

John Dewey et Jacques Rancière :

lecture comparée au prisme des concepts « d'expérience » et « d'émancipation »

Gilles ABEL – Université de Namur

1. Un contexte global

Ma lecture comparée de John Dewey et de Jacques Rancière s'inscrit dans un cadre plus large, celui de la philosophie pour enfants et du théâtre jeune public. La zone frontalière entre ces deux champs de réflexion constitue en effet la pierre angulaire de ma recherche doctorale. Celle-ci est profondément ancrée dans une pratique de terrain et a pour but d'examiner quelques-unes des questions qui peuvent émerger d'une analyse à la fois théorique et empirique des liens entre la philosophie pour enfants et la création jeune public. La présentation d'aujourd'hui aura pour objectif d'esquisser un rapprochement entre deux penseurs issus d'époques, de traditions et d'horizons différents, que sont John Dewey et Jacques Rancière. La raison pour laquelle ces deux philosophes ont été retenus tient en ce que le premier est l'un des pionniers et précurseurs de ce mouvement contemporain des pratiques de philosophie avec les enfants. A ce titre, les lignes directrices de sa démarche offrent des concepts et des hypothèses intéressantes au regard de ma question de recherche. Le second quant à lui propose une théorie esthétique, et singulièrement du spectateur, qui se situe à la croisée de la philosophie politique, de la pédagogie et de la philosophie de l'art, ce qui fait de lui un observateur privilégié de questions qui peuvent toucher à la création artistique pour le jeune public.

En examinant de façon comparative les travaux de ces deux philosophes, l'objectif n'est pas uniquement de déterminer quels sont les points de convergence et de divergence de leurs pensées. Il est surtout de mettre en lumière ce qui, au regard d'une réflexion sur les compétences philosophiques et esthétiques qui peuvent être développées chez des enfants, apparaît comme un horizon commun, nonobstant les spécificités de leur philosophie. Davantage encore, ma recherche doctorale souhaite extraire de cette lecture comparée plusieurs questions et hypothèses relatives à ces compétences spécifiques. En les soumettant, lors d'entretiens, à des artistes créant pour le jeune public, l'enjeu sera d'examiner la pertinence, l'intérêt, voire la validité de celles-ci aux yeux d'artistes pour lesquels les compétences critiques et esthétiques des enfants constituent un enjeu majeur. En outre, par le biais d'animations en milieu scolaire autour de spectacles jeune public, l'enjeu sera également d'identifier l'occurrence et le développement de ces compétences philosophiques et esthétiques *in vivo*. Cette recherche doctorale a donc pour objectif de confronter la pensée de deux philosophes épris d'une vision critique et subversive tant de la pédagogie que de l'esthétique à la réalité de la pratique de la philosophie d'enfants spectateurs.

Cette lecture comparée présuppose bien entendu que soient précisés quelque peu les choix méthodologiques permettant d'examiner deux pensées distinctes dans une perspective aussi

complémentaire que possible, et ce sans trahir ce qui fait la spécificité des pensées respectives. A ce titre, trois critères méthodologiques guident mes choix, dont il convient de noter qu'ils s'inscriront dans cette présentation en filigrane de ma réflexion plutôt que d'être examinés dans un ordre chronologique. Le premier consiste en une présentation générale des itinéraires et contextes intellectuels dans lesquels s'inscrit la démarche des deux philosophes. Le second consiste à pointer quelques traits communs aux ambitions intellectuelles et philosophiques des deux penseurs. Enfin, le troisième vise à prendre appui sur deux concepts centraux, celui *d'expérience* chez Dewey et *d'émancipation* chez Rancière, afin de voir comment ceux-ci peuvent servir de traits d'union entre les deux pensées.

Cette présentation a donc pour but de vous présenter quelques-uns des traits saillants de cette approche comparée de John Dewey et Jacques Rancière. Ceux-ci, au-delà de leur diversité, s'articuleront toutefois autour d'une hypothèse centrale, que je développerai dans la 3^e partie de mon exposé : celle de savoir en quoi une pratique de la philosophie avec des enfants en lien avec des spectacles jeune public est de nature à éveiller et développer des compétences philosophiques et esthétiques. Qui plus est, cette hypothèse se déclinera également à travers la question suivante : Est-il possible de tisser des liens entre, d'une part, les représentations qu'ont des enfants et de leurs compétences les artistes qui créent pour ces enfants et, d'autre part, la manière dont les œuvres de ces artistes contribuent à stimuler ces compétences chez les enfants ?

2. Deux références principales

Dewey et Rancière sont issus à la fois de deux régions géographiques mais aussi de deux traditions philosophiques très différentes a priori, si l'on considère en outre que Rancière puisse être affilié une tradition philosophique particulière. Ceci étant dit, si le premier relève davantage d'un courant anglo-saxon empreint d'empirisme et de pragmatisme, l'autre relève quant à lui d'un marxisme revisité, tant il a eu à cœur, oserait-on dire de s'en émanciper pour laisser émerger une pensée polymorphe, voire rhizomatique, tant les liens et les filigranes qui apparaissent entre ses réflexions sont multiples et féconds. Dans le cadre de cet exposé, l'enjeu est de replacer les deux penseurs dans le contexte qui les caractérise, en faisant ressortir certains des concepts cardinaux de leur pensée. De la sorte, il sera possible de mettre en lumière quelques fils permettant d'envisager leur pensée respective en résonance l'une de l'autre. Afin de voir que, si leurs options épistémologiques n'ont pas toujours été les mêmes, l'horizon philosophique dans lequel s'inscrit leur pensée est parfois plus proche qu'il n'y paraît.

John Dewey

John Dewey est un philosophe américain dont la vie chevauche les 19^e et 20^e siècle. Après des études à l'Université du Vermont, il poursuit sa formation en philosophie à Johns Hopkins, dans le Maryland, se passionne pour la philosophie de Hegel (qui restera pour lui une source importante d'inspiration) et s'intéresse à la biologie darwinienne et à la psychologie expérimentale, qui émerge progressivement aux Etats-Unis à la fin du XIX^e siècle. Il enseigne aux Universités du Michigan, du Minnesota et de Chicago, avant d'être nommé en 1904 à Columbia, où il reste jusqu'à sa retraite en 1930. Les dix années qu'il passe à l'Université de Chicago, entre 1894 et 1904, sont importantes car il les consacre notamment au développement de ses idées pédagogiques les plus fondamentales et à leur mise en pratique au sein de la célèbre école expérimentale, fondée en 1896, qu'on appellera plus tard « l'école laboratoire » ou « école Dewey ».

La pensée de John Dewey s'inscrit dans le cadre plus général du pragmatisme, mouvement philosophique qui naît dans la seconde moitié du 19^e siècle, sous les impulsions de Charles Sanders Peirce, qui en développera la dimension logique, et de William James, qui en développera les dimensions épistémologiques et métaphysiques. Adhérant au mouvement notamment sous l'influence de James, Dewey s'attachera à en élaborer les dimensions pédagogique, esthétique, sociale et politique. Selon une perspective très générale, on peut dire que de la Renaissance au milieu du 19^e siècle, les productions de l'art et du savoir ne sont pas considérées comme des constructions mentales mais comme de véritables représentations d'une réalité préexistante. Les savants considéraient alors que leurs théories reproduisaient fidèlement et objectivement l'ordre de la nature, que l'image dans l'esprit correspondait parfaitement à l'objet dans la réalité. On croyait alors à la toute-puissance de la raison et à la possibilité de décoder définitivement le mystère de l'univers. Cet espoir atteindra son apogée au siècle des Lumières.

Longtemps dominantes, ces convictions cessent de l'être au cours du 19^e siècle. Pour de multiples raisons, la conception de la connaissance comme simple représentation fidèle du réel est remise en cause et les scientifiques eux-mêmes s'interrogent sur les fondements de leur discipline. Comme le dit William James en 1907 : « *telle que je la comprends, la vue pragmatiste des choses doit son existence à la faillite qui s'est produite, pendant les cinquante dernières années, dans les vieilles conceptions de la vérité scientifique* »

Par conséquent, les pragmatistes vont proposer, notamment sous l'impulsion de l'évolutionnisme Darwinien, une nouvelle théorie de la connaissance qui offre à l'action, et plus largement à l'interaction, un rôle fondamental. En effet, par analogie avec la théorie de Darwin, les pragmatistes tel Dewey vont considérer, tant au plan épistémologique que pédagogique et socio-politique, que l'interaction à la fois avec l'environnement et avec les individus qui le composent sont au cœur de la connaissance de la réalité. Car si nos théories ne sont plus de simples copies d'une réalité préétablie, si elles sont des instruments d'adaptation à une réalité dynamique, toujours en devenir, leur vérité ne plus être envisagée dans les termes d'une simple correspondance à ce qui est, mais elle doit être définie en fonction de ce qu'elles permettent, en fonction de leurs conséquences pratiques.

Au plan de la pédagogie, cette conception pragmatiste se voit doublée chez Dewey d'une dimension sociale incontournable. Puisque le pragmatisme insiste sur l'idée d'une connaissance comme outil d'adaptation à l'environnement, et que l'environnement humain est essentiellement social, la connaissance possède une dimension sociale fondamentale dont il faudra tenir compte dans l'organisation de l'éducation. Et puisqu'il s'agit de penser l'éducation dans un contexte démocratique, les méthodes d'éducation devront intégrer les spécificités de cette organisation sociale particulière. Autrement dit, pour apprendre, il faut agir ensemble.

En ce sens, comme cela a été dit précédemment, Dewey est précurseur des démarches de philosophie pour enfants. En effet, lorsqu'il revendique (et expérimente d'ailleurs, dans son « école d'application ») la possibilité d'une éducation construite autour d'un socle fait d'adaptation à l'environnement, de sensibilité au contexte, d'action, de découverte expérimentale de la réalité et de dynamiques démocratiques, il jette les bases de ce que Matthew Lipman consolidera et déploiera dans les années 1960 en élaborant son dispositif de communauté de recherche philosophique avec les enfants.

Dans ce contexte du pragmatisme, *l'expérience* représente chez Dewey un concept et central. Car si l'expérience semble la chose la plus innocente, si l'on n'en use pas avec circonspection, elle peut aisément devenir la plus individuelle des connaissances, nous faisant prendre pour des faits purement objectifs de simples préjugés. Par contre, on peut

devenir maniaque au point de ne plus savoir raisonner que sur des principes abstraits, peut-être universels, mais vides de sens réel. A cet égard, le philosophe empiriste en oublierait la conscience et le philosophe idéaliste, l'objectivité des choses et finirait par réduire toute réalité au processus d'une conscience unique. En réalité, les deux mutilent l'expérience de ses éléments essentiels et excluent ce faisant, toute possibilité de ce que Dewey définirait comme une « philosophie saine ». Pour lui, la valeur des connaissances ne réside pas dans le fait qu'elles soient vraies ou non, mais dans le fait qu'elles possèdent une signification pratique en vue d'une fin supérieure, et c'est bien cette signification pratique qui est, en dernière analyse, le seul critère de vérité.

Ainsi, pour lui, l'expérience a un double aspect : elle consiste, d'une part, à essayer et, d'autre part, à éprouver. La vérité ou la valeur d'une expérience dépend de la relation notée entre ce que l'on essaie et ce qui en résulte. Si les résultats concordent avec les prévisions, alors l'hypothèse est bonne. Les essais futurs seront donc faits à la lumière des résultats antérieurs, et c'est là une activité significative et intelligente. L'intelligence a donc un rôle instrumental en permettant à l'homme d'établir un lien entre le « faire » et l'« éprouver ». Cependant, le futur se présente toujours avec une part d'inconnu. L'expérience n'est donc jamais définitive et l'homme est voué à la reconstruire continuellement à la lumière de l'expérience future. Comme Dewey le dit en d'autres termes, *« la nature de l'expérience ne peut être comprise qu'en notant qu'elle inclut une dimension active et passive singulièrement combinées l'une à l'autre. D'une part, l'expérience signifie essayer, un sens qui est présent explicitement dans la notion connexe "d'expérimentation". D'un autre point de vue, plus passif, elle signifie "subir". Lorsque que nous faisons l'expérience de quelque chose nous agissons sur elle, puis ensuite nous souffrons ou subissons ses conséquences. On fait quelque chose à la chose et celle-ci nous fait quelque chose en retour : ainsi en va-t-il de cette combinaison singulière »*

Dewey va s'attaquer à l'examen de cette notion d'expérience dans l'ensemble de son œuvre, mais plus particulièrement dans trois textes majeurs : « Expérience et nature », « Expérience et éducation » et « L'art comme expérience ». Dans ce dernier, qui reprend 10 conférences prononcées à Harvard, il va s'efforcer d'analyser la manière dont se décline l'expérience dans le champ de l'art. En formulant une question globale dont il fera le fil rouge de sa réflexion : comment rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence ? En effet, selon Dewey, cette continuité a été brisée à l'époque industrielle qui a vu l'art s'individualiser et devenir le lieu de « l'expression de soi », tandis que jusqu'à cette époque l'art possédait encore une signification collective forte en termes d'intégration à la collectivité. Dans ce contexte, retrouver une forme authentique d'expérience consiste selon lui à retrouver celle qui *« lorsqu'elle atteint le degré auquel elle est véritablement expérience, est une forme de vitalité plus intense. Au lieu de signifier l'enfermement dans nos propres sentiments et sensations, elle signifie un commerce actif et alerte avec le monde »*. On le voit, cette interaction permanente avec le monde constitue un caractère majeur de cette expérience que peut avoir l'individu avec le réel. C'est grâce à cette seule dialectique entre l'individu et son environnement (naturel et relationnel) que pourront émerger une connaissance, une perception et une pensée dignes de ce nom. Et Dewey soulignera à quel point sera crucial le rôle de la pédagogie dans cet apprentissage d'une pensée ambitieuse, rigoureuse et dynamique.

Jacques Rancière

Jacques Rancière est un philosophe français du 20^e siècle. Son œuvre, si elle fait aujourd'hui la part belle à l'esthétique et à la philosophie de l'art, est pourtant difficilement réductible à ces deux champs de la philosophie. En effet, certains de ses ouvrages traitent également de philosophie politique, de philosophie de l'éducation, de philosophie sociale, mais aussi de littérature et de cinéma, sans qu'il soit toujours aisé de tracer, dans ses œuvres, de frontière nette entre ces différentes thématiques. Et pour cause, il n'a de cesse dans la majeure partie de son œuvre de lutter contre les assignations intellectuelles, identitaires, politiques ou sociales.

Elève d'Althusser, membre du collectif d'auteurs de *Lire le Capital*, le philosophe s'écarte pourtant du courant marxiste auquel était attaché son maître, mais poursuit une réflexion importante sur le monde ouvrier aux XIX^e et XX^e siècles. Avec « Le Maître ignorant », paru en 1987, c'est son propre statut de savant et d'enseignant qu'il interroge. Assez rapidement, on constate à quel point Rancière s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire de la philosophie, dans laquelle les questions politiques sont rarement isolées des questions d'éducation et où les questions esthétiques se distinguent rarement des questions démocratiques. En d'autres termes, il apparaît que la philosophie de Rancière propose, notamment sur les questions de pédagogie et d'esthétique, un regard pluriel. Celui-ci l'amène généralement à déconstruire des rapports de force ou de domination, dans lesquels il dénonce généralement les ressorts en matière de violence symbolique ou de complaisance élitiste. Ainsi par exemple sera-t-il prompt à dénoncer la pédagogie traditionnelle qu'il résume globalement à une pédagogie de l'abrutissement.

Dans "*Le maître ignorant*", Rancière explore-t-il la notion d'*émancipation*, qui constitue sans aucun doute le concept directeur de sa pensée. La démonstration que tend à construire Rancière a pour but de montrer, notamment, que l'authentique émancipation de l'individu s'appuie à la fois sur une conception radicale de l'égalité des intelligences et sur une vision tout aussi radicale de l'impératif d'ignorance des ambassadeurs de la connaissance, à savoir les enseignants. Rancière est viscéralement allergique à ce qu'il nomme *abrutissement*, dont les visages sont multiples, de la pédagogie traditionnelle à la maïeutique socratique, qui n'en n'est qu'un des plus illustres et anciens avatars. Il privilégie plutôt une conception de l'émancipation qui passe par une recherche permanente de la connaissance, sur base des ressources propres à l'individu, empruntant de la sorte une sorte de chemin socio-constructiviste, où la vérité et le sens apparaîtront à l'horizon d'une exploration constante et sans doute jamais achevée.

En effet, seules ces conditions, selon Rancière, seront des gages de l'émergence d'une réelle émancipation, à savoir une "volonté servie par une intelligence". Cette formulation, soigneusement portée par Rancière, se veut condenser un processus crucial pour lui, car lui seul rend possible chez l'individu réellement émancipé l'avènement d'une pensée qui "*se divise, se raconte, se traduit pour un autre qui s'en fera un autre récit, une autre traduction à une seule condition : la volonté de deviner ce que l'autre a pensé et que rien, hors de son récit, ne garantit, dont aucun dictionnaire universel ne dit ce qu'il faut comprendre*". A contrario, nous dit-il, on sous-estime les bienfaits d'une authentique ignorance, notamment en matière d'émancipation. Car comme le dit Rancière, *l'authentique ignorance est profitable car elle est susceptible d'être accompagné par l'humilité, la curiosité et l'ouverture d'esprit ; tandis que la capacité à répéter des phrases toutes faites, des termes galvaudés, des généralités hâtives consacre la faillite de l'apprentissage et recouvre l'esprit d'un vernis imperméable aux idées nouvelles*. L'enjeu de l'émancipation, pour l'individu, sera donc de prendre conscience que l'émancipation, en pensée et en actes, n'advient que si celui-ci

accepte de s'engager dans un chemin fait de curiosité et de volonté de se réconcilier lui-même avec son intelligence ainsi que de réconcilier autrui avec la sienne.

En d'autres termes, Rancière revendique de nouvelles définitions de la pédagogie, de l'intelligence, de l'esthétique, de la démocratie ou encore de la politique. Cette volonté de redéfinir ces différents concepts est inséparable de sa volonté de redéfinir les paradigmes au sein desquels ils sont formulés. En effet, ces paradigmes consacrent généralement la possibilité de réduire les individus à des déterminismes ou des catégories spécifiques. Or pour Rancière, il est impossible de réduire les modes de vie et de pensée des individus à leurs déterminations sociales, culturelles ou historiques. Il récuse en effet clairement l'idée selon laquelle il serait possible d'enfermer les gens dans un destin social qui conditionnerait leur pensée, leurs goûts, leurs perceptions ou leurs aspirations. A la place il défend une vision radicale de l'égalité, dans laquelle ce qui caractérise les rapports entre les individus n'est plus lié aux rôles, statuts et marqueurs sociaux mais à la capacité de chacun à entrer en interaction avec les autres. Cette interaction peut permettre, selon Rancière, aux intelligences de chacun d'être mises au service d'un enrichissement mutuel. Dès lors qu'on se place dans un contexte pédagogique, cela se décline alors sous la forme d'une triple injonction: *L'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? Qu'en penses-tu ? Qu'en fais-tu ?*

La mission de l'enseignant, s'il souhaite émanciper son élève, c'est de *le contraindre à user de sa propre intelligence*. Il ne s'agit donc pas d'amener l'élève à singer l'intelligence de son professeur ou d'attendre de lui qu'il emmagasine le savoir de celui-ci. Il s'agit bien davantage de créer les conditions pour amener l'élève à construire ce qu'il ne sait pas encore à partir de ce qu'il sait déjà. Ces conditions présupposeront – sur base de la triple injonction énoncée précédemment – que l'élève devienne acteur de son apprentissage, en sollicitant à la fois sa pensée et sa capacité à mettre ce qu'il découvre à l'épreuve du réel. Plus largement, cette injonction permettra à l'élève, dès lors qu'il sera spectateur, de faire le lien entre ce qu'il voit sur scène et ce qu'il expérimente dans sa vie. Ou comme le dit Rancière « *nous apprenons et nous enseignons, nous agissons et nous connaissons aussi en spectateurs qui lient à tout instant ce qu'ils voient à ce qu'ils ont vu et dit, fait et rêvé. Il n'y a pas plus de forme privilégiée que de points de départ privilégié. Il y a partout de croisements et des nœuds qui nous permettent d'apprendre quelque chose de neuf* »

La parenté est grande chez Rancière entre sa réflexion sur le maître ignorant et celle sur le spectateur émancipé. Pas seulement parce que la seconde est née chez lui d'une demande d'artistes qui souhaitaient confronter la première aux enjeux de la pratique artistique. Mais aussi parce que la réflexion de Rancière sur « le paradigme de l'abrutissement » fonctionne en analogie parfaite tant avec l'enseignant qu'avec l'artiste. Cette logique est en effet celle du pédagogue abrutissant, qu'il définit comme suit : « *il y a quelque chose, un savoir, une capacité, une énergie qui est d'un côté – dans un corps ou dans un esprit – et qui doit passer dans un autre. Ce que l'élève doit apprendre est ce que le maître lui apprend. Ce que le spectateur doit voir et ce que le metteur en scène lui fait voir. Ce qu'il doit ressentir est l'énergie qu'il lui communique* ». En souhaitant substituer à ce paradigme celui de l'égalité des intelligences, Rancière propose un cadre intéressant car il permet d'élargir cette question de la pédagogie en général, et de la « pédagogie du spectateur » en particulier. Dès lors qu'on examine la question des modalités de développement de compétences philosophiques et esthétiques chez les enfants, le nouveau paradigme de Rancière offre des perspectives intéressantes que ma recherche va tenter d'éclaircir et, le cas échéant, d'approfondir et de consolider.

Si l'on articule ensemble les notions d'expérience et d'émancipation, il apparaît que Dewey et Rancière partagent au moins quelques postulats communs. Ils semblent tous deux en effet soucieux de réhabiliter un espace public (et donc entre autre, scolaire) où règne une réelle égalité des intelligences. Celle-ci se décline entre autre dans la possibilité pour l'enfant de mobiliser ses propres ressources pour ensuite les mettre à l'épreuve de l'expérience afin que collectivement puisse se développer un savoir et une intelligence. Ceux-ci seront le résultat de cette dialectique de l'expérience qui verra les savoirs et vécus de chacun mis au service de la construction commune de la connaissance et du sens. Dans le champ esthétique, l'enfant spectateur pourra également s'appuyer sur une dialectique de la perception, où ses propres interrogations, réflexions et perceptions antérieures viendront se mêler à ses perceptions de spectateur confronté à une œuvre. Ce mouvement qui verra ses perceptions être - par exemple - étoffées, bousculées ou nuancées sera en tout cas caractérisé par un même paradigme où le sens et la valeur du spectacle – comme précédemment celui de la connaissance – ne dépendra plus de l'enfant ou de l'artiste mais de ce qui se situe entre les deux. Qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre. Qui est susceptible d'évoluer à l'infini. Et qui est un matériau précieux pour un travail de médiation, à savoir de confrontation et d'enrichissement collectifs des perceptions et des intelligences de chacun.

3. Une hypothèse centrale

Maintenant que Dewey et Rancière se sont vus - brièvement certes - confrontés l'un à l'autre, j'en viens donc à l'hypothèse centrale ma thèse. Est-il possible de définir un chemin argumentaire qui permettrait de considérer que des enfants, dès lors qu'ils feraient *l'expérience* d'une pratique de la philosophie en lien avec une *expérience* de spectateur d'une œuvre qui leur est destiné, puisse développer ce faisant des compétences relevant – *in fine* – d'une forme *d'émancipation*.

John Dewey est convaincu des vertus d'une approche expérimentale. Ce qu'il entend par *expérience* a à voir avec une démarche dialectique où l'apprentissage (de la pensée, de l'art, de la démocratie) ne se déroule vraiment que dans une dynamique d'interaction entre l'individu et son environnement physique et relationnel. Percevoir, réfléchir, découvrir, connaître, ressentir, apprécier sont autant de dispositions qui nécessitent d'être développées de façon empirique. Le rôle des enseignants, et plus largement des adultes responsables de l'éducation des enfants, est donc de prévoir les conditions *pratiques* propices au développement de ces compétences. En ce sens, l'expérience de la philosophie présuppose de donner aux enfants l'opportunité de formuler leurs propres questions, et de mettre en œuvre des compétences philosophiques (définir, exemplifier, identifier des présupposés, envisager les conséquences, contextualiser, problématiser, argumenter, conceptualiser, réfléchir sous forme d'hypothèses, ...), en leur donnant ce faisant l'opportunité de penser par et pour eux-mêmes.

De son côté, Jacques Rancière, qu'il réfléchisse aux questions d'éducation, d'art, d'esthétique ou de politique semble constamment guidé par deux préoccupations : celle de déconstruire (et de reconstruire) les limites et les lignes de fracture qui ont été établies dans la réalité entre des catégories présentées comme distinctes voire opposées (ignorant/savant, élève/professeur, intellectuel/manuel, artiste/artisan, élite/peuple, dicible/visible...) et celle de revendiquer à la place de ce paradigme qui polarise la réalité un autre qui défend une vision radicale de l'égalité. Cette volonté de déconstruire s'appuie généralement sur une mise en évidence d'une définition de la réalité comme cohérente et homogène là où elle est généralement présentée comme parcellaire et complexe. En effet, Rancière n'a de cesse de

réhabiliter la possibilité d'appréhender et percevoir le monde dans son unité, sa cohérence et, parfois, sa beauté. Toutefois, cet effort de réhabilitation passe obligatoirement chez lui par une remise en question d'un certain nombre de paradigmes et d'idéologies. Car son ambition est d'œuvrer à une philosophie de l'émancipation. Celle-ci s'appuie sur des postulats affirmant l'égalité des intelligences et des perceptions, au cœur d'un mouvement permanent de construction du réel où chaque individu aura pour tâche d'être un conteur et un traducteur pour autrui. Au plan de sa théorie du spectateur, l'enjeu de cette émancipation sera de faire en sorte, à l'égard d'un spectacle ou d'une œuvre d'art, que les spectateurs *puissent jouer le rôle d'interprètes actifs, qui élaborent leur propre traduction pour s'approprier l'histoire et en faire leur propre histoire. Une communauté émancipée est une communauté de conteurs et de traducteurs.*

Par conséquent, même si Dewey emploie le terme *d'expérience* et Rancière celui *d'émancipation*, il apparaît que tous deux s'appuient sur un mode de relation à la réalité, à la connaissance et à la pensée qui se construit autour d'une dynamique dialectique. Tant chez Dewey que chez Rancière, les individus possèdent tous à des degrés divers une forme de savoir ou d'intelligence qu'il leur est possible de mobiliser dans de multiples contextes. En mobilisant leurs connaissances et en les confrontant par l'interaction, avec leur environnement, il leur est alors possible de les faire progresser et de les améliorer. Qui plus est, en formalisant le processus que permet cette construction dialectique et socio-constructiviste de la connaissance, il leur est possible de devenir des partenaires (traducteurs dirait Rancière) de leurs pairs dans le perfectionnement de leur propre intelligence.

Dans ce contexte, envisager les modalités du développement de compétences philosophiques et esthétiques dont pourraient faire preuve des enfants en lien avec un spectacle jeune public apparaît comme une question pertinente. Clarifier en quoi consiste les nouveaux paradigmes qu'autorise une lecture comparée de Dewey et de Rancière afin d'y puiser des questions et des hypothèses apparaît également comme un objectif raisonnable. Car la confrontation des deux philosophes laisse entrevoir des pistes de réflexion prometteuses quant à une dialectique de l'enfant spectateur. Notamment car elles nécessitent, potentiellement, de bousculer quelques postulats bien enracinés tels par exemple que l'éducabilité philosophique ou esthétique de l'enfant.

4. Et après ?

Sur base de ces observations, l'étape suivante de ma recherche doctorale va consister en la définition de questions et d'hypothèses visant à synthétiser les positions de Dewey et de Rancière quant aux modalités de développement de cette émancipation et d'apprentissage de cette expérience philosophique pour des enfants spectateurs. L'objectif de cette étape sera de formuler une série d'hypothèses qui seront ensuite soumises à l'appréciation d'artistes créant pour le jeune public. Les entretiens menés avec ceux-ci offriront une opportunité précieuse, celle de mettre à l'épreuve d'artistes des intuitions et raisonnements élaborés par deux penseurs épris d'art et de pédagogie.

Qui cherche trouve toujours, affirme Rancière dans « *Le maître ignorant* ». *Il ne trouve pas nécessairement ce qu'il cherche, moins encore ce qu'il faut trouver. Mais il trouve quelque chose de nouveau à rapporter à la chose qu'il connaît déjà. L'essentiel est cette vigilance continue, cette attention qui ne se relâche jamais sans que s'installe la déraison – où le savant excelle comme l'ignorant. Maître est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est le seul à chercher et ne cesse de le faire.*