

HANNAH ARENDT ET MARCEL GAUCHET EN DIALOGUE : POUR UNE ÉDUCATION CIVIQUE À L'AUTONOMIE INTELLECTUELLE

Emma AUGRIS

Doctorante à l'ENS de Lyon

Laboratoires Triangle UMR 5206 et SOPHIAPOL EA 3932

Résumé : Cet article propose de réfléchir aux fondements d'une éducation qui prépare à la citoyenneté, à partir des écrits de M. Gauchet et de H. Arendt. Notre hypothèse est qu'il importe au premier chef d'éduquer à l'esprit critique et à l'autonomie intellectuelle dès le plus jeune âge : leurs écrits nous permettent de montrer que le développement de ces vertus civiques va de pair avec celui de la responsabilité pour le monde commun, condition de notre compréhension entre citoyens. De notre point de vue, l'attention portée à cette finalité de l'école est indispensable dans un contexte de valorisation conjointe de l'autonomie et de l'ordre, dans lequel l'importance de la participation politique en démocratie ne va plus de soi pour une part significative des citoyens. Cette réflexion ne remet cependant pas en question le bien-fondé des autres objectifs poursuivis par l'école, mais nous invite à renforcer le volet politique et citoyen de la préparation à la vie d'adulte.

Mots-clés : éducation civique, esprit critique, autonomie, républicanisme

Abstract : The present article aims to reflect on the foundations of an education that prepares students for citizenship, based on the writings of M. Gauchet and H. Arendt. Our hypothesis is that it is of paramount importance to educate children in critical thinking and intellectual autonomy from an early age: their writings demonstrates that the development of these civic virtues goes hand in hand with that of responsibility for the common world, a prerequisite for understanding between citizens. From our perspective, it is imperative to prioritise this objective in a context of joint promotion of autonomy and order. This is particularly salient in a political climate where a considerable segment of citizens no longer considers political participation to be an inherent aspect of democracy. However, this reflection does not call into question the validity of the other objectives pursued by schools; rather, it invites us to strengthen the political and civic aspects of preparing for adult life.

Keywords : citizenship education, critical thinking, autonomy, republicanism

Introduction

D'après le Centre de recherches politiques de Sciences Po, qui a publié en février son « Baromètre de la confiance politique » (*Baromètre de la confiance politique CEVIPOF 2025*, 2025), 48 % des Français estiment qu'il faudrait « moins de démocratie et plus d'efficacité » et 41 % approuvent l'idée qu'il nous faudrait un « homme fort qui n'a pas besoin des élections ou du Parlement ». 73 % souhaitent même « un vrai chef en France » pour « remettre de l'ordre ». Le recours à des principes anti-démocratiques est ainsi une des solutions plébiscitée pour faire face aux défaillances estimées du système démocratique : « seuls 28 % des Français estiment que la démocratie fonctionne bien ». Paradoxalement, ce besoin affiché d'autorité et d'ordre manifesté par ce sondage s'ajoute à une injonction collective en apparence opposée : dans les travaux du philosophe M. Gauchet sur la modernité démocratique, on lit que les démocraties libérales sont construites autour d'un idéal central qui est l'autonomisation effective des individus (Gauchet, 2008, 61).

Ces deux dynamiques paradoxales¹ se retrouvent aussi à l'échelle de l'institution scolaire : on tente de concilier dans les discours médiatiques sur la réforme de l'école à la fois l'ambition de renforcer l'autorité professorale et la discipline, et celle de préparer les enfants à être des individus autonomes, principalement pour le monde du travail ; en témoignent par exemple les déclarations conjointes des deux derniers ministres de l'Éducation en France, Gabriel Attal sur l'autorité à l'école en 2024 et Elisabeth Borne sur la professionnalisation des enfants en 2025². À nos yeux, la critique de ce

¹ Deux dynamiques très bien résumées par les expressions « Devenez autonomes ! », « Soyez libres ! ». Dans le *Contrat social*, J.-J. Rousseau écrivait déjà « quiconque refusera d'obéir à la volonté générale y sera contraint par tout le corps, ce qui ne signifie autre chose sinon qu'on le forcera d'être libre ».

² Voir : Le Monde avec AFP (2024), *Responsabilité parentale, respect des règles à l'école, addictions aux écrans : Gabriel Attal prône un « sursaut d'autorité »*. Le Monde. https://www.lemonde.fr/politique/article/2024/04/18/gabriel-attal-appelle-a-un-sursaut-d-autorite-a-viry-chatillon-dix-jours-apres-le-meurtre-de-shemseddine-15-ans_6228483_823449.html

Et : Raynaud, H. (2025), *Carrière professionnelle : Elisabeth Borne clarifie ses propos sur les élèves qui doivent « se préparer très jeunes, presque depuis la maternelle »*.

paradoxe est déjà en filigrane de l'article « La crise de l'éducation » (Arendt, 2000), publié en 1961, quand Hannah Arendt décrit les menaces qui pèsent sur l'autorité éducative dans les réformes successives de l'école aux États-Unis et déplore le fait que l'institution scolaire soit désormais animée par l'impératif pragmatique de préparer les enfants à la vie, au lieu de former de futurs citoyens engagés et créatifs.

Pourtant, ces deux dynamiques, quand elles sont exacerbées, tendent à affaiblir la démocratie. L'autoritarisme, comme idéologie politique, menace la démocratie en dévalorisant le bien-fondé de la participation politique, au bénéfice de l'efficacité gouvernementale, et considère la pluralité, sur laquelle la vie politique repose en démocratie, comme un problème plutôt que comme une richesse. Dans le même temps, l'autonomisation individuelle valorisée pour elle-même dans les sociétés libérales tend à faire perdre de vue l'interdépendance des hommes en société, qui nécessite des institutions communes et médiatrices. Ce double constat que nous proposons est sous-tendu par une compréhension républicaniste et inclusive de la démocratie. Pour Hannah Arendt, la politique est bien plus riche que la simple mise en application d'un projet gouvernemental, elle est d'abord l'action concertée d'une pluralité d'acteurs : pour chaque citoyen, vivre en démocratie c'est aussi participer, d'une manière directe ou non, à l'élaboration du cadre institutionnel et législatif, voir son opinion entendue et prise en compte dans des débats politiques qui impliquent la communauté des citoyens et maintiennent une certaine horizontalité du pouvoir. Notre développement vise justement à justifier l'importance de prendre en compte une compréhension républicaniste de la démocratie, dans laquelle la participation politique a une valeur intrinsèque et pas seulement instrumentale.

Nous voulons ainsi réfléchir à une manière de protéger la démocratie d'elle-même au niveau de l'école, tenant compte de ces deux dynamiques potentiellement sources de fragilité. Nous souhaitons présenter une piste de réflexion argumentée quant à ce que pourrait être une éducation qui prépare à la vie politique, le sens auquel l'entend Arendt, et la préserve sur la durée, compte tenu de ce besoin paradoxal d'autonomie et d'hétéronomie autoritaire. Il s'agit plus précisément de se demander comment l'école peut, au niveau le plus élémentaire, continuer à garantir ce qui fait le socle de la démocratie, à

savoir la pluralité et la conscience de notre interdépendance irréductible. À notre sens, cela passe avant tout par une éducation à l'autonomie intellectuelle et par la transmission d'une culture commune, ce que nous élaborerons conceptuellement à partir des textes d'Arendt.

Pour esquisser les enjeux contemporains liés à la « société des individus » et l'idéal démocratique d'autonomie, nous ferons dans un premier temps appel à plusieurs textes de Marcel Gauchet sur la modernité démocratique. Nous les rapprocherons ensuite des articles « La crise de l'éducation » (Arendt, 2000, 223-252), « Philosophie et politique » (Arendt, 1986) et « Vérité et politique » (Arendt, 2000, 289-336). Les deux derniers sont peu utilisés dans le cadre de la réflexion sur le lien entre éducation et démocratie, mais il est à notre avis indispensable de les lire en regard de « La crise de l'éducation » (Arendt, 2000, 223-252), qui est depuis longtemps une référence pour la philosophie de l'éducation³. Comme il s'agira de le montrer, ils donnent pourtant matière à réflexion pour penser les fondements d'une éducation à la démocratie.

Marcel Gauchet et l'idéal d'autonomie dans la « société des individus »

Nous débuterons l'analyse en nous appuyant sur le travail conceptuel de Marcel Gauchet afin de baliser le contexte à partir duquel nous nous proposons de réfléchir à une manière de « protéger la démocratie d'elle-même » à partir de l'éducation. Dans plusieurs de ces travaux, M. Gauchet montre que l'autonomie est un des concepts clefs des démocraties contemporaines, ce qui le conduit même à définir la démocratie comme une « mise en forme politique de l'autonomie humaine » dans sa conférence de 2010, « Crise dans la démocratie » (Gauchet, 2008, 61). Les institutions démocratiques ont en effet pour objectif principal la concrétisation effective de l'autonomie, même si elle est déjà attribuée en droit à chaque individu :

« [La société des individus] est une société qui pose comme sa norme constitutive de société [...] qu'il n'existe en son

³ L'article « *Reflexions on Little Rock* », édité en 1959 dans la revue *Dissent*, est souvent cité à propos d'Arendt en philosophie de l'éducation, mais demeure une référence très controversée. Nous choisissons volontairement de ne pas le citer dans notre analyse dans la mesure où Arendt a revu sa position initiale dans une lettre adressée à Ralph Ellison le 29 juillet 1965.

sein que des individus de droit qui ont à être traités comme tels et établis pour tels partout où il en est besoin, mais qui ont aussi à se comporter comme tels. » (Gauchet, 2017, 554)

M. Gauchet entend l'autonomie comme une manière de « se produire soi-même dans le temps », elle est en quelque sorte une concrétisation radicale de l'idéal qui est de « se donner [à soi-même] sa propre loi » (Gauchet, 2008, 65). Si la notion d'autonomie est devenue le concept-clef de la modernité démocratique, elle est aussi une des finalités de l'institution scolaire : l'école a pour but central de préparer les enfants à être de futurs adultes autonomes.

L'idéal d'autonomie a plusieurs conséquences durables. D'abord, il modifie profondément le sens de « faire société ». Comme M. Gauchet l'observe dans « Crise dans la démocratie », la société tout entière « s'organise autour de son propre changement délibéré [...] », mais aussi « se définit[-elle] en théorie et en pratique comme composée d'individus [...] » (Gauchet, 2008, 64). C'est « une société qui produit les individus qui la produisent » (Gauchet, 2020, 157). Dans le même temps, à la mesure du développement de la conscience de l'individualité, la société tend à s'ignorer comme société dans l'esprit de ses acteurs, alors que c'est de la société elle-même que provient cette injonction à l'individualité :

« Ce ne sont pas tant les individus qui s'affirment comme tels de leur propre chef que leur société qui les enjoint de se considérer et de se mobiliser comme tels. L'individualisme, autrement dit, par un paradoxe qui n'est qu'apparent, est un phénomène holiste. » (Gauchet, 2020, 158).

C'est ainsi l'interdépendance des individus qui est sous-estimée et la pluralité qui est seule mise en avant.

Cette première conséquence est liée à une deuxième. Comme la société des individus s'ignore comme société, il est tentant pour elle de remettre en question les structures institutionnelles qui lui ont permis de progresser vers l'autonomie au nom de l'autonomie elle-même. En effet, pour parvenir à l'autonomie, nous avons besoin d'une « hétéronomie fonctionnelle », c'est-à-dire d'institutions qui nous cadrent et qui sont dépositaires d'une autorité structurante :

« [...] l'autonomie structurelle – politique, juridique et historique – ne définit pas le tout de l'autonomie : aussi

s'accommode-t-elle d'une « hétéronomie fonctionnelle ». [...] Voilà pourquoi il nous reste à passer de « l'autonomie structurelle » à « l'autonomie substantielle. » (Gauchet, 2017, 621)

Si « la modernité a été une lutte constante contre l'hétéronomie, [...] contre la subordination à des pouvoirs *inquestionnables*, contre les inégalités des droits et statuts, contre l'obéissance à une tradition irrationnelle » (Gauchet, 2017, 621), le besoin de lois, de pouvoirs et d'institutions demeure pour aboutir à l'autonomie effective. Dans ces institutions, il y a à la fois une part d'autonomie et d'hétéronomie, hétéronomie qui rend possible l'autonomisation. Or, tout comme la société des individus tend à s'ignorer comme société, l'idéal d'autonomisation est guetté par le danger de renier ses propres fondations. Le défi de la modernité démocratique est que l'idéal d'autonomisation peut conduire les individus à renier et à oublier ce qui a rendu possible cette autonomisation elle-même, au nom de la destruction de toute hétéronomie, jusqu'au passé lui-même dans sa valeur pédagogique pour le présent :

« Le passage à l'autonomie emporte comme conséquence une révolution dans l'orientation temporelle des sociétés. Elle disqualifie le passé et fait passer le temps qui compte du côté de l'avenir. » (Gauchet, 2008, 65)

Nous retenons de cette première étape de l'argumentation que la modernité démocratique est marquée par la centralité de l'idéal d'autonomie et par la « société des individus », qui tend à s'oublier comme société et à renier les éléments d'hétéronomie dont procède l'autonomie.

Hannah Arendt et « La crise de l'éducation »

À nos yeux, « La crise de l'éducation » (Arendt, 2000, 223-252) constitue un prolongement intéressant à ces analyses, sur la tension entre autonomie et hétéronomie notamment, en particulier du côté de l'éducation à la citoyenneté. Notons au préalable qu'Arendt, en filigrane dans l'ensemble de son œuvre, a un rapport critique au fait que l'autonomie est le concept charnière de la modernité démocratique, et affiche par conséquent une certaine distance vis-à-vis de la démocratie telle qu'elle est interprétée et mise en pratique dans les démocraties contemporaines : elle est critique de certains usages de l'idéal d'autonomie en politique, par exemple quand il s'agit de justifier l'usage de la violence dans les relations internationales au nom de l'autodétermination d'une

nation ou de son unité (Arendt, 2002, 567). Mais, de façon plus générale, « autonomie » est pour elle un terme inadéquat pour la description des phénomènes politiques, dont la raison d'être est le fait indépassable de la pluralité et de l'interdépendance :

« [...] leur erreur fondamentale semble tenir à l'assimilation de la liberté à la souveraineté, assimilation qui a toujours été admise sans discussion par la pensée politique comme par la philosophie. S'il était vrai que la souveraineté et la liberté sont identiques, alors bien certainement aucun homme ne serait libre, car la souveraineté, idéal de domination et d'intransigeante autonomie, contredit la condition même de pluralité. » (Arendt, 2017, 299)

Dans cette citation issue de *Condition de l'homme moderne*, on voit justement qu'elle parle peu d'autonomie pour lui préférer des concepts synonymes, également impropres au politique et qui lui sont liés dans la tradition philosophique, comme la liberté (Arendt, 2000, 253-288), la souveraineté ou l'autogouvernement. Quoiqu'il en soit sa pensée permet de réfléchir efficacement à ce que le contexte politique libéral et l'idéal d'autonomie, comprise comme indépendance individuelle, impliquent quant au rôle de l'école.

Si on lit l'article « La crise de l'éducation » (Arendt, 2000, 223-252) à la lumière des analyses de M. Gauchet, ce serait en effet conformément à cet idéal que l'école prépare en priorité les enfants à être des acteurs économiques, au lieu de les équiper pour la vie politique. Arendt ne dit pas que tel ne devrait pas être le rôle de l'école, mais elle pense que cela ne devrait pas être la *priorité* de l'école, qui est d'abord une institution pré-politique : elle parle page 244 des « domaines privés et prépolitiques de la famille et de l'école ».

Pour Arendt, l'école est de fait de moins en moins une institution « séparé[e] du monde de la vie » (Jellab, 2016, 178), centrée sur l'acquisition d'un ensemble d'outils censés permettre aux enfants de se débrouiller dans la vie d'adulte qui les attend. Or,

« si l'enfant n'était pas un nouveau venu dans ce monde des hommes, mais seulement une créature vivante pas encore achevée, l'éducation ne serait qu'une des fonctions de la vie et n'aurait pas d'autre but que d'assurer la subsistance et d'apprendre à se débrouiller dans la vie [...] » (Arendt, 2000, 238).

À nos yeux, ce changement dérive principalement d'une confusion entre *formation* et *éducation*. La formation prépare à la vie professionnelle, elle est volontairement spécialisée, tandis que l'éducation au monde est générale. Toutefois, Hannah Arendt ne veut pas dire qu'il soit inutile de « former » les enfants, elle insiste sur le fait qu'il y a un temps pour tout. Néanmoins les attentes vis-à-vis de l'école sont de plus en plus étendues et exigeantes : on attend d'elle qu'elle délivre des diplômes qui ouvrent l'accès à la voie professionnelle désirée, qu'elle vienne compléter l'éducation initiale, voire se substituer à la famille, qu'elle inculque des « savoirs faire » au lieu du « savoir » (Arendt, 2000, 235), au détriment de la transmission d'un patrimoine culturel. L'institution scolaire perdrait par conséquent de vue sa finalité première, qui est de former des citoyens éclairés, d'édifier un environnement collectif et, indirectement, de contribuer à la perpétuation de l'esprit démocratique. C'est finalement la dimension individuelle qui prend le pas sur le collectif à l'école : on prépare à l'autonomie dans le parcours de vie, et non pas à être un citoyen dans un groupe d'individus interdépendants.

Quand Arendt affirme que l'école est d'abord un espace prépolitique, elle ne veut cependant pas en faire un espace d'inculcation d'une idéologie utopiste. Il faut pour elle préserver l'élément de nouveauté qu'apporte chaque enfant, pour aussi garantir le pluralisme des opinions. En ne donnant pas aux enfants les clefs qui leur permettent d'interroger le monde dans lequel ils naissent, en leur inculquant une vision toute faite de l'avenir, l'idée d'Arendt est qu'on les priverait en effet de toute possibilité de réflexion et de jugement, donc de leurs responsabilités et de leur futur rôle dans le corps politique :

« Mais en réalité on se refuse à accorder à ces mêmes enfants, dont on souhaite faire les citoyens d'un utopique lendemain, le rôle qui sera le leur dans le corps politique »
(Arendt, 2000, 228)

L'ordre politique et institutionnel leur serait présenté comme un donné qu'il n'est ni souhaitable – ni même possible – de changer ou de révoquer. Les idées que les enfants ont progressivement incorporées demeurent celles de l'ancienne génération, elles n'ont donc rien de neuf. Par conséquent, on refuse « aux nouveaux leurs chances d'innover » : préparer quelqu'un à un « nouveau monde » revient en réalité à lui refuser toute créativité. L'éducation est un objet politique qui ne date pas d'hier ; tous les penseurs politiques, quand ils envisagent un nouveau régime politique ou une société d'un autre genre, souvent idéale, sont astreints à la tâche de lui accorder toute leur attention afin de penser l'instauration de l'ordre utopique qu'ils conçoivent. Mais, comme le souligne

Antoine Janvier dans l'article « Penser dans la crise de l'éducation : Hannah Arendt et le problème de la contingence »,

« Le paradoxe est que, reconnaissant les enfants comme la promesse de l'avenir, les utopies politiques referment du même geste cette promesse parce qu'elles en font la promesse de leur avenir » (Janvier, 2016, 141).

La nouveauté dont sont porteurs les enfants est finalement déniée au profit d'une nouveauté impropre, qui se présente comme nouveauté absolue, mais qui n'en est pas une. Par ce tour de passe-passe inaperçu, on tue le germe du renouvellement du monde dans son œuf, on le rend impossible.

Une hétéronomie structurelle nécessaire : sens commun et amour pour le monde

À partir de ce constat, nous nous proposons de réfléchir à ce qu'est éduquer à la citoyenneté du point de vue d'Arendt. Notre hypothèse, qui est issue d'une lecture possible de « La crise de l'éducation » (Arendt, 2000, 223-252), est que la priorité donnée à cet objectif permettrait de préserver efficacement les fondements de la démocratie, à la fois les institutions garantes de la communauté et de la pluralité, ainsi que la possibilité pour chacun d'échanger des opinions dans un espace culturel partagé. Il s'agirait notamment de garantir l'autonomie sur son versant intellectuel, par le biais de la transmission d'un héritage vivant, qui sert de support à la réflexion éclairée. L'autonomie intellectuelle est une expression qui n'apparaît pas chez Arendt, qui en est critique, nous l'avons souligné : c'est donc un terme que nous utiliserons dans notre réflexion seulement pour caractériser une disposition d'esprit, une capacité acquise de négocier et d'intégrer à mes propres pensées et opinions le point de vue des autres. Ces « autres » sont à la fois ceux avec qui nous partageons le monde présentement et ceux qui nous y ont précédé. C'est avoir la double conscience de l'interdépendance entre tous les autres et soi-même et de la marge de manœuvre par rapport à cette interdépendance, qui est une forme d'hétéronomie irréductible liée à la vie en société.

Nous avons discuté plus tôt le fait que l'idéal d'autonomie, dans sa mise en place, peut nous conduire à oublier le caractère indispensable de nos institutions dans la progression vers l'autonomie et le fait que nous sommes une société d'individus interdépendants. Dans un premier temps, l'idée serait donc de développer dès le plus jeune âge cette conscience de notre interdépendance réciproque entre citoyens et du caractère nécessaire de la protection de nos institutions pour la conduite de la vie démocratique : pour parler avec les mots

de M. Gauchet, valoriser et justifier le bien-fondé de l'hétéronomie structurelle. C'est en ce sens qu'Arendt, dans « La crise de l'éducation » (Arendt, 2000, 223-252), affirme que l'école est une institution qui conserve : « [...] il me semble que le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose » (Arendt, 2000, 245). Ce à quoi elle ajoute aussi que :

« [...] c'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire dans un monde déjà vieux » (Arendt, 2000, 247).

Selon Arendt, l'objectif principal de l'école est de transmettre la culture commune comme un héritage vivant. Cette transmission a deux finalités essentielles : développer le sens commun, à partir duquel nous sommes en mesure de nous comprendre, et développer la conscience de la responsabilité que nous avons envers les institutions et leur bon fonctionnement. Dans l'article « La crise de la culture » (Arendt, 2000, 253-288), à partir d'une définition qui s'inspire de Kant, Arendt définit en effet le sens commun comme un « accord potentiel avec autrui », sur lequel repose notre faculté d'émettre des jugements :

« Kant a insisté sur une autre façon de penser, selon laquelle être en accord avec soi-même serait insuffisant : il s'agit d'être capable de « penser à la place de quelqu'un d'autre », et pour cette raison Kant l'appela une mentalité élargie » [...]. La faculté de juger repose sur un accord potentiel avec autrui [...]. » (Arendt, 2000, 281)

C'est ce sens commun qui nous rend capable de nous comprendre et de partager le monde avec autrui. Il est formé au contact de ce qui constitue la communauté des hommes, à savoir les objets tangibles et les institutions qui constituent la culture. En tant qu'il nous « articule » aux autres, ce sens est indubitablement politique et rend possible le vivre ensemble. En introduisant à une culture commune, l'école inculque aux enfants des valeurs et un patrimoine communs constitutifs du sens commun. Faire de l'école un conservatoire de la culture, c'est ainsi préserver les institutions en prenant soin de ce que nous avons en commun et par conséquent garantir la possibilité d'échanger nos opinions dans un espace culturel partagé.

Il faut non seulement que soit transmise aux enfants cette culture, mais aussi la responsabilité pour cette culture et ses institutions. Garantir l'autonomisation sans détruire ce dont elle provient, une dimension irréductible

d'hétéronomie, dépend sur le temps long de la conscience que nous avons de l'importance des institutions pour notre autonomisation, et celle de notre interdépendance indépassable. C'est en ce sens qu'Arendt dit que l'éducateur doit présenter le monde et développer l'amour pour le monde, attitude de respect et de responsabilité :

« La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signifierait les choses en lui disant : 'Voici notre monde'. » (Arendt, 2000, 243).

Car c'est encore plus directement en vue de la participation politique elle-même qu'il importe aussi d'envisager cette finalité de l'école que serait la préparation à la citoyenneté. Pour lutter contre l'autoritarisme, il s'agit de maintenir le pouvoir dans une dimension d'horizontalité et de garantir l'inclusivité du débat démocratique : en effet, c'est pour Arendt l'absence de « communication libre » des opinions, aujourd'hui menacée, qui mène progressivement à l'apathie et à la déresponsabilisation progressive des citoyens vis-à-vis de leur monde, et par conséquent aux dérives politiques autoritaires.

« La participation des citoyens à des espaces publics dans lesquels la liberté puisse apparaître s'avère par conséquent indispensable au maintien de la responsabilité politique, d'après Arendt. » (Latour, 2025, 188)

Conformément au postulat républicaniste mentionné dans l'introduction, la position d'Arendt vis-à-vis de la participation politique est que nous avons besoin d'être vu et entendu par nos pairs (Arendt, 2017, 90), que nous avons aussi besoin de voir notre point de vue faire l'objet d'une reconnaissance *en public*. Pour Arendt, c'est ce que nous négligeons le plus dans nos démocraties contemporaines (Arendt, 2013, 412) :

« [...] ce que nous appelons aujourd'hui démocratie est une forme de gouvernement où la minorité gouverne, du moins en principe, dans l'intérêt de la majorité [...]. Ce gouvernement est démocratique dans la mesure où le bien-être du peuple et son bonheur privé sont ses objectifs principaux ; mais on peut le qualifier d'oligarchique au sens

où le bonheur et la liberté publics sont redevenus le privilège du petit nombre. »

Arendt se réclame d'une démocratie davantage participative et inclusive (Honohan, 2002, p. 125-126), mais pour qu'un tel espace public existe, encore faut-il que celui-ci soit garanti et protégé par des institutions et que nous soyons au préalable préparés à l'élaboration de la vie collective. Faire commun c'est parvenir à communiquer, discuter, s'entendre sur des sujets qui nous concernent dans notre interdépendance et notre pluralité. Mais ces aptitudes civiques, qui vont avec la conscience de la valeur de notre contribution à la société, ne sont en aucun cas naturelles ou innées, raison pour laquelle l'école a un rôle primordial à jouer dans l'éducation des futurs citoyens autonomes.

Esprit critique et « communicabilité » des opinions

Il faut dès lors que nous soyons éduqués à communiquer nos opinions, de façon à pouvoir nous comprendre les uns les autres, ce qui passe nécessairement par le fait de construire nos opinions à partir de faits partagés et connus, donc que nous soient à la fois transmis des connaissances culturelles et des *critères* précis qui garantissent la recevabilité de nos opinions. C'est justement dans l'article « Philosophie et politique » (Arendt, 1986), texte encore peu connu et donc peu étudié, que nous trouvons des éléments de réflexion sur ces critères, en particulier sur l'esprit critique et la mentalité élargie, qui peuvent nous aider à conceptualiser ce que serait *une éducation à la participation politique*. D'après le personnage de Socrate, Arendt observe et propose une définition de la vertu de l'homme politique. Ses deux facettes en sont la *compréhension* et la *communication* :

« [...] la vertu la plus éminente de l'homme politique [...] consiste dans la compréhension la plus grande possible, en nombre et en diversité, [...] de mondes tels qu'ils s'ouvrent eux-mêmes dans les différentes opinions de leurs habitants, et, en même temps d'être capables de communiquer entre eux de sorte que la communauté de ce monde devienne apparente. » (Arendt, 1986, 89)

La compréhension, tout comme la « communicabilité », pour reprendre l'expression de Christian Volk (Volk, 2025, 258), commentateur allemand d'Arendt, ont pour condition de possibilité ce qu'elle appelle le « deux-en-un », c'est-à-dire la capacité de dialoguer avec soi-même et d'être critique de sa propre pensée. La capacité à se corriger soi-même en continu –

parce qu'il ne s'agit en aucun cas d'un dialogue avec soi-même ponctuel – est un préalable indispensable à une communication claire, cohérente et logique de mes opinions :

« [...] seul celui qui a fait l'expérience de se parler à soi-même et donc d'être en accord ou en désaccord avec soi est capable d'être un ami ou d'acquérir un autre soi [...] »
(Arendt, 1986, 90).

En somme, il est à la fois question d'un esprit critique dirigé sur les autres, mais aussi sur soi-même qui œuvre à la recevabilité de mes opinions et peut se perfectionner tout au long de la vie. Shmuel Lederman, commentateur israélien d'Arendt, défend dans *Hannah Arendt and Participatory Democracy : A People's Utopia* l'idée que Arendt « réinterprète le sens de [la] *phronesis* » aristotélicienne dans cet extrait sur l'esprit critique (« *Arendt is not simply following Aristotle, but rather reinterpreting the meaning of phronesis* » (Lederman, 2019, 74)), *phronesis* que l'on peut succinctement définir comme la vertu de prudence pratique qui permet de prendre des décisions avisées. De son point de vue, du comportement de Socrate vis-à-vis de ses pairs peut tout à fait bien découler une marche à suivre pour le citoyen ordinaire :

« *According to Arendt, in order to develop this capacity, citizens have to learn to see the world from the others' points of view, acknowledging that each of them has a unique position, which is worth looking from, in the shared world. They would have to learn, further, to identify that which reflects a prejudice [...] and that which is truthful in their own opinions. Finally, they would have to become articulate enough to communicate the truths they arrive at to their fellow citizens.* » (Lederman, 2019, 74)⁴

⁴ Notre traduction : « Selon Arendt, pour développer cette capacité, les citoyens doivent apprendre à voir le monde du point de vue des autres, en reconnaissant que chacun d'entre eux occupe une position unique dans le monde commun, qui mérite d'être prise en considération. Ils devraient en outre apprendre à distinguer ce qui reflète un préjugé [...] de ce qui est vrai dans leurs propres opinions. Enfin, ils devraient acquérir suffisamment d'éloquence pour communiquer les vérités auxquelles ils parviennent à leurs concitoyens. »

Pour autant, si nous en revenons à notre identification des piliers d'une éducation qui prépare le futur citoyen à la discussion publique, cette citation de S. Lederman nous permet de préciser qu'il ne s'agit pas de penser que ce processus éducatif puisse avoir une fin bien délimitée, que ce soit à l'école ou ailleurs. La discussion publique rend possible la poursuite du processus de formation et de formulation des opinions, tandis que l'école peut tout à fait poser les fondations d'une aptitude à la vie publique qui se perfectionne tout au long de la vie. Ce sont en effet des citoyens ordinaires, déjà adultes, que Socrate entraîne dans ses dialogues :

« Socrates, in Arendt's narrative, attempted to encourage the development of these capacities among the citizens of Athens by engaging with them in dialogues, making them acknowledge that many of the truths they believed they held were in fact "windegg." He attempted, in other words, to show them that the only way to discover which of their opinions is truthful and which is not is to discuss them with their fellow citizens in a critical manner. [...] he believed that thinking critically is crucial to a life worth living, and, moreover, that helping his fellow citizens to think critically was the greatest good he could do for the polis. » (Lederman, 2019, 75)⁵

Cette vertu, qui est dans une certaine mesure une réinterprétation de la *phronesis* de la part d'Arendt, est aussi associée à une forme de « mentalité élargie », expression qu'elle utilise plus tard dans « Vérité et politique » (Arendt, 2000, 289-336) et dans « La crise de la culture : sa portée sociale et politique » (Arendt, 2000, 253-288). Dans « Vérité et politique » (Arendt, 2000, 289-336), on voit que cette vertu qu'est la mentalité élargie est finalement le fruit du sens commun et de l'esprit critique, qu'elle allie à la fois

⁵ Notre traduction : « Dans le récit d'Arendt, Socrate a tenté d'encourager le développement de ces capacités chez les citoyens d'Athènes en engageant le dialogue avec eux, leur faisant prendre conscience que bon nombre des vérités auxquelles ils croyaient étaient en réalité des miroirs aux alouettes. En d'autres termes, il a tenté de leur montrer que la seule façon de découvrir quelles opinions étaient vraies et lesquelles ne l'étaient pas était d'en discuter de manière critique avec leurs concitoyens. [...] Il croyait que la pensée critique était essentielle à une vie digne d'être vécue et, de plus, qu'aider ses concitoyens à penser de manière critique était le plus grand bien qu'il pouvait faire pour la *polis*. »

l'exigence de respect de la pluralité et de l'interdépendance (Arendt, 2000, 307). Cette mentalité élargie dont il est question – et cette fois-ci d'inspiration kantienne – désigne l'intégration de l'altérité dans le jugement qui précède la formation d'une opinion. L'opinion est elle-même à la fois l'expression de la spécificité du point de vue d'un citoyen et formée à partir de l'intersubjectivité des faits et du sens commun (Arendt, 2000, 308). Et plus l'altérité y est intégrée, meilleure est l'opinion, par son désintéressement et sa précision :

« Plus les positions des gens que j'ai présentes à l'esprit sont nombreuses [...], et mieux je puis imaginer comment je sentirais et penserais si j'étais à leur place, plus forte sera ma capacité de pensée représentative et plus valides seront mes conclusions finales, mon opinion. [...] La seule condition à cet emploi de l'imagination est d'être désintéressé, libéré de ses intérêts privés. » (Arendt, 2000, 307-308)

L'opinion est ainsi dans le même temps perfectible à l'infini par l'accumulation des rencontres et par la confrontation des points de vue dans la discussion publique. Ces éléments, qui contribuent à la validité et à la recevabilité des opinions de chacun, sont ce qui garantit pour C. Volk, la « communicabilité » des opinions :

« Les opinions sont guidées par le critère de la communicabilité. La mesure de la communicabilité étant le *sensus communis*, il doit s'agir d'opinions qui, à la fois, soient susceptibles d'être acceptées par une majorité et qui ne remettent pas en cause les règles générales de l'échange d'opinions » (Volk, 2025, 278).

Ces critères ont une importance pour nous comme pour les autres, pour notre édification personnelle comme pour la discussion publique. Pour lui, il est ici question chez Arendt d'une rationalité politique spécifique, c'est-à-dire d'une compréhension de la faculté de juger comme « concept politique de sagesse pratique qui se conçoit d'abord au niveau de l'individu » (Volk, 2025, 258). On constate finalement que cette « sagesse politique » est le fruit d'une réappropriation d'éléments hétéronomes – le monde partagé et les autres – par nos facultés – esprit critique et mentalité élargie – formées au contact des autres, qui sont garantes de l'autonomie du citoyen et de ses opinions individuelles.

Conclusion

Préparer à la participation politique et à la discussion publique, c'est donc avant tout contribuer au bon développement de l'esprit critique et de la mentalité élargie dès le plus jeune âge, cela en vue de l'expression et de la communication des opinions dans l'espace public, de la sensibilité à l'altérité et de la prise en compte du point de vue des autres : c'est tout le sens de ce que nous souhaitons développer et résumer sous l'expression d'« autonomie intellectuelle », qui dans les mots d'Arendt pourrait être traduite par une « pensée élargie ». À partir des travaux de M. Gauchet, nous avons montré la centralité de l'idéal d'autonomie dans la modernité démocratique, qui nous conduit paradoxalement à oublier les éléments d'hétéronomie dont procède notre autonomie. Ce développement avait ensuite pour objectif de soumettre à la réflexion une des finalités de l'éducation scolaire, celle sur laquelle insiste H. Arendt, ce qui ne remet cependant pas en question le bien-fondé des autres objectifs poursuivis par l'école, mais nous invite à renforcer le volet politique et citoyen de la préparation à la vie d'adulte. Bien sûr ces conclusions nous invitent aussi à envisager des méthodes et des protocoles éducatifs propices à développer la mentalité élargie et l'esprit critique et relance le débat sur la précocité ou non de l'étude des sciences humaines et sociales à l'école.

Bibliographie

Arendt, H. (2017). *Condition de l'homme moderne*. (G. Fradier, Trad.). Pocket/Calmann-Lévy.

Arendt, H. (2000). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. (P. Lévy, Trad.). Gallimard.

Arendt, H. (2002). *Les origines du totalitarisme*. (P. Bouretz, Éd.). Gallimard.

Arendt H. (2013). *De la révolution*. (M. Berrane, Trad.). Gallimard, coll. « Folio », no 581.

Arendt, H. (1986). « Philosophie et politique » (F. Collin, Trad.), *Persée* - Portail des revues scientifiques en SHS.

Ferrié, C. (2008). Une politique de lecture : Arendt en allemand. *Tumultes*, 30(1), 235-266. <https://doi.org/10.3917/tumu.030.0235>

Gauchet, M. (2008). Crise dans la démocratie. *La revue lacanienne*, 2(2), 59-72. <https://doi.org/10.3917/lrl.082.0059>

Gauchet, M. (2017). *L'avènement de la démocratie (Tome 4) —Le nouveau monde*. Gallimard.

Gauchet, M. (2017). Pourquoi L'Avènement de la démocratie ? *Le Débat*, 193(1), 182-192. <https://doi.org/10.3917/deba.193.0182>

Gauchet, M. (2020). À la découverte de la société des individus. *Le Débat*, 210(3), 155-168. <https://doi.org/10.3917/deba.210.0155>

Gauchet, M., & Rahli, H. (2018). Sur l'avènement de la démocratie. *Commentaire*, 163(3), 619-626. <https://doi.org/10.3917/comm.163.0619>

Honohan, I. (2002). *Civic republicanism*. Routledge.

Janvier, A. (2016). Penser dans la crise de l'éducation : Hannah Arendt et le problème de la contingence. *Bulletin d'Analyse Phénoménologique*. <https://doi.org/10.25518/1782-2041.868>

Jellab, A. (2016). Chapitre 3. Une école en crise ou l'horizon d'une autorité à la légitimité incertaine. *Société française et passions scolaires : L'égalité des chances en question*. Presses universitaires du Midi, 175-194. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.8260>

Guérard de Latour, S. (2025). 'Le théâtre où la liberté pouvait apparaître' : Lectures néo-républicaines de l'héritage athénien chez Hannah Arendt. *Éthique, politique, religions*, 2024/2 (25), 169.

Lederman, S. (2019). *Hannah Arendt and Participatory Democracy : A People's Utopia* (1st ed. 2019 édition). Springer Nature Switzerland AG.

Volk, C. (2025). *L'ordre de la liberté : Droit et politique dans la pensée de Hannah Arendt*. (É, Brusson, Trad.). Librairie philosophique J. Vrin.