle. Ainsi, elle rejoint la fin de l'enseignement véritable. Rappelons que pour Olivier Reboul, un enseignement véritable a pour fin de « former des êtres adultes : des êtres capables de prendre leur responsabilité et de tenir leurs engagements, de penser par eux-mêmes, de respecter les faits même quand ils vont contre leur désir et d'écouter les autres quand ils les contredisent²⁹³ ». L'être humain adulte doit être capable de pourvoir à son propre apprentissage, de rechercher la connaissance par lui-même et aussi d'établir son propre système de croyances. Nous pensons que la philosophie pour enfants le permet effectivement. En communauté de recherche, les enfants s'engagent à réfléchir en répondant à certaines exigences, celles de fournir des justifications à leurs opinions, d'étudier les critères au fondement de leurs idées, d'écouter et d'accepter les réflexions des autres participants. Ils exercent avec rigueur une pensée complexe, qui à terme leur permet d'évaluer leurs positions intellectuelles. Ainsi, la fin de la pratique de la philosophie pour enfants semble être de leur donner les outils nécessaires pour qu'ils soient capables de penser par eux-mêmes. La communauté de recherche doit offrir un contexte où les enfants peuvent apprendre de manière autonome, les menant ainsi à échafauder une pensée libérée.

2.3.1.2.2 L'idéologie

À l'origine du problème de l'endoctrinement il peut, également, y avoir ce décalage entre l'intention qui initie l'action et le terme de cette action. Bien que l'intention soit d'enseigner, il est possible d'aboutir à un endoctrinement, soit à une pensée opprimée. Ainsi, à part dans des cas rares et extrêmes d'endoctrinement conscient (comme l'éducation des polonais sous le régime nazi), généralement l'endoctrinement est lié à un manque de lucidité quant aux enjeux réels de son enseignement. Ce décalage est dû à la fin véritable de

²⁹³ Olivier Reboul, *L'endoctrinement*, *op cit.*, p. 7.

l'endoctrineur, marqué inconsciemment d'une idéologie impliquant le mépris de l'être humain. Comme nous l'avons vu précédemment, l'idéologie est en effet un ensemble de croyances inconscient déterminant la pensée²⁹⁴. Lorsque l'idéologie est reconnue, elle perd son efficacité. L'endoctrinement peut donc provenir d'un défaut de clairvoyance à l'égard des motivations profondes qui l'animent. Nous pensons donc qu'une manière de garantir l'authenticité d'un enseignement, d'en faire un enseignement véritable, est de l'accompagner d'une attention particulière portée sur les raisons qui conduisent à le prodiguer. En effet, nous pensons qu'un enseignement qui est conscient de l'idéal qui le détermine aura moins de chance d'aboutir à un enseignement qui s'avère endoctrinant. Or, la philosophie pour enfants n'est pas déterminée par un système de croyances inconscient et inavoué. En effet, elle est le fruit d'une réflexion sincère et profonde sur l'enseignement, ce qu'il doit être et les meilleurs moyens de réaliser ses objectifs²⁹⁵. Par ailleurs, nous avons vu que la formation des enseignants voulant pratiquer la philosophie pour enfants doit leur permettre à eux aussi de s'équiper pour pouvoir être capables de penser par eux-mêmes et donc pour cela d'aiguiser, entre autres, leur pensée critique. Or la pensée critique est par définition autoréflexive, elle doit pouvoir s'analyser, se questionner, et donc implique une certaine lucidité quant à ses mécanismes et ses convictions profondes. La pensée critique est une pensée consciente d'elle-même. Quant à l'idéologie, elle perd son influence si elle est reconnue. Une pensée critique ne peut donc être déterminée par une idéologie.

Pour conclure cette analyse de la pratique de la philosophie pour enfants selon l'approche de Lipman et Sharp à la lumière de ce que nous savons de l'endoctrinement, nous pouvons affirmer qu'elle nous semble effectivement correspondre à une manière d'enseigner non endoctrinante. Son intention paraît en accord avec sa fin : elle vise la formation d'enfants capables de penser par et pour eux-mêmes. Elle est, en ce sens, une forme d'enseignement véritable.

²⁹⁴ Voir la définition p. 14.

²⁹⁵ De nombreux passages de *À l'école de la pensée* peuvent en rendre compte. Par exemple, le point 3 du premier chapitre consiste en une comparaison de la méthode classique et de la méthode critique (Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, pp. 28-31). Le deuxième chapitre vise à présenter certains obstacles et malentendus à propos de l'enseignement de la pensée (*ibid.*, pp. 72-85). Ce sont deux illustrations de réflexions notoires sur ce qu'est l'enseignement et ce qu'il doit être.

2.3.2 Une éducation à la dignité humaine

Un autre des critères notables de notre définition de l'endoctrinement est la constance du mépris de l'être humain. L'idéologie qui détermine la fin d'un enseignement endoctrinant est marquée par le mépris de l'être humain. Ce mépris peut ensuite se manifester de deux façons dans les résultats d'un endoctrinement. Il peut, d'une part, être un enseignement qui inspire une haine de soi chez les enseignés. Comme nous avons pu le voir avec la reproduction sociale par le biais de l'école, un enseignement peut conduire à avoir une piètre estime de soi mais aussi une perte de confiance en ses propres capacités intellectuelles et donc à se détourner de ce qui fait de soi un être raisonnable. Or, ce qui fait de l'être humain un être particulier est sa capacité à raisonner et de ce fait son intelligence et son autonomie intellectuelle. Ainsi en niant la possibilité de s'élever en tant qu'être intelligent et autonome, l'endoctrinement affiche et conduit à un mépris de l'être humain. Ce mépris peut aussi se reconnaître dans la haine de l'autre caractéristique de certains endoctrinements. Celle-ci est particulièrement visible dans l'éducation hitlérienne donnée aux enfants jugés appartenant à la « race nordique ». Il est éveillé chez ses derniers une haine de l'autre et de la différence. On peut donc admettre deux caractéristiques de ce qu'on appelle le mépris de l'humain : une haine de soi dans la méconnaissance de sa propre humanité, et une haine de l'autre à travers la négation de son humanité.

À ce mépris de l'être humain, nous pouvons opposer la dignité humaine. Une éducation non endoctrinante doit ainsi selon nous inclure une éducation à la dignité humaine. Telle qu'on la comprend, elle est la reconnaissance et la réalisation de soi en tant qu'être humain – un être raisonnable et conscient – ainsi que la reconnaissance de l'autre et le respect de son humanité. Nous pensons que la philosophie pour enfants peut conduire à cette double reconnaissance et de cette façon, développer la dignité humaine.

2.3.2.1 La reconnaissance de soi

La reconnaissance de soi peut se diviser en deux sous aspects. Déjà se réaliser en tant qu'être humain, c'est-à-dire en tant que créature raisonnable, mais aussi admettre et comprendre son unicité et son autonomie.

La philosophie pour enfants a pour objectif la formation du bon jugement pratique, un jugement qui permet d'agir au mieux, adapté aux différents contextes et qui repose sur des habiletés de pensée utilisées adéquatement²⁹⁶. Une telle pratique vise donc à faire des enfants des êtres de plus en plus raisonnables, qui sont capables de penser et d'agir de façon convenable. En cela, il nous semble qu'elle reconnaît chez les enfants leur capacité à se réaliser en tant qu'être humain et leur donne la possibilité de devenir des êtres raisonnables. De par l'éducation qu'elle prodigue et les moyens qu'elle met en place pour y parvenir, elle laisse la liberté à l'enfant humain de s'accomplir comme tel. En outre, la philosophie, qui recoupe de nombreux problèmes, se questionne notamment sur ce qui fait de l'humain ce qu'il est. Nous pouvons voir que la philosophie pour enfants reprend ce thème. Par exemple, le chapitre six de *La découverte de Harry*, en partant d'une interrogation sur la nature de l'esprit, s'achève sur une discussion portant sur une éventuelle distinction à établir entre l'animal humain et l'animal non humain²⁹⁷. Offrir ce sujet de réflexion aux enfants les invite à se questionner sur leur propre nature, et donc aussi à comprendre ce qui fait la spécificité de leur existence humaine. Cette prise de conscience est à notre sens nécessaire à la reconnaissance de sa propre humanité et est notamment permise par la pratique de la philosophie dès l'enfance, particulièrement grâce aux supports de recherche proposés par Lipman et Sharp.

Par ailleurs, le jugement dans l'approche de ces deux philosophes est considéré comme une expression de soi : « toute conduite qui exprime quelque chose de la personne tout en réalisant une appréciation du monde est en soi un jugement²⁹⁸ ». Ainsi, les jugements mis en pratique invitent notamment les enfants à exprimer quelque chose d'eux-mêmes. Ils ne sont pas l'expression d'une universalité, au contraire, ils sont marqués par l'individualité de leur émetteur. En communauté de recherche philosophique, les enfants sont donc invités à « se raconter » pour reprendre l'expression de Ann Margaret Sharp²⁹⁹. La philosophie pour enfants encourage alors à l'expression de soi et donc à l'observation de son unicité. En plus

²⁹⁶ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 217.

²⁹⁷ Matthew Lipman *La découverte de Harry*, 2^{ème} éd., traduit et adapté par Michel Haguette, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 1994, p. 30.

²⁹⁸ Matthew Lipman, « La formation du jugement en éducation » dans Michael Schleifer [dir.], *La formation du jugement*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, p. 89.

²⁹⁹ Ann Margaret Sharp, « Entrons dans l'univers de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en communauté de recherche » traduit par Nicole Decostre dans Matthieu Gagnon et Michel Sasseville [dir.], *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*, Québec, PUL, 2011, pp. 283-299.

de la reconnaissance de sa propre humanité, la philosophie pour enfants permet de se pratiquer à partager et donc à prendre conscience de son individualité, de sa manière de penser et de ses intérêts propres. D'ailleurs, les romans philosophiques présentent différents enfants, qui ont chacun leur propre style et leur propre façon de penser. De cette manière, ils légitiment la différence. Les enfants, à travers la littérature philosophique et la communauté de recherche, réalisent qu'il est possible et acceptable d'être différent et de l'admettre.

Enfin, la philosophie établit le contexte nécessaire pour développer une autonomie intellectuelle. Or, être capable de penser par soi-même permet, *de facto*, de se reconnaître en tant qu'humain capable de raisonner et autonome. En effet, penser par et pour soi-même, c'est en quelque sorte la concision de la reconnaissance de sa propre humanité et le respect de son individualité et autonomie. Lorsque l'on apprend à penser par et pour soi-même, on accède à ce qui fait de nous un être humain à part entière, capable de se reconnaître au sein du groupe sans se réduire au groupe. Nous avons vu en étudiant l'endoctrinement hitlérien que l'objectif de cette éducation était notamment de créer des Allemands. À l'issue d'un tel enseignement, l'individu était subjugué au groupe et n'existait qu'en tant que membre de la communauté. L'une des différences essentielles est que dans ce cas-ci, il n'y a pas de reconnaissance de soi, puisque le soi est oublié au profit de la société. Cela est en partie un facteur du mépris de l'humain puisque ça implique une perte de soi. En apprenant à penser par et pour soi-même, il nous semble qu'on reconnaît, au contraire, sa légitimité en tant qu'être humain tout en maintenant sa substance particulière.

Ainsi, nous pensons pouvoir considérer que pour ces différentes raisons, la pratique de la philosophie avec les enfants permet la reconnaissance de soi. La structure de cette pédagogie, la communauté de recherche philosophique, nous paraît également pouvoir conduire à la rencontre et au respect de l'autre.

2.3.2.2 La reconnaissance de l'autre

La reconnaissance de l'autre est, selon le philosophe Thomas De Koninck, « une satisfaction qui ne s'obtient pas par l'élimination de l'autre mais par solidarité avec lui³⁰⁰ ». C'est-à-dire qu'elle se réalise lorsque l'on reconnaît la liberté et l'individualité de l'autre au contraire du désir qui consiste à assimiler l'autre à un autre soi ce qui conduit à le nier ou le supprimer. Pour reconnaître l'autre, il faut admettre et accepter sa différence mais aussi son indépendance. Nous pensons que la méthode de la communauté de recherche et sa visée le permettent.

La communauté de recherche philosophique, telle que la conçoivent Lipman et Sharp, est la réunion de plusieurs individus autour d'un problème commun où chacun a la liberté d'exprimer des idées qui lui sont propres. Elle débute par une lecture à haute voix (quand les enfants sont en mesure de lire) et une période dédiée aux questions des enfants. Ces deux étapes nous paraissent être des moments cruciaux dans l'éducation à la dignité humaine. La lecture est une première rencontre avec l'autre. Lorsqu'on lit un roman où sont représentés des échanges entre différents individus, on s'aventure une première fois dans la rencontre de l'autre. En effet, la littérature en général et plus spécifiquement les œuvres servant de support à la philosophie pour enfants illustrent différents personnages, qui font part notamment de leurs émotions, leurs ressentis et leurs incertitudes³⁰¹. Cette lecture invite donc à la prise en considération et la compréhension des émotions humaines dans un rapport à l'autre, puisque le lecteur peut remarquer des similitudes ou des divergences entre les expériences des divers personnages et les siennes. Par ailleurs, la période de questions est un moment où les participants sont invités à rentrer en discussion avec les autres, en échange direct, afin de faire part des premières impressions suscitées par le texte. Ensuite, les noms des auteurs des différentes questions recueillies sont écrits au tableau. De cette manière, en même temps que la reconnaissance de sa propre existence, l'enfant est invité à réaliser son appartenance à la communauté. Nous pensons donc que dans ces moments, de lectures et de premières discussions, l'enfant peut s'éveiller à la

³⁰⁰ Thomas De Koninck *De la dignité humaine*, Paris, PUF, 1995, p. 204.

³⁰¹ Par exemple, dans le chapitre un de *La découverte de Harry*, il est exprimé à plusieurs reprises la gêne qu'a pu ressentir Harry suite à une situation embarrassante en classe, où il n'a pas su répondre justement à la question de son professeur, ce qui a déclenché les rires des autres élèves. Il y est, notamment, dit : « sur le chemin du retour, Harry se sentait encore mal à l'aise de ne pas avoir pu répondre » Matthew Lipman *La découverte de Harry*, 2^{ème} éd., traduit et adapté par Michel Haguette, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 1994, p. 3.

conscience de l'autre. Finalement, le dialogue qui s'en suit, s'il respecte effectivement les principes de la philosophie pour enfants, implique le respect de l'autre. L'accent est mis en communauté de recherche sur l'importance de l'écoute et du respect pour les points de vue des différents participants. Elle permet d'apprendre à accepter la critique, à entendre des points de vue divergents et à être patient envers ceux et celles qui prennent la parole³⁰². Ainsi, observer les différents personnages du roman mais également les autres élèves penser et questionner, paraît permettre d'accepter l'autre dans l'expression de son altérité.

Par ailleurs, l'essor de la pensée complexe qui se fait au sein de la communauté de recherche semble également permettre la reconnaissance de l'autre. Jeannot Fillon entreprend de le montrer dans son article « Dignité humaine et philosophie pour les enfants³⁰³ ». La pensée critique, la pensée créative et la pensée attentive permettent l'éveil à la dignité humaine, notamment par la reconnaissance de l'autre.

La pensée critique appelle une rigueur intellectuelle qui conduit à « l'investigation des opinions et des croyances, plutôt [qu'à] tenter de les imposer aux autres³⁰⁴ ». En apprenant aux enfants à penser de manière critique, la philosophie pour enfants peut les amener à davantage d'honnêteté intellectuelle et de souplesse de la pensée. Un individu qui pense de manière critique sera capable de prendre en considération les opinions des autres et de les accepter s'il les juge raisonnables. De cette manière, il reconnaît l'autre autant capable de vérité que soi-même. À l'opposé, un individu qui essaie de convaincre de la justesse de ses idées, sans entrevoir une possibilité de critique ou de remise en question, a plutôt tendance à nier la capacité de l'autre à s'établir comme individu raisonnable.

La pensée créative, de son côté (et aux yeux de Lipman), est l'expression de la singularité de chacun³⁰⁵. En ce sens, elle semble permettre autant la reconnaissance de soi que la reconnaissance de l'autre. D'une part, elle permet à celui qui la pratique de laisser libre court à son imagination et ainsi d'exprimer ce qui fait son originalité. D'autre part, son travail en communauté de recherche permet à tous cette expression de son individualité. Les enfants qui apprennent à penser en communauté de recherche sont ainsi mis en contact avec les

³⁰² Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 118.

³⁰³ Matthieu Gagnon et Michel Sasseville [dir.], *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*, Québec, PUL, 2011, pp. 225-236.

³⁰⁴ Jeannot Fillon dans *ibid.*, p. 232.

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 233.

particularités de chacun. En s'y accoutumant, ils peuvent s'éveiller à la dignité humaine, puisqu'ils apprennent alors progressivement à reconnaître l'originalité de chacun.

Finalement, la pensée attentive paraît être d'une importance considérable dans l'expérience de la dignité humaine puisqu'elle se manifeste notamment à travers la pensée empathique. L'empathie intervient « lorsqu'on se met dans la situation de quelqu'un d'autre et qu'on ressent ses émotions comme si on les éprouvait³⁰⁶ ». Elle consiste à se mettre à la place de l'autre sans pour autant s'identifier à l'autre. Il s'agit donc de le prendre en considération, de l'écouter, d'entendre et d'imaginer ce qu'il peut ressentir sans pour autant confondre ses émotions avec les siennes. La pensée empathique est donc un mode de pensée qui caractérise particulièrement la reconnaissance de l'autre. Tout comme le souligne Jeannot Fillion, elle « implique d'elle-même la reconnaissance de l'autre et le respect de son intégrité³⁰⁷ ». Nous pensons que celle-ci est grandement favorisée par la philosophie pour enfants, d'une part par l'utilisation des romans philosophiques qui invitent à la considération des émotions des personnages, mais aussi par les échanges au sein de la communauté de recherche. Afin de pouvoir dialoguer, il faut sincèrement aller à la rencontre de l'autre, et essayer de le comprendre en prenant en considération ce qu'il ressent. Une discussion sans empathie conduirait probablement à un débat stérile puisqu'il n'y aurait pas de réelle écoute et tentative de comprendre le point de vue des différents participants.

Par conséquent, la philosophie pour enfants semble permettre de s'ouvrir à l'autre, et à travers cette reconnaissance de l'autre, de se découvrir également soi-même. Nous croyons que la philosophie pour enfants permet donc un éveil à la dignité humaine, entendue comme la considération, le respect et l'estime de soi et des autres. En ce sens, elle s'oppose, selon nous, à l'endoctrinement, qui est marqué en amont et en aval par le mépris de l'humain. De ce fait, la philosophie pour enfants semble effectivement s'affirmer comme un enseignement véritable, un enseignement qui serait non endoctrinant et qui éveillerait à l'autonomie intellectuelle. En outre, l'éducation à la dignité humaine est à nos yeux un premier pas vers la prévention de l'endoctrinement. Nous avons identifié le mépris de l'humain comme nécessairement impliqué dans les idéologies qui déterminent l'endoctrinement. Or, si un individu est éveillé dès son plus jeune âge à la dignité humaine, il y a de fortes chances qu'il

³⁰⁶ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, op cit., p. 257.

³⁰⁷ Jeannot Fillion dans Matthieu Gagnon et Michel Sasseville [dir.], *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*, Québec, PUL, 2011, p. 233.

puisse lui-même ne pas devenir un endoctrineur. Nous verrons à présent plus précisément de quelle manière la philosophie pour enfants semble pouvoir protéger contre l'endoctrinement.

2.3.3 Une prévention

Comme le lecteur le sait, nous comprenons l'endoctrinement comme un enseignement visant à réprimer la pensée. La philosophie pour enfants, quant à elle, l'élève fort probablement. Elle met en place les outils nécessaires pour permettre aux enfants de bien penser et de le faire de manière autonome. De ce fait, nous pensons qu'elle a la possibilité de rendre l'être humain capable de se protéger de l'endoctrinement. D'ailleurs Matthew Lipman conforte notre intuition en affirmant : « il est donc précieux de pouvoir bien raisonner afin qu'ils [les enfants] puissent non seulement mieux penser mais aussi mieux se défendre contre ceux qui souhaitent les endoctriner ou les manipuler³⁰⁸ ». Or la philosophie pour enfants permet de mieux raisonner. Elle semble ainsi permettre de prémunir les enfants contre un possible endoctrinement. Par ailleurs, nous pensons également que la philosophie pour enfants est une démarche qui permet de se protéger contre le risque de tomber dans l'endoctrinement, c'est-à-dire d'enseigner de manière endoctrinante. Ainsi la philosophie pour enfants peut préserver de l'endoctrinement et préserver d'être endoctrinant.

2.3.3.1 Se préserver de l'endoctrinement

Être capable de se préserver de l'endoctrinement signifie notamment avoir la capacité de remettre en question ce qu'on nous enseigne. Lorsqu'un instituteur ou plus largement une institution endoctrine, elle étouffe l'autonomie intellectuelle, notamment en inculquant un système de croyances qui ne peut être remis en question. Une personne capable de se préserver de l'endoctrinement est donc une personne qui ne peut pas accepter qu'on lui impose des croyances irrévocables par le biais d'un enseignement. Pour arriver à

³⁰⁸ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, *op cit.*, p. 28.

développer une telle faculté, nous pensons que la pensée critique, la pensée créative et la pensée attentive développées en philosophie pour enfants sont d'un grand secours.

2.3.3.1.1 La pensée critique

À nos yeux, le lecteur en est sans doute très conscient maintenant, la pensée critique permet, notamment, de déterminer ce qu'on ne doit pas croire. En ce sens, être doté d'une pensée critique nous paraît être un atout majeur pour pouvoir lutter contre l'endoctrinement. Pour Lipman, la pensée critique repose sur des critères, elle est autocorrective et soucieuse du contexte³⁰⁹. De cette manière, elle permet de déterminer ce qui est plausible, ce qui semble se rapprocher du vrai. Ainsi, elle donne lieu de s'interroger sur les certitudes et les connaissances qu'on peut tenter de nous inculquer. Elle invite à une certaine prudence vis-à-vis de ce qui pourrait être présenté comme nécessairement vrai. De ce fait, la pensée critique peut être considérée, tel que le souligne Matthew Lipman, comme un « bouclier contre un lavage de cerveau qui ne laisserait aucune place à la recherche personnelle³¹⁰ ». Il semble bien alors qu'elle permette à ceux qui en sont dotés de se préserver de l'endoctrinement. Or l'approche de Lipman et Sharp vise notamment à développer la pensée critique grâce à la recherche mise en place au sein de la communauté de recherche philosophique.

2.3.3.1.2 La pensée créative

La pensée créative, quant à elle, est un mode de pensée disposé au doute et à l'imagination de solutions alternatives autres que celles proposées habituellement. Si l'endoctrinement vise à instaurer des croyances incontestables, la pensée créative semble s'y opposer radicalement puisqu'elle est par définition non conventionnelle. Elle est un mode de pensée qui paraît permettre d'ébranler et de défier les certitudes qu'on pourrait tenter d'imposer. Les personnes qui pensent de manière créative sont des individus indépendants puisqu'ils essayent de penser librement, sans considération pour l'opinion générale : « avant de

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 205.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 57.

s'exprimer, ils étudient soigneusement le problème pour ne pas répondre de façon mécanique, sans réfléchir³¹¹ ». Par ailleurs, la pensée créative est également non conformiste du fait qu'elle est l'expression de l'originalité de celui qui l'exprime. La manière dont on pense à un objet, lorsqu'on le fait de manière créative, exprime à la fois l'objet mais aussi la façon spécifique dont on l'envisage, marquée par ce que nous sommes. Or l'endoctrinement implique généralement une pensée impersonnelle, puisqu'elle résulte de croyances imposées, qui ne sont pas propres à celui qui subit l'endoctrinement. Ainsi, la pensée créative, qui est un mode de pensée qui encourage particulièrement à l'expression du doute et l'expression de soi, est radicalement opposée à ce que tente de produire l'endoctrinement. Une personne qui pense de manière créative aura la propension à ne pas se laisser endoctriner. La pratique de la philosophie avec les enfants en communauté de recherche vise notamment à développer ce mode de pensée spécifique, en encourageant les enfants à exprimer leur individualité, à imaginer des solutions alternatives à celle couramment proposées et à douter. De cette manière, la philosophie pour enfants semble équiper les enfants afin de les rendre à même de se protéger de l'endoctrinement.

2.3.3.1.3 La pensée attentive

En développant sa pensée attentive, on est appelé à accorder une importance grandissante à ce que l'on ressent et à ce qui éveille effectivement notre intérêt. Ainsi, lorsqu'on pense, on le fait en ayant conscience du rapport qu'on entretient avec l'objet de notre pensée. L'une des sous-catégories de la pensée attentive est la pensée appréciative. Ce mode se manifeste, explique Lipman, quand on prête attention à ce qui compte pour nous³¹². La pratique de la philosophie avec les enfants y engage notamment lors de la période de questions, où les enfants sont invités à faire part de leurs intérêts pour certains sujets évoqués dans le texte. Ils apprennent donc à prendre conscience de leurs préoccupations et à les énoncer. De ce fait, la philosophie pour enfants, notamment en développant la pensée attentive, permet d'éveiller l'enfant à l'écoute des inclinations de sa pensée et notamment à penser à ce qui l'intéresse. Ainsi, on peut croire que celui qui bénéficie d'une telle éducation sera capable de dresser en rempart contre l'endoctrinement – soit

³¹¹ *Ibid.*, p. 235.

³¹² *Ibid.*, p. 253.

l'inculcation de convictions et de croyances inéluctables. Puisque le système de pensées résultant d'un endoctrinement est imposé par des moyens extérieurs, il ne répondra pas à l'appréciation personnelle de celui qui le reçoit.

Ainsi, l'alliance de la pensée critique, de la pensée créative et de la pensée attentive en philosophie pour enfants semble offrir les outils nécessaires pour développer une pensée qui soit capable de se protéger face à la possibilité de l'endoctrinement. Nous pensons, en outre, que la philosophie pour enfants permet de se préserver d'être endoctrinant.

2.3.3.2 Se préserver d'être endoctrinant

Ce que nous voulons dire lorsque nous affirmons que la philosophie pour enfants peut permettre de se préserver d'être endoctrinant c'est que, à notre sens, à l'issue d'une éducation de ce type, les enfants devenus adultes n'auront pas envie d'imposer leurs croyances à l'autre, d'étouffer sa pensée. En effet, nous pensons que grâce à la structure et aux objectifs de cette pratique, les enfants apprendront à évoluer avec les autres sans avoir envie de leur imposer leur système de croyances propres.

2.3.3.2.1 La communauté de recherche

Grâce à la structure de la communauté de recherche, la pratique de la philosophie avec les enfants permet de développer le vivre ensemble. En effet, les enfants sont immergés dans un environnement où ils rentrent en contact avec d'autres enfants grâce à la recherche. Ainsi ils sont invités à écouter les autres, à entendre leurs idées et à partager les leurs dans un but commun. Ils apprennent progressivement qu'en écoutant et en acceptant les opinions des différents participants ils arrivent plus efficacement à progresser au sein de la recherche. On peut effectivement imaginer que si, à plusieurs reprises, une personne qui ne pense pas exactement comme soi nous fait voir un problème selon un angle auquel on n'avait soi-même pas pensé, on a des chances de réaliser l'importance de l'écoute et du partage. En effet, en communauté de recherche, on prend rapidement conscience de l'importance et de l'intérêt de la collaboration. Contrairement à l'enseignement traditionnel où la collaboration est perçue comme de la triche, la philosophie pour enfants, de par sa structure, encourage à l'entraide. D'ailleurs, on peut constater qu'un élève est en train de

participer à une communauté de recherche quand il « accepte, de plein gré, d'être corrigé par les autres » et qu'il « est ouvert à de nouvelles idées³¹³ ». De ce fait, au lieu de vouloir convaincre les autres de la justesse et de la véracité de ses idées, il sera disposé à accueillir la pluralité des théories. Ainsi, il semble que la pratique de la philosophie en communauté de recherche permet d'éveiller à un comportement qui ne sera pas endoctrinant, puisque l'individu qui l'aura pratiqué aura tendance à écouter les autres plutôt qu'à vouloir leur imposer un système de croyances.

2.3.3.2.2 La pensée complexe

La pensée complexe qui s'exerce au sein de la communauté de recherche est développée grâce à cette recherche commune et l'encourage dans le même temps. En effet, on peut affirmer que la communauté de recherche et les buts qu'elle se fixe fonctionnent sous la forme d'un cercle vertueux. À mesure qu'on pratique la philosophie pour enfants en communauté, avec pour support les outils proposés par Lipman et Sharp au sein de leur approche, on développe par degré une pensée complexe. Par ailleurs, plus la pensée complexe sera développée, plus la recherche sera rigoureuse et soutenue. Ainsi la recherche et la pensée complexe se nourrissent l'une de l'autre. La pensée complexe permettra alors de développer les aptitudes mentionnées précédemment, telle que l'écoute, l'attention portée à l'opinion d'autrui, la capacité à exprimer son point de vue, etc. Elle participe donc également à la mise en place des dispositions qui vont contrecarrer le développement d'un comportement endoctrinant. Nous avons vu notamment lorsque nous avons étudié l'éducation à la dignité humaine, présente dans la pratique de la philosophie avec les enfants, comment chaque mode de pensée participe respectivement à l'éveil de la reconnaissance de l'autre. Or reconnaître autrui comme un autre être humain, capable également de bien penser et de penser par et pour lui-même, tend selon nous à développer

³¹³ Ann Margaret Sharp dans le second chapitre de Michel Sasseville [dir.], *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2^{ème} édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, p. 54.

un caractère non endoctrinant. Ainsi nous rappellerons, brièvement, de quelle manière la pensée complexe permet de développer ces différentes caractéristiques.

À travers la pensée critique, on apprend notamment à accepter les critiques raisonnables, on apprend donc à concilier notre opinion, nos idées avec celles des autres. Ce qui compte, fondamentalement, n'est pas d'avoir raison, mais de trouver ce qui a le plus de sens, ce qui paraît le plus plausible. Ainsi, l'enjeu n'est donc pas d'imposer ses savoirs aux autres. En effet, la pensée critique, comme l'explique Lipman, vise à formuler des jugements à partir de critères, en tenant compte du contexte et en étant portée à l'autocorrection³¹⁴. Ainsi, lorsqu'on pense de manière critique, si on nous présente des critères solides, on est disposé à accepter la contradiction. De par son aspect autoréflexif, la pensée critique est un mode de pensée qui est déjà tourné vers l'humilité. En effet, faire preuve d'autocritique et d'autocorrection demande d'embrasser sa faillibilité et de l'accepter. De ce fait, une personne qui pense de manière critique n'est normalement pas une personne qui reste sur ses positions et qui ressent le besoin d'écraser la pensée d'autrui. Elle sait qu'elle a tout à gagner à collaborer et à entendre le point de vue des autres. Elle sera plutôt disposée à respecter l'autonomie intellectuelle de son entourage. Or l'endoctrineur, de son côté, n'est pas capable d'accepter la critique constructive. Il tient à sa façon rigide de lire le monde et ne peut pas entendre la contradiction. Par conséquent, nous pensons que la pensée critique est une composante de la pensée complexe indispensable à l'établissement d'un comportement non endoctrinant.

La pensée créative, quant à elle, semble permettre l'acceptation des choix des autres et l'affirmation d'idées diverses. Elle n'est pas conformiste. Au contraire, elle cherche à témoigner de son originalité. Rappelons-le : « elle est la marque de la personnalité de chacun dans tout acte qu'il pose³¹⁵ ». Une personne qui pense de manière créative est donc une personne qui manifeste son individualité. Nous pouvons penser qu'elle sera portée à également accepter celle d'autrui. Une personne créative, qui affirme sa singularité, et par là même son indépendance, n'aura pas cette volonté qu'a l'endoctrineur de rallier les autres à la pensée unique qui le caractérise. Une personnalité indépendante au contraire n'a rien à gagner à écraser la pensée d'autrui pour l'assimiler à la sienne, elle n'est pas attirée par une pensée uniforme et homogène. C'est pourquoi la pensée créative nous semble

³¹⁴ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, op cit., p. 205.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 237.

également être un des éléments de la pensée multidimensionnelle nécessaire pour assurer une conduite non endoctrinante.

Pour finir, la pensée attentive, qui s'exprime notamment par la pensée empathique, tend à accepter ses émotions autant que celles des autres. Le fait de comprendre les émotions des autres permet notamment de reconnaître leur existence propre. À l'instar de la pensée créative, la pensée attentive est donc une pensée portée à l'acceptation. L'endoctrineur, quant à lui, manque évidemment d'empathie. Il fait passer sa fin, son idéologie, avant le facteur humain. Il manque donc de considération pour les autres êtres humains. Ainsi la pensée attentive est également une composante de la pensée complexe qui semble participer à la mise en place d'un comportement non endoctrinant. Par conséquent, nous pouvons considérer que l'éducation d'une pensée multidimensionnelle, par le biais de la communauté de recherche, permet à celui qui en bénéficie de développer un caractère qui sera opposé à celui de l'endoctrineur.

2.3.3.2.3 Du côté des enseignants

Les enfants qui bénéficient de la pratique de la philosophie en communauté de recherche semblent donc disposer des outils nécessaires pour pouvoir se protéger de l'endoctrinement. Qu'en est-il des professeurs qui veulent enseigner en appliquant cette pratique pédagogique ? Sont-ils à l'abri du risque de devenir des enseignants endoctrineurs ? La philosophie pour enfants est, à notre sens, une pratique pédagogique qui, suivie dans son ensemble, permet d'être non endoctrinant. En tant qu'enseignement véritable, elle semble contenir en effet les conditions nécessaires pour faire d'une pratique enseignante une pratique non endoctrinante. Ainsi, les animateurs et animatrices qui la mettent correctement en place se gardent du risque d'un enseignement endoctrinant. Cependant, nous entendons bien que chaque individu peut avoir une approche particulière de la pratique et en omettant de respecter certains de ses principes fondamentaux, il pourrait en faire un enseignement endoctrinant. Nous souhaitons donc, pour compléter notre analyse, évaluer de quelle manière la pratique de la philosophie pour enfants peut devenir un enseignement endoctrinant.

À nos yeux, la première menace qui pourrait peser sur l'enseignement de la philosophie pour enfants et qui pourrait en faire un endoctrinement est de ne la considérer que pour sa

méthode. Une méthode, comme nous l'avons mentionné précédemment, peut tantôt être endoctrinante, tantôt être non endoctrinante, selon la fin en vue de laquelle elle est mise en place et de l'idéologie qui la caractérise. Ainsi, il est impératif, si on veut justement s'adonner à la philosophie pour enfants, de ne pas seulement chercher à appliquer sa méthode mais de comprendre également les principes qui sont en jeu. Il ne suffit donc pas, pour garantir à un enseignement d'être non endoctrinant, de procéder par le biais d'une communauté de recherche philosophique. Nous pourrions imaginer, par exemple, une situation où un enseignant décide de créer une communauté de recherche tout en voulant maintenir la position traditionnellement concédée aux enseignants, soit le rôle d'un individu qui fait autorité, qui détient le savoir et qui est infaillible. Dans un tel contexte, même si les élèves échangent directement entre eux, ils risquent de sentir l'autorité de l'enseignant présent au sein de la communauté et de continuer par leurs interventions à se conformer à ce que lui juge juste. Dans un tel contexte, ils pourraient difficilement apprendre à penser par et pour eux-mêmes. Ainsi, si la philosophie pour enfants n'est pas notamment instaurée suite à une réflexion sérieuse et profonde sur le rôle de l'enseignant, elle aura plus difficilement l'effet escompté d'une libération de la pensée. Il est donc primordial pour être non endoctrinant que la personne qui décide d'intégrer la philosophie pour enfants dans sa classe ait bien conscience des réflexions et des principes à son origine.

Par ailleurs, nous pourrions également discuter du rôle des romans de philosophie pour enfants et de ce qu'ils peuvent transporter comme bagage avec eux. Les romans mettent notamment en scène différents enfants et adultes qui dialoguent. Ils doivent être représentatifs des différentes réalités que peuvent vivre les élèves afin qu'ils puissent s'identifier à eux. En plus de susciter leur intérêt pour la lecture, ce rapprochement entre les élèves et les personnages a aussi pour but d'encourager les enfants à utiliser les mêmes habiletés de la pensée et à encourager la recherche dialogique. Les personnages des romans peuvent donc inspirer certains comportements aux lecteurs. Ainsi, on pourrait se demander si le roman ne pourrait pas être utilisé comme moyen pour influencer la pensée des enfants sans qu'ils puissent le réaliser. Bien sûr, encore une fois, si on respecte effectivement les principes de la philosophie pour enfants, il n'y aura pas de tentative consciente d'influencer les jugements des enfants. Néanmoins, certains stéréotypes ou certains biais de la pensée peuvent transparaître dans les différents comportements et propos des personnages. Le roman peut donc avoir un impact subtil sur la façon dont les enfants se comportent, ou au moins corroborer certains clichés. Marie-France Daniel, dans

un article paru dans la revue *Thinking, The journal of Philosophy for Children*, propose d'analyser les romans philosophiques selon le prisme des préjugés sexistes³¹⁶. Elle étudie les comportements des différents personnages présents dans *La découverte de Harry* afin d'identifier les attitudes associées à un genre ou l'autre. Elle relève effectivement que les garçons du roman adoptent des comportements généralement considérés comme masculin et inversement pour les personnages féminins. Par exemple, Harry fait du sport, est déterminé, indépendant, créatif, il a confiance en soi et il pense de manière logique, tandis que Lisa joue à la poupée, a besoin de se confier à ses amies, est curieuse, intuitive et suggère plutôt qu'elle n'affirme³¹⁷. Ces personnages sont ainsi marqués par les stéréotypes sexistes. Elle précise que c'est également le cas des romans destinés aux élèves du secondaire qui vont suivre, puisqu'ils reprennent les mêmes personnages³¹⁸. Cependant, dans les romans destinés au primaire les personnages adoptent des comportements plutôt androgynes et elle reconnaît que Matthew Lipman se positionne comme un avant-gardiste sur ce point. Cela met néanmoins en lumière que le support des romans peut d'une certaine manière transmettre un système de croyances. En effet, par le principe d'identification, les élèves sont assignés à un certain rôle. La jeune fille qui aura tendance à se reconnaître dans le personnage de Lisa sera portée à reproduire les mêmes comportements, d'autant plus s'ils rejoignent ceux généralement prescrits par la société. Il n'est pas en soi dérangeant qu'une jeune fille joue à la poupée et soit intuitive. Ce qui est davantage problématique est que l'assignation de ces différentes attitudes à un genre plutôt qu'un autre, est liberticide dans le sens où cela manifeste les attentes de la société plutôt que les intérêts propres de chacun. Une éducation qui voudrait éveiller à l'autonomie intellectuelle devrait plutôt inviter à questionner les préjugés et les stéréotypes. Marie-France Daniel suggère qu'il serait pertinent, si son analyse est confirmée, de reprendre les romans philosophiques afin d'y inclure des personnages qui ne corroboreraient pas les préjugés sexistes³¹⁹.

Ce qu'elle fait, en proposant une relecture et réécriture des romans, soutient notre intuition selon laquelle la philosophie pour enfants contient en elle-même les principes visant à permettre de la maintenir du côté de l'enseignement véritable. Grande défenderesse de la

³¹⁶ Marie-France Daniel, « Women, Philosophical Community of Inquiry and the Liberation of Self », *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 11, n° 3-4, 1994, pp. 63-71.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 68.

³¹⁸ "To start with, Lisa, Suki and Mark, the novels addressed to secondary school students, they indeed appear, a priori, to follow Harry Stottlemeier's Discovery's sexist paradigm" dans *ibid.*, p. 68.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 60.

philosophie pour enfants selon l'approche de Lipman et Sharp, on peut voir dans la démarche de Marie-France Daniel une volonté de questionner et d'ajuster les outils de la philosophie pour enfants. En fait, si cette pratique veut rester fidèle à elle-même, elle doit s'ajuster et s'adapter. En effet, la philosophie pour enfants est une approche qui encourage à l'autocorrection et à l'autocritique en même temps qu'au doute et à la vigilance. Ainsi, elle est disposée à se réinventer pour s'assurer de toujours respecter au mieux ses principes. Dans la démarche de Marie-France Daniel, nous voyons une adepte de la philosophie pour enfants et de sa pratique qui malgré le fait qu'elle adhère à ses théories et ses principes, la questionne et la critique. Si l'on veut réellement s'adonner à la philosophie pour enfants et maintenir sa capacité à être un enseignement véritable qui éveille à l'autonomie intellectuelle, il faut qu'on continue de l'ajuster et de l'actualiser aux nouvelles problématiques. *La découverte de Harry* a été écrit à l'aube des années soixante-dix. Il y a fort à croire qu'il était subversif pour son époque. Néanmoins, il pourrait effectivement être repensé, ou bien un nouveau matériel pourrait être créé pour notamment présenter des personnes qui questionneraient davantage les préjugés liés au genre.

2.4 Conclusion

La philosophie pour enfants est une pédagogie qui vise la formation du jugement. Pour pouvoir formuler un bon jugement, il faut le faire, selon Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, en mobilisant une pensée complexe. Cette dernière est composée de la pensée critique, pensée créative et pensée attentive. Ces trois composantes de la pensée prises ensemble permettent de penser par et pour soi-même. Ainsi, par la formation du jugement, la philosophie pour enfants vise plus largement l'autonomie intellectuelle. La pensée libérée est donc la fin de la philosophie pour enfants. Elle semble rejoindre en ce sens la fin de l'enseignement véritable. De ce fait, nous pouvons constater que la philosophie pour enfants est un moyen adapté à la lutte contre l'endoctrinement. Néanmoins, pour que la philosophie pour enfants puisse effectivement se réaliser comme enseignement véritable et s'affirmer comme un rempart contre la répression de la pensée, il faut que, tout en respectant les principes qui sont à son fondement, elle maintienne un regard critique vis-à-vis d'elle-même afin de s'assurer que ses outils permettent effectivement de réaliser sa fin.

Voici les raisons pour lesquelles nous pensons que la philosophie pour enfants peut s'affirmer comme un moyen de lutter contre l'endoctrinement, offrant ainsi la possibilité aux enfants et aux futurs adultes d'être responsables et garants de leurs opinions et de leurs idées.

Conclusion

Dans un premier temps, notre recherche visait à définir l'endoctrinement, afin de cerner deux éléments qui nous semblaient essentiels : son origine et ses conséquences. Identifier la cause de l'endoctrinement et les mécanismes à l'œuvre dans ce phénomène nous paraissaient nécessaire pour connaître le mal qui peut menacer l'enseignement et également proposer une manière de s'en protéger. Déterminer ses conséquences était tout autant nécessaire à ce cheminement afin d'en montrer l'importance et l'urgence de proposer une manière de l'éviter, voire de la prévenir.

Il est difficile de trouver clairement la source de l'endoctrinement, tant ses manifestations sont variées et singulières. Néanmoins, grâce à l'œuvre d'Olivier Reboul, nous avons pu étudier différentes pistes de définition. Pour ce philosophe, l'endoctrinement est une perversion de l'enseignement. Il est donc, avant toute chose, un enseignement mais dans une manifestation altérée. Cette proximité entre l'enseignement et l'endoctrinement fait, entre autres, la force de l'endoctrinement puisque le distinguer de l'enseignement non perversi n'est pas forcément aisé. Ainsi, une première étape importante pour pouvoir lutter contre l'endoctrinement est de comprendre ce qui le différencie de l'enseignement non endoctrinant qu'Olivier Reboul appelle enseignement véritable.

Il existe plusieurs façons de comprendre l'origine de la perversion de l'enseignement. Pour certains, ce qui fait d'un enseignement un endoctrinement est l'intention de l'endoctrineur, une volonté consciente d'endoctriner, soit d'imposer un système de croyances immuables et ainsi empêcher de penser. Pour d'autres, l'origine de l'endoctrinement se situe dans son contenu. La perversion de l'enseignement a longtemps été reconnue dans l'enseignement de la doctrine de l'*autre*, soit dans l'enseignement d'une doctrine opposée à celle communément acceptée. À l'ère de la liberté de penser, il n'est évidemment plus possible de la comprendre de cette façon. Cependant, avec l'émergence de cette notion et plus particulièrement celle de liberté de culte, certaines personnes ont été portées à croire que tout enseignement non neutre était un endoctrinement. Enfin, l'endoctrinement peut également être reconnu dans la méthode d'enseignement, notamment l'enseignement autoritaire. De ce point de vue, la manière d'enseigner pourrait être la cause de l'endoctrinement. À elles seules, aucune de ces pistes de définition ne sont réellement satisfaisantes. En effet, Olivier Reboul le montre dans son œuvre, aucune ne suffit à rendre compte justement de tous les endoctrinements.

Reboul propose un dernier critère de définition : la fin. Selon lui, ce qui distingue l'enseignement véritable de l'endoctrinement c'est leur fin respective. L'enseignement a pour fin de libérer la pensée, l'endoctrinement quant à lui la réprime. Il en affirme donc que pour pouvoir constater d'un endoctrinement, il faut en jauger le résultat. Cela nous semble en parti insatisfaisant. En effet, notre objectif est de déterminer l'origine de l'endoctrinement afin de pouvoir trouver une manière de s'en prémunir. Nous comprenons que ce qui distingue l'endoctrinement de l'enseignement est sa fin, mais nous pensons que la fin peut et doit être comprise, dans ce contexte, au-delà de la notion de résultat. Cependant, nous pouvons voir émerger, tout au long de l'œuvre de Reboul, une autre constante de l'endoctrinement : l'idéologie. Il affirme en effet, que s'il n'y a pas nécessairement de doctrine, au sens d'un système de valeurs clair et avoué, enseigné dans tous les endoctrinements, il y a néanmoins toujours une idéologie en arrière-plan. L'idéologie, telle que nous l'avons définie, renvoie à des croyances inconscientes, non systématisées, qui déterminent notre rapport au monde. Lorsque l'idéologie est avouée, elle perd son efficacité. Nous en avons conclu que la fin était plutôt la manière dont l'idéologie, quand il y en a une, détermine l'action et donc également son résultat. Ainsi, la fin est la manière dont les aspirations conscientes (intention) et inconscientes (idéologie) influencent une action. Dans le cas de l'enseignement, l'idéologie, qui renvoie aux aspirations inconscientes, peut alors expliquer pourquoi parfois on a l'intention d'enseigner et pourtant on endoctrine. L'idéologie peut également permettre de comprendre ce qui fait qu'une doctrine peut parfois être imposée et parfois être simplement expliquée. Finalement, la fin peut aussi nous aider à comprendre de quelle manière une méthode d'enseignement peut tantôt être endoctrinante, tantôt être non endoctrinante. L'endoctrinement c'est donc un enseignement marqué par une idéologie. Une dernière constante de l'endoctrinement qui ressort également de l'étude de Reboul est que tout endoctrinement témoigne d'un mépris de l'être humain. Ainsi nous comprenons finalement l'endoctrinement comme tout enseignement déterminé par une idéologie emprunte du mépris de l'être humain. Nos deux études de cas, l'endoctrinement hitlérien et la reproduction des inégalités sociales par le biais de l'école, nous ont permis de venir appuyer cette définition, mais également de saisir les conséquences de l'endoctrinement.

Si le mépris de l'être humain se situe toujours en amont de l'endoctrinement, il caractérise également son résultat. En effet, tant dans l'endoctrinement extrême de l'éducation nazie que dans le cas plus insidieux de l'école française, l'endoctrinement aboutit toujours à un

mépris de l'humain. Il peut se manifester très clairement à travers une haine de l'autre, mais aussi se remarquer plus discrètement par une haine de soi, voire les deux. Ces études de cas nous permettent donc de mieux comprendre ce qu'est l'endoctrinement, les différentes manières par lesquelles il peut survenir mais également ses conséquences. L'endoctrinement aboutit à une répression de la pensée et à une haine de soi et/ou des autres. Il nous semble alors urgent de proposer une manière d'éviter l'endoctrinement, voire de le prévenir.

La philosophie pour enfants selon l'approche de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp paraît être un moyen particulièrement approprié à la lutte contre l'endoctrinement. En effet, tant par les objectifs qu'elle se pose que par les moyens mis en œuvre pour les réaliser, elle semble pouvoir conduire au développement d'un esprit aguerris capable de penser de manière libérée. Au fondement de la philosophie pour enfants, il y a la frustration de l'un de ses créateurs, Matthew Lipman, qui réalise qu'il est probablement trop tard à l'université pour aider les élèves à mieux raisonner. Il entreprend ainsi, avec Ann Margaret Sharp, la conception d'un programme qui permettrait la formation du jugement. Par jugement ils entendent un jugement pratique qui vise le mieux agir. La principale activité de ce programme est la pratique de la philosophie en communauté de recherche. Il s'agit d'encourager les participants d'une telle communauté, en l'occurrence ici les enfants (mais il pourrait s'agir également d'adolescents), à participer à une recherche dialogique collaborative inspirée par des romans philosophiques qui introduisent à plusieurs courants de pensée philosophiques différents. En se pratiquant en groupe à la recherche, les enfants sont conduits à développer une pensée multidimensionnelle, complexe, alliant pensée critique, pensée créative et pensée attentive. Ils vont de cette manière pouvoir apprendre à bien penser et à penser par et pour eux-mêmes.

En ce sens, il y a tout lieu de penser que la philosophie pour enfants appartient à la catégorie des enseignements véritables et qu'elle pourrait donc être considérée comme non endoctrinante. En effet, elle partage la même fin que tout enseignement véritable, elle tend à réaliser en chacun la pensée libérée. Par ailleurs, nous pensons également que la philosophie pour enfants permet un éveil à la dignité humaine. De cette manière, elle se distingue radicalement de l'endoctrinement qui est empreint du mépris de l'être humain. En outre, nous pensons que la philosophie pour enfants est une méthode particulièrement apte à la lutte contre l'endoctrinement, car en plus d'être vraisemblablement un enseignement véritable, elle permet de prévenir l'endoctrinement. Cela signifie que les personnes qui

bénéficient de ce type d'enseignement seront vraisemblablement à même de se protéger de l'endoctrinement. La pensée critique, la pensée créative et la pensée attentive semblent permettre toutes trois la constitution d'une pensée autonome et singulière qui est capable de se préserver de l'influence des enseignements endoctrinants. Par ailleurs, l'alliance de la pensée complexe et de la pratique de la philosophie en communauté de recherche paraît créer aussi un rapport à l'autre qui préserve de devenir soi-même endoctrinant. En effet, la philosophie pour enfants peut permettre de respecter autant son autonomie intellectuelle que celle d'autrui. De ce fait, celui qui bénéficie de cette pratique durant sa scolarité sera naturellement peu porté à devenir un endoctrineur.

Pour l'ensemble de ces raisons, notre étude tend à soutenir notre intuition première selon laquelle la philosophie pour enfants serait un enseignement non endoctrinant qui permettrait, en outre, de s'en protéger. Néanmoins, il est nécessaire de formuler une certaine réserve à cet égard. Comme nous l'avons suggéré dans notre deuxième chapitre, pour que la philosophie pour enfants selon l'approche de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp soit effectivement non endoctrinante il faut qu'elle soit prise dans son ensemble, et non seulement sa structure, soit la méthode de la communauté de recherche philosophique. Il est important de prendre en considération déjà les conseils de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp et Frederick S. Oscanyan concernant les comportements à adopter lors de l'animation d'une communauté de recherche³²⁰. Par ailleurs, il est également primordial d'appréhender justement les principes de la philosophie pour enfants. Finalement, nous pensons aussi, à la lumière de l'article de Marie-France Daniel³²¹, que la philosophie pour enfants, si elle veut maintenir son caractère non endoctrinant, doit avoir vis-à-vis d'elle-même une démarche critique et autoréflexive. Il nous semble qu'elle doit se mettre à jour, notamment sous l'angle du matériel produit par Lipman et Sharp, afin que ses moyens restent effectivement non endoctrinants. À notre sens, de par sa nature même et l'importance qu'elle accorde aux trois modes de pensée qui composent une pensée complexe, la philosophie pour enfants semble tout à fait disposée à le faire. Ainsi, elle paraît contenir en elle-même les outils nécessaires pour se maintenir du côté d'un enseignement

³²⁰ LIPMAN, Matthew, Ann Margaret SHARP et Frederick S. OSCANYAN, *La recherche philosophique : guide d'accompagnement de La découverte de Harry*, traduit par Marie-Marthe Ménard-Markiza, Québec, Association québécoise de philosophie pour enfants, Faculté de philosophie, Université Laval, 1995, pp. 2 à 5.

³²¹ Marie-France Daniel, « Women, Philosophical Community of Inquiry and the Liberation of Self », *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 11, n° 3-4, 1994, p. 63-71.

véritable. Toutefois, ce constat supplémentaire nous invite à souligner l'importance pour tout enseignement non endoctrinant d'avoir conscience de la menace de l'endoctrinement et donc par là-même de l'importance de s'autoévaluer afin d'être certains de ne pas tomber dans ses pièges. Un enseignement non endoctrinant doit rester, à notre sens, réflexif.

En terminant, nous souhaitons partager une réflexion qui nous a animée tout au long de notre recherche mais que nous n'avons pas évoquée dans le cadre de ce mémoire. S'il semble bien que la philosophie pour enfants permette de se prémunir de l'endoctrinement, qu'en est-il des personnes qui sont déjà endoctrinées ? Suite à la Seconde Guerre mondiale, des camps de « dénazification » se sont mis en place³²². Nous n'en savons que très peu des techniques qui ont été utilisées dans ces camps, mais cela nous conduit à nous demander si la philosophie pour enfants pourrait être également un moyen de « désendoctrinement ». Parmi les conséquences de l'endoctrinement il y a la déshumanisation par la négation de la capacité à s'élever en tant qu'être humain rationnel, capable de penser par et pour soi-même ainsi que la haine de l'autre. Nous imaginons que la philosophie pour enfants, certainement soutenue par d'autres démarches, pourrait participer à la rééducation des personnes endoctrinées et nous espérons vivement avoir l'occasion de nous pencher sur le sujet.

³²² Melita Maschmann, ancienne responsable de la Jeunesse Hitlérienne qui témoigne dans un ouvrage cité par Reboul s'est retrouvée en 1945 dans un camp américain de dénazification. Voir Olivier Reboul, *L'endoctrinement, op cit.*, p. 166.

Bibliographie

Ouvrages et articles cités :

BOUTINET, Jean-Pierre, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, PUF, 1995, 126 p.

BOUTINET, Jean-Pierre, *L'immaturation de la vie adulte*, Paris, PUF, 1998, 267 p.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, 189 p.

BOURDIEU, Pierre « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol.VII, 1966, p. 325 à 347.

BOURDIEU, Pierre « Stratégies de reproduction et mode de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 105, 1994, p. 3-12.

BRAZ, Adelino, *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, Paris, PUF, 2011, 158 p.

BRENNECKE, Fritz et Paul GIERLICH, *The Nazi Primer, Official Handbook for Schooling the Hitler Youth*, traduit par Harwood L. Childs, New York, Harper & brothers, 1938, 280 p.

CHÂTEAU, Jean, *Jean-Jacques Rousseau sa philosophie de l'éducation*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1962, 254 p.

D'ALMEIDA, Fabrice, *La manipulation*, Paris, PUF, 2003, 127 p.

DE KONINCK, Thomas, *De la dignité humaine*, Paris, PUF, 1995, 244 p.

DANIEL, Marie-France, « Women, Philosophical Community of Inquiry and the Liberation of Self », *Thinking : The Journal of Philosophy for Children*, vol. 11, n° 3-4, 1994, p. 63-71.

DANIEL, Marie-France, *La philosophie et les enfants*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, 375 p.

DUBET, François, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004, 95 p.

DUBET, François « L'égalité des chances et ses limites » dans *Cahier Français*, n° 386 (mai-juin 2015), p. 15-21.

FEDI, Laurent, « Les paradoxes éducatifs de Rousseau », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, tome 136, 2011/4, p. 487-506.

FOUQUET-CHAUPRADE, Barbara, « L'école face aux déterminismes sociaux : quels résultats ? » dans *Cahier Français*, n° 386 (mai-juin 2015), p. 59-67.

GAGNON, Matthieu et Michel SASSEVILLE [dir.], *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*, Québec, PUL, 2011, 322 p.

HITLER, Adolf, *Mon combat*, traduit par J. Gaudefroy-Demombynes et A. Calmettes, Paris, Nouvelles Editions Latines, 1979, 686 p.

HOLLINS, T. H. B. [dir.], *Aims in Education, the Philosophical Approach*, Manchester University Press, Londres, 1964, 135 p.

JOURDAIN, Anne, et Sidonie NAULIN, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, vol. 166, no. 4, 2011, p. 6-14.

KOJÈVE, Alexandre, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004, 204 p.

LAPASSADE, Georges, *L'entrée dans la vie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1963, 256 p.

LIPMAN, Matthew, *La Découverte D'Harry Stottlemeier*, traduit par Pierre Belaval, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1978, 146 p.

LIPMAN Matthew, Ann Margaret SHARP et Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 2^{ème} édition, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p. 203 à 204.

LIPMAN, Matthew *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, 228 p.

LIPMAN, Matthew *La découverte de Harry*, 2^{ème} éd., traduit et adapté par Michel Haguette, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 1994, 87 p.

LIPMAN, Matthew, Ann Margaret SHARP et Frederick S. OSCANYAN, *La recherche philosophique : guide d'accompagnement de La découverte de Harry*, traduit par Marie-Marthe Ménard-Markiza, Québec, Association québécoise de philosophie pour enfants, Faculté de philosophie, Université Laval, 1995, 677 p.

LIPMAN, Matthew, *À l'école de la pensée*, 2^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck, 2011, 299 p.

MILGRAM, Stanley, *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*, Paris, Calmann-Lévy, 1974, 268 p.

MORFAUX, Louis-Marie, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Librairie Armand Collin, 1980, 391 p.

MOSSÉ-BASTIDE, Rose-Marie, *L'autorité du maître*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, 169 p.

PENA-RUIZ, Henri , *La laïcité*, Paris, Édition Flammarion, Corpus, 2003, 254 p.

REBOUL, Olivier, *L'endoctrinement*, Paris, PUF, 1977, 197 p.

REBOUL, Olivier, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1981, 142 p.

REBOUL, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, 249 p.

REBOUL, Olivier, *L'élan humain : ou, L'éducation selon Alain*, Paris, Les presses de l'université de Montréal et Librairie Philosophique J. Vrin, 1974, 225 p.

ROGERS, Carl, *Développement de la personne*, traduit par E.L. Herbert ; préface de M. Pagès, Paris, Dunod, 1968, 286 p.

ROGERS, Carl, *Liberté pour apprendre*, préface et traduction de Daniel le Bon, Paris Dunod, 1984, 364 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Frères, 1964, 666 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *La nouvelle Héloïse*, Garnier-Flammarion, Paris, 2016, 610 p.

SASSEVILLE, Michel [dir.], *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2^{ème} édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, 227 p.

SCHLEIFER, Michael [dir.], *La formation du jugement*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 268 p.

SNYDERS, Georges, *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, PUF, 1975, 378 p.

VASSEUR, Camille, « l'influence de Lipman en Europe », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 35, 2005, pp. 27-35.

Ouvrages consultés :

ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*, traduit par Patrick Lévy, Paris, Gallimard, 1972, 380 p.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 279 p.

CARON, Anita [dir.], *Philosophie et pensée, chez l'enfant*, Montréal, ARC, 1990, 225 p.

DEWEY, John, *L'école et l'enfant*, traduit par L. S. Pidoux ; avec une introduction par Ed. Claparède, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, 174 p.

GROSJEAN, Marie-Pierre [dir.], *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2014, 256 p.

LAURENDEAU, Pierre, *Des enfants qui philosophent : introduction au programme de philosophie pour enfants de Matthew Lipman*, Montréal, Les éditions Logiques, 1996, 188 p.

LAURENDEAU, Pierre, *Des enfants pensent l'avenir : philosophie pour enfants et prévention de la violence*, Québec, PUL, 2014, 218 p.

REBOUL, Olivier, *Langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984, 168 p.

SASSEVILLE, Michel et Matthieu GAGNON, *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Québec, PUL, 2007, 236 p.

SNOOK, I. A. [dir.], *Concepts of Indoctrination : Philosophical Essays*, Londres et Boston, Routledge & Kegan Paul, 1972, 210 p.

Dictionnaires :

Dictionnaire : Latin-Français, Français-Latin, Paris, Édition Larousse, 2008.

Le petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Le Robert, 2013.

Annexe A : *Tour à tour*³²³

EXERCICE : QUAND LE TOUR À TOUR CONVIENT-IL OU PAS ?			
	Approprié	Non Approprié	?
<p>1. Serge : « Louise, roulons chacun à notre tour sur ton vélo. Je roulerai les lundis, mercredis et vendredis, et toi, les mardis, jeudis, samedis. »</p> <p>2. Gary : « Georges, emmenons Maud au cinéma chacun à notre tour. Je la prendrai le premier et le troisième samedi du mois, et toi, le deuxième et le quatrième. »</p> <p>3. Benoît : « Maud, faisons la vaisselle tour à tour. Tu laves et j'essuie. »</p> <p>4. Christelle : « D'accord, Maud pour que nous choissions tour à tour un programme de télé : tu choisis une demi-heure, et puis je choisirai la suivante. »</p> <p>5. Alice ; « Maud, que penses-tu de mon idée de faire nos devoirs tour à tour ? Ce soir, je ferai les tiens et les miens, et demain, tu pourras faire les miens et les tiens. »</p> <p>6. Georges : « Maud, j'ai horreur de te voir peiner chaque jour sous cette pile de livres. Laisse-moi porter les tiens et les miens aujourd'hui, et demain, tu pourras tout porter. »</p>			

³²³ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, op cit., p. 214.

Annexe B : *La découverte de Harry*, chapitre 6³²⁴

CHAPITRE SIX

- Il y a un air qui me trotte continuellement dans la tête, dit Julia. Nous l'avons sur une cassette à la maison, et mon frère le fait jouer sans arrêt. Ça s'appelle « L'accessoire du saucier », ou quelque chose comme ça.

France, avec un sourire moqueur, corrigea Julia :

- « L'apprenti sorcier. »

Julia rit de sa propre erreur :

- De toute façon, continua-t-elle, c'est comme si j'étais *hantée* par cet air. Il me revient pendant que je fais mes devoirs, quand j'essaie de m'endormir, et en beaucoup d'autres occasions. J'aimerais pouvoir simplement secouer la tête et le faire disparaître, tout comme mon chien se secoue quand son poil est mouillé.

C'était vendredi soir. France et Laura passaient la nuit chez Julia.

- Parfois je fais des *rêves* comme ça, dit Laura. Ma grand-mère fut longtemps malade et, après sa mort, je continuais à rêver à elle et j'avais toujours l'impression que c'était elle qui me faisait rêver à elle. Alors comment cela était-il possible puisqu'elle était déjà morte ?
- Les morts ne peuvent rien te faire, dit France, du moins, je ne pense pas qu'ils le puissent.

Julia lui jeta un regard interrogateur.

- C'est drôle, dit-elle, j'ai écouté cette cassette pour la dernière fois il y a une semaine, mais depuis, j'entends encore la musique dans mon esprit. Elle m'a fait une forte

³²⁴ Matthew Lipman *La découverte de Harry*, 2^{ème} éd., traduit et adapté par Michel Haguette, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 1994 p. 27 à 30.

impression. Ainsi, il est possible que la mort de sa grand-mère ait produit sur Laura une forte impression et que, pour cette raison, elle continue depuis à en rêver.

Laura secoua la tête.

- Quand je vois la Lune, c'est parce qu'elle est là-bas, bien visible, d'accord ! Maintenant, dans mon esprit, j'entends vos voix, parce que vous êtes en train de me parler. Aussi, je pense que toutes les pensées qui sont *dans* mon esprit sont causées par des choses qui sont hors de mon esprit.
- C'est ridicule, dit Julia. Il y a toutes sortes de choses imaginaires qui sont seulement *dans* mon esprit et que je ne retrouve pas à l'extérieur.
- Par exemple ? demanda Laura.
- Eh bien ! comme les vampires, les loups-garous ou Frankenstein, répliqua Julia.
- O. K. ! dit Laura, il est vrai que je ne crois ni aux loups-garous ni aux monstres. Je n'en sais rien pour les vampires, mais, pour les loups-garous, il y a des gens qui les imaginent, qui nous en parlent et qui nous y font penser.
- Laura, interrompit France, tu parles de ce qui est *dans* ton esprit et de ce qui *n'est pas* dans ton esprit. Mais qu'est-ce que « l'esprit » ? Et comment sais-tu que tu en as un ?

Laura bâilla et parvint à s'étirer tout en agitant ses orteils sous ses draps.

- Je sais que j'ai un esprit de la même manière que je sais que j'ai un corps.

Le père de Julia frappa à la porte et dit aux filles qu'il était minuit passé et que c'était l'heure de dormir. Elles promirent de s'arrêter de discuter. En fait, seule Julia, le fit ; les autres se contentèrent de rigoler. Mais, très vite, elles revinrent au même sujet.

France affirma qu'une personne peut voir et toucher son corps, mais qu'elle ne peut ni voir ni toucher son esprit.

- Quand tu dis « esprit », conclut France, tu parles simplement de ton cerveau. Seules les choses que l'on peut voir et toucher sont réelles.

- Beaucoup de choses réelles sont des choses que nous ne pouvons ni voir ni toucher, objecta Laura. Par exemple, si je vais faire de la nage, existe-t-il réellement une chose appelée « nage » ? Y a-t-il des choses réelles qui s'appellent « course » ou « équitation » ?
- Que veut-tu dire ? demanda France.
- Je pense que, dit Julia, Laura veut dire que ce que nous appelons « penser » est quelque chose que nous faisons, au même titre que nager, courir ou monter à cheval.
- C'est exact ! approuva Laura, c'est justement ce que je veux dire. Quand je disais que, il y a un instant, j'ai un esprit, je voulais dire que je *pense* des choses. Tenez : je pense au téléphone, à ma petite sœur ou simplement à mes propres affaires. Avoir un esprit n'est rien d'autres que « penser ».

Cependant, France n'était pas satisfaite de la solution trouvée par Julia et Laura.

- Je suis d'accord avec vous, dit-elle, l'esprit n'est peut-être pas tout à fait la même chose que le cerveau. Je sais que je disais cela auparavant, mais j'ai changé d'idée.

Toutes sourirent un peu, et France reprit :

- Ce que je veux dire, c'est qu'on ne peut pas avoir l'électricité, et, pourtant elle est réelle. Donc pourquoi nos pensées ne seraient-elles pas quelque chose d'électrique dans le cerveau ?

C'est à ce moment que la mère de Julia dit aux filles qu'il serait préférable de poursuivre leur conversation le lendemain matin. Julia demanda :

- M'man, qu'est-ce qu'un esprit ?

Mme Portos réalisa qu'elle se faisait entraîner dans une conversation qui était censée être terminée. Mais elle n'aimait pas remettre à plus tard. Aussi, elle répondit :

- Lorsque j'avais ton âge, Julia, je pensais que l'esprit était quelque chose de léger, de vaporeux comme le souffle.
- Pensais-tu que tu aurais pu le voir par temps froid, tout comme tu peux voir ton souffle par temps froid ? interrompit Julia.

- Non ! répliqua sa mère, je pensais simplement que c'était quelque chose de réel, mais d'invisible. Tu ne pouvais jamais le voir, mais il était là où étaient tes pensées, tes sentiments, tes idées et tes souvenirs, tous faits de la même chose légère et vaporeuse.
- Oh ! s'exclama Julia, c'est très juste ! C'est exactement ce qu'est l'esprit.
- Peut-être ! sourit Mme Portos.
- Eh bien ! qu'est-ce cela pourrait être d'autre ? demanda Julia.

Mme Portos posa la main sur la tête de Julia et dit :

- Je ne sais vraiment pas.

Puis, après un moment, elle ajouta :

- Je ne dis pas cela seulement parce qu'il est tard et que je préférerais ne pas en discuter. C'est la vérité ; je ne le sais vraiment pas. Parfois, je pense que ce n'est rien d'autre que du langage.
- Du langage ? demanda Julia.
- Quand les enfants commencent à parler, ils s'adressent à d'autres personnes. Quand il n'y a personne, les enfants continuent à parler comme s'il y avait quelqu'un. En d'autres termes, ils se mettent à se parler. Puis ils le font de plus en plus doucement jusqu'à ce qu'ils n'émettent plus de sons. C'est ce qu'on appelle « penser ».
- Et vous voulez dire que, poursuivit France, au début, les enfants voient seulement les choses présentes puis, quand les choses ne sont plus présentes, les enfants se les rappellent et se les imaginent. Ainsi, les pensées dans nos esprits sont seulement les traces des choses dans nos mémoires ?
- Oh, là, là ! France, je ne sais pas, je n'ai jamais réfléchi à cela de cette façon, répliqua Mme Portos.

À cet instant, M. Portos entra et voulut savoir de quoi on discutait si passionnément à minuit et demie, heure où tout le monde aurait dû dormir.

- Nous parlions de nos rêves, de ce qui trotte dans nos esprits, de choses semblables, dont certaines sont terrifiantes, dit Julia. Puis nous avons essayé de nous figurer ce que nous voulons dire quand nous parlons de l'esprit d'une personne.
- Parlons-en demain matin, au petit déjeuner, suggéra M. Portos.
- J'ai trouvé ! s'exclama Laura. L'esprit, c'est ce qu'ont les personnes et ce que n'ont pas les animaux.

M. Portos prit une chaise, s'assit lourdement et dit d'une voix profonde :

- Non, Laura, non, ce n'est pas cela ! La différence n'est pas entre les humains et les animaux. Pas du tout ! L'être humain est aussi un animal. La différence est que l'être humain est un animal qui possède *une culture*, et c'est pourquoi nous croyons qu'il a un esprit. En fait, *tout* animal a un esprit dans la mesure où il a une culture.
- Peux-tu bien me dire de quoi il parle ? chuchota France à Julia. Il parle comme un grand livre !
- Oh ! Papa parle toujours comme ça, reprit Julia, il parle vraiment comme un grand livre !

La pauvre Laura laissa échapper simplement :

- M. Portos, je ne comprends pas !

M. Portos la regarda d'un air triste mais indulgent, comme quelqu'un de très habitué au fait que des personnes lui disent qu'elles ne le comprennent pas.

- J'essaierai de l'expliquer demain matin, lui dit-il gentiment. Maintenant, dormez. Bonne nuit !

Les trois filles regagnèrent leur lit et, en moins d'une heure, elles furent profondément endormies.

Annexe C : L'esprit pourrait-il être le cerveau ?³²⁵

Exercice : L'esprit pourrait-il être le cerveau ?

Partie III

France (p. 27, ligne 19) affirme que l'esprit et le cerveau sont une seule et même chose. Mais comment une même chose peut-elle avoir deux noms complètement différents ? Dans l'exercice suivant, dites, d'après vous, si les deux noms se réfèrent à deux choses différentes ou à une seule et même chose. Existe-t-il quelques autres possibilités ?

	choses différentes	même chose	?
1. a) un entrepreneur de pompes funèbres b) un croque-mort			_____
2. a) les étoiles b) le soleil			_____
3. a) le premier ministre du Québec b) le chef du gouvernement du Québec			_____
4. a) les hommes b) les êtres humains			_____
5. a) l'art b) la peinture			_____
6. a) des chants du folklore b) des chants populaire			_____
7. a) les habitants d'Ottawa b) les habitants de la capitale fédérale			_____
8. a) dire b) parler			_____
9. a) écouter b) entendre			_____
10. a) esprit b) cerveau			_____

Note : Si l'élève pointe la colonne ?, n'oubliez pas de discuter des autres possibilités.

³²⁵ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *La recherche philosophique : guide d'accompagnement de La découverte de Harry*, traduit par Marie-Marthe Ménard-Markiza, Québec, Association québécoise de philosophie pour enfants, Faculté de philosophie, Université Laval, 1995, p. 237.