

ÉDUCATION ET DEMOCRATIE : APPROCHES PHILOSOPHIQUES

Michel Fabre, Philippe Foray, Alfred Romuald Gambou, Alain Kerlan,
Johanna Hawken, Anne-Claire Husser, Camille Roelens,

Un thème des plus actuels

Une des caractéristiques de la modernité démocratique est de donner à l'éducation une importance à la fois inédite à l'échelle historique et toujours croissante à ce jour dans le destin individuel des personnes comme dans le fonctionnement global des sociétés. La pensée conjointe des termes « éducation » et « démocratie » s'est ainsi imposée progressivement comme un défi aussi nécessaire à relever que problématique à articuler de manière cohérente.

En 2002, Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi écrivaient ainsi qu'un des enjeux de philosophie de l'éducation au XXI^e siècle serait de parvenir à concevoir la « conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (2002/2013, p. 9). Cependant, d'Alexis de Tocqueville (1835-1840/1981) à des courants de pensée contemporains qui s'inspirent de son œuvre, de John Dewey (2018) au pragmatisme contemporain, bien des voix ont insisté sur le fait que

ce sont [...] deux idéaux, et non pas un seul, qui ont guidé le processus de démocratisation tout au long de son histoire moderne : d'une part, l'idée qu'une communauté capable d'autogouvernement est une communauté au sein de laquelle chaque membre possède une voix égale dans la détermination du destin commun ; d'autre part, l'idée d'une unité sociale capable de promouvoir le bonheur individuel et la réalisation de soi en favorisant les relations de coopération mutuelle entre des individus libres et égaux. Ensemble, ces deux idées ont composé les deux parties d'un seul idéal normatif à part entière : une vision élargie de la démocratie à l'œuvre au cœur du projet démocratique moderne. Cette vision élargie de la démocratie, et non pas seulement de son côté politique, est l'idéal normatif qui a guidé les luttes sociales et politiques de deux derniers siècles dans la quête de meilleures conditions de vie individuelle et collective. Ainsi conçue, la démocratie désigne une norme multidimensionnelle de vie associée, une norme en fonction de laquelle les arrangements sociaux, politiques et économiques d'un pays peuvent être évalués (Frega, 2020, p. 10).

Lier les termes "éducation" et "démocratie" peut être appréhendé comme une véritable *tradition* philosophique en soi. De l'héritage philosophique grec à nos jours, d'une rive à l'autre de l'Atlantique à l'époque moderne, en d'autres lieux et espaces culturels encore et sans doute de manière croissante, les saisies conjointes des termes "éducation" et "démocratie" ne manquent pas dans l'histoire des idées philosophiques et pédagogiques. Certaines œuvres, dans ce *corpus*, ont acquis le statut de classiques, pouvant toujours comme telles être revisitées et suscitant une littérature secondaire toujours plus dense. D'autres, sans doute, peuvent être découvertes et données à découvrir à la communauté philosophique francophone travaillant sur les questions d'éducation. Ces approches peuvent également être centrées sur l'enfant comme sujet de l'éducation, en posant des questions comme : comment en vient-on, en (ré)inventant l'éducation démocratique, à repenser l'enfant comme sujet ? Quel impact de l'éducation démocratique sur la conceptualisation de l'enfance et/ou du rapport adulte/enfant ou enfant/institution) ?

Par ailleurs, le thème de la "crise" des démocraties dans l'espace public et de ses enseignements, en Occident et de par le monde, est devenu une part constitutive du débat public comme des analyses savantes. Comme on le sait, l'une des plus célèbres thèses philosophiques sur les rapports complexes de la modernité – dont on peut soutenir que la démocratie est le concept englobant permettant de décrire les transformations de tous ordres qui s'y jouent – et de l'éducation en particulier – est l'œuvre d'Hannah Arendt (1961/1972), dans une analyse où le concept de *crise* est central. Depuis lors, les thèmes respectifs de la crise de l'éducation, de la crise de la démocratie et des jeux d'effets, de causes et de conséquences de l'une à l'autre sont devenus des sujets rémanents dans l'espace public contemporain. Sans doute n'avons-nous pas fini d'en tirer les enseignements, que ce soit en en proposant des approches compréhensives ou critiques, en s'intéressant en particulier à telle ou telle partie prenante de ces controverses ou à des idées agréant plus largement.

L'horizon d'une *éducation démocratique*, enfin, fait l'objet de nombreuses variations philosophiques dont les moindres enjeux ne sont pas la conceptualisation et la transcription dans la pratique d'une dialectique du commun et de la diversité à l'aune du cadre pluraliste inhérent aux démocraties libérales contemporaines. Les temps démocratiques, disait souvent Claude Lefort (1981), sont ceux de la fin des points de vue de certitudes. La définition elle-même de ce que seraient les équilibres optimaux de la diversité et du commun, ou encore de ce que serait une éducation démocratique optimale, ne peut prétendre y être définitive, ni même, sans doute, simplement consensuelle. La diversité du spectre des analyses, propositions et controverses philosophiques existantes sur des questions telles que celle de savoir, le point auquel la démocratisation de l'éducation et l'extension du domaine de

l'éducation en démocratie peuvent être poussées, ne peut qu'interpeller. Réciproquement, chercher à identifier ce qui constitue le noyau commun, ou *a minima*, l'air de famille, entre les différentes pensées qui prétendent apporter leur contribution à définir l'éducation démocratique, est une tâche toujours ouverte à l'esprit.

Un moment d'échange fécond...et ses suites

Pour qui fait profession de mener un travail intellectuel sur l'éducation aujourd'hui, il y a là, donc, un motif d'interrogation aussi familier que fécond, qui a motivé la SOFPHIED à en faire son objet de réflexion collective et de discussion philosophique commune lors de son colloque annuel de 2025, tenu à Saint-Étienne. Ce moment d'échanges féconds menés de vive voix et *in situ* s'est ensuite poursuivi dans un travail rédactionnel et éditorial au long cours dont on découvrira ici le résultat.

Présentation des textes

Ce dernier ne totalise pas moins de 21 textes, eux-mêmes répartis dans deux volumes permettant des regroupements thématiques, dont le moindre mérite n'est pas de permettre de repérer certaines tendances dans les préoccupations de notre communauté de recherche. Sans doute n'est-ce pas un hasard, par exemple, si trois textes – respectivement ceux de Blond-Rzewuski, David et Claudel & El Ayoubi – s'emparent de la question de l'enseignement de la philosophie aujourd'hui.

Volume I

Le premier de ces deux volumes, intitulé « Figures inspirantes, canons, corpus », rassemble douze contributions.

Quelle éducation à la citoyenneté à l'école aujourd'hui ? Faisant dialoguer entre eux, les écrits d'Hannah Arendt et de Marcel Gauchet, *Emma Augris* insiste sur l'importance d'une éducation à l'esprit critique et à l'autonomie intellectuelle entendue comme capacité à exprimer des opinions dans l'espace public, avec sensibilité à l'altérité et prise en compte du point de vue des autres. Cette éducation à la « pensée élargie » importe à une époque où l'importance de la participation politique en démocratie ne va plus de soi pour une part significative des citoyens.

Dans son article, **Olivier Blond-Rzewuski** part du constat des difficultés persistantes de l'enseignement de la philosophie pour s'interroger sur les conditions d'une démocratisation effective de cet enseignement. Repoussant le constat d'une baisse de niveau et de déficits supposés des élèves en particulier issus des milieux populaires, il s'oriente du côté d'une analyse de l'évolution des « rapports à » l'école, aux savoirs, au langage et à l'écriture. L'auteur soutient que les conditions de la démocratisation résident d'une part dans l'exigence d'un enseignement pour tous de l'écriture philosophique, d'autre part dans un apprentissage sur le long terme, dès le plus jeune âge.

L'éducation scolaire a-t-elle la capacité de contribuer à la lutte contre le discrédit qui affecte aujourd'hui de façon croissante les formes de la démocratie et en particulier le rapport à la vérité du langage ? S'appuyant sur les analyses de la citoyenneté proposées par Dewey et Castoriadis et sur les ressources inhérentes à la pédagogie institutionnelle, **C. Chauvigné et M. Fabre** cherchent une réponse à cette question du côté de la capacité de l'école à promouvoir l'apprentissage d'un pouvoir instituant chez les élèves, apprentissage qui conduirait à faire de l'école « la forme embryonnaire de la communauté démocratique » (Zask).

Dans sa contribution, qui s'inscrit sous une question : *Démocratiser l'enseignement de la philosophie est-il possible ?* **Rémi David** interroge cet enseignement à la lumière de l'opposition popularisation/démocratisation. Il montre alors comment la réponse à la fois pédagogique et philosophique à cette question est tributaire de la conception de la démocratie qui y est engagée. Sur la base du constat de l'extension de l'enseignement secondaire de la philosophie désignée par le terme de « popularisation », l'auteur s'interroge sur les conditions d'une démocratisation effective de cet enseignement. Se démarquant du paradigme qui l'a longtemps caractérisé, il se demande comment se démarquer de cette conception élitiste de la philosophie pour restituer du pouvoir sur eux-mêmes aux élèves, sans renoncer aux réquisits de la discipline ? Empruntant des analyses à J. Dewey et C. Dejours, il suggère aux enseignants de s'émanciper de leur rapport traditionnel à la norme évaluative et pour rendre possible une pédagogie de la rencontre avec les élèves sur les questions intéressant la philosophie.

De son côté, **Marc Derycke** mobilise l'un des auteurs les plus sollicités dans les contributions à ce dossier. Son titre : *Arendt dans le tumulte du monde* s'accompagne d'un sous-titre qui en souligne les enjeux : *De l'éducation à la démocratie au prisme de la loneliness et de la colonialité*. C'est en dénonçant « l'élitisme » et la « colonialité » dont la pensée d'Arendt selon lui demeure prisonnière que l'auteur en appelle à une responsabilité prédémocratique confiée aux élèves au sein de l'école.

Le texte de **Jean-Bernard Florès** s'inscrit dans la tradition philosophique liant éducation et démocratie en proposant une relecture critique de cette association à partir de la pensée d'Ivan Illich. L'auteur soutient que le concept moderne d'éducation, fondé sur une transmission verticale et institutionnalisée du savoir, engendre dépendance, hiérarchisation et inégalités incompatibles avec l'égalité politique. L'article montre ainsi que ce n'est pas seulement l'école, mais l'éducation elle-même qui entre en tension avec la démocratie. Il propose la notion d'« apprentissage convivial » pour désigner une alternative fondée sur l'autodidaxie, l'usage libre des outils et des relations horizontales entre individus, avant d'en examiner les limites à la lumière des œuvres tardives d'Illich.

La vie citoyenne est-elle un choix comme un autre ? Telle est la question pivotale en même temps que le titre de la contribution de **Pierre Gégout**. L'objectif de l'initiation à la question civique à l'école est moins l'acquisition de connaissances factuelles sur la vie politique qu'une compréhension morale de l'importance de celle-ci. L'auteur dialogue pour cela avec la pensée de Philippe Foray, pour lequel cet objectif pose question. En contexte libéral, l'école n'a pas plus à inciter ses élèves à investir la vie publique que l'art, les sciences ou les loisirs ; elle doit se contenter d'en éclairer les significations afin que les élèves puissent choisir de s'y investir ou non. Dès lors, avec une telle « promotion » de la vie citoyenne, l'école n'outrepassait-elle pas ses prérogatives ? Dans cette contribution, Gégout entend montrer que la question critique de Foray repose sur une conception de l'éducation scolaire qui fait silence sur la question de la vie bonne. Or, il soutient l'idée selon laquelle tous les domaines de la vie humaine ne contribuent pas également à ce qui fait une vie humaine épanouie. La dimension politique de la vie humaine lui apparaît comme essentielle, ce qui justifie sa présence au sein de l'école. Toutefois, il s'interroge sur la place que d'autres instances éducatives pourraient occuper sur cette même question.

Dans le texte qu'elle consacre à l'éducation à l'égalité de genre dans les sociétés multiculturelles, **Sophie Guérard de Latour** réinterroge le féminisme laïciste à l'aune de la visée émancipatrice de l'égalité républicaine. Elle propose un éclairage neuf et nécessaire sur les débats que génère le pluralisme culturel et religieux en démocratie et tout particulièrement dans la société française.

Revenant sur les paradoxes de l'éducation scolaire démocratique, prise entre l'exigence libérale de neutralité éthique de l'État et la promotion de vertus normatives, **Anne-Claire Husser** se propose de discuter l'idée que l'école devrait absolument renoncer à promouvoir une conception du bien. Sont en particulier examinés des arguments compatibles avec un cadre libéral comme l'idée que certaines vertus soutiennent le pouvoir d'agir et que la neutralité de l'État

éducateur risque de revenir à entériner le primat des conceptions de la vie bonne soutenues par les puissances sociales dominantes.

Madéni Claudel et Rindala El Ayoubi se demandent pour leur part : dans quelle mesure l'enseignement scolaire de la philosophie peut-il être considéré comme une contribution à la vie démocratique ? S'appuyant sur les résultats d'une enquête de terrain menée en 2022 auprès d'enseignants de différents niveaux scolaires, l'article soutient que l'enseignement de la philosophie peut constituer un apprentissage collectif de la pratique démocratique, en particulier par les pratiques de discussion qu'il met en œuvre et les qualités (écoute, etc.) que ces pratiques permettent de développer. Il s'interroge aussi sur la manière dont ces qualités doivent continuer à être développées après l'enseignement secondaire.

Sébastien Miravete nous propose pour sa part une étude qui ambitionne de dévoiler la signification bergsonienne de ce geste institutionnel français qui, à partir des années 1970, consiste à inclure et à promouvoir, de plus en plus nettement dans les programmes officiels, le respect et la culture des individualités : enseigner aux élèves à exprimer leurs émotions, leurs aspirations, leurs goûts personnels, sans renoncer pour autant à développer leurs facultés réflexives ou à préparer leur insertion professionnelle. Autrement dit, il s'agit de mettre en lumière que la figure philosophique implicite des programmes éducatifs, depuis une cinquantaine d'années, n'est rien d'autre que celle de Bergson – et non plus explicitement celle de Rousseau.

L'articulation entre l'éducation et la démocratie constitue, pour **Saleh Mousavi Khalkhali**, un enjeu majeur des débats philosophiques contemporains. Partant, son 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. Il défend 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.

Volume 2

Le second volume du présent dossier, titré « Figures inspirantes, canons, corpus », comporte pour sa part neuf articles.

Quel type de démocratie devrait-on promouvoir dans nos politiques éducatives pour réconcilier l'humanité fragmentée par une crise d'universalité sur laquelle

se nichent les populismes de tout bord ? Telle est la question que pose **Anselme Armand Amougou Afoubou** dans sa contribution. Dans le contexte triomphal des valeurs marchandes du néolibéralisme, l'auteur s'attarde sur ce que seraient les contenus éducatifs susceptibles de limiter cette influence sur la formation du citoyen, et prévenir les dérives ethno-nationalistes qui quêtent nos démocraties. Son espoir est que l'éducation ne se dérobe à ses finalités initiales : contribuer à la formation d'une conscience cosmopolitique du citoyen qui, bien que situé historiquement, ne s'y limite pas pour autant, mais s'ouvre vers un universel toujours à penser et/ou à reconstruire.

Benjamin Bobée, lui, se demande dans sa contribution intitulée *La démocratie à l'épreuve des dispositifs scolaires : le cas de la numérisation des copies* : Dans quel but met-on en place un dispositif ? Si à première vue, l'intention avouée peut être appréciable, il n'en reste pas moins qu'à l'usage, un dispositif peut s'avérer aliénant. En analysant le dispositif de numérisation des copies du baccalauréat (désormais noté DNC), en tant qu'il « met en réseau des machines (les ordinateurs et leurs périphériques), des procédures, des règlements, un logiciel, une plateforme numérique et des personnes de fonctions différentes », l'auteur pointe ce qu'il redoutait. D'où son questionnement. Faut-il « s'inquiéter de la diffusion dans l'esprit de la jeunesse d'habitudes de penser et d'agir qui pourraient s'avérer contre-productives dans le cadre d'une préparation éducative à la démocratie ? »

Comment démocratiser la pensée scientifique dans une société religieuse ? Voilà la problématique dont traite **Cyprien Coste** dans sa contribution au présent dossier. Cette question bien qu'elle effleure la pensée de John Dewey, fut au cœur de la pensée de Milton et de Spinoza. En s'appuyant sur l'histoire des idées, l'auteur montre, à travers l'analyse qu'il fait de la pensée de ces deux auteurs que leurs engagements anti-absolutistes (leur rejet d'idolâtrer l'Église tout comme leur refus d'adorer les monarchies) peut encore aujourd'hui éclairer le positionnement de la démocratie à l'égard des croyances religieuses, car estime-t-il, « toute approche démocratique oblige à repenser les conditions de l'obéissance ».

Sarah Goutagny livre pour sa part un texte titré *Le paradoxe de l'éducation dans la démocratie individualiste : pour des pédagogies de l'affranchissement* dont la problématique centrale est la suivante : Comment se sortir du paradoxe au cœur des pratiques de l'école moderne dans le contexte des sociétés démocratiques individualistes ? Car, la nécessité de former des individus autonomes, le « je », en s'attardant sur l'individualisation des apprentissages peut faire oublier la nécessité de former, en même temps, au « nous » ou au commun. En s'appuyant sur des références anthropologiques, l'autrice esquisse les conditions d'une éducation à la démocratie dans une société individualiste en faisant le pari des pédagogies, non pas de développement, mais de l'affranchissement.

À quelle condition la voix de l'élève, entendu, « comme outil d'expression de sa pensée et de ses positions dans la sphère publique », peut-elle avoir un poids égal dans « la détermination du destin commun » ? Telle est la question autour de laquelle **Johanna Hawken** examine de près, en essayant d'identifier et de caractériser ces moments où les élèves portent réellement leur voix dans un espace qu'on pourrait appeler démocratique, et ce, à travers son terrain d'expérimentation, les ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3. De là résulte son questionnement, dans le contexte d'une démocratie libérale française en crise, sur les modalités de processus par lesquels se produit historiquement la construction du sujet : la subjectivation de l'élève.

Après avoir montré que la crise de la démocratie trouve ses origines dans la faillite des environnements d'apprentissage occasionnée par des changements culturels, l'article de **Michel Emile Mankessi** se propose de revitaliser la démocratie par des approches éducatives ancrées dans les coutumes. L'attention portée à la famille, à l'école et à d'autres environnements éducatifs, c'est l'attention portée à la société. Elle participe à la reconstruction du sujet moral et revitalise la démocratie. Cette attention recommande une éducation aux valeurs, de façon à faire acquérir à ceux qui n'ont pas encore atteint la maturité de repères stables pour comprendre ce qui est socialement acceptable. Considérée comme essentiel pour le développement moral de l'homme, l'enseignement de l'Éducation Civique, Morale et Pour la Paix (ECMP) constitue une approche essentielle de l'enseignement pour revitaliser la démocratie. Il permet de comprendre comment sont abordées les notions de liberté, de citoyenneté, de démocratie dans les programmes d'enseignement et les valeurs qui sont mises en avant.

L'article de **Prescillia Micollet** interroge, lui, la contribution de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) à la construction d'une démocratie sexuelle au sein de l'institution scolaire. En mobilisant les concepts de démocratie sexuelle, de droits sexuels, de curriculum et de questions socialement vives, il analyse l'évolution des prescriptions institutionnelles françaises de 2001 à 2025 et les tensions entre normes officielles et pratiques éducatives. L'étude s'appuie sur une analyse qualitative croisée de la littérature scientifique et d'entretiens menés auprès d'enseignant·es, de formateur·rices et de personnels de santé scolaire, dans le cadre d'une recherche doctorale et du projet SexEducation. Les résultats montrent que l'EVARS, en tant qu'éducation transversale relevant des « éducations à », peut favoriser l'apprentissage de l'autonomie, la reconnaissance des diversités et l'exercice des droits sexuels. Toutefois, sa mise en œuvre demeure inégale, freinée par des obstacles institutionnels, organisationnels et idéologiques. L'article plaide ainsi pour un renforcement des conditions institutionnelles et pédagogiques

nécessaires à une mise en œuvre effective de l'EVARS, considérée comme un levier potentiel de démocratisation.

Pour certains auteurs de la modernité, de Kant à Dewey, la question de l'éducation publique du futur citoyen était un enjeu incontournable. Le lien entre démocratie et éducation était une thèse saillante pour eux. Dans un essai publié il y a quelques années, Axel Honneth réaffirmait l'importance de cette question, mais considérait que la philosophie politique reste aujourd'hui muette à ce sujet. Dans son texte, **Marcello Ostinelli** réexamine la question de la complémentarité entre démocratie et éducation, discute les arguments de Honneth concernant le déficit actuel de la philosophie politique et montre la pertinence de la contribution que l'on peut tirer de l'œuvre de John Rawls à cet égard.

Patricia Verdeau montre enfin, dans un texte titré *Une éducation aux communs, un enjeu démocratique*, que la démocratie est liée à l'éducation par l'engagement dans un agir commun, nécessitant participation et délibération. S'organiser politiquement, notamment sur l'environnement, suppose ces objets politiques consensuels que sont les communs, même s'ils se heurtent à de multiples formes d'appropriation. Ils rassemblent ressources, communautés, règles et coopération. Leur gestion partagée favorise la démocratie, comme l'a montré E. Oström. Éduquer aux communs, ce n'est pas seulement partager des biens, mais apprendre ensemble à gérer des ressources, établir des règles, s'engager pour la communauté, en développant écocitoyenneté et comportements nouveaux. Éduquer aux communs va supposer d'apprendre nécessairement de nouveaux objets démocratiques. Cette éducation démocratique implique des approches interdisciplinaires et des lieux d'expérimentation, tout en valorisant la coopération et l'engagement sur le territoire et dans la transition écologique. Les communs sont ainsi un levier pour renouveler la démocratie. Ils relient participation, co-obligation et préservation du milieu. Finalement, ils incitent à une citoyenneté humble et disponible.

Références citées

- Arendt, H. (1961/1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Arthème Fayard / Pluriel.
Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock.
Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.
Frega, R. (2020). *Le projet démocratique*. Éditions de la Sorbonne.

Lefort, C. (1981). *L'invention démocratique*. Fayard.

Tocqueville, A. d. (1835-1840/1981). *De la Démocratie en Amérique*.
Garnier-Flammarion.