

Faculté de philosophie, arts et lettres

FAUT-IL ÉDUIQUER À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE ?

Tentative de réponse à travers le regard de John Dewey

Auteure : Pauline Wouters

Promoteur : Hervé Pourtois

Année académique : 2025-2026

Master 60 en Philosophie

Faculté de philosophie, arts et lettres

Université catholique de Louvain

FAUT-IL ÉDUIQUER À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE ?

Tentative de réponse à travers le regard de John Dewey

Auteure : Pauline Wouters

Promoteur : Hervé Pourtois

Année académique : 2025-2026

Master 60 en philosophie

Déclaration sur l'honneur

Mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Wouters, Pauline

19 mai 2026

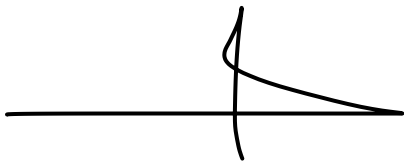
A handwritten signature in black ink, consisting of a horizontal line with a vertical stroke intersecting it, and a curved line extending from the intersection point.

Table des matières

INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : JOHN DEWEY, UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION FONDÉE SUR L'EXPÉRIENCE DE LA DÉMOCRATIE.....	12
1.1 Ses origines, son parcours, ses courants de pensée, son école expérimentale	12
1.1.1 Ses origines et son parcours	12
1.1.2 Ses courants de pensée : hégélianisme, darwinisme, fonctionnalisme, pragmatisme .	13
1.1.3 Son école expérimentale	15
1.2 Sa conception de l'éducation à la citoyenneté.....	16
1.3 Sa conception de la démocratie.....	17
1.3.1 La démocratie comme forme de vie sociale plutôt que régime politique	18
1.3.2 Participation, interaction, adaptabilité.....	18
1.3.3 Education, relations sociales, vie collective.....	18
1.3.4 La démocratie vise l'être humain dans sa globalité, et non le citoyen uniquement	19
1.4 Sa conception de l'éducation et de l'école	20
1.4.1 L'éducation comme nécessité biologique.....	20
1.4.2 L'éducation comme fonction sociale.....	20
1.4.3 L'éducation comme moyen de direction	21
1.4.4 L'éducation facteur de croissance et de continuité.....	22
1.4.5 Une éducation ni traditionnelle, ni active	22
1.4.6 L'école comme antichambre de la démocratie	23
1.5 Le rôle central de l'expérience et de l'enquête dans sa philosophie de l'éducation .	25
1.5.1 L'expérience vécue.....	25
1.5.2 L'expérience qui institue	26
1.5.3 L'enquête.....	26
1.6 Comment éduquer à la citoyenneté selon John Dewey ?	27
PARTIE 2 : CRITIQUE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DE JOHN DEWEY : HANNAH ARENDT ET LA TRANSMISSION D'UN HÉRITAGE.....	30
2.1 Ses origines, son parcours, ses courants de pensée et ses concepts	30
2.1.1 Ses origines et son parcours	30
2.1.2 Ses courants de pensée	31
2.1.3 La natalité.....	32
2.1.4 La pluralité	32
2.1.5 La modernité, rupture de la tradition.....	33
2.1.6 L'autorité	33

2.1.7 Le monde.....	34
2.1.8 La séparation entre la sphère privée et publique	35
2.2. Sa conception du rôle de l'école et de la citoyenneté.....	35
2.2.1 Une éducation conservatrice	35
2.2.2 Une éducation prépolitique	36
2.2.3 Sa conception de la démocratie et de la citoyenneté	37
2.3 Sa critique de l'éducation progressive.....	37
2.3.1 Contestation de la violence du groupe	37
2.3.2 Critique des pédagogies pragmatistes	38
2.3.3 Critique de la priorité accordée à la méthode plutôt qu'au contenu	39
2.4 Points de convergence entre John Dewey et Hannah Arendt malgré leurs oppositions apparentes	40
2.4.1 Une préoccupation centrée sur l'enfant et la démocratie	40
2.4.2 Une méfiance partagée envers l'endoctrinement	40
2.5 L'éducation à la citoyenneté chez Hannah Arendt	42
PARTIE 3 : L'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	43
3.1. Le décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté.....	43
3.1.1 Les origines, les objectifs et les enjeux du décret	43
3.1.2 L'articulation entre la philosophie et la citoyenneté.....	47
3.1.3 Les référentiels communs aux réseaux.....	49
3.1.4 Comparaison des modalités de mise en œuvre du décret dans les réseaux	50
3.1.5 Les éléments de bilan et de perspectives.....	53
3.2 Le Cours de Philosophie et de Citoyenneté de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'épreuve des philosophies de John Dewey et d'Hannah Arendt	54
3.2.1 En termes de structuration.....	54
3.2.2 En termes d'objectifs.....	55
3.2.3 La posture de l'élève	56
3.2.4 La posture de l'enseignant.....	57
3.2.5 En termes de méthode	58
3.3 Les intérêts et les limites du Cours Philosophie et de Citoyenneté	58
CONCLUSION	61
BIBLIOGRAPHIE	67

INTRODUCTION

Notre mémoire s'inscrit dans le domaine de la philosophie de l'éducation et concerne plus précisément l'éducation à la citoyenneté. La question qui est posée dans ce travail nous engage à considérer en profondeur la définition et la représentation de deux notions fondatrices de la démocratie et ancrées dans l'organisation de nos sociétés : l'éducation et la citoyenneté.

Qu'est-ce que l'éducation ? Qu'est-ce que la citoyenneté ? Peut-on apprendre à être citoyen, dans quels buts, comment ? Et quel est le rôle de l'école dans cette perspective ?

Si l'on considère qu'une forme d'éducation ou de préparation à la citoyenneté est utile voire nécessaire, ne serait-ce qu'en vue d'être apte à endosser un rôle civique une fois l'âge adulte atteint, comment envisager cette éducation, cette préparation à la citoyenneté ? Nous interrogerons plus particulièrement la nécessité de cette éducation à l'école, autrement dit le fait de savoir si cette mission relève légitimement de sa responsabilité au sein des sociétés démocratiques.

L'éducation à l'école peut prendre différentes formes. En témoigne le panel de pédagogies appliquées en milieu scolaire, qui alimentent continuellement les débats selon qu'elles privilégient le contenu de l'enseignement ou sa forme, la matière à enseigner ou la manière de l'enseigner.

Dans son ouvrage *La philosophie de l'éducation*, Olivier Reboul, Professeur à l'Université des Sciences humaines de Strasbourg, distingue trois grands courants de pédagogie. Le courant classique, traditionnel, centré sur la transmission de savoirs, qui favorise le contenu plus que la manière d'enseigner. Le courant novateur, que nous assimilons aux pédagogies actives, qui part de l'enfant et adapte la matière à enseigner en fonction de ses besoins et ses désirs. Enfin le courant fonctionnel qui se focalise, quant à lui, sur la pédagogie en tant que science exacte.¹ Une distinction fondamentale d'approche entre un enseignement qui suppose, pour les pédagogies dites traditionnelles, la transmission d'un contenu par un maître à un élève considéré comme un « vase à remplir », et une idée d'éducabilité qui suggère un processus

¹ REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2018.

d'apprentissage actif dans lequel l'élève, selon les pédagogies nouvelles, est davantage perçu comme un « feu à allumer »².

Au-delà d'interroger le besoin d'éduquer à la citoyenneté à l'école, nous allons chercher à savoir quel type d'enseignement ou de pédagogie est le plus adapté à l'éducation à la citoyenneté. Faut-il transmettre les concepts et les connaissances liés à la citoyenneté, si tant est qu'on puisse au préalable les formaliser ? Et comment les transmettre efficacement sans les dénaturer ? À l'inverse, faut-il expérimenter ces concepts pour une meilleure appréhension, et selon quels référentiels de contenus ? Comment, là aussi, les éprouver et les évaluer de façon juste et adaptée ?

Ces questions nous amèneront également à nous demander si l'éducation à la citoyenneté doit s'entendre comme l'accompagnement d'une citoyenneté déjà en mesure de s'exercer chez l'enfant ou si elle consiste à le préparer à cette citoyenneté qui ne pourra s'exercer qu'à l'âge adulte. Autrement dit, doit-on penser l'élève comme un futur citoyen ou plutôt comme un citoyen en devenir ?

Pour aller plus loin, l'apprentissage de la démocratie à l'école se conçoit-il dans un cours dédié à ce type de connaissances, ou dans l'expérimentation qu'on peut en faire à travers tout le programme scolaire ou l'organisation-même de l'école ?

Dans cette perspective, et vu l'ampleur de la thématique, nous allons nous concentrer sur un philosophe en particulier, John Dewey, figure emblématique de la philosophie de l'éducation des XIX^e et XX^e siècles aux États-Unis et à travers le monde. Le choix de cet auteur repose sur l'incontestable reconnaissance de sa philosophie de l'éducation, comme le souligne l'un de ses principaux traducteurs et introducteurs, Gérard Deledalle : « John Dewey est considéré comme le théoricien – le porte-parole, le représentant et le symbole de l'éducation progressive en Amérique et dans le monde, qu'on l'en félicite ou qu'on lui en fasse le reproche. »³ D'autre part, nous avons choisi d'étudier ce philosophe en raison de notre intérêt particulier pour sa conception de l'éducation à la citoyenneté et de la pédagogie progressive.

Plus spécifiquement, c'est son livre *Démocratie et Éducation* publié en 1916 qui servira d'ouvrage de référence pour aborder nos questions de recherche. À propos de ce traité pédagogique central de la philosophie de l'éducation de John Dewey, Gérard Deledalle indique qu'il ne s'agit pas d'un ouvrage de circonstance, lié à une

² Les expressions « vase à remplir » et « feu à allumer » sont attribuées de manière traditionnelle à Plutarque (*De recta ratione audiendi*) mais elles sont réutilisées pour évoquer les types de pédagogies contemporaines.

³ DELEDALLE, Gérard, *John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogues et pédagogies », 1995, p.8.

époque et une société en particulier, mais qu'il peut s'interpréter de façon universelle car il concerne les questions éternelles relatives à l'enfant dans la société.⁴

Au fil des 26 chapitres qui composent son traité, John Dewey développe son projet d'éducation progressive et les transformations nécessaires pour le mettre en œuvre, en mettant l'accent sur l'expérience et la participation des enfants aux activités de la vie en société. Nous présenterons dans la première partie de ce mémoire les caractéristiques de son projet éducatif, en particulier ce qui lui permet de développer une forme de citoyenneté chez l'enfant.

Après cette première analyse, nous interrogerons la philosophie politique et la conception de l'éducation d'une auteure contemporaine de John Dewey, la philosophe Hannah Arendt, dont la réflexion, sans s'y opposer frontalement, permet de mettre en perspective celle de Dewey. Nous évaluerons leurs divergences de points de vue grâce aux regards croisés de traducteurs et commentateurs en langue française, notamment Joëlle Zask, Gérard Deledalle, Michel Fabre.

Pourquoi avoir choisi ce sujet de mémoire ? Et quels liens peut-on entrevoir entre l'objet de cette étude et notre contexte actuel ?

Ce travail s'inscrit dans un projet personnel de reconversion dans le domaine de l'éducation, avec l'objectif de dispenser le Cours de Philosophie et de Citoyenneté dans l'enseignement secondaire belge francophone. L'évolution des enjeux mondiaux comme l'environnement, le maintien de la paix, la justice sociale, le numérique, la fragilité des démocraties, les positions politiques de plus en plus extrêmes au sein de la société, et une préoccupation profonde pour la jeunesse nous ont poussés à faire ce choix de réorientation qui est en marche.

L'éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté est intégrée depuis 2016 dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Depuis dix ans, cette éducation s'organise soit sous la forme d'un cours spécifique dans l'enseignement officiel, soit de façon diffuse à travers tout le programme scolaire dans l'enseignement libre. Cette nouvelle offre éducative a suscité beaucoup de questions, de débats parlementaires et de société lors de sa création ; il en suscite encore aujourd'hui.

Alors qu'il était question d'évoluer progressivement d'une à deux heures obligatoires sous la précédente majorité francophone (2020-2025), le Gouvernement actuel de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en place depuis 2024, a annoncé dans sa déclaration de politique communautaire qu'il préférerait renoncer à cette évolution et

⁴ *Ibid.*, p.25.

limiter cet enseignement à l'heure unique obligatoire actuellement au programme du réseau officiel. Nous verrons pour quelles raisons et ce que cela implique.

Tout récemment, en avril 2026, la Ministre en charge de l'Éducation a pourtant partagé son souhait de voir augmenter le nombre d'heures obligatoires du Cours de Philosophie et de Citoyenneté. A l'heure qu'il est, aucun débat parlementaire n'a encore eu lieu sur cette question, mais nous constatons qu'elle n'est pas définitivement tranchée.

De nombreux professionnels qui enseignent aujourd'hui cette matière considèrent qu'il est difficile de mettre en place une réelle éducation à la philosophie et à la citoyenneté en une seule heure de cours (50 minutes en réalité). L'association des Professeurs du Cours de Philosophie et de Citoyenneté (AP.CPC) exprimait dans une carte blanche publiée en mars 2026 : « La situation actuelle se révèle intenable pour le terrain, tant du côté des élèves, des enseignants, que des directions. Parallèlement, le monde qui nous entoure est de plus en plus complexe, sauvage et illisible. Tout indique donc la nécessité d'offrir une deuxième heure obligatoire par semaine. »⁵.

L'occasion de questionner, dans ce mémoire, la nécessité et la légitimité d'une éducation à la citoyenneté à l'école paraît donc opportune.

Notre mémoire portera non seulement sur la vision de l'éducation de la citoyenneté telle que développée par un philosophe américain majeur de son époque, John Dewey, et remise en cause par la politologue Hannah Arendt ; mais se penchera aussi sur la vision de l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle a été conçue dans notre contexte belge francophone. Nous évaluerons cette dernière à l'éclairage des éléments relevés dans la philosophie de John Dewey et d'Hannah Arendt.

Ce mémoire s'articulera en trois parties principales. La première sera consacrée à la lecture, l'interprétation et la mise en contexte de la pensée de John Dewey en matière de philosophie de l'éducation au XXe siècle. Nous y présenterons sa vision de l'école, de la démocratie, de l'expérience et de l'enquête qui constituent le moteur central de son projet éducatif.

La seconde partie sera dédiée à Hannah Arendt et sa vision alternative et critique de l'éducation progressive. Nous découvrirons sa conception plus conservatrice de l'enseignement des notions de démocratie et de citoyenneté, fondée sur la transmission d'un héritage culturel et d'une protection des élèves contre tout

⁵ LETURCQ, Didier, CAELS, Hélène, « Deux heures de philo et citoyenneté, une urgence démocratique », *Le Soir*, 10 mars 2026.

endoctrinement politique. Dans cette partie, nous relèverons non seulement les divergences fondamentales entre les deux penseurs mais aussi ce en quoi ils peuvent être rapprochés dans une vision commune.

Pour la troisième partie, nous ferons un bond dans le temps et dans l'espace pour revenir à notre époque contemporaine et à notre réalité en Belgique francophone. Nous ferons l'état des lieux des objectifs et des modalités du Cours de Philosophie et de Citoyenneté tel qu'il est institué aujourd'hui dans l'enseignement officiel, nous établirons les différentes perspectives qui se profilent quant à son évolution et mettrons en lien ses fondamentaux, sa pertinence et sa légitimité avec la vision de l'éducation à la citoyenneté telle qu'imaginée par John Dewey et Hannah Arendt ; ce qui constituera l'apport principal de notre étude. Leurs deux philosophies sont nées dans un contexte historique et intellectuel propre aux Etats-Unis du XXe siècle, marqué par le développement de la *Progressive Education*⁶, mais présentent des arguments tout à fait pertinents pour éclairer les enjeux actuels de l'éducation en Belgique.

Ce mémoire repose sur l'hypothèse principale qu'une éducation à la citoyenneté à l'école est nécessaire pour préparer les enfants à la pratique démocratique et au vivre-ensemble, en particulier au vu des innombrables enjeux auxquels font face nos sociétés contemporaines. La manière dont elle est enseignée influence directement la capacité des élèves à être et devenir des citoyens actifs et critiques du monde. Le modèle d'éducation proposé par John Dewey pourra éclairer les limites et les défis actuels de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté tel qu'il est organisé chez nous.

⁶ L'éducation progressive aux États-Unis correspond à un mouvement réformateur de la pédagogie appliquée dans les écoles, basé sur la rupture avec un enseignement traditionnel au profit d'un enseignement centré sur l'activité et l'expérience de l'enfant. Ce mouvement s'est installé aux États-Unis fin du XIXe et début du XXe siècle, il a été largement popularisé par John Dewey.

PARTIE 1 : JOHN DEWEY, UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION FONDÉE SUR L'EXPÉRIENCE DE LA DÉMOCRATIE

1.1 Ses origines, son parcours, ses courants de pensée, son école expérimentale

1.1.1 Ses origines et son parcours

John Dewey est un philosophe américain, né aux États Unis en 1859 dans l'État du Vermont, et mort en 1952 dans l'État de New-York. Il a grandi au sein d'une famille issue de la classe moyenne. Son père était commerçant ; sa mère, une évangéliste fervente. Ses parents ont eu quatre fils, John Dewey était le troisième d'entre eux.

Après un premier cycle d'études classiques à l'Université du Vermont en 1879, il débute sa carrière en tant qu'instituteur, mais son grand intérêt pour la philosophie le pousse, quelques années plus tard, à reprendre des études de philosophie à l'Université Johns Hopkins, à Baltimore.

Sous l'influence de son professeur Georges Sylvester Morris, il découvre la philosophie de Hegel, l'idéalisme allemand et son modèle organique de la nature. Son directeur de thèse, Granville Stanley Hall, l'initie à la psychologie expérimentale comme méthodologie scientifique appliquée aux sciences humaines. La conjonction de ces deux axes de recherche et l'influence de ces deux intellectuels a vraisemblablement fondé la base de la pensée de John Dewey et donné le ton général de sa future carrière philosophique.⁷

En 1884, il commence à enseigner la philosophie à l'Université du Michigan, c'est à ce moment-là qu'il rencontre sa femme Alice, qui est alors l'une de ses étudiantes, et qui exercera une grande influence sur la construction de sa pensée et la formation de ses idées pédagogiques.

À partir de là et au fil de sa carrière sur plusieurs décennies, il investigate différents champs de recherche comme la psychologie, la pédagogie, la sociologie, la politique, toujours en lien avec la philosophie qui reste sa discipline première. Il n'aura de cesse d'élargir son spectre de thématiques de recherche tout en affinant, au fil du temps, sa vision pour l'éducation aux croisements de ses thèmes de prédilection : la psychologie, la philosophie et la pédagogie.

John Dewey est considéré comme l'un des philosophes américains les plus marquants de la première moitié du XXe siècle, un penseur qui a participé aux

⁷ FIELD, Richard, « John Dewey », in *Internet Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://iep.utm.edu/dewey/>>.

fondements du pragmatisme, de la pédagogie et de la théorie de la démocratie.⁸ Il est en particulier reconnu comme l'une des figures majeures de « l'éducation progressive » aux États-Unis, courant pédagogique réformateur, défendant le principe d'une participation active de l'individu, enfant comme adulte, à sa propre formation. Précisons d'emblée qu'il se distinguera de la pédagogie dite active, essentiellement centrée sur l'enfant et ses désirs ; cette distinction sera explicitée plus tard.

John Dewey a mené une activité de recherche intense et de rédaction prolifique, en signant et en publiant une très grande quantité d'articles, d'essais et d'ouvrages tout au long de sa vie.

Au-delà de son parcours personnel et professionnel, la pensée de John Dewey s'est construite au croisement de plusieurs courants intellectuels qu'il convient de parcourir pour saisir sa philosophie de l'éducation à venir.

1.1.2 Ses courants de pensée : hégélianisme, darwinisme, fonctionnalisme, pragmatisme

John Dewey s'est d'abord initié à la philosophie classique pendant ses premières études et années de travail. Puis, à presque 23 ans, c'est sous l'influence de son professeur Georges Sylvester Morris, à l'Université Johns Hopkins, qu'il engage sa formation philosophique dans la lignée de l'hégélianisme. John Dewey lui-même s'est présenté comme un hégélien jusqu'en 1910. Il puise dans la pensée d'Hegel pour fonder sa propre réflexion relative à la nature humaine et s'inspire notamment des concepts de réalité processuelle (la nature humaine est en transformation continue), d'interactions ou d'actions réciproques entre les éléments d'un même système (la nature humaine est un nœud d'interactions biologiques, psychologiques et sociales) et d'anti-dualisme (conception non dualiste de la nature humaine, sans opposition entre l'âme et le corps, le sujet et l'objet, la théorie et la pratique, la nature et la culture, l'enfant et l'adulte, l'éducation et l'école).

John Dewey s'est également inspiré de Charles Darwin et de sa théorie de l'évolution pour concevoir sa propre pensée, en opposition au finalisme et aux dualismes. Cette affinité avec l'idée d'un processus d'adaptation continue entre un organisme et son environnement, grâce à leur relation d'interaction, va susciter chez Dewey un grand intérêt pour la notion d'expérience, ce qui va devenir un marqueur central de sa philosophie.

Dewey apparaît alors comme une voie médiane entre l'idéalisme et l'empirisme. Pour Gérard Deledalle, philosophe français, traducteur de John Dewey,

⁸ ZASK, Joëlle, *Introduction à John Dewey*, Paris, La Découverte, 2015, p.1.

ce dernier a été influencé par Hegel et par Darwin. Il serait dès lors possible de dire « que l'histoire de la pensée de Dewey est la chronique d'un long effort pour réconcilier Darwin et Hegel. Si Darwin l'a conduit à se soucier de l'expérience, Hegel l'a préservé de l'empirisme ».⁹ L'affinité de John Dewey avec le darwinisme sera prétexte à lui reprocher de réduire son projet pour l'école à une adaptation vue comme un conditionnement à la société. Comme nous le détaillerons plus tard lorsqu'il sera question de comprendre sa conception de l'école, nous verrons que l'éducation chez Dewey comporte, certes, une visée adaptative mais tout à fait spécifique à sa pensée, reliée à l'expérience, à l'organisation de l'environnement et à la fonction de direction attribuée à l'école.¹⁰

Progressivement, John Dewey va se distancer de ses courants de pensée initiaux. A Chicago, à partir de 1886, il s'éloigne de l'idéalisme hégélien pour se rapprocher du pragmatisme, influencé par le livre de William James, *Principles of Psychology*. Il adopte alors un naturalisme pragmatique fondé sur l'idée que l'interaction avec le monde physique et social est primordiale. Hegel était pour lui, selon les mots de certains analystes, à la fois un appui et un obstacle à surmonter.¹¹

Dans une perspective pragmatiste, Dewey conçoit la pensée non pas comme une suite d'impressions mentales, mais comme une mise en relation entre l'action et la connaissance. La pensée ne relève pas de l'esprit uniquement mais s'enclenche à partir de l'action pour amener l'individu à la connaissance.¹² C'est sur cette base qu'il développera sa théorie de l'éducation fonctionnaliste et instrumentaliste, convaincu que la pensée se développe et la connaissance s'acquiert, pour l'enfant comme pour l'adulte, à travers l'expérience vécue dans la résolution de problèmes.

Tout au long de son intense carrière académique, John Dewey a apporté des contributions fondamentales dans presque tous les domaines de la pensée sociale, philosophique, de la sociologie, de la psychologie, de la logique, de l'épistémologie, de l'éthique et de l'esthétique. Promoteur d'une approche évolutive et d'une logique

⁹ DELEDALLE, Gérard, *La philosophie américaine*, Paris, De Boeck Université, 1998, p.160.

¹⁰ FABRE, Michel, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », *Recherches en éducation* 5, 2008.

¹¹ DELEDALLE, Gérard, *La philosophie américaine*, Paris, De Boeck Université, 1998, p.160.

¹² WESTBROOK, Robert B., « Grands pédagogues : John Dewey », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n° 1-2, 1993.

expérimentale de la connaissance, John Dewey a largement contribué à diffuser et à faire reconnaître le pragmatisme au-delà du seul cadre académique.¹³

Parmi les marqueurs caractéristiques qui ressortent des différents champs de ses recherches et qui seront intéressants à observer dans le cadre de notre question de mémoire, relevons les notions « d'expérience » et « d'enquête » qu'il va considérer comme fondamentales du développement humain, et centrales de sa philosophie, en particulier sa philosophie de l'éducation. Ses écoles laboratoires, fondées sur l'expérimentation, en constituent une parfaite illustration.

1.1.3 Son école expérimentale

Dans le cadre de la question de l'éducation à la citoyenneté qui nous concerne, sa création d'écoles expérimentales mérite d'être développée ici.

Lorsque John Dewey enseigne à l'Université de Chicago, la ville compte de nombreux mouvements éducatifs progressistes ; il inscrit ses enfants dans l'école de l'un d'entre eux. En 1896, inspiré par ce qu'il observe auprès de ses enfants, Dewey fonde une école dite « laboratoire » au sein de l'Université de Chicago, avec deux objectifs : être une source d'inspiration pour tous ceux qui s'efforcent de transformer l'enseignement public et constituer un centre de recherche dans le domaine de la pédagogie.¹⁴

Même s'il y a peu d'élèves dans cette école laboratoire à ses débuts, John Dewey y applique ses idées en développement et affine sa méthode pédagogique fondée sur l'expérimentation et l'acquisition de connaissances pour dépasser une difficulté. Les élèves vont en classe pour expérimenter véritablement les choses de la vie comme le fait de cuisiner, coudre, travailler le bois, jardiner ou entretenir les lieux.

C'est à travers ces expérimentations menées face à des difficultés qu'interviennent les concepts et les apprentissages : l'écriture, les mathématiques, la géographie, l'histoire, la biologie, etc. Les apprentissages plus théoriques apparaissent lorsque l'enfant est face à une contrainte et que l'acquisition d'une connaissance peut lui permettre de la dépasser. Par exemple, la lecture ou le calcul interviennent lorsque l'enfant perçoit que cela lui sera nécessaire pour réaliser les activités qu'il souhaite accomplir. Pour Dewey, c'est l'intérêt pour une tâche ou une activité qui doit motiver l'apprentissage. La façon qu'a John Dewey d'envisager cet intérêt, cette motivation

¹³ Centre d'étude des mouvements sociaux (CEMS), « John Dewey », URL = <<https://cems.ehess.fr/centre-j-dewey/john-dewey>>.

¹⁴ WESTBROOK, Robert B., « Grands pédagogues : John Dewey », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n° 1-2, 1993.

d'apprendre, nous permet de le distinguer des pédagogies active (centrées sur le désir de l'enfant comme élan d'apprentissage) et classique (centrée sur la nécessité contraignante d'apprendre). Pour Dewey, ni le désir immédiat ni l'effort contraint ne sont éducatifs, car ils correspondent à des motivations à court terme et superficielles. Le pédagogue, selon Dewey, doit susciter l'intérêt véritable de l'enfant dans sa participation à l'œuvre qu'il accomplit.¹⁵

Ces écoles laboratoires nous intéressent et sont en lien avec notre question de recherche sur l'éducation à la citoyenneté car l'école expérimentale, pour Robert Westbrook, est d'abord une expérience d'éducation à la démocratie. John Dewey y conçoit l'école comme une véritable communauté démocratique : tant les élèves que les adultes participent à l'élaboration et la réalisation des projets dans une dynamique de coopération où chacun contribue, à tour de rôle, aux fonctions de la vie collective.¹⁶

Quelques années seulement après la création de cette « école Dewey », le projet prend fin en raison d'un désaccord important entre le couple Dewey et la direction de l'Université. Après cette rupture, Dewey quitte Chicago pour Columbia et les écoles laboratoires ne seront pas reconduites. Elles auront néanmoins marqué celles et ceux qui s'efforcent de transformer l'enseignement public et auront certainement influencé leurs pensées et actions.

Si les écoles laboratoires de Dewey constituent la mise en pratique de sa pensée, il convient désormais d'observer les principes théoriques qui fondent sa philosophie de l'éducation.

1.2 Sa conception de l'éducation à la citoyenneté

Pour concevoir et comprendre la façon selon laquelle John Dewey entrevoit l'éducation à la citoyenneté, il faut comprendre ses conceptions de la démocratie, de la citoyenneté, de l'éducation, de l'expérience et de l'enquête, et comment celles-ci convergent pour faire germer sa conception d'une forme d'éducation à la citoyenneté.

A propos de ces liens étroits entre l'expérience éducative et la démocratie, l'auteure Joëlle Zask nous indique que l'école, pour Dewey, joue un rôle déterminant dans toute société, en la conditionnant : « Cette convergence laisse apercevoir que

¹⁵ REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2018.

¹⁶ *Ibid.*

l'école de Dewey n'est pas l'ornement d'une société moderne démocratique, mais sa condition même de possibilité. »¹⁷

Même si John Dewey a consacré de nombreux ouvrages et a été actif à de nombreux égards en matière d'éducation, il n'en fait pas une partie distincte de sa philosophie. En effet, sa vision de l'éducation n'est pas *à côté* de sa philosophie politique ou sociale, mais en constitue le cœur-même, sa condition nécessaire.

Nous allons le voir dans ce chapitre, les ponts entre démocratie et école, entre citoyen et individu sont quasi inexistants, tant il envisage la démocratie et l'éducation dans un même ensemble, presque fusionnelles, ou en tous cas dans une relation de parfaite continuité, où le dualisme entre l'homme et le citoyen disparaît.¹⁸

À travers nos lectures, nous percevons chez John Dewey une forme d'interdépendance entre l'expérience, l'enquête, l'éducation et la démocratie ; où chaque partie se nourrit des autres et les alimente dans le même temps. Si la préoccupation de départ de Dewey est le maintien de la démocratie ; l'éducation, l'expérience et l'enquête viennent y jouer un rôle tout à fait central.

A l'époque où John Dewey élabore sa philosophie de l'éducation, au début du XXe siècle, l'idée d'une éducation citoyenne semble faire consensus dans le paysage pédagogique et politique américain, mais sans réel accord sur les modèles philosophiques ou pédagogiques, ni sur le type d'engagement à attendre de la part des enseignants et des élèves. Ce manque d'accord vient d'une tension entre les enjeux socio-éducatifs, pédagogiques et politiques d'une formation du citoyen qui vise à la fois l'émancipation de la personne et le développement d'une socialisation collective.

La préservation et l'entretien de la démocratie étant les motivations premières de son projet, il convient à présent de préciser ce que Dewey entend par démocratie et sur quels fondements repose cette conception.

1.3 Sa conception de la démocratie

La conception de la démocratie de John Dewey prend appui sur le phénomène des groupes sociaux ou des associations d'individus comme condition de départ. A propos de cette association spécifiquement humaine, Dewey dit qu'elle ne dépend ni

¹⁷ ZASK, Joëlle, « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey », *Le Télémaque* 20 (2001), p. 53-64.

¹⁸ *Ibid.*

de l'union d'individus préalablement constitués, ni d'une forme de substrat social, mais de la participation effective d'un individu à des expériences communes.¹⁹

John Dewey propose deux critères pour juger la valeur d'une forme de vie sociale : le partage des intérêts entre les membres et la liberté d'interaction entre les groupes. Pour Dewey, l'accroissement et la diversification des intérêts partagés en commun, une interaction plus libre entre les groupes sociaux et un changement dans les habitudes sociales (ajustement continu provoqué par l'obligation de faire face à de nouvelles situations créées par la diversification des relations) sont les caractéristiques de la société démocratique constituée.²⁰

1.3.1 La démocratie comme forme de vie sociale plutôt que régime politique

Cet élargissement du champ d'activités partagées et cette valorisation d'une plus grande diversité de capacités personnelles, qui caractérisent la démocratie chez John Dewey²¹, ne se limitent pas à la sphère politique. Sa conception ne s'attache pas à une organisation ou un régime politique en particulier, mais à une manière de vivre en société. La démocratie est envisagée comme un mode de vie qui concerne l'ensemble des relations sociales — l'école, le travail, la famille ou d'autres formes de vie collective — et dont dépendent, en dernière instance, la solidité et la pérennité des institutions politiques.²²

1.3.2 Participation, interaction, adaptabilité

La société démocratique de John Dewey permet à tous ses membres de participer à ses bénéfices, assure un ajustement souple de ses institutions grâce à l'interaction entre les différentes formes de vie sociale. La démocratie est une forme de vie fondée sur la communication, la participation et l'adaptabilité.

1.3.3 Education, relations sociales, vie collective

Avec pour conséquence — et pour condition — que la société démocratique a besoin d'une éducation qui développe l'intérêt personnel pour les relations sociales, forme des dispositions permettant l'évolution sociale sans violence, prépare les individus à participer activement à la vie collective et à la transformer. L'éducation à

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ DEWEY, John, *Démocratie et Éducation* (1916), suivi de *Expérience et Éducation* (1938), trad. fr. G. Deledalle, préface de J. Zask, Paris, Armand Colin, 2022, p.168.

²¹ *Ibid.*, p.169.

²² ZASK, Joëlle, « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey », *Le Télémaque* 20 (2001), p. 53-64.

la démocratie apparaît à la fois comme un moyen et une finalité : elle est une condition de l'expérience sociale tout en visant son plein accomplissement.²³

1.3.4 La démocratie vise l'être humain dans sa globalité, et non le citoyen uniquement

Si la conception de la démocratie de John Dewey renvoie à un mode de vie qui de déploie et s'apprend dans tous les domaines de la vie en société, privée et publique, elle vise bien l'être humain dans sa globalité, et non le citoyen dans une dimension uniquement civique et politique du terme. Former des citoyens ne revient pas à développer une faculté spécifique, mais à favoriser à la fois une manière d'être au monde et l'acquisition de compétences permettant de comprendre les situations vécues et d'agir sur les conditions concrètes qui les structurent.²⁴

Aussi, selon la conception de John Dewey, la personnalité de l'être humain ou de l'individu que la démocratie vise à développer concerne aussi bien l'enfant que l'adulte. John Dewey ne fait pas de distinction en fonction de l'âge de l'individu qui doit expérimenter puis transformer la vie en groupe dans une démarche démocratique.

La conception de la démocratie de John Dewey repose donc sur différentes caractéristiques et mécanismes :

- l'association d'individus en tant qu'êtres humains partageant des intérêts communs, et non en tant que citoyens, comme point de départ ;
- la diversification des intérêts partagés au sein des groupes sociaux, l'interaction entre ceux-ci et un changement dans les habitudes sociales comme dynamiques de fonctionnement ;
- la vie en société plutôt que la politique comme champ d'application ;
- la communication entre les groupes, la participation à la vie collective et l'adaptabilité comme modes d'expression ;
- l'éducation qui développe l'intérêt pour les relations sociales, forme des dispositions permettant l'évolution sociale sans violence, prépare les individus à participer activement à la vie collective et à la transformer comme condition préalable.

Maintenant que nous comprenons la définition de la démocratie de John Dewey, nous allons découvrir sa conception de l'éducation qui la conditionne.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

1.4 Sa conception de l'éducation et de l'école

Dans cette partie, nous allons découvrir comment John Dewey présente sa vision de l'école, et de l'éducation plus largement. Sa philosophie de l'éducation fait partie intégrante de sa philosophie politique globale, et y joue même un rôle moteur et central.

En termes d'organisation, l'école progressive de John Dewey est une société démocratique composée d'enfants, d'enseignants, de parents et d'administrateurs.²⁵ L'école est considérée comme une société à part entière, dans laquelle se jouent et se vivent les principes de la démocratie.

Dans son ouvrage *Démocratie et Éducation*, John Dewey présente les différentes fonctions qui caractérisent l'éducation.

1.4.1 L'éducation comme nécessité biologique

Dans le tout premier chapitre de son livre, Dewey établit un parallèle entre la nutrition et la reproduction comme nécessaires à la vie physiologique, et l'éducation (informelle, privée, de tous les jours) comme nécessaire à la vie sociale, dans une dimension de continuité et d'auto-renouvellement. L'éducation apparaît comme un processus vital, nécessaire, et non comme un ajout culturel.

Les écoles (l'éducation formelle, publique, organisée) interviennent lorsque la société devient trop complexe et que l'éducation informelle ne suffit plus. Avec un risque majeur, selon Dewey, de séparation entre la vie réelle et l'école. L'enseignement peut devenir abstrait, déconnecté de la vie quotidienne. Plus la société est complexe, plus ce risque est grand.²⁶

1.4.2 L'éducation comme fonction sociale

A côté de la nécessité biologique, John Dewey évoque une nécessité sociale. Selon lui, le développement des dispositions profondes nécessaires à la vie sociale (attitudes, habitudes, manières d'agir) ne peut pas se faire par transmission de croyances ou de connaissances, mais s'apprend ou se forme par la participation et l'accomplissement de tâches dans l'environnement de la société concernée. Ce sont ces dispositions profondes nécessaires à la vie sociale qui vont être expérimentées puis intégrées par les enfants dans les écoles conçues par John Dewey. En pratiquant les

²⁵ DELEDALLE, Gérard, *John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogues et pédagogies », 1995, p.39.

²⁶ DEWEY, John, *Démocratie et Éducation* (1916), suivi de *Expérience et Éducation* (1938), trad. fr. G. Deledalle, préface de J. Zask, Paris, Armand Colin, 2022, p.88.

activités utiles et nécessaires à l'organisation de l'école, les enfants développent ces aptitudes sociales.

L'environnement a un réel effet éducatif pour John Dewey. En assumant sa participation à une activité commune, l'individu s'approprie la fin recherchée, se familiarise avec ses méthodes et ses objets, acquiert les savoir-faire nécessaires et s'imprègne affectivement de son esprit.²⁷ Dewey précise le caractère fondamentalement social de l'éducation en ces termes :

« L'éducation la plus profonde, intime, est informelle et se fait sans intention explicite. On apprend à vivre en société, en vivant en société. Quand une société devient plus complexe, il devient nécessaire de fournir un environnement social particulier chargé de former les capacités des êtres qui n'ont pas atteint leur maturité. Les trois fonctions les plus importantes de cet environnement sont les suivantes : simplification et mise en ordre des facteurs des dispositions que l'on désire développer, purification et idéalisation des coutumes sociales existantes, création d'un environnement plus large et mieux équilibré que celui dont les jeunes subiraient probablement l'influence s'ils étaient livrés à eux-mêmes. »²⁸

1.4.3 L'éducation comme moyen de direction

Cette fonction de l'éducation porte sur la guidance, l'influence et le contrôle qui peuvent être exercés face aux impulsions naturelles d'individus qui ne correspondraient pas aux us et coutumes du groupe au sein duquel ils évoluent.

Pour John Dewey, l'éducation apparaît alors comme un moyen de direction sociale. Cette direction peut s'exercer de deux façons. Soit de façon directe, par la fixation de règles de conduite ou d'interdits formels. Soit de façon indirecte, tendance privilégiée par Dewey, par la structuration de situations communes qui produisent un contrôle interne entre individus.

Le contrôle fondamental réside dans la nature des situations auxquelles les jeunes participent. Ceux-ci se réfèrent à ce que les autres font et adaptent leur façon d'agir en fonction. La compréhension commune de la fin et des moyens de l'action est l'essence du contrôle social. Elle est indirecte et intellectuelle, non directe ni personnelle. Ce n'est pas obéir, ni se soumettre, c'est comprendre la fin commune, et agir en conséquence ; le contrôle devient interne, pas imposé pour Dewey.²⁹

²⁷ *Ibid.*, p.102.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*, p.120.

La fonction de direction attribuée à l'école doit être bien comprise pour pouvoir répondre à la critique formulée à John Dewey quant au caractère adaptatif de son éducation. Cette critique consistait à réduire son affinité avec le darwinisme à un objectif d'adapter les enfants à la société, de les conditionner ou les conformer. La fonction de direction prônée par Dewey ne consiste pas à contrôler les enfants de l'extérieur et de façon contraignante. Il s'agit plutôt d'une orientation, d'une guidance des activités et des interactions.³⁰

1.4.4 L'éducation facteur de croissance et de continuité

John Dewey critique l'idée d'éducation comme préparation à l'avenir au sens strict, ce qui est pourtant une façon courante de voir les choses dans nos perceptions contemporaines, mais qui détourne selon lui l'attention du présent, des besoins, des intérêts et des possibilités actuels de l'élève.

« Si la préparation à la vie est le but dernier et le test de l'éducation, les virtualités du présent se retrouvent sacrifiées à un avenir plus ou moins hypothétique. [...] La vérité est que nous vivons dans le temps où nous vivons et non dans tel ou tel autre à venir et que c'est seulement en dégageant, à chaque instant donné, le sens plein de chaque expérience que nous nous préparons à accomplir la même chose dans l'avenir. »³¹

L'éducation doit être, selon lui, une expérience présente qui a de la valeur en elle-même et au moment-même, pas une attente du futur. Il défend une éducation comme facteur de croissance, en tant que processus réel, expérimental, et facteur de continuité, entre l'enfant et l'adulte qui sont dans une forme de relation plastique, entre l'école et la société, entre la transmission de savoirs du passé et un renouvellement de ceux-ci.

1.4.5 Une éducation ni traditionnelle, ni active

Comment qualifier de façon adéquate le type d'éducation et de pédagogie proposées par John Dewey ? Pour tenter d'y répondre, examinons d'abord de quels types elles se distinguent.

John Dewey s'est opposé aux grands courants d'éducation en application ou émergents au XXe siècle aux États-Unis. Aux traditionnalistes, il reproche de ne pas suffisamment prendre en compte les intérêts de l'enfant et de tout miser sur l'héritage

³⁰ FABRE, Michel, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », *Recherches en éducation* 5, 2008.

³¹ DEWEY, John, *Démocratie et Éducation* (1916), suivi de *Expérience et Éducation* (1938), trad. fr. G. Deledalle, préface de J. Zask, Paris, Armand Colin, 2022, p.483.

du passé ; à l'inverse, aux pédagogies dites « actives », il leur reproche de n'être centrées que sur l'enfant et de ne pas prendre en compte les intérêts de la société.

En effet, d'un côté, il dénonce l'éducation dite « traditionnelle » qui consisterait à déterminer les connaissances considérées comme valables, généralement issues du patrimoine historique et culturel de la nation concernée, et à les transmettre aux élèves sans tenir compte ni de leurs intérêts, ni de leurs expériences personnelles.³² Cette méthode d'enseignement ne laisse pas de place à l'expérimentation et à l'enquête par l'élève, points fondamentaux de l'éducation prônée par John Dewey qui rejette et condamne fermement une méthode qui informe, conforme et se réfère uniquement au passé au lieu de remodeler le présent. En ce sens, l'éducation traditionnelle peut paraître autocratique et conservatrice.³³

Quant à la pédagogie dite « active », centrée sur l'enfant, et à laquelle John Dewey a souvent été assimilé à tort, il conteste l'idée que l'enfant détiendrait en lui toutes les capacités nécessaires à son développement et que l'école ne servirait qu'à permettre leur libre déploiement sans guide, incitation ou structuration.

Malgré des approches très différentes entre les pédagogies dites traditionnelles et actives, John Dewey leur adresse la même critique et son apport apparaît comme une tierce voie. Elles négligent le caractère fondamentalement interactif de l'expérience éducative en privilégiant soit les contenus et leur transmission, soit les besoins de l'enfant, sans articuler les deux dimensions.

Or, pour Dewey, c'est précisément cette mise en relation qui permet le développement de l'individu.³⁴ L'interaction, à travers l'expérience, entre l'enfant qui pratique et la structuration de connaissances semble faire défaut dans les approches opposées et que John Dewey propose de réconcilier dans son projet.

1.4.6 L'école comme antichambre de la démocratie

L'école est une « antichambre de la démocratie »³⁵ non pas au sens d'un lieu de transition vers une réalité ultérieure — puisque John Dewey refuse de considérer la finalité de l'éducation comme une préparation à la vie d'adulte — mais comme un espace où s'expérimentent déjà, de manière organisée, les formes de vie démocratique.

³² ZASK, Joëlle, « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey », *Le Télémaque* 20 (2001), p. 53-64.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

Ces éléments nous indiquent comment John Dewey entrevoit l'éducation, ses fonctions premières, son positionnement dans le panel de typologies pédagogiques, son lien étroit avec la société démocratique.

- L'éducation apparaît d'abord comme un principe de nécessité biologique, comme condition de continuité et de renouvellement de l'espèce humaine.
- L'éducation endosse une fonction sociale, là où les dispositions profondes nécessaires à la vie sociale ne peuvent pas s'apprendre par transmission, mais par la participation aux tâches de l'environnement.
- L'éducation est un moyen de direction des pulsions des jeunes, en régissant des règles et un cadre (contrôle direct) ou en structurant les situations communes (contrôle indirect).
- L'éducation est facteur de croissance et de continuité, dans le sens où elle concerne l'évolution, la croissance de l'individu comme processus en tant que tel, et non la préparation de celui-ci en vue d'un « après ». Sans distinction marquée entre l'éducation du jeune et la vie d'après de l'adulte, mais dans une dimension de continuité, sans aucune forme de démarcation.

A côté de ces conceptions caractéristiques, John Dewey s'est attaché à se distinguer des types de pédagogie traditionnelle et nouvelle, qu'il critique pour leurs spécificités propres (transmission plutôt qu'expérimentation pour l'une, uniquement centrée sur l'enfant pour l'autre) mais aussi pour ce qu'elles négligent toutes les deux : leur incapacité à penser l'expérience éducative comme interaction entre l'individu et les savoirs. Là où les pédagogies traditionnelles se concentrent sur les contenus, la discipline et ignorent l'élève comme individu et ses besoins ; les pédagogies nouvelles se concentrent sur l'enfant, ses intérêts, sa liberté en négligeant la structuration des savoirs et de la culture.

Enfin, pour Dewey, l'éducation et la démocratie sont étroitement liées : l'école doit former des individus capables de participer activement à la vie sociale et de la transformer sans violence. Cette relation est interdépendante : une société démocratique nourrit une éducation démocratique, et inversement.

Ainsi, l'école n'est pas seulement une préparation à la vie future, elle est un espace où la démocratie se vit, elle apparaît comme une « antichambre de la démocratie », assurant une continuité entre la scolarité et la citoyenneté. Mais elle est aussi un lieu privilégié pour Dewey où se peuvent se déployer concrètement les deux moteurs de son éducation : l'expérience et l'enquête. L'éducation est perçue comme « reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de

l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure. »³⁶

1.5 Le rôle central de l'expérience et de l'enquête dans sa philosophie de l'éducation

1.5.1 L'expérience vécue

Comme principe nécessaire à toute forme d'apprentissage, qu'il s'agisse de l'enfant ou de l'adulte, l'expérimentation apparaît chez Dewey comme tout à fait cruciale. L'expérience d'une activité, le fait de la pratiquer, de la vivre dans un rapport d'abord matériel puis conceptuel, est à ses yeux la seule façon d'enclencher un processus de pensée et d'acquisition de connaissances à son sujet. Cette expérience repose sur une participation effective de l'individu. La participation entraîne alors l'expérience éducative qui, elle, permet d'accéder à la connaissance.³⁷

L'importante place qu'il accorde à l'expérience dans sa philosophie de l'éducation trouve notamment ses origines dans le courant pragmatiste auquel John Dewey est rattaché depuis son arrivée à Chicago en 1886, dont il est devenu une figure centrale, et qui place la pratique, l'action, l'expérience au centre de la pensée en opposition aux seules idées considérées comme abstraites.

Dans sa vision éducative et pédagogique, Dewey va donc placer cette expérience au cœur de son projet d'école. L'agencement des espaces et l'organisation de l'école sont conçus de sorte à permettre aux élèves et aux enseignants de vivre des expériences utiles et éducatives, loin des dimensions traditionnelles d'un enseignement théorique, vertical et unilatéral. Les élèves sont amenés à pratiquer des activités en fonction de leur âge et de leurs besoins de connaissances formelles. Les enfants prennent part à toutes les activités d'entretien et de vie en société de l'école, dans une vraie dynamique démocratique.

Comme le souligne Gérard Deledalle, notamment à propos de l'enseignement primaire, ces activités ne visent pas d'abord la transmission formelle de savoirs, mais permettent aux enfants de développer leurs capacités d'observation et d'action tout en s'inscrivant dans des pratiques socialement signifiantes. C'est à partir de ces expériences concrètes que se construisent progressivement les intérêts pour des

³⁶ DEWEY, John, *Démocratie et Éducation* (1916), suivi de *Expérience et Éducation* (1938), trad. fr. G. Deledalle, préface de J. Zask, Paris, Armand Colin, 2022, p.103.

³⁷ *Ibid.*

domaines de connaissance plus structurés, et les outils nécessaires pour y accéder, tels que la lecture, l'écriture ou le calcul.³⁸

1.5.2 L'expérience qui institue

L'expérience apparaît donc chez Dewey comme un passage nécessaire à la formation de pensées en vue de l'acquisition de connaissances. L'expression anglophone « *Knowing is doing* » explicite parfaitement ce processus que Joëlle Zask définit comme seul accès à la connaissance instituée. « *Knowing is doing*. Apprendre par l'expérience (en tant qu'interaction) n'est pas une alternative à d'autres formes d'acquisitions. C'est la seule façon d'apprendre. »³⁹

Dans le même ordre d'idée, l'expression « *Learning by doing* » illustre aussi bien la pédagogie prônée par John Dewey « d'apprendre en faisant ». Comme l'indique Michel Fabre, l'expérience qui est réalisée (le « *doing* ») doit respecter certaines conditions pour pouvoir déboucher sur de la connaissance. Pour que ce concret puisse aller vers l'abstrait, il doit s'agir d'une activité familière, qui nécessite une réflexion, et qui présente un problème à résoudre.⁴⁰

Si l'expérience constitue le point de départ du processus de formation de la pensée, elle ne suffit néanmoins pas à elle seule. Elle doit s'inscrire dans un mécanisme plus large et tout aussi indispensable : l'enquête.

1.5.3 L'enquête

Au-delà de l'expérience immédiate, John Dewey conçoit un processus de prise de hauteur et de conscience par l'individu sur ce qu'il vit, sur les réactions ou les étonnements que cela provoque chez lui et qu'il va mettre en mots pour s'en détacher.

Ce mécanisme permet de problématiser une expérience vécue, de formuler des hypothèses, de chercher des éléments de réponse à un problème ; c'est ce que John Dewey appelle l'enquête. Cette démarche s'inscrit dans une dynamique de continuité et entraîne la réalisation d'une nouvelle expérience qui enrichit le niveau de connaissances et mène à une harmonie temporaire, jusqu'à l'apparition d'une nouvelle difficulté et d'une nouvelle expérience à vivre pour la dépasser. Gérard Deledalle compare l'enquête à une démarche organique et culturelle, un processus par lequel

³⁸ DELEDALLE, Gérard, *John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogues et pédagogies », 1995, p.30.

³⁹ ZASK, Joëlle, « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey », *Le Télémaque* 20 (2001), p. 53-64.

⁴⁰ FABRE, Michel, *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris, Vrin, 2015, p. 108.

l'individu cherche à rétablir un équilibre dans sa relation à son environnement, qu'il soit biologique ou culturel, en répondant aux déséquilibres rencontrés.⁴¹

Notons surtout que l'enquête, pour John Dewey, est avant tout un processus social. Elle n'est réellement porteuse pour la démocratie que si elle revêt un caractère social, c'est-à-dire en interaction avec les individus de l'association concernée. L'école est le lieu qui permet de vivre l'enquête en relation sociale. Un problème ou une difficulté qu'un enfant va rencontrer sera partagé au groupe-classe et c'est la coopération entre les élèves qui va permettre la résolution du problème. En ce sens, l'enquête est fondamentalement sociale et coopérative.

Après avoir découvert les conceptions phares de sa philosophie de l'éducation, nous allons tenter à présent d'interpréter sa pensée et de définir comment, selon Dewey, une éducation à la citoyenneté doit s'envisager ?

1.6 Comment éduquer à la citoyenneté selon John Dewey ?

Au terme de ce premier chapitre introductif et au vu des éléments étudiés, nous allons tenter de cerner la façon dont John Dewey entrevoit concrètement l'éducation à la citoyenneté.

La question principale de notre mémoire interroge la nécessité d'une éducation à la citoyenneté à l'école. John Dewey attribue plusieurs rôles et fonctions majeurs à l'école. Il indique que les enfants y expérimentent véritablement la démocratie, à travers l'organisation des activités, l'agencement des espaces, les relations sociales et les expériences qu'ils y réalisent. Il présente également l'école comme l'antichambre de la démocratie, comme une voie d'accès tout à fait reliée à la société démocratique plus globalement. Enfin, il la perçoit comme la condition-même, nécessaire à toute société démocratique, et non pas comme une résultante de ses effets.

Si la citoyenneté est le fait d'endosser un rôle actif et participatif au vivre ensemble dans une association d'individus et dans une démarche démocratique, et si l'école est la condition et l'antichambre de la démocratie, nous pouvons concevoir que l'une des missions principales de l'école consiste, en effet, à éduquer à la citoyenneté. La démocratie — comme mode de vie et d'organisation —, la citoyenneté — comme participation et expression de la démocratie —, et l'école — comme condition de la démocratie — sont toutes les trois intrinsèquement liées pour John Dewey.

⁴¹ DEWEY, John, *Logique, Théorie de l'enquête*, traduit par G. Deledalle, Paris, Presses universitaires françaises, 1967, p. 17.

La seconde question de notre mémoire interroge davantage les modalités de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Quelles pédagogies et quelles modalités sont les plus propices à un enseignement efficace de ces dispositions sociales et notions citoyennes ? Une pédagogie plutôt axée sur le contenu et la transmission ou l'expérience et la pratique ? Dans un cours et une matière dédiés ou dans un programme global ?

De la même façon qu'il n'envisage pas l'acquisition de connaissances formelles via la transmission de savoirs abstraits ou de matières objets, mais via la signification qui découle d'expériences, John Dewey privilégie des méthodes d'apprentissage qui favorisent une éducation à la citoyenneté plutôt que des contenus relatifs à la citoyenneté (histoire, droits et devoirs, institutions, etc.).

Nous l'avons développé dans ce chapitre, l'expérience et la pratique d'activités du quotidien au sein de l'école comme méthodes d'apprentissage permettent selon Dewey une appréhension profonde des contenus traditionnels à enseigner (géographie, lecture, mathématiques) et des dispositions sociales nécessaires à la vie en association démocratique (attitudes, habitudes, manières d'agir).

John Dewey s'oppose à l'idée que l'éducation à la citoyenneté serait conçue à part, dans un cours déterminé à l'horaire et au programme précis ou régulé, mais il l'intègre dans l'expérience de l'élaboration de la scolarité des élèves ; ce qui développerait en eux des facultés et des aptitudes à vivre ensemble librement.⁴²

Quant au caractère nécessaire de cette éducation à la citoyenneté, demandons-nous quels sont les risques auxquels l'individu est exposé s'il ne bénéficie pas de cette incitation à participer activement à l'organisation démocratique au sein de son école ? Pour nous éclairer sur cette question, John Dewey pointe les conséquences néfastes qu'une absence d'éducation à la citoyenneté pourrait engendrer pour l'individu ou l'enfant.

« Ou bien la curiosité innée de l'enfant est cultivée et encouragée et transformée en une disposition à questionner et à expérimenter, ou bien l'enfant se replie sur lui-même et se braque. On peut transformer son inclination naturelle à poser des questions et son esprit d'aventure en amour d'apprendre et en attitude courageuse. De son plaisir à jouer avec d'autres enfants on peut faire la base d'habitudes de coopération et d'association – ou bien réfréner ce plaisir et alors l'enfant finira par devenir une personne isolée et solitaire. La quantité de connaissances

⁴² ZASK, Joëlle, « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey », *Le Télémaque* 20 (2001), p. 53-64

acquise [...] est peut-être petite mais l'importance des fondements posés pour le système d'habitudes qui guidera sa vie pour le meilleur et pour le pire est incalculable. »⁴³

À l'inverse, et conformément à l'idée de Dewey d'une continuité entre l'enfant et l'adulte, entre l'école et la société, l'élève qui va développer sa personnalité et ses connaissances via l'expérience à l'école, en interaction avec le groupe dans lequel il évolue, sera apte à participer activement à la société et à la renouveler au moyen de nouvelles expériences.

Au terme de cette première partie consacrée à la philosophie de l'éducation de John Dewey, nous pouvons nous demander en quoi elle peut être contestée et quelles seraient les conceptions alternatives à son projet. Pour mener cette évaluation comparative, nous analyserons la philosophie d'Hannah Arendt qui, dans son approche traditionnaliste de l'éducation fondée sur la transmission d'un héritage, constitue une critique virulente de l'éducation progressive incarnée par Dewey. Cette mise en parallèle nous permettra une prise de distance nécessaire pour approfondir encore notre question de recherche.

⁴³ DEWEY, John, *Démocratie et Éducation* (1916), suivi de *Expérience et Éducation* (1938), trad. fr. G. Deledalle, préface de J. Zask, Paris, Armand Colin, 2022.

PARTIE 2 : CRITIQUE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DE JOHN DEWEY : HANNAH ARENDT ET LA TRANSMISSION D'UN HÉRITAGE

Dans notre première partie, nous avons découvert la personne de John Dewey et sa philosophie de l'éducation. Figure majeure du mouvement *Progressive education* aux États-Unis et reconnu pour ses travaux relatifs à une nouvelle forme de pédagogie au début du XXe siècle, il n'a pas pour autant fait l'unanimité au sein de la communauté de penseurs de l'éducation.

Parmi les critiques adressées à sa philosophie, celle d'Hannah Arendt est sans doute l'une des plus emblématiques. Même si elle ne confronte pas nommément John Dewey dans son essai *La crise de l'éducation*, sa philosophie politique adresse une critique évidente du mouvement progressiste de l'éducation dont Dewey est l'un des principaux concepteurs. Malgré leurs nombreuses et radicales divergences de points de vue, en particulier quant à la place de l'enfant et au rôle de l'enseignant, les deux philosophes parviennent à se rencontrer sur certains points. Ils partagent le même souci d'offrir aux enfants l'éducation qui sera la plus à même de préserver la démocratie et de les protéger de toute forme d'endoctrinement.

Avant d'aborder le cœur de son propos sur l'éducation, il importe de découvrir qui était Hannah Arendt, quel a été son parcours et de quels courants intellectuels elle s'est nourrie pour développer sa philosophie politique. En effet, son histoire tout à fait singulière a particulièrement marqué et forgé sa pensée. Nous présenterons également quelques concepts phares de sa philosophie, ce qui nous permettra de mieux la cerner.

2.1 Ses origines, son parcours, ses courants de pensée et ses concepts

2.1.1 Ses origines et son parcours

Hannah Arendt est une figure majeure de la philosophie politique du XXe siècle, contemporaine de John Dewey. Née en 1906 à Hanovre au sein d'une famille juive et décédée en 1975 à New-York, elle est mondialement connue pour ses analyses sur le totalitarisme et, plus largement, sur les formes modernes du mal politique.

Au cours de ses études de philosophie, de théologie et de philologie classique, elle rencontre Martin Heidegger et Karl Jaspers qui exerceront tous deux une influence durable sur sa philosophie politique, notamment en ce qui concerne son attachement au mouvement phénoménologique. Au-delà de leurs affinités philosophiques, Arendt et Heidegger ont entretenu une relation — ce qui a suscité des interrogations compte tenu de l'engagement de Heidegger auprès du régime nazi dans les années 1930 —.

Malgré cette tension éthique, les deux penseurs ont maintenu une complicité intellectuelle.⁴⁴

Ayant grandi et vécu dans le contexte des deux premières guerres mondiales, Hannah Arendt a fui le nazisme pour se réfugier d'abord en France en 1933, puis pour s'installer aux États-Unis en 1941 et obtenir la nationalité américaine en 1951. À New-York, elle collabore au journal *Partisan Review*, donne des conférences et enseigne la philosophie politique dans plusieurs universités. L'expérience des persécutions antisémites, de la détention et de l'exil subis par Hannah Arendt sous le régime nazi durant la première moitié de sa vie a inévitablement conditionné et marqué son engagement philosophique et politique.⁴⁵

Hannah Arendt est l'auteure d'ouvrages dans de nombreux domaines en lien avec la politique et la nature humaine. Elle traite de sujets diversifiés dans ses écrits : la modernité, la tradition, la culture, le totalitarisme, la démocratie, les conditions de l'homme moderne, la liberté, la révolution, etc. Sa bibliographie se compose d'arguments, de concepts et d'analyses interconnectés qui, mis ensemble, proposent une reconstruction phénoménologique de la nature du politique.⁴⁶

Dans le cadre de notre mémoire, c'est le recueil de textes intitulé *La crise de la culture*, édité en 1961, et en particulier le texte *La crise de l'éducation*, qui constituera notre principale source d'analyse pour commenter la philosophie d'Arendt et pour tenter de l'évaluer sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté, en comparaison avec celle de John Dewey.

2.1.2 Ses courants de pensée

Selon les écrits de commentateurs que nous avons analysés, la philosophie politique d'Hannah Arendt aurait toujours été difficile à classer. Elle s'est inspirée de nombreux philosophes pour constituer sa propre pensée : Heidegger, Aristote, Augustin, Kant, Nietzsche, Jaspers et bien d'autres. Nous tenterons d'appréhender sa philosophie politique à travers ses conceptions et interprétations plutôt que des courants de pensée au sens catégorique.

⁴⁴ YAR, Majid, « Hannah Arendt », in *Internet Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://iep.utm.edu/hannah-arendt/>>.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ TÖMMEL, Tatjana, « Hannah Arendt », in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://plato.stanford.edu/entries/arendt/>>.

Néanmoins, il semble généralement admis qu'elle ait développé sa philosophie politique au départ du courant phénoménologique fondé par Edmund Husserl au début du XXe siècle, et auquel elle a été initiée par Heidegger pendant ses études. Ce courant consiste à prendre en compte les phénomènes tels qu'ils apparaissent à la conscience ; les événements sont décrits selon l'expérience vécue et subjective, sans influence de théorie ou de préjugé. Hannah Arendt se distingue des approches théoriques et empiriques ; sa démarche se centre sur le caractère concret de l'existence humaine en partant d'expériences vécues individuellement pour arriver à une analyse du monde commun. Elle vise à dégager les structures fondamentales et objectives de l'expérience politique sans tenir compte de constructions théoriques abstraites.⁴⁷ Mais si la phénoménologie a initié la philosophie d'Hannah Arendt d'un point de vue méthodologique, elle ne constitue pas pour autant le cœur de sa démarche.

Parmi les concepts phares de sa philosophie politique, nous en relevons ici quelques-uns qui pourront éclairer notre questionnement relatif à l'éducation à la citoyenneté.

2.1.3 La natalité

Le concept de natalité pour Arendt correspond à l'arrivée de nouveaux êtres humains dans un groupe donné : de nouveau-nés dans une famille, de nouveaux enfants dans une école, de nouveaux adultes dans la société. En cela, elle conçoit l'espace public comme fragile car continuellement soumis, par le fait du cycle de la vie, à la natalité et à l'arrivée de nouveaux venus dans toutes les sphères publiques. Mais cette fragilité peut se révéler être une vraie liberté puisqu'elle rend possible le recommencement, la réforme des choses avec l'arrivée de nouveaux arrivants. L'action, en tant qu'expression de la liberté, est enracinée dans la natalité ; chaque naissance représente un nouveau départ dans le monde.

Cette conception de la natalité de l'enfant comme un élément neuf qui survient dans un monde préexistant s'oppose à la conception de l'enfant chez Dewey comme un acteur du monde présent et en devenir. Nous le verrons plus loin, cette natalité arendtienne nécessite une protection et une transmission au sein de l'école, tandis que Dewey engage l'enfant à une participation active à travers l'expérience.

2.1.4 La pluralité

Hannah Arendt centre son intérêt sur les individus dans leur pluralité et dans des conditions de vie commune. Sa philosophie politique consiste à savoir comment

⁴⁷ YAR, Majid, « Hannah Arendt », in *Internet Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://iep.utm.edu/hannah-arendt/>>.

les individus singuliers, égaux même si radicalement différents, peuvent vivre ensemble dans un monde commun et démocratique. L'une des conditions de possibilité d'une vie publique viable, capable d'unir les citoyens, tout en préservant simultanément leur liberté, leur unicité et l'expression de leur singularité, est la pluralité.⁴⁸

Sa conception de la pluralité des singularités comme condition de la démocratie peut être comparée à la conception de la démocratie de Dewey qu'il présente comme un mode de vie nécessairement social, fondé sur la communication et la coopération. Leurs deux conceptions ne sont pas opposées mais l'une aura davantage tendance à reconnaître la singularité pour permettre un projet commun et pluriel, tandis que l'autre place la coopération commune au premier plan de l'expérience singulière.

2.1.5 La modernité, rupture de la tradition

Hannah Arendt porte un regard très critique sur la modernité qu'elle associe à l'essor de la société de masse et de consommation, en raison principalement d'un élargissement de la sphère sociale incarnée par le travail. La modernité entraîne, pour Arendt, la perte de la pluralité, de la liberté et de la solidarité – assurées par la sphère publique politique – au profit d'une homogénéité, d'une conformité et d'un isolement qu'elle déplore et qu'elle reproche à la sphère sociale.⁴⁹ Hannah Arendt prône la transmission d'un héritage culturel de génération en génération, régénéré à chaque fois par les nouveaux venus. Et elle regrette que la modernité ait rompu le fil de la tradition, entraînant une perte grandissante de repères, un oubli du monde commun et de ses exigences pour les nouvelles générations.

De façon assez schématique, nous pourrions considérer que le projet d'Hannah Arendt doit impérativement se nourrir du passé pour être préparé pour l'avenir. Tandis que le projet de John Dewey se concentre sur l'expérience du présent, de façon à utiliser les éléments du passé pour fonder l'avenir, dans une dynamique de continuité.

2.1.6 L'autorité

Lorsqu'elle édite son recueil de textes *La crise de la culture*, Hannah Arendt constate et déplore que la remise en question de l'autorité dans le monde moderne, salubre sur le plan politique, ait entraîné sa contestation dans le milieu éducatif, au point d'en saper les fondements. Sa conception de l'autorité ne repose ni sur la contrainte – physique ou argumentative – ni sur un rapport d'obéissance. L'autorité,

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ TÖMMEL, Tatjana, « Hannah Arendt », in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://plato.stanford.edu/entries/arendt/>>.

selon Arendt, repose sur la relation-même de hiérarchie entre des individus, sur ce qu'ont en commun les parties qui la composent et qui en reconnaissent la justesse et la légitimité. Hannah Arendt regrette la déperdition de cette autorité non-autoritaire⁵⁰ au sein des écoles, ce qui la fragilise et laisse la place à l'expression de mouvements plus radicaux. À l'inverse, la liberté peut s'exercer dans une société où l'autorité joue son juste rôle à sa juste place, comme elle l'indique en ces termes : « L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté. »⁵¹

Dans cette perspective, Hannah Arendt engage les adultes à assumer leurs responsabilités en ne renonçant pas à faire preuve d'autorité vis-à-vis des enfants pour leur bien et la préservation d'un monde humain.⁵² L'autorité apparaît chez elle comme une condition de l'éducation, la seule façon pour l'adulte de présenter le monde à l'enfant.

Nous développerons cette tension plus loin mais nous constatons déjà une divergence centrale entre les deux auteurs puisque Dewey considère l'éducateur comme un guide et non comme une figure d'autorité. L'autorité émerge de la structure éducative, de façon plus immanente que l'autorité de l'adulte davantage transcendante chez Arendt.

2.1.7 Le monde

Il est important de cerner la conception particulière qu'Hannah Arendt accorde au monde pour pouvoir appréhender par la suite sa vision de l'éducation. Pour ce faire, il faut distinguer le monde d'un autre élément essentiel de l'existence humaine : la vie. Pour Arendt, la vie humaine doit être perpétuellement régénérée, ce que la natalité permet. La vie doit également être entretenue en permanence, ce que la consommation, conséquence du travail, permet à son tour. Par opposition au cycle perpétuel de la vie, le monde commun d'Arendt est d'abord un cadre stable pour l'existence humaine. Il est la somme de toutes les productions de l'activité humaine : matérielles, spirituelles et artistiques. Le monde commun est essentiellement politique et repose sur la pluralité humaine, le fait que nous vivons nécessairement avec les autres.⁵³

⁵⁰ AUGRIS, Emma, « Hannah Arendt et sa réception critique : l'autorité "non autoritaire" », *Pensée plurielle* n°58 (2023).

⁵¹ ARENDT, Hannah, *La crise de la culture* (1961), trad. fr. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972, p.141.

⁵² *Ibid.*, p.122-123.

⁵³ FORAY, Philippe, « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque* 19 (2001).

La conception du monde d'Hannah Arendt est stable, durable. En ce sens, il précède notre venue au monde et il persiste après notre mort. Malgré sa stabilité, le monde doit aussi être continuellement renouvelé par les nouvelles générations, ce que la natalité permet également.

2.1.8 La séparation entre la sphère privée et publique

Hannah Arendt accorde une grande importance à la séparation entre ce qui relève du domaine privé, le foyer familial qu'elle assimile à « l'ombre », et du domaine public, la place publique identifiée comme « la lumière ». Elle dénonce les tentatives de mettre en relation, de mêler les deux univers. Avec cette position, elle vise essentiellement à préserver l'enfant et son développement en consacrant la sphère privée comme un lieu de protection nécessaire au sein duquel la chose publique ne peut s'immiscer. Telle une gardienne du temple familial contre le reste du monde, elle écrit : « Toute vie, et non seulement la vie végétative, émerge de l'obscurité, et si forte soit sa tendance naturelle à se mettre à la lumière, a néanmoins besoin de la sécurité de l'obscurité pour parvenir à maturité. »⁵⁴ Toute tentative d'effacer cette différence entre ce qui est privé et ce qui est public nuit à l'enfant plus qu'elle ne lui sert.

Après une découverte sommaire de quelques concepts de sa philosophie, nous pouvons à présent découvrir sa vision de l'éducation et de la citoyenneté, et en quoi elle se distingue de façon marquée de celle John Dewey.

2.2. Sa conception du rôle de l'école et de la citoyenneté

2.2.1 Une éducation conservatrice

Hannah Arendt défend dans son texte *La crise de l'éducation* une approche éducative empreinte de conservatisme, ce qui peut apparaître comme paradoxal face à la tendance plutôt progressiste de sa philosophie politique. Elle insiste pour clarifier comment nous devons interpréter sa position : ce conservatisme doit être pris au sens de la conservation de l'enfant, ce qui change conceptuellement la façon de voir les choses. Elle explique : « Le conservatisme pris au sens de conservation est l'essence même de l'éducation qui a toujours pour tâche d'entourer et protéger l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau. »⁵⁵ Avec cette interprétation, nous sommes loin du conservatisme tel qu'il se rencontre en politique et qu'elle dénonce car il maintiendrait le monde réel tel qu'il est, dans un état d'immobilisme uniquement centré sur le passé et qui ne peut mener

⁵⁴ ARENDT, Hannah, *La crise de la culture* (1961), trad. fr. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972, p.241.

⁵⁵ *Ibid.*, p.246.

qu'à la destruction. Notons que son conservatisme éducatif vise non seulement à protéger et soigner l'enfant pour éviter que le monde ne le détruise, mais aussi à soigner et protéger le monde de l'enfant et sa liberté sauvage. Pour Arendt, l'individu non-éduqué (enfant ou adulte) n'est pas apte à s'en occuper avant d'avoir reçu toute la tradition nécessaire à pouvoir exercer un rôle de citoyen, au risque d'une déshumanisation du monde commun.

Avec cette nuance, nous cernons mieux comment Hannah Arendt envisage l'émergence de générations chaque fois renouvelées, de nouveaux arrivants dans le monde, préparés à modifier le cours des choses et à réformer la société dans laquelle ils arrivent. Les enfants sont protégés pendant leur scolarité grâce à une éducation de type traditionnel fondé sur l'autorité et la transmission d'un héritage du passé, pour préserver leur capital réformateur à exploiter à l'âge adulte.

« C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaires que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine. »⁵⁶

2.2.2 Une éducation prépolitique

Comme nous l'avons vu, Hannah Arendt distingue rigoureusement les différentes sphères de la société : d'un côté ce qui est public (la sphère politique et la sphère sociale) et de l'autre ce qui est privé (la sphère familiale). Elle positionne le domaine de l'éducation en dehors de toutes les sphères qu'elle identifie. L'éducation apparaît chez elle comme une sphère intermédiaire, prépolitique ; une zone de transition entre la famille et le monde. Précisons également qu'Hannah Arendt conçoit le monde auquel les enfants auront accès au terme de leur éducation comme un héritage culturel et un patrimoine institutionnel, transmis et façonnés de génération en génération. Un patrimoine empreint de stabilité qui résiste au temps et aux réformes entreprises continuellement par les nouveaux arrivants.⁵⁷ L'école apparaît donc comme une instance qui permet aux jeunes de faire leur entrée dans le monde.

Hannah Arendt va plus loin dans sa conception de l'éducation et valorise ce qui relève de l'enseignement plus spécifiquement. Cette précision vient soutenir sa vision conservatrice de l'école, fondée sur une autorité (hiérarchie respectée par l'enfant et le maître) et une transmission d'un monde en héritage (matières et contenus disciplinaires provenant du passé). En effet, elle valorise le rôle spécifique de l'enseignant dont la

⁵⁶ *Ibid.*, p.147.

⁵⁷ FABRE, Michel, « John Dewey versus Hannah Arendt », *Recherches & éducations* 25 (2023).

compétence consiste à connaître le monde et à pouvoir le transmettre. Son autorité se fonde sur son rôle de représentant et de responsable du monde. L'éducation pour Arendt ne peut fonctionner sans un enseignement au sens strict du terme. Une éducation sans enseignement est vide de sens.

2.2.3 Sa conception de la démocratie et de la citoyenneté

Pour Arendt, la démocratie correspond à l'organisation politique de la société et la gestion de la pluralité humaine par la voix délibérative entre individus singuliers mais égaux. Sa conception de la démocratie est donc strictement liée aux institutions et au politique, et la citoyenneté est la capacité à agir concrètement dans ce monde institutionnel. La participation politique des citoyens est importante à ses yeux car elle permet d'établir des relations de solidarité dans une visée de pluralité et de vivre-ensemble.

Dans cette perspective, sa conception de l'éducation à la citoyenneté consiste en la transmission traditionnelle de connaissances des institutions, des droits et des devoirs de celui qui, une fois la majorité atteinte, entrera dans la sphère publique et politique pour y exercer sa citoyenneté. Découvrons à présent en quoi sa conception traditionnelle de l'éducation s'oppose concrètement à la vision progressive.

2.3 Sa critique de l'éducation progressive

À travers les conceptions issues de sa pensée que nous venons de parcourir, nous percevons d'ores et déjà une franche démarcation par rapport à la philosophie de John Dewey. Nous allons à présent tenter de structurer sur quoi porte sa critique de l'éducation progressive. Ses dénonciations concernent trois aspects principaux : la tendance à privilégier une méthode d'apprentissage plus qu'un contenu – ce qui contribue à éroder la légitimité de l'autorité de l'enseignant –, le pragmatisme qui favorise la substitution du faire à l'apprendre, et l'autonomie accordée aux groupes d'enfants plutôt qu'à l'enseignant.

2.3.1 Contestation de la violence du groupe

Nous avons vu que chez John Dewey, la dimension sociale et collaborative est prépondérante dans son projet éducatif. Elle s'illustre par l'organisation démocratique même de l'école qui implique la coopération et la participation en groupe. Mais aussi par la caractéristique foncièrement sociale du processus d'enquête qui fonde sa philosophie, lorsqu'une difficulté rencontrée par un enfant est partagée au groupe et surmontée grâce à la coopération entre les élèves.

À l'inverse, Hannah Arendt se méfie des effets néfastes que la violence de l'autorité confiée au groupe-classe – puisque le maître en a été dépossédé – peut

entraîner chez un enfant. « Quant à l'enfant dans ce groupe, il est bien entendu dans une situation pire qu'avant, car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il. »⁵⁸ Elle reproche à l'éducation progressive d'avoir dessaisi l'adulte de l'autorité qu'il incarnait et détenait traditionnellement pour l'attribuer au groupe d'élèves, avec pour effet de nuire à la protection de l'enfant plutôt qu'à en faire un être autonome.

Sa conception d'abandon de l'enfant est diamétralement opposée à la conception émancipatrice de l'enfant défendue par Dewey dans sa philosophie. Elle l'explique en ces termes :

« Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. »⁵⁹

2.3.2 Critique des pédagogies pragmatistes

Le modèle pragmatiste d'éducation de Dewey, qui repose sur l'enclenchement du processus d'acquisition de connaissances au départ d'une expérimentation pratique d'une activité, se situe aux antipodes de la vision attachée à la préservation et la transmission d'un héritage culturel revendiquée par Hannah Arendt. Cette tension entre les deux penseurs révèle leurs conceptions tout à fait opposées de la culture scolaire. La conception fonctionnelle de John Dewey vise avant tout l'acquisition de compétences et d'aptitudes. Il considère la culture scolaire comme un ensemble de ressources et d'outils à développer pour résoudre les problèmes présents et prévoir ceux du futur.

Tandis que la conception substantielle de la culture scolaire conçue par Arendt se fonde sur l'héritage et la transmission d'un patrimoine culturel non-rigide mais vivant, de manière qu'il puisse chaque fois être réinvesti.⁶⁰ Pour Arendt, l'éducation nouvelle a changé la posture de l'enseignant ; il lui est demandé d'enseigner en privilégiant la méthode au détriment de la matière qu'il enseigne. Sous influence de la

⁵⁸ ARENDT, Hannah, *La crise de la culture* (1961), trad. fr. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972, p.233.

⁵⁹ *Ibid.*, p.233-234.

⁶⁰ FABRE, Michel, « John Dewey versus Hannah Arendt », *Recherches & éducations* 25 (2023).

psychologie moderne et du pragmatisme, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement. Les professeurs n'en savent parfois pas plus que les élèves sur la matière qu'ils enseignent. Les élèves doivent se débrouiller pour accéder à la connaissance sans l'aide de l'enseignant expert de sa matière. La démarche de l'enfant est privilégiée au détriment du contenu d'apprentissage.

2.3.3 Critique de la priorité accordée à la méthode plutôt qu'au contenu

Ce reproche découle de celui qu'elle porte au pragmatisme de Dewey. Arendt conteste le fait de mettre l'accent sur les méthodes pédagogiques, les projets, l'expérience, la participation, la dynamique de groupe et le jeu au détriment d'une transmission de contenus disciplinaires. Selon Arendt, cette tendance inverse l'ordre des priorités et appauvrit la culture scolaire en positionnant les méthodes d'accès à la connaissance comme la finalité de l'éducation plutôt que l'acquisition réelle de ces connaissances comme but premier.

À ces principales oppositions de points de vue, d'autres peuvent encore s'ajouter. Notamment la conception de l'autorité chez nos deux penseurs. L'autorité, pour Arendt, est dépourvue de toute expression d'un quelconque rapport de force. L'adulte en a hérité du passé telle une responsabilité de protection de l'enfant. Cette forme d'autorité a disparu avec l'éducation progressive, ce qu'Arendt regrette amèrement. Au contraire de ceux qui ont mal interprété l'autorité jusqu'à l'évincer des milieux scolaires, elle y voit la capacité pour celui qui la détient d'augmenter les fondations communes aux membres d'une société.

Alors que l'autorité chez Dewey est essentiellement fonctionnelle, selon sa conception de l'éducation, tel un moyen de direction et de contrôle social. Elle n'est pas confiée au maître mais se dégage de l'éducation-même de deux façons : de façon directe par la fixation de règles de conduite ou d'interdits formels, et de façon indirecte par la structuration de situations communes qui produisent un contrôle interne entre individus. L'autorité à travers le contrôle est internalisée dans le fonctionnement démocratique de l'organisation scolaire.

Notons encore la différence d'interprétation de Dewey et Arendt quant au lien entre l'enfant et l'adulte. Pour Dewey, ils sont associés dans une relation de réelle continuité dans leur développement. L'éducation intervient alors comme facteur de croissance et de continuité, entre l'enfant et l'adulte qui sont dans une forme de relation plastique. Il faut les penser en termes de devenir et non d'états, car l'existence humaine est une éducation en continu.⁶¹ Contrairement à Hannah Arendt qui

⁶¹ *Ibid.*

revendique une démarcation nette, presque dualiste entre l'enfance et l'adulte. L'école doit permettre de préparer l'enfant au monde d'après, car l'école n'est pas le monde mais l'instance de transition entre la famille et le monde.

Malgré ces principales oppositions entre les vision traditionnelle et progressive, il semble néanmoins possible de réunir Dewey et Arendt autour de préoccupations communes.

2.4 Points de convergence entre John Dewey et Hannah Arendt malgré leurs oppositions apparentes

Les conceptions de l'éducation de John Dewey et d'Hannah Arendt sont majoritairement opposées, nous venons d'en réaliser la démonstration. Néanmoins, nous pouvons identifier les points suivants qui peuvent tenter de les rapprocher.

2.4.1 Une préoccupation centrée sur l'enfant et la démocratie

Au-delà de leurs différents manifestes, si nous cherchons à revenir au point de départ profond qui motive leurs visions respectives de l'éducation, nos deux philosophes partagent un même objectif : proposer une éducation au service d'une société démocratique accomplie, composée d'individus en capacité d'exercer leur citoyenneté ; la démocratie se définissant moins par ses institutions que par la qualité des interactions entre citoyens et par leur aptitude à considérer les problèmes auxquels ils sont confrontés comme des problèmes publics (et non privés).

Ce qui les distingue, comme nous l'avons vu, c'est la manière prônée pour développer cette éducation (via l'expérience ou via la transmission), les rôles confiés à l'adulte (un guide ou une autorité), le contenu du savoir (le fruit de l'expérience ou la tradition), le rôle de l'enfant (un acteur ou un destinataire) et la conception-même de la démocratie (un mode de vie ou une organisation politique).

En ce sens, nous pouvons formuler l'hypothèse que, tant John Dewey que Hannah Arendt, défendent une éducation à la citoyenneté à l'école mais sous des angles et des approches différents. L'un à travers l'expérimentation concrète de la pratique démocratique dans les activités scolaires (expérience et enquête coopérative) ; l'autre dans la réception des disciplines traditionnelles liées à l'exercice démocratique (histoire des institutions, droits et devoirs des citoyens).

2.4.2 Une méfiance partagée envers l'endoctrinement

Dans son article *John Dewey versus Hannah Arendt*, Michel Fabre pointe un autre élément de rapprochement entre les auteurs : une même méfiance envers l'endoctrinement de l'État éducateur. En effet, pour Hannah Arendt, l'enseignant représente et présente le monde à l'enfant, il est responsable du passé et garant de sa

transmission. Il ne peut, en revanche, présager de ce que sera l'avenir, ni montrer à l'enfant une représentation interprétée du futur monde ou lui indiquer comment le changer quand il sera adulte. Michel Fabre explicite cette réserve arendtienne face à l'État éducateur et son danger d'endoctrinement : « Le rôle de l'éducateur n'est donc pas d'instrumenter la jeunesse pour promouvoir des idées révolutionnaires en vue de changer la société. L'éducateur, aussi révolutionnaire qu'il soit – dit encore Arendt – appartient, en tant qu'adulte, à un monde déjà vieux. »⁶²

Même si nous pouvons comprendre la méfiance d'Hannah Arendt envers un risque d'endoctrinement politique des enfants à l'école, elle suscite des questions. Si l'enseignant est nécessairement lié au monde passé, a-t-il encore un rôle à jouer en tant qu'adulte pour réformer la société ? Quand et comment peut-on déterminer que la force révolutionnaire qu'il détenait en arrivant dans la société en tant que nouvel adulte est consommée ? À moins qu'Hannah Arendt ne réserve cet attachement au passé à la fonction de l'enseignant, en le dissociant de sa condition d'adulte, sans contester qu'il ne puisse, dans son rôle de citoyen dans la sphère publique, participer à la reformation de la société. Elle ne le formule pas en tant que tel, mais cela indiquerait chez Arendt une distinction nécessaire, pour un enseignant, entre sa dimension citoyenne dans la sphère publique et sa responsabilité du monde dans la sphère prépolitique. Cela étant, même en ne transmettant que la tradition passée, l'enseignant est toujours face à la possibilité d'exprimer un jugement critique et doctrinal.

Michel Fabre témoigne, chez John Dewey, d'une même méfiance vis-à-vis d'un endoctrinement de la jeunesse et des mouvements de propagande qui peuvent se présenter au sein des établissements scolaires. La philosophie deweyenne de l'éducation n'a de politique que l'organisation démocratique qui s'y conçoit et la finalité visée. L'expression de mouvements ou préférences politiques n'y a en revanche pas sa place, « fusse pour servir une juste cause »⁶³. Michel Fabre ajoute que vouloir changer la société par l'école expose toujours à un danger d'endoctrinement.

Malgré ces relatifs points de convergence, il est indéniable que la vision de l'éducation et de la citoyenneté chez Arendt est radicalement différente de celle des progressistes incarnés par Dewey mais sans réelle opposition exprimée l'une vis-à-vis de l'autre.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

2.5 L'éducation à la citoyenneté chez Hannah Arendt

Au terme de ce second chapitre, nous allons tenter de cerner la conception de l'éducation à la citoyenneté pour la Hannah Arendt. Puisqu'en effet, nous sommes arrivés à la conclusion qu'elle envisageait bien cette éducation à l'école, ce qui répond à la question initiale de notre mémoire.

Nous ne souhaitons pas répéter ici tout ce que nous venons de développer, mais nous tentons de formuler la synthèse suivante. L'éducation arendtienne à la citoyenneté s'effectue, comme pour les autres matières scolaires, au moyen d'une transmission de savoirs par l'adulte qui représente l'autorité, à l'enfant qui représente la natalité. La matière et les connaissances transmises sont issues de la tradition passée de la société concernée par cette éducation. Cette tradition relative à la citoyenneté consiste en l'histoire de ladite société, l'instruction civique, l'ensemble des droits et des devoirs du citoyen, dans la dimension juridique, historique et disciplinaire de la matière démocratique. Cette éducation à la citoyenneté vise à ce que les enfants acquièrent les connaissances nécessaires à pouvoir exercer leur citoyenneté lorsqu'ils entreront dans la sphère politique, au terme de leur scolarité. En conclusion, il nous apparaît que l'éducation à la citoyenneté prônée par Hannah Arendt est nécessaire, théorique et prépolitique.

Nous clôturerons ce chapitre en soulignant qu'il nous est apparu, en comparant les philosophies de Dewey et d'Arendt, qu'elles ne doivent pas s'envisager dans une opposition de type dualiste entre conservatisme et progressisme, mais qu'elles s'efforcent toutes les deux, avec des méthodes différentes, de proposer l'éducation la plus à même de préserver et d'entretenir la démocratie.

Dans la dernière partie qui suit, nous allons analyser l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté telle qu'elle est pratiquée en Belgique. Cette démarche vise à raccrocher la pensée de Dewey à notre réalité concrète pour tirer les enseignements les plus pertinents possibles quant aux enjeux de cette formation.

PARTIE 3 : L'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Dans cette troisième partie, nous allons déplacer notre regard sur le contexte belge francophone actuel. Nous allons analyser comment l'éducation à la citoyenneté s'organise à l'école, et en quoi elle répond ou non aux principes de la philosophie de l'éducation de John Dewey. Cette analyse se limitera à l'étude des textes officiels qui instituent cette éducation, c'est-à-dire aux référentiels et aux décrets.

L'éducation à la citoyenneté telle que nous l'avons interrogée dans notre question de mémoire est élargie, dans cette partie-ci, au domaine de la philosophie car les deux thématiques sont envisagées au sein d'un même ensemble dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous verrons comment les deux termes – philosophie et citoyenneté – sont définis et reliés dans la conception de cette éducation.

Cette éducation est assez récente. Elle a été décrétée en 2015, mise en place en 2016 et 2017 dans toutes les écoles de l'enseignement primaire puis secondaire. Ses objectifs, ses modalités d'application et ses contenus découlent du décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

Précisons qu'en Belgique, les matières liées à l'éducation sont confiées aux communautés du pays (Communauté française devenue Fédération Wallonie-Bruxelles en 2011, Communauté flamande et Communauté germanophone). Notre mémoire porte uniquement sur la situation belge francophone.

Avant d'entamer une interprétation des textes officiels qui encadrent cette offre éducative, nous commençons par en découvrir la substance.

3.1. Le décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté

3.1.1 Les origines, les objectifs et les enjeux du décret

Le paysage de l'enseignement belge francophone est complexe. Il s'organise à travers trois réseaux principaux – l'officiel, le libre et l'organisé par la FW-B – pour une même institution faitière. Si la Fédération Wallonie-Bruxelles a pour mission de concevoir les référentiels communs à tous les réseaux, ceux-ci sont libres d'élaborer leurs programmes, au nom de la liberté d'enseignement.

Cette pluralité structurelle entraîne inévitablement l'expression de préoccupations et de priorités parfois divergentes pour un même programme à établir

et dispenser. Chaque réseau, en fonction de son identité et de ses valeurs, défend sa propre vision des contenus et de la pédagogie à proposer aux élèves. Cette caractéristique s'est particulièrement illustrée à travers la mise en place de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté.

Pour mieux comprendre le contexte scolaire belge francophone, il convient de mesurer ce qui se joue derrière la « pilarisation » qui le caractérise, à savoir la division de l'enseignement en familles idéologiques, en particulier entre laïques et catholiques.⁶⁴ Cette pilarisation découle du Pacte scolaire de 1958 qui accorde aux parents la liberté de choisir un établissement scolaire – officiel ou libre – et, dans le réseau officiel, de choisir entre un cours de religion – d'un des cultes reconnus – ou un cours de morale non confessionnelle.

Il sera difficile dans le cadre de notre travail de rapporter de façon exhaustive tous les éléments et tous les points de vue qui ont concouru à l'émergence de cette nouvelle offre éducative en 2015. Nous tenterons de retransmettre succinctement des éléments qui résultent parfois de mois ou d'années de discussions et réflexions.

Le projet du Gouvernement d'une éducation à la citoyenneté a reposé sur deux constats principaux. D'une part, une demande sociétale, particulièrement renforcée après les attentats de Paris et Bruxelles en 2015 et 2016, qui attendait de l'école qu'elle contribue à prévenir les radicalismes et les intégrismes en favorisant l'adhésion des élèves aux valeurs et au cadre démocratiques. D'autre part, une forte demande des départements de philosophie des universités belges francophones d'intégrer la discipline dans les programmes scolaires obligatoires, comme c'était déjà le cas dans la plupart des pays européens. Précisons que les cours dits philosophiques (c'est-à-dire convictionnels, de religion et de morale) étaient, eux, déjà au programme.⁶⁵

En analysant le décret du 22 octobre 2015, nous constatons d'emblée que les ambitions et les objectifs de cette nouvelle offre éducative apparaissent comme très élevés. L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté a pour objectifs le développement de compétences et de savoirs relatifs tant à l'éducation philosophique et éthique qu'à l'éducation propre au fonctionnement démocratique. Dans le premier cas, il s'agit d'acquérir les aptitudes à la pratique philosophique, à savoir :

⁶⁴ TISSEYRE, Laure, WOLFS, José-Luis, « L'éducation à la citoyenneté en Belgique (partie francophone) : le poids de la "pilarisation" », *Éthique en éducation et en formation* n°18 (2025).

⁶⁵ HERLA, Anne, « Philosophie et citoyenneté : un monstre à deux têtes ? », *Diotime - Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie* n°83 (2020).

- la connaissance des différents courants de pensée, philosophies et religions ;
- la capacité de développer un questionnement, un discernement ou une pensée propre sur des questions de sens et de société ;
- la capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, de se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres ;
- la capacité de gérer, de manière non conflictuelle, tensions, divergences, conflits ;
- la participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur.⁶⁶

Dans le second cas, il s'agit davantage d'étudier la démocratie et d'acquérir :

- la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et interculturelle ;
- la capacité de se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique ;
- la connaissance des sources, principes et fondements de la démocratie ;
- la connaissance de notre démocratie (normes et sources de droit, droits fondamentaux des personnes, différents pouvoirs, organisation des institutions) ;
- la formation aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan local que global ;
- la connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ;
- la connaissance de la communication, des moyens d'information, le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard ;
- la participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale.⁶⁷

À cette longue liste d'objectifs, le gouvernement ajoute que l'éducation au bien-être, le développement de modes de pensée et d'attitudes constituent en outre un objectif inhérent aux objectifs précités, en visant le développement de la compréhension de la psychologie et des relations humaines, de la maîtrise de soi, l'éducation aux relations affectives et l'acquisition de comportements de prévention en matière de santé et de sécurité pour soi et autrui. L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté vise enfin le développement de modes de pensées, de capacité

⁶⁶ Décret du Parlement de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'éducation à la citoyenneté, *Moniteur belge*, 9 décembre 2015.

⁶⁷ *Ibid.*

d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires.⁶⁸

L'ambition décrite dans le décret peut paraître particulièrement élevée en comparaison des moyens d'application qui — comme nous le développerons plus loin — peuvent paraître très limités à côté. Le projet d'éducation à la philosophie et la citoyenneté est présenté comme conséquent et brasse un large ensemble de compétences et de savoirs.

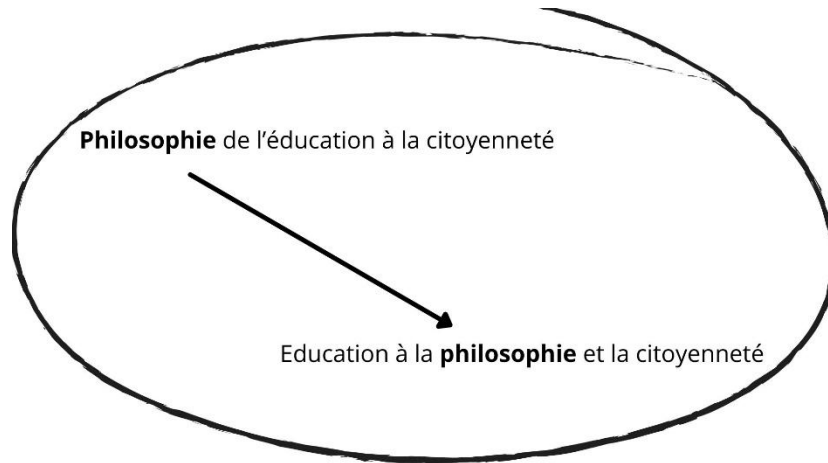
L'ampleur de la tâche peut néanmoins refléter l'ampleur des enjeux mondiaux, nationaux et sociétaux auxquels les démocraties sont confrontées : montée de l'extrême droite, des populismes, des radicalismes, du racisme, de l'antisémitisme, des discriminations, fragilité du droit international, injustices sociales, guerres et conflits, crise de l'environnement, questions éthiques de société, liberté d'expression, numérique et intelligence artificielle, etc. La liste est encore longue.

Face aux nombreuses menaces d'atteinte aux démocraties et aux libertés des individus, l'hypothèse que nous avons formulée en introduction et que défend John Dewey dans son projet nous paraît renforcée : une éducation à la citoyenneté en tant que participation active à la vie démocratique est nécessaire, à l'école et dans toute sphère éducative (familiale, sociale, communautaire). En effet, si la participation active à la démocratie suppose la défense de ses valeurs, alors une éducation à la citoyenneté qui permette de les comprendre et de les expérimenter apparaît essentielle à la préservation de la démocratie.

Notons déjà quelques premiers éléments de comparaison entre ce que nous avons perçu dans la proposition de John Dewey et l'enseignement institué en Fédération Wallonie-Bruxelles. D'abord, l'ordre des mots qui traduisent leur projet respectif est porteur de sens. Concernant le projet de John Dewey, nous pouvons tenter de formuler la synthèse suivante. Il semble s'agir d'une « philosophie de l'éducation fondée sur l'expérience de la démocratie et de la citoyenneté ». Dans le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la formulation originale est la suivante : « une éducation à la philosophie et la citoyenneté ». Chez John Dewey, le terme « philosophie » exprime l'apport de l'auteur, sa réflexion, sa proposition au sujet de l'éducation. Dans le cas de la FW-B, le terme « philosophie » se déplace du côté des objets de l'éducation, entendus en tant que méthodes d'apprentissage dans ce cas-ci comme nous le développerons plus tard. Ce schéma simple nous permet de mesurer le déplacement

⁶⁸ *Ibid.*

conceptuel opéré. Même si ce mouvement peut paraître insignifiant à première vue, nous pensons plutôt qu'il entraîne des différences importantes.



Aussi, comme nous l'avons analysé dans la première partie de ce mémoire, la démocratie et la citoyenneté sont pratiquées chez John Dewey par le biais de l'expérience et de l'enquête. Dans le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la démocratie et la citoyenneté sont abordées par le biais de la philosophie comme méthode de questionnement et d'apprentissage. Dans le premier cas, l'expérience sera d'abord matérielle, corporelle et deviendra réflexive pour accéder à la connaissance et aux savoirs ; dans le second, la méthode philosophique est essentiellement intellectuelle mais nous pouvons l'assimiler également à une forme d'expérience de pensée.

L'expérience, l'enquête et la philosophie sont donc dans les deux cas des moyens de toucher aux concepts théoriques et pratiques relatifs à la démocratie et la citoyenneté. Et dans les deux cas encore, la dimension sociale du groupe-classe s'avère importante dans le processus d'apprentissage ; via l'enquête collaborative en groupe-classe et via la réflexion partagée en groupe-classe également.

Enfin, le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles propose, pour les réseaux officiels, une organisation de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté sous la forme d'un cours dédié et d'un programme de compétences à acquérir. John Dewey, quant à lui, envisage cette éducation à travers l'intégralité de l'expérience scolaire et de la pratique démocratique, sans distinction de cours ou de matière spécifique.

3.1.2 L'articulation entre la philosophie et la citoyenneté

Une des difficultés que cette nouvelle offre éducative a d'emblée rencontrée en Fédération Wallonie-Bruxelles porte sur son intitulé. Associer les mots « philosophie » et « citoyenneté », et avec eux les vastes domaines qu'ils représentent, a pu prêter à confusion, créer de l'incompréhension voire de la méfiance envers ce nouveau cours obligatoire. Sans mise en contexte, il peut s'avérer difficile pour un parent, un élève ou un membre de la société civile de cerner ce qui est en jeu dans cet enseignement.

Si la philosophie est l'art de questionner le monde, la connaissance et l'existence humaine, et si la citoyenneté consiste à participer activement à la vie démocratique, nous pouvons voir dans leur association non pas une addition de deux matières à explorer en parallèle, mais l'articulation entre le nom d'une méthode d'apprentissage et celui d'un objet d'étude. Cette articulation est précisée dans le référentiel de compétences terminales de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté : « Il ne s'agit pas de former d'une part à la citoyenneté et d'autre part à la philosophie mais d'appliquer les démarches et les outils de la discipline philosophique à l'objet et à l'objectif qu'est la citoyenneté. »⁶⁹ À travers l'éducation à la philosophie et la citoyenneté, les élèves sont amenés à questionner l'exercice du processus démocratique.

Observons ici une nouvelle comparaison avec la philosophie de l'éducation de John Dewey. Ce dernier a élaboré une « philosophie » de l'éducation ; autrement dit le résultat d'une pensée philosophique à propos de l'éducation. Mais il n'intègre pas de contenu ou de démarche philosophique en tant que telle dans l'éducation qu'il propose. Le cours dispensé en Fédération Wallonie-Bruxelles intègre, lui, la philosophie en tant que discipline méthodique à part entière dans son contenu éducatif et sa démarche. Néanmoins, nous pourrions rapprocher la « philosophie » entendue dans le cours de la Fédération Wallonie-Bruxelles des notions « d'expérience » et « d'enquête » défendues par John Dewey. La philosophie en FW-B est entendue comme pratique (intellectuelle) qui permet de traiter réflexivement et collectivement un sujet (la citoyenneté), elle est dynamique, évolutive, non figée. L'expérience et l'enquête de Dewey sont aussi des pratiques collectives (intellectuelles ou matérielles), et relèvent également d'un processus dynamique, évolutif et non figé.

Avec l'intégration de la philosophie dans l'intitulé du cours et comme discipline centrale de cette éducation, la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis en place un dispositif hybride intéressant, à la fois proche d'une forme traditionnelle

⁶⁹ Référentiel de compétences terminales de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté, Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement, juin 2022.

d'enseignement — par l'organisation d'un cours dédié, la création d'un référentiel de compétences à atteindre et la transmission de contenus relatifs à la citoyenneté — et inscrit dans une démarche active — en raison des pratiques de questionnement propres à la philosophie. La citoyenneté n'y est pas entendue comme un ensemble de savoirs relatifs aux institutions, mais comme un matériel de concepts à questionner et critiquer pour mieux les appréhender.

Dans son article paru en 2020 pour la revue *Diotime*, Anne Herla, professeur en philosophie à l'Université de Liège, souligne que l'introduction de la philosophie au cœur du dispositif transforme en profondeur la nature même du cours. La philosophie rend difficile une approche prescriptive du civisme ou une simple transmission des institutions et de leurs règles. La démarche philosophique introduit nécessairement une mise à distance critique, un pas de recul face aux normes et aux cadres établis. La dimension critique propre à la philosophie interagit avec les visées normatives initialement associées à ce cours et cela conduit à une meilleure compréhension des institutions.⁷⁰

3.1.3 Les référentiels communs aux réseaux

Dans le cadre de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les écoles suivent un programme référentiel qui a fait l'objet d'une révision récente. Les référentiels élaborés lors de sa mise en œuvre en 2016 ont été adaptés à partir de 2021, de façon progressive, en raison de l'implémentation du Tronc commun⁷¹. L'éducation à la philosophie et la citoyenneté a donc été révisée à l'instar de toutes les autres matières de l'enseignement obligatoire.

La plupart des années concernées par l'éducation à la philosophie et la citoyenneté a basculé dans le nouveau programme du Tronc commun. Pour celles qui doivent encore opérer cette bascule, les anciens référentiels dits « Socles de compétences » restent d'application. Par souci de clarté et de pertinence pour notre mémoire, nous nous concentrerons uniquement sur les référentiels mis à jour pour le Tronc commun, à savoir les classes allant de la 1^{ère} année primaire jusqu'à la 3^{ème} année du secondaire. Les classes de la 4^{ème} à la 6^{ème} secondaire ne sont, quant à elles,

⁷⁰ HERLA, Anne, « Philosophie et citoyenneté : un monstre à deux têtes ? », *Diotime - Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie* n°83 (2020).

⁷¹ Le Tronc commun est l'une des mesures phares de la Réforme intitulée *Pacte pour un enseignement d'excellence* de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en cours d'implémentation depuis 2017. Le Tronc commun vise à assurer à tous les élèves, de la 1^{ère} primaire à la 3^{ème} secondaire, une formation commune plus longue, ambitieuse et pluridisciplinaire, afin de réduire les inégalités scolaires, retarder les choix d'orientation et renforcer l'acquisition de savoirs et de compétences essentiels.

pas concernées par le programme du tronc commun et suivent le référentiel qui les concerne : les compétences terminales de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté. Les différents textes officiels garantissent évidemment une vraie continuité dans les apprentissages et les objectifs poursuivis entre les années du tronc commun et les années du degré secondaire supérieur. Seules la structuration et la conception des référentiels ont été adaptées.

En parcourant le référentiel de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté de la FW-B (Tronc commun), nous mesurons la complexité et l'intensité du travail qui a été réalisé par les services administratifs au pilotage de ces réformes. Le référentiel témoigne d'une précision et d'une attention aux contenus renseignés. À travers ce référentiel mis à jour, quatre visées sont poursuivies tout au long du Tronc commun :

- Construire une pensée autonome et critique
- Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre
- Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits
- S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

Ces visées sont ensuite traduites en huit objectifs qui peuvent être reliés à trois grands domaines de la philosophie : 1) la logique, l'épistémologie, la rhétorique, 2) l'éthique, 3) la philosophie politique.⁷² Chaque objectif est divisé en savoirs, savoir-faire et compétences adaptés pour chaque année.

1. Élaborer un questionnement philosophique	Logique, épistémologie, rhétorique
2. Assurer la cohérence de sa pensée	
3. Prendre position de manière argumentée	
4. Développer son autonomie affective	
5. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions	Ethique
6. Comprendre les principes de la démocratie	Philosophie politique
7. S'exercer au processus démocratique	
8. S'inscrire dans la vie sociale et politique	

Ce référentiel est commun aux trois réseaux, c'est la manière de l'organiser qui va différer dans chacun d'entre eux.

3.1.4 Comparaison des modalités de mise en œuvre du décret dans les réseaux

⁷² CAELS, Hélène, « Enseigner le cours de philosophie et citoyenneté », Certificat Universitaire Société et laïcité - Module 4, mars 2026.

L'enseignement en Belgique francophone est structuré en trois grands réseaux : le réseau officiel organisé par la FW-B, le réseau officiel subventionné par la FW-B (organisé par les communes et provinces) et le réseau libre subventionné par la FW-B (confessionnel ou non confessionnel). Les trois réseaux sont soumis aux mêmes référentiels mais sont libres pédagogiquement dans l'élaboration de leur programme.

Seuls les établissements de l'enseignement officiel (organisé ou non par la FW-B) et les écoles du réseau libre non-confessionnel doivent dispenser le cours en tant que tel de philosophie et citoyenneté. Pour les écoles du réseau libre subventionné et confessionnel (essentiellement les écoles catholiques), le référentiel de compétences à atteindre est distillé de manière transversale à travers les sept cours disciplinaires du cursus scolaire et en grande partie dans le cours de religion catholique, dans une logique d'interdépendance des contenus.⁷³

Cette différence de mise en œuvre est instituée dans le décret de 2015 sous la forme suivante : un *Cours de Philosophie et de Citoyenneté* pour les réseaux officiels, et une *éducation* pour le réseau libre confessionnel ; le réseau libre bénéficiant d'une liberté d'enseignement et d'organisation de son projet éducatif. À cette première difficulté de mise en œuvre viennent s'ajouter celles qui suivent.

Dans les réseaux officiels, un Cours de Philosophie et de Citoyenneté d'une heure hebdomadaire est dispensé en lieu et place d'une des deux heures hebdomadaires du cours de religion ou de morale non confessionnelle. Pour la deuxième heure, les élèves ont le choix entre une heure de religion, de morale, ou une seconde heure de philosophie et de citoyenneté. Dans le cas d'une seconde heure de philosophie et citoyenneté, ça se complique encore un peu. L'enseignant qui donne la seconde heure (optionnelle) doit être différent de celui qui donne la première. Et la deuxième heure ne peut pas pédagogiquement venir renforcer le cours initial. Ce sont des programmes et des référentiels distincts.⁷⁴

Dans le réseau libre, le référentiel et ses contenus sont distillés à travers l'ensemble des autres matières du programme scolaire, sans espace-temps dédié spécifiquement à cette discipline. Les acteurs du réseau libre ont exercé leur liberté d'enseignement en maintenant les deux heures de religion propres à la spécificité du réseau (libre confessionnel). Cette modalité d'application peut présenter certains

⁷³ TISSEYRE, Laure, WOLFS, José-Luis, « L'éducation à la citoyenneté en Belgique (partie francophone) : le poids de la "pilarisation" », *Éthique en éducation et en formation* n°18 (2025).

⁷⁴ BURGRAFF, Éric, « Cours philosophiques : « Les convictions personnelles n'ont pas leur place à l'école » », *Le Soir*, 11 mai 2026.

écueils, notamment la difficulté pour les enseignants des autres matières de transmettre fidèlement les éléments d'un référentiel qui n'est pas celui de leur discipline, la difficulté pour les enseignants d'évaluer collectivement les élèves sur des compétences, des savoirs et des savoir-faire répandus à travers l'ensemble des matières scolaires, et la difficulté pour l'inspection scolaire de vérifier si les éléments du référentiel de philosophie et citoyenneté sont enseignés de façon équitable et qualitative à l'ensemble des élèves. Il existe donc bien trois modalités différentes d'éducation à la citoyenneté pour la communauté francophone d'élèves (un cours d'une heure par semaine, un cours de deux heures par semaine ou une éducation transversale). Cette disparité de traitement peut présenter une forme d'inégalité entre les élèves.

Par ailleurs, les différentes modalités limitées d'application dans les réseaux nous permettent de constater une certaine disproportion entre les objectifs initiaux et ambitieux du décret, les enjeux sociétaux importants auxquels l'éducation à la philosophie et la citoyenneté peut répondre, et l'organisation étreinte, inégale et complexe qui se dégage de sa mise en œuvre.

Une autre différence d'application du décret porte sur le caractère neutre ou non de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté. Le réseau officiel a fait le choix d'un Cours de Philosophie et Citoyenneté « neutre », déconnecté et en concurrence même des cours de religion et de morale. Ce qui n'est pas le cas du réseau libre catholique car l'éducation à la philosophie et la citoyenneté se dispense à travers un programme intégrant des heures de religion. Dans leur article dédié à ces questions, Laure Tisseyre et José-Luis Wolfs précisent que l'enseignement libre catholique n'est, par définition, pas tenu à la neutralité mais qu'il tend, dans les faits, à prôner un pluralisme dit situé⁷⁵ qui reconnaît la diversité des convictions des élèves mais attend des enseignants une forme d'engagement catholique.

Au-delà des différences de modalités organisationnelles entre les réseaux officiel et libre, des écarts de sensibilité peuvent également s'exprimer dans les programmes, en particulier dans le choix des ressources proposées et la place qui y est réservée aux avis religieux. Comme le relèvent très justement Laure Tisseyre et José-Luis Wolfs, nous pourrions nous demander comment se situe un professeur de religion chargé d'enseigner l'éducation à la philosophie et citoyenneté, lorsque des conflits

⁷⁵ TISSEYRE, Laure, WOLFS, José-Luis, « L'éducation à la citoyenneté en Belgique (partie francophone) : le poids de la "polarisation" », *Éthique en éducation et en formation* n°18 (2025).

entre la loi civile et des préceptes religieux interviendront, par exemple à propos de l'euthanasie et de l'avortement.⁷⁶

Enfin, nous soulignerons la différence dans la manière d'aborder la philosophie dans les deux réseaux. L'officiel attribue au mot « philosophie » le sens d'une discipline à part entière, à référence académique. Nous pourrions l'entendre comme un Cours de Philosophie *de* la Citoyenneté, dont l'objet principal consiste à poser un questionnement philosophique à propos de la citoyenneté. Une formation spécifique est nécessaire pour enseigner cette discipline : un master en philosophie pour l'enseignement secondaire supérieur, et des formations spécifiques à la philosophie de pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Pour le libre catholique, aucune formation à la philosophie n'est imposée aux enseignants et enseignantes, puisque l'éducation est dispensée à travers la grille des cours disciplinaires.⁷⁷

3.1.5 Les éléments de bilan et de perspectives

Dix ans après la création de cette nouvelle éducation, quels sont les éléments de bilan ou de perspective qui peuvent être avancés ? Nous prenons ici uniquement en compte l'implémentation du cours en tant que tel dans le réseau officiel, et non l'éducation au sens transversal dans le réseau libre.

Dans un article publié sur le sujet en avril 2026, le journal *Le Soir* a réalisé un état des lieux de l'implémentation du Cours de Philosophie et de Citoyenneté en FW-B sur base des données relatives aux choix posés par les élèves et leurs parents. Ces données ne répondent pas à notre question initiale de recherche, mais nous paraissent pertinentes à intégrer comme éléments de contexte. Dans le réseau officiel, les élèves de primaire ont opté pour le Cours de Philosophie et de Citoyenneté en deuxième heure de façon très limitée la première année de mise en œuvre en 2016 (2%) pour évoluer progressivement jusqu'à 23,5% en 2026. Pour le secondaire, ce choix concernait 13% la première année en 2017, et porte à 23,5% en 2026. Sur le terrain, les observateurs constatent aussi que les élèves qui ont découvert le CPC repartent volontiers, l'année suivante, avec une deuxième heure de ce cours.⁷⁸

Tous ces chiffres indiquent une tendance à la hausse de l'intérêt des élèves pour la discipline mais ne concernent encore qu'une minorité des élèves de l'enseignement obligatoire. En effet, le réseau libre qui compte quelque 60% des élèves en FW-B ne

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ BURGRAFF, Éric, « Cours philosophiques : « Les convictions personnelles n'ont pas leur place à l'école » », *Le Soir*, 11 mai 2026.

dispense pas le cours de CPC. Sur les 40% dans le réseau officiel, 23,5% marquent leur intérêt. Ces chiffres ne suffisent sans doute pas à justifier, dans les conditions de mise en œuvre actuelles, l'implémentation d'une seconde heure obligatoire ; question qui est restée ouverte lors de la précédente législature mais qui n'a pas été tranchée.

Néanmoins, les acteurs du terrain de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté continuent à défendre cette demande d'évolution, en raison de l'intérêt que représenterait cette mesure pour les élèves et pour la société démocratique, et de la difficulté à pratiquer cet enseignement en une seule heure dont les enseignants témoignent. À la suite de la parution de l'article du Soir du 17 avril 2026, la Ministre de l'Éducation a annoncé se pencher sérieusement sur la question et souhaiter mettre en place cette évolution. Cette communication n'a cependant pas été suivie d'informations concrètes. À ce jour, seuls les représentants de l'enseignement officiel organisé par la FW-B et de la Fédération des écoles officielles secondaires des communes et provinces ont réagi à la sortie de la Ministre et exprimé leur volonté appuyée de passer le CPC d'une à deux heures obligatoires.⁷⁹

Nous venons de prendre connaissance du contexte complexe qui encadre et fonde l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté en Belgique francophone, des importantes disparités entre les modalités d'application des réseaux, et d'éléments de bilan et de perspective. Dans la partie qui suit, et qui constitue la contribution originale de notre mémoire, nous allons analyser le Cours de Philosophie et de Citoyenneté à la lumière des philosophies de l'éducation de John Dewey et de Hannah Arendt.

3.2 Le Cours de Philosophie et de Citoyenneté de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'épreuve des philosophies de John Dewey et d'Hannah Arendt

Sur base des textes qui instituent le Cours de Philosophie et de Citoyenneté – principalement le décret et le référentiel –, nous allons d'abord tenter d'en cerner les caractéristiques afin de pouvoir ensuite les analyser sous le prisme des philosophies de John Dewey et Hannah Arendt.

3.2.1 En termes de structuration

Le Cours de Philosophie et de Citoyenneté prévoit l'organisation d'une période obligatoire de 50 minutes hebdomadaires pour toutes les classes de toutes les années de l'enseignement primaire et secondaire. Cette organisation est structurellement inscrite dans le programme et l'horaire officiel des élèves. Le CPC bénéficie d'un espace, d'un temps et d'un encadrement dédiés à la discipline. Il fait l'objet d'une

⁷⁹ *Ibid.*

évaluation au même titre que les autres disciplines obligatoires du programme. Cette structuration ne permet pas une réelle analyse comparative avec les philosophies de nos deux auteurs, mais elle constitue le cadre dans lequel les finalités et méthodes du cours sont implémentées.

3.2.2 En termes d'objectifs

Les objectifs présentés dans le décret prévoient tant l'acquisition de savoirs que de capacités. Les élèves sont amenés à acquérir des connaissances relatives :

- aux courants de pensée, aux philosophies et aux religions ;
- aux sources, principes et fondements de la démocratie ;
- à notre démocratie (normes et sources de droit, droits fondamentaux des personnes, différents pouvoirs, organisation des institutions) ;
- aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan local que global ;
- aux grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ;
- et à la communication, aux moyens d'information⁸⁰.

Dans cette perspective de diffusion de connaissances, le Cours de Philosophie et de Citoyenneté peut s'apparenter à la transmission de la tradition défendue dans la conception arendtienne. Une transmission de contenus disciplinaires propres à la citoyenneté, fondés sur l'histoire des institutions et la tradition démocratique en vue d'une préparation à la vie publique (prépolitique). Dans le Cours de Philosophie et de Citoyenneté, les savoirs transmis ont une fonction précise de matière à questionnement. Cette visée est précisée dans le référentiel du cours : « Les savoirs y occupent une place particulière puisqu'ils sont constamment questionnés et mis en perspective. »⁸¹

Mais avec le Cours de Philosophie et de Citoyenneté, il est également attendu des élèves qu'ils développent des aptitudes :

- à questionner, discerner ou penser des questions de sens et de société ;
- à respecter le pluralisme des convictions et des représentations, à se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant leurs choix éthiques et philosophiques propres ;

⁸⁰ Décret du Parlement de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'éducation à la citoyenneté, *Moniteur belge*, 9 décembre 2015.

⁸¹ Référentiel de compétences terminales de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté, Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement, juin 2022.

- à gérer, de manière non conflictuelle, des tensions, divergences, conflits ;
- à participer à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur ;
- à vivre ensemble dans une société démocratique et interculturelle ;
- à se développer comme citoyens, sujets de droits et de devoirs, solidaires, libres, autonomes, tolérants et capables d'esprit critique ;
- à participer à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale.⁸²

Dans cette perspective de développement de capacités pratiques, le Cours de Philosophie et de Citoyenneté peut s'apparenter à la philosophie deweyenne, centrée sur l'expérience et la collaboration. Comme c'est le cas chez John Dewey, le CPC valorise l'expérimentation, l'enquête philosophique, le débat, la participation aux activités démocratiques communes, le développement de l'esprit critique et de la citoyenneté.

3.2.3 La posture de l'élève

La place et le rôle attendu de l'élève sont précisés dans le référentiel du CPC. Il s'agit d'une posture active, participative et critique. Nous relevons ci-dessous quelques extraits significatifs pour en faire la mesure :

- « Il s'agit de permettre aux élèves d'être les premiers acteurs de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. »
- « Un certain nombre d'attitudes, bien qu'elles n'apparaissent pas en tant que telles dans le référentiel, sont traduites dans les savoir-faire. Parmi celles-ci, on trouve notamment le fait d'adopter une posture critique, de se décentrer, de faire preuve d'empathie, de s'étonner, etc. »
- « L'EPC doit permettre à chaque élève de participer activement au processus démocratique ainsi que de s'inscrire dans la vie sociale et politique. »
- « La construction d'une pensée autonome impose notamment de se questionner et de veiller à la cohérence de ses raisonnements, elle se nourrit aussi de la capacité de se décentrer en s'ouvrant à l'autre et à la pluralité des convictions et des cultures. De même, la compréhension des principes de la démocratie peut s'opérer notamment à travers l'exercice du débat et la pratique de la démocratie en classe »⁸³

⁸² Décret du Parlement de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'éducation à la citoyenneté, *Moniteur belge*, 9 décembre 2015.

⁸³ Référentiel de compétences terminales de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté, Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement, juin 2022.

La posture attendue des élèves dans le cadre du CPC est semblable à celle que John Dewey vise dans son projet éducatif. Dans les deux cas, les enfants sont perçus comme des acteurs de leur apprentissage, dans une démarche participative et collective. Les expériences menées leur permettent une prise de hauteur face à ce qu'ils découvrent, aux réactions ou aux étonnements que cela provoque chez eux et dont ils peuvent se décentrer. Ce mécanisme permet de problématiser une expérience vécue, de formuler des hypothèses, de chercher des éléments de réponse. C'est bien ce que John Dewey appelle l'enquête et qui semble s'illustrer au sein du CPC.

3.2.4 La posture de l'enseignant

En ce qui concerne le rôle de l'adulte enseignant, ni le décret ni le référentiel du CPC ne décrivent précisément ce qui est attendu de sa part mais, avec les éléments dont nous disposons quant aux visées et aux méthodes, nous pouvons tenter d'en faire l'interprétation suivante. S'agissant d'un cours axé tant sur l'acquisition de savoirs que sur le développement d'aptitudes, l'enseignant a une double fonction à jouer.

D'une part, il doit non seulement transmettre les connaissances liées aux courants et aux pratiques philosophiques (questionner, argumenter, problématiser, conceptualiser) mais également les connaissances liées à la démocratie, la citoyenneté, leurs institutions et leurs réglementations – éléments qui seront justement questionnés par les pratiques philosophiques apprises –. Cette première posture s'apparente à celle envisagée par Hannah Arendt pour l'enseignant qui doit représenter le monde aux élèves, veiller à leur transmettre la tradition du passé avec une posture d'autorité – aussi antiautoritaire soit-elle – ou de sachant.

D'autre part, l'enseignant doit encadrer, encourager et orienter les élèves dans leur développement d'aptitudes philosophiques et démocratiques à travers l'exercice du débat, du sens critique, de la problématisation. Cette seconde posture relève davantage du rôle d'accompagnateur et de guide que John Dewey confie aux enseignants, sans usage d'une autorité autre que fonctionnelle mais en permettant à l'organisation interne d'exercer le contrôle nécessaire à la collaboration – via notamment l'établissement de règles de fonctionnement et de contrôle interne par la voix du groupe –.

L'équilibre entre ces deux postures de l'enseignant est clairement annoncé dans le référentiel du cours de la façon suivante : « L'enseignant veillera à assurer un équilibre et une articulation entre démarches et savoirs, en étant attentif à faire reposer l'exercice de la démarche sur un contenu et des supports variés. »⁸⁴

⁸⁴ *Ibid.*

3.2.5 En termes de méthode

En termes de méthode, le Cours de Philosophie et de Citoyenneté brasse différents modes opératoires et propose un enseignement spécifique. La méthodologie proposée se veut participative, active et réflexive, dans un cadre normalisé de transmission de connaissances et de pratique philosophique à propos de la citoyenneté. Nous pouvons rapprocher méthodologiquement le CPC tant à la philosophie arendtienne, axée sur l'acquisition de connaissance et de compétences via la transmission de contenus, qu'à la philosophie deweyenne, centrée sur l'expérience de la démocratie, l'enquête et la collaboration. C'est bien la combinaison hybride des deux approches qui fait la spécificité du Cours de Philosophie et de Citoyenneté. Cet équilibre subtil entre savoir et savoir-faire est à l'image de la démocratie qui doit être constamment réaffirmée dans sa tradition et réinventée dans sa pratique. Le référentiel du cours indique : « Chaque élève aura l'occasion de se rendre compte que la démocratie est « vivante », qu'elle est en construction permanente et qu'elle ne peut être réduite à une simple définition ou à un caractère univoque. »⁸⁵

Au-delà des caractéristiques du CPC éclairées à la lumière de Dewey et Arendt, nous pouvons tenter de cerner quels sont les apports et les dangers que représente cette éducation telle qu'elle est actuellement instituée.

3.3 Les intérêts et les limites du Cours Philosophie et de Citoyenneté

Nous cernons à présent mieux les caractéristiques du CPC et la façon dont il peut être relié aux philosophies de Dewey et Arendt. Nous pouvons tenter d'identifier les intérêts et les limites que nous paraît présenter cette offre éducative pour les élèves belges francophones et pour la société plus globalement.

Face aux enjeux mondiaux, nationaux et sociétaux auxquels les démocraties et les individus sont confrontés, une éducation à la philosophie et la citoyenneté, dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarité de l'enfant, nous semble pouvoir répondre aux objectifs fixés dans le décret en intervenant comme un réel levier sociétal :

- de défense du pluralisme des convictions et de l'interculturalité ;
- de prévention des conflits ;
- de promotion du vivre-ensemble ;
- de formation d'individus solidaires, libres, autonomes, tolérants et capables d'esprit critique ;

⁸⁵ *Ibid.*

- de valorisation du sens collectif, du sens de la responsabilité, du respect de l'autre et de sa différence, du respect des règles, du dialogue et de la civilité ;
- de compréhension de la psychologie et des relations humaines ;
- de prévention en matière de santé et de sécurité pour soi et autrui.⁸⁶

Cette éducation permet d'initier les jeunes aux fonctions de la démocratie, à ses valeurs et à ses modalités de pratique que tout individu est amené à exercer dès lors qu'il fait partie d'une communauté sociale (dans la sphère privée ou publique). Ceci le prépare également à être apte à exercer son rôle de citoyen, au sens civique du terme, une fois la majorité atteinte.

Cette contribution considérable à la pratique et à la préservation de la démocratie implique en contrepartie une réelle responsabilité de la part des enseignants pour encadrer de la meilleure façon qui soit l'insertion de concepts politiques dans leurs classes et empêcher strictement toute dérive vers de l'endoctrinement. Le savoir-faire de l'enseignant qui va accompagner les jeunes dans leurs réflexions et guider les débats qui en suivront est ici, selon nous plus que dans les autres matières, tout à fait déterminant. Cette importante responsabilité qui incombe à l'enseignant de philosophie et citoyenneté est à prendre en compte non pas comme une limite mais comme un point de grande d'attention. Une attention à prendre en compte notamment dans la conception des formations des enseignants et la valorisation de leur fonction.

Par ailleurs, la volonté du gouvernement de prévoir une éducation obligatoire à la philosophie et la citoyenneté tout au long de la scolarité de l'enfant nous semble être la bonne manière d'aboutir à des résultats durables et profonds. Selon nous, cette démarche de continuité est gage d'efficacité. Cependant, le fait de ne disposer que d'une période hebdomadaire de 50 minutes nous semble inadéquate par rapport aux objectifs fixés, ce qui constitue l'une des limites principales de cette éducation. En effet, la disproportion entre les enjeux et les conditions de mise en œuvre du CPC fragilise cette éducation de l'intérieur. De façon paradoxale, son organisation limitée risque même de produire des effets contraires à ceux recherchés si des concepts fondamentaux ne peuvent être abordés que de façon superficielle par manque de temps. Ce qui peut, dans le pire des cas, donner lieu à des mésinterprétations ou à la création de raccourcis.

Enfin, au-delà du grand intérêt que présente une éducation et une initiation à la citoyenneté sur le plan démocratique, il nous semble que l'intégration de la pratique

⁸⁶ Décret du Parlement de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'éducation à la citoyenneté, *Moniteur belge*, 9 décembre 2015.

philosophique et l'acquisition d'habiletés de penser comme méthodes pour pratiquer cet enseignement constitue le plus grand atout de la démarche et la rend tout à fait singulière. Le terme « philosophie » dans l'intitulé du cours a suscité et suscite encore des difficultés d'interprétation quant aux objectifs du cours – ce qui peut expliquer la progression certaine mais lente d'inscriptions à la deuxième heure optionnelle –. Mais il apparaît pleinement adéquat dès lors que l'on comprend la logique qui sous-tend cette éducation : la philosophie y est moins un contenu qu'une méthode de questionnement et de mise à distance critique, indispensable à la formation citoyenne.

CONCLUSION

Nous avons entamé ce travail en début d'année de Master en Philosophie. La question qui a alimenté notre réflexion s'est inscrite dans un processus personnel de reconversion et a éveillé en nous des interrogations profondes quant au rôle et à la place de l'éducation à la citoyenneté dans nos sociétés démocratiques. Au terme de notre année de formation en philosophie, ce travail marque pour nous la clôture d'un premier cycle et ouvre la voie à un second qui sera consacré à la formation à l'enseignement. Ce qui en fait une transition significative dans notre parcours.

Notre question de recherche interrogeait la nécessité d'une éducation à la citoyenneté à l'école. La première démarche a consisté à choisir le philosophe qui allait nous permettre d'entrer dans la question, alors trop vaste. Par affinité pour son projet éducatif, nous avons porté notre choix sur John Dewey, fondateur de la *Progressive education*. L'objectif était de tirer sa conception de l'éducation à la citoyenneté de son livre *Démocratie et Éducation*.

John Dewey a conçu une éducation pensée pour préserver la démocratie en la pratiquant à l'école. Son projet repose sur deux caractéristiques centrales : l'expérience comme méthode d'apprentissage et l'enquête comme processus de renouvellement de ses expériences.

Pour cerner la conception de l'éducation à la citoyenneté de John Dewey, nous avons d'abord tenté d'appréhender ses représentations de la démocratie et de l'éducation. La notion de démocratie porte sur l'établissement d'un groupe social — toutes sphères confondues — dans lequel les individus participent à des expériences communes. Le groupe social est démocratique s'il voit un accroissement et une diversification des intérêts partagés, une libre interaction entre les groupes et un changement des habitudes sociales (ajustements continus face aux nouvelles situations créées par la diversification des relations).

La démocratie selon Dewey revêt d'autres caractéristiques. Elle traduit un mode de vie sociale et non une organisation politique. Elle concerne l'être humain dans sa globalité, enfant comme adulte, et non le citoyen dans sa condition civique. Enfin, la démocratie de Dewey s'appuie sur des modes de fonctionnement spécifiques : la communication entre les membres, la participation effective de chacun et l'adaptabilité aux modifications du groupe. La démocratie nécessite dès lors une éducation qui favorise les relations sociales et la vie collective. L'éducation à la démocratie devient modalité et finalité.

Puis, nous avons analysé sa vision de l'éducation et de l'école. John Dewey démarre son livre en présentant l'éducation comme une nécessité biologique, ce qui permet de mesurer le rôle absolument vital qu'il lui reconnaît. Dewey reconnaît aussi la fonction sociale de l'éducation. Le développement des dispositions profondes nécessaires à la vie sociale ne peut se transmettre sous la forme de connaissances, mais s'apprend par l'accomplissement de tâches au sein de la société. Ces dispositions sociales sont expérimentées par l'enfant puis intégrées dans son système de connaissances et d'aptitudes. Dewey insiste sur l'effet éducatif de l'environnement : « On apprend à vivre en société, en vivant en société. »⁸⁷

Dewey reconnaît également à l'école la fonction de direction sociale. Elle constitue un lieu de guidance et d'accompagnement des enfants pour orienter leurs pulsions naturelles. Cette direction sociale s'envisage soit de façon directe (par l'usage de règles de fonctionnement), soit de façon indirecte (par la structuration des situations communes). Cette dernière est privilégiée par Dewey qui favorise l'apprentissage par l'expérience et la compréhension des objectifs communs. Aussi, Dewey caractérise l'éducation comme facteur de croissance et de continuité entre l'enfant et l'adulte, l'école et la société, le savoir du passé et son renouvellement, dans une relation non dualiste mais continuée.

Enfin, nous avons tenté de situer Dewey parmi le panel des types de pédagogies. Aux traditionalistes, il reproche de privilégier la transmission d'un héritage du passé sans tenir compte de l'intérêt de l'enfant, dans une forme de mouvement autocratique et conservateur. À l'inverse, il réproche les pédagogies dites actives qui ne tiennent compte que des intérêts de l'enfant sans considérer ceux de la société globale. Aux deux pédagogies dont il se distingue, John Dewey formule le même reproche : celui de négliger le caractère interactif de l'expérience éducative.

Toutes ces spécificités amènent finalement Dewey à considérer l'école comme l'antichambre de la démocratie, non pas comme un espace qui précède la société démocratique générale, mais comme un lieu où s'expérimentent les formes de vie démocratique en vue de pouvoir les pratiquer continuellement.

Nous avons également découvert les spécificités de la méthode deweyenne que sont l'expérience et l'enquête, héritées de sa philosophie pragmatiste. L'expérience pratique vécue en classe permet d'enclencher le processus de pensée et d'acquisition de connaissance. Cette expérience institue le savoir et s'inscrit dans un mécanisme

⁸⁷ DEWEY, John, *Démocratie et Éducation* (1916), suivi de *Expérience et Éducation* (1938), trad. fr. G. Deledalle, préface de J. Zask, Paris, Armand Colin, 2022, p.102.

plus large de prise de hauteur : l'enquête, qui permet de problématiser l'expérience vécue, de formuler des hypothèses et de chercher de nouveaux éléments de réponse. Expérience et enquête se répondent pour développer les capacités et les connaissances de l'enfant.

Avec ces éléments, nous avons tenté d'interpréter quelle serait sa conception de l'éducation à la citoyenneté et si celle-ci s'avérait nécessaire à l'école. La démocratie s'apparentant chez lui à un mode de vie et d'organisation, la citoyenneté à la participation et l'expression de la démocratie, et l'école à la condition de la démocratie ; nous comprenons que les trois composantes sont intrinsèquement liées les unes aux autres. L'éducation à la citoyenneté à l'école apparaît donc bien nécessaire pour Dewey, mais selon des modalités éducationnelles spécifiques. Elle se présente à travers l'organisation démocratique même de l'école et non sous la forme de contenus relatifs à la citoyenneté et transmis aux élèves. L'éducation à la citoyenneté de Dewey est intégrée dans l'expérience scolaire et développe les aptitudes au vivre-ensemble. Selon Dewey, elle est nécessaire pour éviter l'isolement et le repli sur soi.

Dans la seconde partie de notre mémoire, nous nous sommes demandé en quoi la philosophie de l'éducation de Dewey pouvait-elle être critiquable ? Et quelles pouvaient en être les modèles alternatifs ? Pour cela, nous avons choisi d'étudier la philosophie de la politologue allemande Hannah Arendt qui, bien qu'elle n'exprime pas nommément de reproche à Dewey, adresse une critique évidente de l'éducation progressive incarnée par le philosophe américain. Notre objectif consistait à tirer sa conception de l'éducation à la citoyenneté de son essai *La crise de l'éducation*, afin de pouvoir la comparer à celle de Dewey.

Les grands concepts de sa philosophie politique nous ont permis de mieux cerner son projet éducatif. La natalité correspond à l'arrivée de nouveaux venus dans un monde préexistant et contraste avec la conception deweyenne de l'enfant qui est un acteur du monde présent. La pluralité traduit l'idée d'individus singuliers qui composent ensemble un monde commun. Si pour Arendt, la singularité précède la pluralité ; pour Dewey, le projet commun donne lieu à l'expérience singulière.

Aussi, la modernité marque une rupture avec la tradition, entraînant avec elle une perte de la solidarité, des repères et du souvenir d'un monde commun. L'autorité qui est remise en cause dans le domaine éducatif est une grave erreur pour Hannah Arendt qui la conçoit comme une relation hiérarchique saine, reconnue par les parties qui la composent, sans aucune forme de contrainte argumentative ou physique. L'autorité est confiée aux enseignants qui ont la responsabilité de présenter le monde aux enfants, contrairement à la vision de Dewey qui considère l'enseignant comme un

guide (l'autorité émanant plutôt du contrôle interne de la structure). Selon Arendt, le monde est un cadre stable, somme de toutes les productions humaines, qui précède la venue des hommes et leur survit. La séparation entre sphère privée (qui garantit la protection des enfants) et la sphère publique (qui doit en être protégée) est essentielle pour la politologue. Enfin, la démocratie appartient pour Arendt au monde politique des institutions, et la citoyenneté est la capacité à agir concrètement dans celui-ci.

Après ces concepts caractéristiques de la pensée politique d'Arendt, nous avons analysé sa vision de l'éducation qui se veut résolument conservatrice, dans le sens de la conservation de l'enfant. En cela, elle entend protéger l'enfant pour éviter que le monde ne lui nuise, et protéger le monde de l'enfant et de sa sauvagerie. En effet, pour Arendt, l'individu non-éduqué (enfant comme adulte) est inapte à jouer son rôle de citoyen. Cette éducation conservatrice vise à préserver le capital révolutionnaire de l'enfant afin qu'il puisse réformer le monde à l'âge adulte.

L'éducation arendtienne est aussi prépolitique, dans une sphère à part entre la privée et la publique. En ce sens, l'école permet aux jeunes de faire leur entrée dans le monde. Quant à l'enseignant, il connaît le monde et le présente aux enfants en leur transmettant l'héritage du passé. Par interprétation, nous induisons que l'éducation à la citoyenneté selon Hannah Arendt doit se réaliser via la transmission traditionnelle des connaissances et savoirs relatifs à la démocratie, aux institutions et au citoyen.

Sa critique adressée à l'éducation progressive de Dewey porte sur trois points. D'une part, elle conteste le glissement d'une autorité dont l'enseignant a été dépossédé à une forme de violence tyrannique attribuée au groupe-classe qui représente une forme de danger pour l'enfant. Cette conception de l'enfant abandonné est à l'opposé de la conception émancipatrice de l'enfant dans le groupe selon Dewey. D'autre part, Arendt critique la pédagogie pragmatiste qui repose sur l'expérience pour accéder à la connaissance (dimension fonctionnelle de l'éducation) en y opposant sa pédagogie traditionnelle de transmission d'un héritage (dimension substantielle). Enfin, elle critique le fait de privilégier la méthode d'apprentissage au contenu disciplinaire, ce qui provoque un appauvrissement de la culture scolaire. Pour Arendt, la finalité de l'éducation c'est bien la matière, pas la manière. Même si elle ne défend pas une éducation à la citoyenneté en tant que telle à l'école comme le fait Dewey, Arendt défend bien la nécessité de transmettre le monde, comme condition de la citoyenneté future.

Dans la dernière partie, nous avons voulu analyser l'éducation à la philosophie et la citoyenneté qui est appliquée dans l'enseignement francophone belge depuis

2015. Dix ans plus tard, il nous a semblé opportun de l'évaluer à la lumière de deux éminents philosophes.

Nous avons d'abord constaté la complexité du contexte de mise en œuvre de cette éducation. Les désaccords lors de sa création, l'organisation enchevêtrée de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, et l'évolution du monde et de ses enjeux forment un contexte particulièrement compliqué.

Le décret de 2015, base de notre analyse, nous est apparu très riche quant aux ambitions visées, à l'approche hybride qui s'en dégage et à l'intégration d'une discipline novatrice et porteuse : la philosophie. Cette innovation présente un atout supplémentaire par rapport à l'éducation à la citoyenneté de Dewey ou d'Arendt et empêche, par la méthode d'apprentissage que la philosophie induit, toute prescription univoque du civisme. Le décret le précise clairement, l'éducation à la philosophie et la citoyenneté se veut hybride : elle porte tant sur la transmission de savoirs relatifs à la citoyenneté que sur l'acquisition de savoir-faire par la pratique philosophique. Méthode et objet sont complémentaires, et non pas articulées comme chez Dewey ou opposées comme chez Arendt.

Dans le Cours de Philosophie et de Citoyenneté, nous avons identifié des points de rapprochement avec la philosophie deweyenne comme l'arendtienne. Le côté expérimental et social de la démarche éducative de Dewey se retrouve dans la pratique philosophique en groupe-classe du CPC. La dimension traditionnelle de transmission de connaissances d'Arendt se compare à l'organisation d'un cours dédié à cette éducation et à la transmission de connaissances à son sujet. D'autres comparatifs ont permis de révéler la dimension hybride du CPC. La posture de l'enseignant et sa double fonction : la transmission de connaissance relatives à la citoyenneté et l'accompagnement ou la guidance des débats et des réflexions philosophiques. Mais aussi la méthode utilisée : tantôt traditionnelle, tantôt participative et réflexive.

Toutes ces analyses nous ont permis de mesurer les intérêts d'une éducation à la philosophie et la citoyenneté : révéler aux élèves la dimension vivante de la démocratie, en construction permanente, pour faire face aux enjeux actuels et futurs de nos sociétés. Mais aussi de considérer concrètement les limites actuelles dans lesquelles elle se pratique : le peu de temps consacré à cet enseignement, les difficultés et les risques que ces conditions entraînent. L'élément le plus innovant à nos yeux est l'intégration de la philosophie comme méthode d'étude et de questionnement de la citoyenneté, qui permet aux enfants de développer leur esprit critique comme outil essentiel à la pratique démocratique et citoyenne.

Au terme de notre réflexion, il nous apparaît bien nécessaire de prévoir une éducation à la citoyenneté à l'école, ce que John Dewey défend et qu'Hannah Arendt laisse apparaître malgré des méthodes radicalement opposées. Cette nécessité s'observe également en Belgique francophone, comme dans d'autres pays, bien que les formes et les visées de cette éducation puissent également varier. Dans le cadre de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous pourrions néanmoins interroger l'effectivité de cette éducation qui, même si elle est instituée, s'applique dans des conditions qui pourraient la révéler inopérable.

L'éducation à la philosophie et la citoyenneté doit selon nous s'inscrire dans un espace et un temps dédiés à cet enseignement, tout en se déclinant de façon plus globale à travers toute la culture scolaire. Si la finalité de l'école consiste à former et émanciper des individus aptes au vivre-ensemble, le Cours de Philosophie et de Citoyenneté doit être dispensé dans des conditions suffisantes (idéalement deux périodes) et de façon équitable à tous les élèves qui y ont droit pour une préservation et une pratique de la démocratie partagée et commune. Enfin, le CPC doit conserver son caractère hybride, en transmettant les connaissances héritées du passé, essentielles à la lecture du monde, et en les questionnant systématiquement par l'activité philosophique pour le réformer.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

ARENDT, Hannah, *La crise de la culture* (1961), trad. fr. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972.

DEWEY, John, *Démocratie et Éducation* (1916), suivi de *Expérience et Éducation* (1938), trad. fr. G. Deledalle, préface de J. Zask, Paris, Armand Colin, 2022.

Sources secondaires

AUGRIS, Emma, « Hannah Arendt et sa réception critique : l'autorité "non autoritaire" », *Pensée plurielle* n°58 (2023).

BURGRAFF, Éric, « Cours philosophiques : "Les convictions personnelles n'ont pas leur place à l'école" », *Le Soir*, 11 mai 2026.

BURGRAFF, Éric, HUTIN, Charlotte, « Morale en chute, CPC et islam en hausse : à l'école, les choix philosophiques profondément redistribués (infographies) », *Le Soir*, 17 avril 2026.

CAELS, Hélène, « Enseigner le cours de philosophie et citoyenneté », Certificat Universitaire Société et laïcité - Module 4, mars 2026.

Centre d'étude des mouvements sociaux (CEMS), « John Dewey », URL = <<https://cems.ehess.fr/centre-j-dewey/john-dewey>>.

CHAUVIGNÉ, Céline, « La vie scolaire : un espace d'éducation citoyenne au cœur de l'école ? », *Recherches & Éductions* n°25 (2023).

COUNASSE, Xavier, « L'école n'est pas là pour enfermer les élèves dans des cases convictionnelles », *Le Soir*, 11 mai 2026.

Décret du Parlement de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'éducation à la citoyenneté, *Moniteur belge*, 9 décembre 2015.

DELEDALLE, Gérard, *La philosophie américaine*, Paris, De Boeck Université, 1998.

DELEDALLE, Gérard, *John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogues et pédagogies », 1995.

DEWEY, John, *Logique, Théorie de l'enquête*, traduit par G. Deledalle, Paris, Presses universitaires françaises, 1967.

FABRE, Michel, « John Dewey versus Hannah Arendt », *Recherches & éductions* n°25 (2023).

FABRE, Michel, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », *Recherches en éducation* n°5, 2008.

- FABRE, Michel, *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris, Vrin, 2015.
- FIELD, Richard, « John Dewey », in *Internet Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://iep.utm.edu/dewey/>>.
- FORAY, Philippe, « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque* n°19 (2001).
- HERLA, Anne, « Philosophie et citoyenneté : un monstre à deux têtes ? », *Diotime - Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie* n°83 (2020).
- HULLEBROECK, Patrick (coord.), « Philosophie et citoyenneté – un enseignement pour la vie », *Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente* (2023).
- JEANMART, Gaëlle, « Philosophie et citoyenneté : le "bourbier" belge », *Diotime - Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie* n°83 (2020).
- LETURCQ, Didier, CAELS, Hélène, « Deux heures de philo et citoyenneté, une urgence démocratique », *Le Soir*, 10 mars 2026.
- Référentiel de compétences terminales de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté, Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement, juin 2022.
- REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2018.
- TISSEYRE, Laure, WOLFS, José-Luis, « L'éducation à la citoyenneté en Belgique (partie francophone) : le poids de la "pilarisation" », *Éthique en éducation et en formation* n°18 (2025).
- TÖMMEL, Tatjana, « Hannah Arendt », in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://plato.stanford.edu/entries/arendt/>>.
- WEINSTOCK, Daniel, « L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles », in *La constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*, éd. Alain Dieckhoff, Paris - Presses de Sciences Po, 2004.
- WESTBROOK, Robert B., « John Dewey », *Perspectives* vol. XXIII, n° 1-2, (1993).
- YAR, Majid, « Hannah Arendt », in *Internet Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://iep.utm.edu/hannah-arendt/>>.
- ZASK, Joëlle, *Introduction à John Dewey*, Paris, La Découverte, 2015.
- ZASK, Joëlle, « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey », *Le Télémarque* n°20 (2001).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Cardinal Mercier 31, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique – www.uclouvain.be/fial