

LE « MAÎTRE IGNORANT » EN PHILOSOPHIE ET LA  
DÉMOCRATIE EN ÉDUCATION :  
RÉFLEXIONS À PARTIR D'EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT  
DE LA PHILOSOPHIE EN IRAN ET EN BELGIQUE

Saleh Mousavi Khalkhali  
Collaborateur scientifique  
(UCLouvain, Belgique)

*Résumé : L'articulation entre l'éducation et la démocratie constitue un enjeu majeur des débats philosophiques contemporains. Cet article examine d'abord le concept de « maître ignorant » chez Jacques Rancière, afin d'en dégager les fondements théoriques d'une (auto)formation à la démocratie. Nous défendons l'idée que l'enseignement de la philosophie à l'école peut constituer une occasion d'expérimenter la démocratie. L'article propose ensuite un bilan de projets menés par l'auteur en Iran et en Belgique, relatives à l'enseignement de la philosophie et à la formation à la citoyenneté critique, afin de mettre en lumière les limites et les possibilités rencontrées. L'ensemble invite à interroger le rôle de l'enseignement de la philosophie à l'école dans la promotion d'une démocratie entendue comme expérience.*

*Mots-clés : éducation, démocratie, philosophie à l'école, Citoyenneté critique*

*Abstract: The relationship between education and democracy is a central concern in contemporary philosophical debates. Drawing on Jacques Rancière's concept of the "ignorant schoolmaster," this article clarifies the theoretical foundations of self-formation for democratic citizenship. It argues that teaching philosophy in schools can provide an opportunity to practice democracy as a lived experience. Finally, it assesses projects carried out by the author in Iran and Belgium in the fields of philosophy teaching and education for democratic citizenship, highlighting both practical possibilities and encountered limitations.*

*Keywords: education, democracy, philosophy in schools, democratic citizenship*

## Introduction

L'articulation politique entre l'éducation et la démocratie constitue un enjeu majeur des débats philosophiques contemporains. Une première approche consiste à penser cette relation à partir de l'exigence de démocratisation des institutions éducatives : il s'agit d'y appliquer les procédures et les principes propres à la société démocratique. Par exemple, on démocratise les procédures de prise de décision en assurant la participation et la représentation de tous les acteurs dans la mise en œuvre des politiques éducatives au sein de l'école. Toutefois, pour de nombreux penseurs de la démocratie, tels que John Dewey et Jacques Rancière, la démocratie doit aussi être envisagée comme une expérience ancrée dans la vie quotidienne, et non comme un simple mode de gouvernance. Cette compréhension implique de penser la démocratie non seulement comme un régime politique fondé sur l'idéologie de la représentation, mais également comme un horizon éthique, existentiel et social.

Au regard des objectifs de cette étude, la pensée de Rancière — notamment dans *Le Maître ignorant* (1987) — constitue une référence théorique incontournable. Bien qu'il soutienne que ses écrits ne proposent ni une philosophie de l'éducation ni une méthode pédagogique, ses travaux sur la démocratie et l'émancipation — qui mettent en lumière l'articulation étroite entre l'égalité, l'émancipation intellectuelle et l'expérience sensible — nous semblent offrir un cadre conceptuel pour interroger, dans le champ de l'éducation, la possibilité d'une approche plus englobante de la démocratie. Dans cette perspective, l'école devient un lieu où ce concept est appelé à se manifester. Or, les expériences éducatives en milieu scolaire demeurent largement structurées par des modèles de transmission des savoirs disciplinaires ou des compétences de vie. Dans un tel cadre — qui postule un maître détenteur de savoirs fragmentés et un élève défini par le manque — l'axiome de « l'égalité des intelligences », tel que le conceptualise Rancière, se trouve mis à l'écart, alors même qu'il constitue précisément le fondement d'une compréhension de la démocratie comme expérience. Dans cette optique, ce texte s'intéresse particulièrement à l'enseignement de la philosophie à l'école. L'hypothèse défendue est que la présence *perturbatrice* de la philosophie peut déstabiliser la logique dominante qui structure aujourd'hui l'institution scolaire et faire apparaître des possibilités d'expérimenter cette idée de la démocratie à l'école.

Nous ouvrirons donc cette étude par un examen du concept de « maître ignorant » de Rancière, pour en dégager les fondements théoriques d'une (auto)formation à la philosophie pour la démocratie. Dans cette perspective,

nous proposerons quelques réflexions pratiques sur l'enseignement de philosophie à l'école. Nous défendrons l'idée que l'(auto)formation à la pensée philosophique ne peut se réduire à la transmission d'un corpus de connaissances, au sens où d'autres disciplines fragmentaires le cherchent. Car la philosophie engage une posture d'autocritique permanente, toujours ouverte et intrinsèquement dialogique, sans prétendre apporter une réponse définitive à ses questions de recherche. Cela constitue en soi l'incarnation vivante de l'idée de la démocratie envisagée comme une quête toujours ouverte. L'article s'achèvera sur un bilan des expérimentations politiques de l'auteur concernant l'enseignement de philosophie à l'école en Iran et en Belgique, dans une perspective de promotion de la démocratie même en contexte sociopolitiques complexes.

## I) Éducation, démocratie et philosophie

### *I-A) Jacques Rancière et le concept de « maître ignorant »*

Examinons dans un premier temps le modèle proposé par Jacques Rancière dans son livre *Le Maître ignorant* (1987) celui de « l'émancipation intellectuelle », qui s'appuie sur le postulat radical de « l'égalité des intelligences ». Le « maître ignorant » de Rancière, dans sa démarche d'auto-négation, accepte de suspendre son rôle de détenteur du savoir afin de créer un espace d'émancipation où les élèves apprennent en exerçant leur propre intelligence, sans dépendre de lui. Il dénonce ainsi la croyance selon laquelle il existe des « sciences de l'émancipation » postulant que le peuple ne peut s'émanciper et accéder à la démocratie que par l'intermédiaire d'un maître savant. À nos yeux, ce rejet des « sciences de l'émancipation » s'enracine dans une conception de la démocratie comme expérience, pratiquée et inventée par des citoyens émancipés.

L'histoire du « maître ignorant » de Rancière se déroule en Belgique. En 1818, Joseph Jacotot, professeur exilé est invité à l'Université d'État de Louvain pour enseigner le français. Cependant, à Louvain, il devait enseigner le français à des élèves qui ne parlaient pas un mot de français, et lui-même ne connaissait pas le néerlandais. Il se trouvait dans un état de déconnexion par rapport à son savoir : il maîtrisait le contenu qu'il devait transmettre, mais se retrouvait incapable de le transmettre. La voie normale de l'éducation comme transmission du savoir était inappropriée : le maître capable de transmettre son savoir, considéré comme l'une des conditions premières de l'enseignement, était

absent. Conscient de la relativité de son savoir — la connaissance qu'il possédait, mais qu'il ne pouvait pas transmettre — il accepta de rompre avec le modèle pédagogique traditionnel, fondé sur le fameux triangle *élève, maître, savoir*. Bien qu'il sût que cette approche remettrait en question son statut privilégié du maître, il choisit de persévérer. Il mettait à la disposition de ses élèves un livre bilingue, contenant des textes en français et en néerlandais, et leur demandait de comparer les mots français à leurs équivalents néerlandais, afin de faire progresser leur apprentissage du français sans dépendre des explications du maître.

Selon une sagesse partagée, si l'on peut enseigner un contenu, cela témoigne d'une maîtrise profonde de la matière. Cela signifie que la maîtrise de la connaissance disciplinaire, aussi essentielle soit-elle, ne constitue pas à elle seule la condition nécessaire pour devenir un véritable maître. De ce point de vue, les stratégies didactiques représentent les méthodes globales employées par le maître, qui possède non seulement des connaissances disciplinaires, mais aussi les compétences nécessaires pour les expliquer et les transmettre de manière efficace. Le *charisme* d'un maître réside dans la singularité de sa méthode de transmission. Le statut du maître savant tient précisément à cette capacité *spirituelle* d'enseigner à autrui. Il s'agit là d'une véritable praxis visant à rendre accessibles des contenus d'apprentissage complexes, tout en les expliquant et en les simplifiant. Ici, dans une expérience éducative idéale, semblable à une *hypnose didactique*, les élèves absorbent les connaissances sans en avoir une pleine conscience. En mobilisant ses connaissances et ses expériences pour surmonter l'ignorance, un véritable maître enseignant, selon ce modèle, guidera ses élèves hors de la confusion, les conduisant vers la connaissance, jusqu'à ce qu'ils deviennent éventuellement eux-mêmes des maîtres.

Dans son interprétation de l'expérience de Jacotot, Rancière conteste la machine théorique du modèle éducatif dominant, à savoir « le principe de l'abrutissement pédagogique » (Rancière, 1987, p. 20). Selon lui, la méthode expérimentale de Jacotot montre que pour apprendre le français, la « volonté » des élèves et le « texte » souffriront. Sur ce point, il écrit : « Il les avait laissés seuls avec le texte de Fénelon, une traduction — pas même interlinéaire à la manière des écoles — et leur volonté d'apprendre le français » (Rancière, 1987, p. 19). Autrement dit, il s'agit de rompre avec la figure du maître savant comme médiateur entre l'élève et le savoir, et de mettre au premier plan la volonté dans l'apprentissage.

La grande question de Rancière est la suivante : comment l'une des expériences d'apprentissage les plus fondamentales et universelles de l'existence

humaine, à savoir l'acquisition de la langue maternelle, peut-elle s'accomplir en l'absence d'un enseignant formel ? (Rancière, 1987, p. 21-22). Cette « méthode de hasard », reposant sur la motivation de l'enfant à apprendre, échappe à une médiation planifiée. Aucun plan préétabli n'intervient dans cette relation entre l'enfant et la langue maternelle. L'enfant, au contraire, progresse par une méthode propre autodidacte et une dynamique d'essais et d'erreurs, plutôt que dans un cadre didactique préétabli. De même, une autre question se pose également : pourquoi l'enfant, à un moment ultérieur de sa vie, n'est-il plus toujours capable de reproduire une telle expérience d'apprentissage à l'école ? Cette ambiguïté, parmi d'autres, a contribué à l'émergence des sciences de l'éducation, qui ont produit un vaste corpus de littérature, analysant les lacunes et les échecs des systèmes éducatifs. Le paragraphe suivant montrera comment, ironiquement, ces systèmes scientifiques peuvent faire obstacle à la mise en pratique de la démocratie comme expérience à l'école.

#### *I-B) Le « maître ignorant » en philosophie à l'école et la démocratie*

Dans son acception générale, la « démocratisation de l'école » renvoie à la mise en place de conditions garantissant à l'ensemble des membres de la société l'accès à l'éducation ainsi que la réussite scolaire (Merle, 2002). Toutefois, la relation entre la démocratie et l'école peut être envisagée sous d'autres perspectives. Premièrement, la « démocratisation de l'école » désigne l'effort visant à instaurer la démocratie comme mode de gouvernance au sein de l'école en tant qu'institution. Cette conception consiste à transposer à l'école le concept général de la démocratie, entendu comme une forme politique instituée.

Toutefois, cet article a pour objectif de montrer comment l'idée du « maître ignorant » de Rancière permet de concevoir la démocratie en éducation. Notre analyse visera ainsi à identifier, dans le champ éducatif, les conditions au sein desquelles une telle idée pourrait trouver des espaces d'expérimentation. Or, le système éducatif, qui conçoit l'école comme un lieu de transmission des savoirs, entre en tension avec les conceptions de la démocratie abordées jusqu'ici. Premièrement, la démocratie n'est pas un savoir que l'on peut transmettre : elle ne peut donc pas constituer, en tant que telle, un objectif intrinsèque d'un système éducatif centré sur la transmission et l'acquisition des savoirs et des compétences. Deuxièmement, dans des disciplines aux contenus scientifiquement définis, comme les sciences ou les mathématiques, l'idée d'un « maître ignorant » qui ferait primer la démocratie sur la transmission des savoirs paraît impraticable. À titre d'exemple, si un

professeur de mathématiques prétendait ignorer ce qu'il sait, une telle posture serait rapidement interprétée par les élèves comme une stratégie didactique, ce qui priverait cette idée de sa portée. Troisièmement, le professeur de sciences ou de mathématiques ne peut se soustraire à sa responsabilité de transmettre des savoirs, qui entrent souvent en tension avec le *sens commun* des élèves. En effet, dans les didactiques disciplinaires (au sens scientifique du terme), les notions que les étudiants mobilisent dans leur quotidien sont fréquemment considérées comme incompatibles avec les exigences des disciplines scientifiques et doivent, à ce titre, être dépassées. Notamment, quand Gaston Bachelard (1938) parle des « obstacles épistémologiques », il les définit comme relevant du registre de la « spontanéité » et de la « vie quotidienne », du « sens commun ». En revanche, l'apprentissage, selon lui, exige le dépassement du « sens commun », dans un registre « critique et scientifique ». Il écrit :

Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut toujours comprendre une démonstration en la répétant point pour point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.

(Bachelard, 1938, p. 18)

Selon l'approche des didactiques disciplinaires, une des solutions à cet « obstacle » consiste à confronter l'élève aux conséquences de son ignorance, telle qu'elle se manifeste dans le *sens commun*. Comme le souligne Jean-Pierre Astolfi (2008), le rôle de l'enseignant auprès de l'élève serait alors « de l'amener à se moquer un peu de lui-même, lorsqu'il réalise qu'il se laisse prendre aux séductions d'un obstacle épistémologique » (p. 37)<sup>1</sup>. Dans ce cadre éducatif, tous sont susceptibles de rencontrer les conséquences de leur ignorance, sauf le maître savant. Cette forme didactique de « l'abrutissement » révèle une méfiance à l'égard du *sens commun*, au nom d'une scientificité en éducation.

Cette posture devient problématique dès lors que, dans notre réflexion, la démocratie est envisagée dans sa phénoménalité, laquelle ne peut se déployer qu'à partir du *sens commun* des citoyens de la démocratie enraciné dans leurs expériences quotidiennes collectives (au sens du *sensus communis* introduit par E. Kant, notamment dans la troisième Critique, la *Critique de la faculté de juger*). Des échos de cette compréhension *esthétique* de la démocratie se retrouvent au sein de différentes traditions de pensée politique, de Friedrich

Schiller à Hannah Arendt, et jusqu'à Rancière. Particulièrement chez Rancière, l'expérience de la démocratie n'est possible qu'à travers la fondation collective d'une idée du sens commun *émancipateur*, c'est-à-dire, l'idée d'un monde commun *dissensuel* de la démocratie. Ces principes renvoient à la possibilité d'une communauté fondée sur une compréhension conflictuelle du sens commun, qui appelle une (auto)formation permanente à la démocratie dans la vie quotidienne.

Dès lors, une question fondamentale se pose : existe-t-il, dans l'école d'aujourd'hui, des contenus éducatifs susceptibles de renforcer cette idée de la démocratie ? Quelles matières à l'école peuvent soutenir le développement d'une « émancipation intellectuelle », valorisant le sens commun *esthétique et politique* de la démocratie en éducation ? Imaginons un cadre éducatif où l'enseignant, se dépouillant de sa position de propriétaire du savoir, collabore avec les étudiants dans une égalité radicale de l'intelligence pour trouver les réponses, créant ainsi un espace d'expérience démocratique. Dans cette perspective, la philosophie et l'art constituent des terrains privilégiés : ils recèlent un potentiel unique pour reconfigurer l'expérience éducative et la rendre davantage en accord avec la démocratie<sup>2</sup>.

Dans le cadre des objectifs de cet article, il convient d'examiner la question de la formation à la philosophie et à la citoyenneté critique. Il faut le reconnaître : les questions principales explorées en cours de philosophie (l'homme, Dieu, le bonheur, le bon gouvernement, la démocratie, etc.) échappent à toutes réponses définitives. Si un cours de philosophie cherche à imposer des croyances comme des réponses finales, il risque de conduire à l'endoctrinement des élèves. Présenter des textes philosophiques comme des vérités incontestables néglige aussi le fait qu'en philosophie, tout argument suscite des contre-arguments, nourrissant ainsi le débat philosophique. Il va de soi que cette dynamique ne peut se reproduire lorsqu'une *réponse* est supposée, comme c'est le cas pour les lois mathématiques ou scientifiques établies.

Bien que cette auto-destructivité critique permanente, caractéristique de la philosophie, puisse susciter de la déception chez des élèves confrontés à un enseignant qui affirme ouvertement ne pas posséder les réponses aux questions structurantes du cours, il est essentiel de considérer que c'est précisément cette ouverture qui permet au cours de philosophie de promouvoir la démocratie. Dans cette perspective, le professeur de philosophie, adoptant une posture de « maître ignorant », se présente comme une figure émancipée à l'égard de ses savoirs disciplinaires comme de ses propres convictions philosophiques. En favorisant la recherche et le dialogue plutôt que la transmission des *vérités* scientifiques, il s'inscrit dans une quête de vérité ouverte et favorise les

expérimentations démocratiques à l'école. Par conséquent, le « maître ignorant » en philosophie a une opportunité unique de contribuer à l'idée de la démocratie comme expérience, intégrant « l'égalité des intelligences » et l'émancipation. En embrassant l'incertitude inhérente à l'enquête philosophique, il se place dans la même position que les élèves et les invite à participer activement à la recherche de vérité, plutôt que de les convaincre d'entrer dans un système didactique pour recevoir les savoirs visés.

Cela dit, un « maître ignorant » dans l'enseignement de la philosophie pourrait-il s'estimer dispensé de réfléchir à la question de l'apprentissage ? Ici, nous soulevons une critique de la théorie de Rancière : l'insuffisance de son attention au problème de la *motivation*. En effet, bien que son approche décrive une pratique fondée sur l'égalité, il demeure essentiel de prendre en compte la complexité de la notion de *volonté* et son rapport avec la *motivation*. Contrairement à l'exemple des élèves de Jacotot, qui manifestait apparemment une volonté totale d'apprendre le français, quelle aurait été l'issue si ces élèves n'avaient pas possédé cette volonté ? Dans ce cas, aucune expérience d'égalité des intelligences n'aurait pu être réalisée. Bien qu'il dépasse la portée de cet article d'examiner pourquoi les enfants sont motivés à apprendre leur langue maternelle, il semble que les adolescents manquent souvent de « motivation intrinsèque » pour s'engager dans le contenu éducatif officiel (Cannard et al., 2013)<sup>3</sup>. Ainsi, un défi majeur pour le « maître ignorant » en philosophie réside dans l'activation de la motivation des élèves à s'engager dans cette (auto)formation à la philosophie pour la démocratie.

Une dernière question, qui mérite d'être approfondie, concerne la distinction entre l'idée de « maître ignorant » et la « méthode socratique ». Socrate feignait-il l'ignorance pour former philosophiquement son interlocuteur, ou assumait-il sincèrement la posture de « maître ignorant », faisant de la maïeutique une recherche de la vérité ? Dans un usage courant, on assimile la figure de Socrate à l'idée du « maître ignorant », réduisant ainsi cette idée à une simple méthode pédagogique<sup>4</sup>. Or, Rancière présente le socratisme comme « forme perfectionnée de l'abrutissement » (1987, p. 52). À la suite de Rancière, on peut avancer que, dans une configuration pédagogique du « maître ignorant » recourant au socratisme comme méthode, la place des élèves demeure néanmoins largement prédéfinie : ils ne sont que des ignorants, tandis que le maître, qui feint l'ignorance, est seul à savoir que cette ignorance relève d'une stratégie. Une telle approche s'écarte des principes examinés dans cette étude, qui vise à quitter les méthodes d'abrutissement au profit de l'expérimentation en éducation, orientée vers la démocratie.

Le paragraphe suivant analysera l'expérience vécue par l'auteur au sein des contextes éducatifs iranien et belge, afin de mettre en lumière à la fois les résultats positifs et les obstacles — d'ordre culturel ou organisationnel — que cette idée a rencontré dans sa mise en pratique.

## **II) Retour réflexif et comparatif à partir de deux expériences d'enseignement de philosophie en Iran et en Belgique**

### *II-A) Étude des contextes éducatifs*

Malgré toutes les problématiques que présente la relation entre l'éducation et la démocratie, la quête de la démocratie dans une société en devenir véritablement démocratique reste envisageable par le biais de l'éducation, comprise au sens large du terme. En effet, la démocratie comme expérience, en tant que processus d'(auto)formation culturelle du peuple, dépasse largement le cadre des structures de l'éducation formelle. Toutefois, celle-ci peut aussi être envisagée comme un espace possible de cette (auto)formation à la démocratie.

Dans cette perspective, l'auteur présentera ici les efforts entrepris dans le domaine de l'enseignement de philosophie dans le secondaire, ainsi qu'un bilan des expériences, radicalement différentes, vécues en Iran et en Belgique. Il s'attachera à analyser ses actions dans leur tension— et parfois leur interaction — avec les programmes officiels d'enseignement propres à chacun de ces deux contextes.

Commençons par le cas de la Belgique qui mobilise la formation à la philosophie pour promouvoir la démocratie en tant que valeur politique et mode de vie social. À une époque marquée par l'accentuation des clivages identitaires dans les sociétés occidentales et par les tensions liées à la complexité du multiculturalisme, le besoin d'une éducation à la citoyenneté démocratique s'est intensifié. C'est dans ce contexte qu'en Belgique, l'obligation de la formation à la citoyenneté démocratique se manifeste, en 2015, par l'introduction du cours obligatoire de philosophie et de citoyenneté (CPC) dans le réseau officiel de la Belgique francophone (CPC, 2017). Auparavant, le lien entre l'éducation et la démocratie, en Belgique, se manifestait à travers des références à l'enseignement moral, à la citoyenneté, à l'éthique, au vivre-ensemble, à la neutralité et à la laïcité philosophique, ainsi qu'à la religion dans certains contextes (Delgrange, 2018). Mais, dans le programme du CPC, la

philosophie est sollicitée pour jouer le rôle central dans l'éducation à la citoyenneté démocratique, en établissant un lien explicite entre réflexion philosophique et citoyenneté démocratique. À propos de ce rapport fondateur et de l'objectif de ce cours, on peut lire :

Le cours de philosophie et de citoyenneté (CPC) articule la démarche philosophique aux enjeux et à la pratique de la citoyenneté. (...) Le CPC a pour objectifs de former aux différents enjeux de la citoyenneté et d'amener les élèves : à reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions du monde et de la pluralité des normes et des valeurs, à pouvoir argumenter une position en la situant par rapport à d'autres positions possibles, à expliciter et problématiser les grandes catégories et oppositions conceptuelles qui structurent et déterminent nos façons de penser (...). (CPC, 2017, p. 17).

Dans la continuité de notre analyse, nous présenterons ici un aperçu du contexte iranien ainsi que des conditions liées à la mise en place du projet expérimental de philosophie et de citoyenneté critique (2017-2023) dans les écoles à Téhéran, porté par l'auteur.

Contrairement à la Belgique, la référence explicite à la philosophie en lien avec la démocratie est inexistante dans les textes officiels relatifs à l'éducation en Iran. En revanche, diverses références au concept de « citoyenneté » y sont présentes. Les résultats d'un article (Kasraei et al., 2023), consacré au concept de « citoyenneté » dans le « Plan de la réforme fondamentale du système éducatif iranien » (PLAN, 2011), présentent les thématiques dégagées et le nombre de fois où chacune est mentionnée dans le document. L'analyse révèle que les références aux « Connaissances civiques » arrivent en tête avec 60 occurrences, suivies des « Compétences civiques » (44 occurrences) et des « Attitudes civiques » (40 occurrences) (Kasraei et al., 2023, p. 225). Cet usage du concept de « citoyenneté » est mobilisé dans le cadre d'une approche normative de l'éducation en Iran, généralement alignée sur le projet idéologico-religieux promu par le système politique en place, en vue de la fondation d'une « nouvelle civilisation islamo-iranienne ». En outre, dans le contexte iranien, en ce qui concerne le rapport entre citoyenneté et démocratie, les textes officiels recourent au terme de « démocratie religieuse ». Cette confusion concernant la démocratie et la citoyenneté est également évidente dans les programmes scolaires officiels du secondaire inférieur en Iran, dans lesquels la formation à la citoyenneté est envisagée comme une compétence transversale. Autrement dit, l'objectif de la formation à la « citoyenneté musulmane-iranienne » est abordé dans des cours tels que

« Pensée et Mode de Vie (Garçons) », « Pensée et Mode de Vie (Filles) », « Études Sociales » et « Religion et Vie ».

Dans cette perspective, la formation des citoyens aux valeurs de « la société idéale de demain » s'impose comme une exigence incontournable pour l'éducation nationale. Pourtant, selon l'expérience et les observations de l'auteur du milieu scolaire en Iran de 2017 à 2023, cette philosophie officielle de l'éducation manquait largement de consensus entre les parents, les enseignants et les élèves parce qu'elle semblait éloignée des besoins et des aspirations de la société iranienne, qui, après des décennies de quête de la démocratie, traverse une profonde crise politique, sociale et économique.

## *II-B) Retour d'expérience sur l'enseignement de philosophie pour la démocratie*

Pour conclure cette étude, je propose un retour réflexif articulé autour de deux expériences : d'une part, mes années d'enseignement du cours de philosophie et de citoyenneté critique dans les écoles en Iran (2017-2023) ; d'autre part, mes observations récentes, en 2025, en tant que professeur de CPC en Belgique.

I. En Iran, ces dernières décennies, on observe des expérimentations éducatives locales, dispersées et en marge, portées par des aspirations démocratiques et se développant en parallèle du système éducatif officiel. Pour ma part, après avoir terminé mes recherches en Belgique en 2017 et être retourné en Iran, j'ai proposé aux écoles à Téhéran un programme de philosophie et de citoyenneté critique aux adolescents, comme activité extrascolaire. Après le succès reconnu par les élèves et les parents, nous avons introduit ce programme dans un établissement scolaire privé du premier cycle du secondaire pour garçons (environ 12 à 15 ans), dans le cadre du cours « Pensée et mode de vie ».

Concernant la manière d'enseigner la philosophie afin de favoriser une expérience de la démocratie, l'auteur a adopté l'idée de « maître ignorant ». Ce cours s'ouvrait par une précision, donnée par le professeur : « Je n'ai pas de réponse définitive à vos questions », ou encore : « La vérité est une construction collective et argumentée ». Malgré l'étonnement initial face à cette posture, l'implication des élèves dans cette méthode de l'(auto)formation à la philosophie était évidente.

Afin de susciter la motivation, condition indispensable à la mise en œuvre de ce projet, et face à l'impossibilité de s'appuyer sur les instruments traditionnels de la motivation propres aux enseignements formels (tels que les notes, l'importance pour les examens d'entrée à l'université et l'avenir professionnel, parmi d'autres), nous avons choisi une démarche visant à encourager une motivation plus intrinsèque chez les élèves. À cette fin, nous avons privilégié une approche fondée sur l'ancrage dans le contexte local et la vie urbaine<sup>5</sup>. Cette approche vise à résoudre les problèmes quotidiens des apprenants et met l'accent sur les besoins des apprenants liés aux environnements dans lesquels ils vivent. Elle vise également à leur fournir les outils nécessaires pour observer, analyser, critiquer et, enfin, participer en proposant des solutions collectives aux problématiques locales. C'est pourquoi l'organisation du cours reposait sur deux volets : un volet théorique et un volet pratique. Le premier volet, comprenant douze séances d'une heure chacune, relevait de l'ordre théorique et était consacré à l'(auto)formation à la pensée philosophique ainsi qu'à la citoyenneté critique. Le second volet, de nature pratique, consistait en des visites ciblées dans l'espace urbain, destinées à observer et à analyser des problématiques concrètes, puis à engager une réflexion collective en vue de proposer des solutions possibles.

II. En Belgique, bien qu'il parût, de prime abord, possible d'appliquer l'idée du « maître ignorant » à l'enseignement de la philosophie en tant que dispositif de formation à la démocratie au sein du système éducatif officiel, l'auteur a constaté paradoxalement une perte de liberté par rapport à ses initiatives en Iran.

Dans les écoles publiques (le réseau officiel) de Belgique francophone, l'enseignement de la philosophie reste circonscrit au programme officiel du CPC et aux contraintes de la bureaucratie scolaire ; dès lors, les démarches expérimentales — notamment celles qui prennent appui sur une formation à la citoyenneté critique, ancrée dans le contexte local et urbain des élèves — demeurent difficiles à mettre en œuvre. En plus, selon de nombreux acteurs de l'enseignement en Belgique, une des limites majeures du programme du CPC réside dans la durée du cours, limitée à 50 minutes par semaine, ce qui est jugé insuffisant pour transformer de manière significative l'expérience éducative des élèves<sup>6</sup>.

III. En Iran, la participation à ce cours de philosophie était perçue, tant par les adolescents eux-mêmes que par leurs parents, comme une démarche extra-institutionnelle reposant sur un choix volontaire ; contrairement à la Belgique, elle était donc facultative, voire perçue comme une action contestataire.

Dans le contexte des manifestations en Iran après la mort tragique de Mahsa Amini en 2022<sup>7</sup>, notre cours *insignifiant* selon le système scolaire est devenu un espace de résistance politique, construit et animé par certains élèves, en opposition au système politique. Troublantes et perturbatrices, leurs voix « anarchiques » — au sens où l'entend Rancière<sup>8</sup> — remplissaient les espaces *vides* de l'école. Notre projet de cours de philosophie envisagé en relation avec la citoyenneté critique, constituait une opportunité d'expérimentation pour une nouvelle forme de vie en accord avec la démocratie et la liberté. Peut-être que l'accomplissement du cours de philosophie, en accord avec la démocratie, consistait précisément dans la création de ces espaces politiques vides pour l'(auto)formation des élèves.

En Belgique, ce caractère contestataire n'aurait pas été envisageable, puisqu'il s'inscrit dans le cadre de l'enseignement officiel. Dans mon expérience d'enseignement du CPC en Belgique, malgré l'attention que suscitait au départ mon profil — celui d'un philosophe iranien, enseignant la philosophie, exilé en Belgique —, j'ai parfois observé, chez certains élèves de diverses confessions, une méfiance à l'égard du CPC, parfois perçu comme une forme d'imposition idéologique de la part du système éducatif dit « neutre ». Cette perception s'inscrit dans le contexte socio-politique belge, où la polarisation — entre le réseau officiel, où le CPC est obligatoire, et les autres réseaux, notamment le réseau libre (souvent catholique), où ce cours n'existe pas nécessairement sous cette forme<sup>9</sup> — continue de structurer l'enseignement. Dans ce contexte, la philosophie est perçue comme un instrument au service de la vision « libre » du pouvoir organisateur officiel<sup>10</sup>.

IV. En Iran, la mise en œuvre du projet de philosophie et de citoyenneté critique (2017-2023) exigeait une grande discrétion, afin de ne pas attirer l'attention du système politique. Son interruption en 2023 est principalement liée au durcissement du climat politique et à la sécurisation accrue de la société à la suite de la mort de Mahsa Amini. Cette évolution a renforcé la pression exercée sur la direction et le personnel de l'établissement, se traduisant par un contrôle accru et par l'imposition de restrictions plus strictes sur les contenus enseignés. Parallèlement, l'aggravation de la crise économique, dans un Iran soumis aux sanctions depuis des années, a progressivement déplacé les mobilisations politiques pour la liberté et la démocratie vers des revendications où la question économique occupait une place centrale. Dans un tel contexte de crise économique et sociale, l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté au service de la démocratie, ne semblait plus prioritaire aux yeux des parents<sup>11</sup>.

En plus de toutes ces pressions extérieures pour arrêter ce projet, dans les derniers mois du projet mené en Iran, j'ai constaté qu'il était perçu par l'école, et puis par les parents, comme une *contre-compétence*, au sens d'une compétence antagoniste, pour la vie sociale des jeunes, pour survivre dans la situation de la crise de l'Iran. Cette tension trouvait son origine dans la manière dont notre cours se présentait comme un processus d'(auto)formation à la culture de la démocratie, engageant les participants dans une dynamique de lutte et de résistance face à des structures sociales non démocratiques existantes, y compris l'école elle-même, plutôt que dans une approche d'adaptation et de conformisme social. Autrement dit, lorsque les structures qui gouvernent la société ne reconnaissent pas l'idéal démocratique, et que les finalités, les contenus et les méthodes d'enseignement sont imposés d'en haut, la tension avec le cours de philosophie et de citoyenneté critique ne peut que s'exacerber.

Enfin, nos deux expériences montrent aussi que l'un des facteurs qui pourrait empêcher la réussite de l'idée du « maître ignorant » en philosophie en faveur de la démocratie, serait la tension entre la culture propre à l'enseignement de philosophie et celle véhiculée par les autres disciplines. Cette tension s'expliquait par le fait que ce cours ne traite pas la vérité comme un objet clos, déjà là, donné à recevoir, déterminé une fois pour toutes, mais comme l'horizon d'une recherche continuelle, partagée et ouverte. En ce sens, participer au cours de philosophie et de citoyenneté critique, c'était s'exposer à une expérience conflictuelle de l'émancipation : le sujet formé à questionner et à co-construire la vérité se trouve en conflit avec un environnement qui demeure, dans ses pratiques, non démocratique.

### **Conclusion**

Jean-Pierre Astolfi considère l'école comme « le lieu par excellence d'un appel des savoirs » (2008, p. 117). Lorsqu'on interroge la raison d'être des écoles aujourd'hui, cette affirmation apparaît pleinement pertinente. Dans les champs de la psychologie, de la pédagogie et des didactiques disciplinaires, ces disciplines s'efforcent, chacune à leur manière, de proposer des approches et des démarches visant à réduire la distance entre l'élève et le savoir. Notre étude sur les rapports entre l'éducation et la démocratie a cherché à déplacer la question : Que deviendrait l'école si elle était pensée comme le lieu par excellence d'un appel à la démocratie ?

Dans cette perspective, nous avons questionné le rapport traditionnel entre maître et élève et montré que les méthodes du maître savant ne peuvent pas contribuer à cultiver l'idée de la démocratie comme expérience. À cet égard,

nous avons trouvé, dans l'idée du « maître ignorant » de Rancière, un modèle pour approfondir la possibilité de mettre en œuvre cette idée en éducation. Cette possibilité correspondait à la perspective du cours de philosophie adoptant le concept de « maître ignorant » comme idée directrice. Ensuite, en présentant les résultats de nos projets et expériences menés dans l'enseignement de la philosophie en Iran et en Belgique, nous avons défendu l'idée selon laquelle le cours de philosophie peut contribuer à faire de l'école un lieu d'expérimentation de la démocratie.

Nous avons montré que l'un des facteurs de réussite relative de ce projet expérimental en Iran tient au contexte politique et social iranien : dans ce cadre, la quête de liberté et de démocratie revêt une dimension contestataire et a été comprise comme une forme de résistance face à des idéologies imposées, y compris dans le champ éducatif. Nous avons constaté qu'une telle dynamique est difficilement transposable dans les écoles belges, où le cours de philosophie et de citoyenneté, inscrit dans un programme officiel et doté d'un cadre institutionnel stable. Cette institutionnalisation risque alors de réduire la formation à la philosophie et à la démocratie à une simple acquisition de compétences de vie parmi d'autres.

L'expérience iranienne tend aussi à montrer qu'il conviendrait de maintenir l'enseignement de philosophie comme une expérience singulière et distincte, en opposition à la culture dominante qui prévaut dans le système éducatif. Cette approche rejoint la conception que Rancière formule de la démocratie, entendue comme la production d'une « interruption » (Ruby, 2009) dans le « partage du sensible » (Rancière, 2000). Dans cette perspective, le succès du cours de philosophie en accord avec la démocratie et inspiré par l'idée du « maître ignorant », résiderait précisément dans la capacité à introduire un trouble, une perturbation au sein de l'environnement éducatif non démocratique. Une telle démarche viserait à créer les conditions d'expériences susceptibles de favoriser le développement de la démocratie par une transformation dans le monde sensible commun.

### Références :

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF [2021].

Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique*. Vrin [1993].

Berton, B. (2018). Le dialogue socratique : un genre de référence de pratiques orales philosophiques à l'école primaire ? », *Recherches en éducation*, 32.  
<https://doi.org/10.4000/ree.2358>

CAL. (Centre d'Action Laïque ASBL). (s.d.). *Deux heures, c'est mieux !*  
<https://deuxheurescestmieux.be/>

Cannard, C., & Safont-Mottay, C., & Lannegrand-Willems, L., & Zimmermann, G., & d'Aubigny, C. (2013). Relations entre profils identitaires et profils motivationnels au lycée. *Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation : actes du 6ème Colloque du RIPSYDEVE*, Toulouse : Université Toulouse 2 – Le Mirail.

CPC. Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Cours de philosophie et de citoyenneté (CPC) : Programme des 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire.  
[http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=13918](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=13918)

Delgrange X. (2018). La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous, *Revue du droit des religions*, 5.

EPC. Le site officiel du Secrétariat général de l'enseignement catholique - SeGEC. (s.d.). *EPC, de quoi s'agit-il ?*  
<https://enseignement.catholique.be/secteur/epc-education-a-la-philosophie-et-a-la-citoyennete/epc-de-quoi-sagit-il/>

Kasraei M., & Farhadi E., & Roknabadi M. (2023). Citizenship education in the Fundamental Transformation of Education document of the Islamic Republic of Iran. *Political Sociology of the Islamic Revolution, Volume 4, Issue 2* (en Persan).

Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte [2017].

PLAN. Ministère de l'Éducation de la République islamique d'Iran. (2011). Plan de la réforme fondamentale du système éducatif iranien.  
<http://en.oerp.ir/sites/en.oerp.ir/files/sandtahavol.pdf>

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant ; cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible – esthétique et politique*, La Fabrique.

Rancière, J. (2004). *Aux bords du politique*, Gallimard Folio Essais [1990].

Ruby, C. (2009). *L'interruption, Jacques Rancière et la politique*, La Fabrique.

Tozzi M. (2015). Didactiser la philosophie avec les enfants et les adolescents : en France, un chantier en construction... *Diotime ; Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie* », n°63 (01/2015).

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/063/010/>

## Notes

---

<sup>1</sup> Cité par Barrier T. (2024). *Pédagogie et didactique, aspects généraux*, (PEDAE510/I'ULB).

<sup>2</sup> Bien que la question de la place de l'art à l'école au regard de la démocratie excède le cadre de cette étude, nous nous limiterons à quelques remarques qui permettront d'en saisir l'enjeu. L'incapacité de la philosophie de l'art à définir « scientifiquement » la beauté révèle un point essentiel : le jugement esthétique reste profondément enraciné dans le sens commun esthétique. À la différence de l'enseignement des sciences, où le professeur peut expliciter des concepts objectifs et définis, un professeur d'art se heurte à un défi plus complexe lorsqu'il s'agit d'expliquer la beauté. Dans cette perspective, le « maître ignorant » en art peut également jouer un rôle pour la démocratie, en faisant du cours d'art une occasion d'expérimenter l'« émancipation intellectuelle ».

<sup>3</sup> À ce sujet, Cannard et al., (2013) indiquent : « Dans notre échantillon de lycéens on ne trouve pas de profil d'élèves motivés de façon purement intrinsèque » (p. 282). (Cité par Bachy S. (2024). *Psychologie de l'adolescent et jeune adulte en contexte scolaire*, (EDUC-E-520\_B/l'ULB), p. 27.)

<sup>4</sup> Selon les objectifs de cet article, il peut être utile de présenter très brièvement la référence à la méthode de Socrate dans la tradition de la philosophie pour enfants. Des penseurs contemporains de la didactique de la philosophie — tels que Matthew Lipman et Oscar Brenifier — font de la méthode socratique un principe fondamental (Berton, 2018). Mais, Michel Tozzi se montre réservé à l'égard de cette référence (Berton, 2018) et intègre même l'idée du « maître ignorant » à son modèle pédagogique (Tozzi, 2015). Pour nous, cette adoption semble ambivalente. Concernant le rôle de l'animateur dans sa méthode de « Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) », il écrit : « Il est, au moins méthodologiquement, un *maître ignorant* (J. Rancière), même s'il utilise, dans l'accompagnement (et non la direction) du groupe, un feedback philosophique. Tout au plus peut-il *jouer explicitement* l'avocat du diable... » (Tozzi, 2015, p. 7). C'est un exemple d'approche pédagogique du « maître ignorant », mais qui diffère de l'idée du « maître ignorant » chez Rancière.

<sup>5</sup> *Place-based education*

<sup>6</sup> Cela justifie la demande adressée au gouvernement pour l'instauration d'un deuxième cours obligatoire de CPC (CAL, s.d.).

<sup>7</sup> Mort de Mahsa Amini. In Wikipédia.  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Mort\\_de\\_Mahsa\\_Amini](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mort_de_Mahsa_Amini)

<sup>8</sup> Sur ce point, Rancière écrit : « La politique n'a pas d'*arkhè*. Elle est, au sens strict, anarchique. C'est ce qu'indique le nom même de *démocratie* » (2004, p. 113-114).

<sup>9</sup> À titre d'exemple, dans l'enseignement libre catholique, l'obligation de formation à la philosophie et à la citoyenneté prend la forme de l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC, s.d.), dispensée de manière transversale et organisée selon des modalités propres à chaque établissement.

<sup>10</sup> Cette mise en opposition entre philosophie et religion apparaît encore dans l'organisation du CPC dans le réseau officiel : l'horaire prévoit deux heures au total. La première est consacrée au cours obligatoire de philosophie et de citoyenneté (CPC), tandis que la seconde peut, selon le choix de l'élève, être une deuxième heure de CPC, un cours de religion (catholique, islamique, israélite/juive, etc.) ou un cours de morale non confessionnelle.

<sup>11</sup> Il convient de rappeler que ce projet est né en Iran dans le contexte de deux crises. D'une part, il s'est déployé dans une crise civilisationnelle, comprise comme l'impossibilité d'articuler trois traditions présentes dans l'Iran contemporain : les exigences de la modernité sociale et politique, l'Iran préislamique et l'Iran après l'islam. Cette crise se traduisait aussi par l'incapacité du système en place à répondre aux aspirations de liberté et de démocratie, alimentant une crise de légitimité. D'autre part, même si ce projet cherchait précisément à répondre à cette crise, le retrait des États-Unis de l'accord sur le nucléaire iranien, le 8 mai 2018, a contribué à une crise économique profonde qui a, dans une large mesure, relégué les mobilisations civiles et politiques à l'arrière-plan : l'impact de cette crise économique sur la mise en œuvre du projet de philosophie et de citoyenneté critique (2017-2023) a été déterminant.