

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, UNIVERSITAIRE ET RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

« E. S. U. R. S. »

INSTITUT SUPÉRIEUR EMMANUEL D'ALZON DE BUTEMBO

(I. S. E. A. B.)

B. P. 104 BUTEMBO



SECTION : PHILOSOPHIE

LA CRISE DE L'ÉDUCATION COMME CRISE DE L'AUTORITÉ
ET DE LA TRADITION CHEZ HANNAH ARENDT

Par

SADIKI KAMBALE KYAVUMBA

*Travail de Fin de Cycle présenté et défendu en vue
de l'obtention du diplôme de Gradué en
Philosophie*

Directeur : P. A. LUSENGE LINALYOGHA Oswald

ANNÉE ACADÉMIQUE 2013-2014

ÉPIGRAPHES

« Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité et de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. »

(H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 250)

« L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. »

(E. KANT, *Traité de pédagogie*, p. 37)

« L'homme doit être éduqué, d'abord, parce qu'il vit dans une culture langagière [...] ensuite, parce qu'il est un animal qui s'applique à lui-même, un être de règle [...] enfin, parce qu'il vit en société. »

(M.-C. BLAIS et alii, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, p. 25)

« C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun. »

(H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 252)

II

DÉDICACE

Nous dédions ce travail à tous les éducateurs, à toutes les éducatrices et à tous les philosophes qui s'intéressent à la question de l'éducation.

III

REMERCIEMENTS

Nous remercions Dieu, Créateur de l'univers, d'avoir créé l'homme en dernier lieu. Il lui a donné, par cette dernière position, la chance de commencer quelque chose de neuf, quelque chose que lui, Dieu, n'a pas prévu.

Nos remerciements s'adressent à nos parents Kambale Tsongo-Mano Joseph et Kavira Sivaminya Flora qui, les premiers, nous ont montré notre monde.

Nous tenons à remercier tous nos enseignants qui sont également nos éducateurs pour autant qu'ils nous ont appris beaucoup de choses concernant le monde dans lequel nous vivons.

Nous remercions nos responsables de la Congrégation des Augustins de l'Assomption, en l'occurrence notre Supérieur Général, le Très Révérend Père Benoît Grière, notre Supérieur Provincial, le Révérend Père Protais Kabila, notre Supérieur Régional, le Révérend Père Éphrem Kapitula et notre Supérieur local, le Révérend Père Jean-Chrysostome Kanyororo qui, directement ou par le truchement de nos formateurs et des autres confrères, nous montrent que l'Assomption est notre monde.

De manière toute particulière, nous disons merci au Révérend Père Oswald Lusenge Linalyogha, Professeur Associé, qui a été promoteur du présent travail et qui s'est consacré à nous indiquer ce qui convient pour son élaboration.

Nous remercions nos frères Évariste Kyavumba et Baraka Kyavumba ; nos sœurs Masika Kyavumba, Aimée Kyamundu et Neema Vakanya ; nos amis Richard Ndekeninge, Ildephonse Mukirania, Cyrille Kagheni, Desanges Kavene (o.s.m.) et tous nos confrères entre autres Faustin Maurille Wayomeka, Wasingya Siva et Luc Visso avec qui nous vivons ensemble de nous avoir aidé d'une façon ou d'une autre à atteindre le niveau où nous sommes.

Anticipativement, nous remercions tous les lecteurs du présent travail et davantage ceux qui, après la lecture, vont continuer les recherches et approfondir un aspect non approfondi de ce travail chez Hannah Arendt.

AVANT-PROPOS

Le premier cycle de Philosophie est sanctionné par un travail de fin de cycle. Le nôtre-ci en est un. Il s'agit d'une dissertation philosophique. Les travaux de ce genre, à notre niveau, se constituent selon le choix d'une thématique insérée dans un contexte particulier d'un auteur qui l'aborde. Lors de l'élaboration se pose une question à laquelle on donne une piste de solution.

Dans cette optique, nous avons choisi le thème de l'éducation que nous avons voulu comprendre à partir de l'analyse de « la crise de l'éducation » faite par Hannah Arendt dans *La crise de la culture*, une série de huit exercices de pensée politique. Philosophe mais appliquant à l'analyse politique sa capacité de remise en cause des concepts, Hannah Arendt élabore une pensée politique de grande envergure aujourd'hui.

Auteur d'une thèse sur *Le concept d'amour chez Augustin*, soutenue en 1929, sous la direction de Karl Jaspers, Hannah Arendt (1906-1975) avait suivi l'enseignement de Martin Heidegger à Marbourg, dans les années 1920 ainsi que les cours du théologien protestant Rudolf Bultmann.

Intellectuelle juive-allemande, elle doit son salut à l'exil, d'abord à Paris, entre 1933 et 1941. Mais après un internement dans le camp de Gurs, elle part pour les États-Unis pour devenir citoyenne américaine à part entière en 1951.

Sa traversée personnelle de la tragédie historique – à savoir l'antisémitisme ou la haine des juifs, leur persécution – l'incite à s'orienter vers la philosophie politique pour mieux comprendre la signification des systèmes nazi et stalinien. Il en résulte une trilogie, élaborée en 1945-1949, regroupée sous le titre *Les origines du totalitarisme* traduit en trois volumes : *sur l'Antisémitisme ; l'Impérialisme et le Système totalitaire*.

Mondialement connue pour cette analyse du totalitarisme, Hannah Arendt reste un des grands philosophes majeurs du XX^e siècle, auteure de plusieurs livres disponibles en traduction française. Certains de ces textes sont cités dans ce travail.

(Cf. Dossier et notes réalisés par Anne Dalsuet sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation. Extrait de la crise de la culture*, trad. de l'anglais par Chantal Vezin, lecture d'image par Seloua Luste Boulbina, coll. « Folioplus philosophie », Paris, Gallimard, 1972, pp. 95-108).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. PROBLÉMATIQUE

Un regard attentif sur le monde moderne nous fait voir, en plus de ses exploits, la crise très généralisée qui lui est inséparable. Aux yeux de Hannah Arendt, « la crise générale qui s'est abattue sur tout le monde moderne et qui atteint presque toutes les branches de l'activité humaine se manifeste différemment suivant les pays, touchant des domaines différents et revêtant des formes différentes »¹.

En exergue à ses textes sur la pensée politique réunis sous le titre *La crise de la culture*, la philosophe avait placé l'aphorisme de René Char: « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament. »² Cet étrange aphorisme, qu'Arendt adopte, soulignait que notre monde, en mutations profondes, connaissait une crise sans précédent dans l'histoire humaine, une crise singulière de transmission entre les générations. Il veut tout changer sans s'appuyer sur aucune tradition ni autorité. Il s'avère que *le fil de la tradition s'est radicalement rompu*³. Cette rupture moderne avec la tradition et la tendance de certains nostalgiques à restaurer la tradition expliquent autant d'antagonismes qui caractérisent la pensée moderne. Pour résoudre ce problème aujourd'hui, l'homme est appelé à se préparer et à s'équiper en vue de l'« installation dans la brèche entre le passé et le futur »⁴.

La crise générale du monde moderne portant sur certains aspects de l'activité humaine est précisément celle de la tradition et de l'autorité. Cette crise moderne affecte plus particulièrement le secteur de l'éducation. Disons que la crise de la tradition et de l'autorité est plus particulièrement celle de l'éducation. Comme l'éducation est en crise et que cette crise est la caractéristique devenue ordinaire ou normale du monde moderne, Hannah Arendt estime : « Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité et de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition »⁵.

Face à cette crise, une question se pose : « L'éducation doit-elle être conservatrice, autoritaire et protectrice, comme pense Hannah Arendt [...] ou bien, au contraire, non

¹ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, trad. de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy, Paris, Gallimard, 1972, p. 223.

² R. CHAR, *Feuillet d'Hypnos*, Paris, Gallimard, 1962, note 62 cité par H. ARENDT, « Préface » à *La crise de la culture*, p. 11.

³ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation. Extrait de la crise de la culture*, trad. de l'anglais par Chantal Vezin, lecture d'image par Seloua Luste Boulbina, coll. « Folioplus philosophie », Paris, Gallimard, 1972, p. 54.

⁴ H. ARENDT, « Préface » à *La crise de la culture*, p. 24.

⁵ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 250.

directive, libérale, voire permissive? »⁶ D'autres questions s'ensuivent : la crise de l'éducation n'annonce-t-elle pas la faillite des méthodes éducatives modernes ? Quelles nouvelles mesures prendre face à ces situations de crise ?

Comme nous le montrerons dans la suite de ce travail, selon Hannah Arendt que nous avons choisie pour nous accompagner dans cette réflexion, pour trouver des solutions à la crise actuelle de l'éducation, il faut revenir à ce qu'est l'éducation essentiellement. En ce sens, Arendt estime : « L'essence du problème et l'essence de l'éducation est la natalité, le fait que les êtres humains *naissent* dans le monde. »⁷ Partant de son contexte social particulier, celui de l'Amérique, Hannah Arendt a montré que les valeurs promues par la modernité entrent en conflit avec les principes de l'éducation traditionnelle.

Qu'est-ce que l'éducation ? Quelle est son essence ? Sur quels socles se fait-elle ? Pourquoi connaît-elle finalement une crise ? Selon Hannah Arendt, cette crise de l'éducation est une crise de l'autorité et de la tradition. D'où la formulation de notre sujet : *La crise de l'éducation comme crise de l'autorité et de la tradition* chez Hannah Arendt.

2. CHOIX ET INTÉRÊT DU SUJET

Depuis un certain temps, la qualité de l'éducation, dans nos systèmes éducatifs, est en train de décroître. Les éducateurs nostalgiques se plaignent parfois de cette dégénérescence exprimée par un certain laisser-aller. On voit des professeurs enseigner n'importe quoi, accorder des moments prolongés de récréation ; des élèves haïr les enseignants rigoureux, se contenter du minimum... En même temps, les méthodes modernes paraissent permissives en plaçant un accent particulier sur la pragmatique immédiate.

L'on se réalise que, de plus en plus, l'autorité n'a plus de place dans l'éducation, car les enfants veulent dépendre d'eux-mêmes sous prétexte d'être assujettis par les adultes qui leur imposent les choses qui ne sont pas de leur temps, qui les contraignent à retenir des théories qui ne leur apporteront pratiquement rien. En voulant répondre aux ententes des enfants, les adultes ont tendance à renoncer à leur autorité et à aller à l'encontre des méthodes éducatives traditionnelles. D'où l'éducation tombe en crise. Constatant avec Arendt que l'éducation est en crise, nous voulons analyser cette crise et revoir ce qu'est l'éducation dans son essence pour que la tâche de la transmission des valeurs qui font notre monde soit sa tâche prioritaire.

⁶ É. CLÉMENT et alii, *Pratique de la philosophie de a à z*, Paris, Hatier, 1994, p. 101.

⁷ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 224.

3. MÉTHODE ET DÉLIMITATION DU TRAVAIL

Pour ce travail, nous usons de la méthode analytique. Nous procédons à la lecture particulière de deux textes de Hannah Arendt : « La crise de l'éducation » et « Qu'est-ce que l'autorité ? » réunis dans *La crise de la culture*. Ce travail comporte trois chapitres :

Dans le premier chapitre, intitulé « Constat d'indices préliminaires de la crise de l'éducation », nous allons présenter le constat qu'a fait Hannah Arendt à son arrivée en Amérique. Elle a vu que certains enfants ne savaient pas lire, que l'on faisait jouer à l'éducation un rôle politique et que l'on avait abusé de l'égalité, au nom des principes démocratiques.

Dans le deuxième chapitre, intitulé « La crise de l'éducation dans la crise générale de la modernité », nous allons analyser la crise proprement dite, il s'agit de la crise de la tradition et de l'autorité. Nous allons montrer que l'éducation est tombée en crise car la modernité a rompu le fil de la tradition et a supprimé l'autorité dans le domaine politique d'abord, puis dans le domaine de l'éducation.

Dans le troisième chapitre, intitulé « La natalité : essence de l'éducation », nous allons définir l'éducation par son essence, la natalité. Il sera question de présenter ce que doit être l'éducation. Par son essence, la natalité, nous allons voir que la tâche de l'éducation, ou mieux, des éducateurs, est d'introduire les enfants ou les nouveaux venus dans le monde en leur disant : « Voici notre monde. » Nous verrons en ce sens que les adultes ont la tâche de transmettre le monde aux enfants, un monde qu'il faut conserver en le renouvelant. Nous verrons que par la transmission, les hommes s'immortalisent. Cette transmission exprime, en ce sens, l'amour que les hommes ont pour le monde et pour les enfants.

PREMIER CHAPITRE

CONSTAT D'INDICES PRÉLIMINAIRES DE LA CRISE DE L'ÉDUCATION

I. 0. INTRODUCTION

Le constat de la crise de l'éducation provient de certains faits observés par Hannah Arendt à son arrivée en Amérique. Disons qu'elle avait perçu des aspects qui vont à l'encontre de ce qu'on attend d'une éducation. Il faut bien analyser ces faits pour « découvrir à la fois les origines de cette crise, l'essence de ce qui est en crise et les valeurs profondes, les fondements sur lesquels reposait ce monde en crise »⁸. Notre attention, dans ce chapitre, porte sur ces faits perceptibles de la crise. Qu'est-ce qu'Hannah Arendt a constaté comme indices de crise et qui l'a amenée à dénoncer la crise de l'éducation ? C'est à partir de ces indices que nous pourrions comprendre l'ampleur de la crise dénoncée par notre auteur. Les signes perceptibles dans le système scolaire américain sont, notamment, le fait de ne pas savoir lire et la baisse des niveaux scolaires. Le rôle politique qu'on a fait jouer à l'éducation y est pour beaucoup. Nous verrons combien les Américains ont abusé de la notion d'égalité dans son application tant en politique qu'en éducation.

I. 1. *WHY JOHNNY CAN'T READ*⁹ ?

D'un fait simple, Hannah Arendt perçoit une crise de l'éducation en Amérique : le fait que certains enfants ne savent pas lire. Elle arrive à généraliser son constat sur tout le système éducatif à cause de la baisse du niveau scolaire. Cette baisse est dangereuse. Pour Hannah Arendt, en tout cas, « il ne faut pas beaucoup d'imagination pour déceler les dangers d'une baisse constante des niveaux perceptibles à travers tout le système scolaire »¹⁰. C'est par certains indices que ces dangers sont prévisibles.

L'indice primordial se situe « à l'épineuse question de savoir pourquoi le petit John ne sait pas lire »¹¹. Cette question ne peut pas être négligée. Elle vaut son pesant d'or dans le domaine de l'éducation. Néanmoins, l'éducation ne peut pas être réduite au fait de savoir lire. Toutefois, si l'enfant ne sait pas lire, son éducation peut être mise en cause. Ainsi, « aux États-Unis, la parution du livre *Why Johnny can't read* avait provoqué une discussion nationale sur

⁸ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 109.

⁹ *Why Johnny can't read* ?, ce sont des mots anglais dont la traduction française est *Pourquoi le petit John ne sait pas lire* ? Nous préférons l'anglais au français pour des raisons d'originalité. Dans le contexte des États-Unis d'Amérique, Hannah Arendt avait posé cette question dans *La crise de la culture* en anglais. Ce texte a été traduit et commenté. Certains commentateurs, comme Wolfgang Heuer, ont maintenu cette question en anglais.

¹⁰ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 223.

¹¹ *Ibid.*, p. 224.

la question de savoir pour quelles raisons les résultats scolaires aux États-Unis étaient très inférieurs à ceux de l'Europe »¹². Disons que le fait de ne pas savoir lire est un signe que l'éducation va mal. Quant à savoir pourquoi elle va mal, rien n'est dit jusqu'ici. Pour Hannah Arendt, cela résulte de « la faillite des méthodes modernes d'éducation »¹³. La philosophe avance cette explication : « Nulle part ailleurs, les théories pédagogiques les plus modernes n'ont été acceptées de façon si servile et si peu critique. »¹⁴ On dirait que les Américains n'ont fait que copier naïvement les nouvelles théories pédagogiques et les appliquer abusivement à leur système scolaire sans mesurer les limites de leur application. Le comble est que cette crise se généralise dans ce pays qui « est le plus “avancé” et le plus moderne du monde »¹⁵. Si le petit John ne sait vraiment pas lire, nous voyons combien le monde moderne a des répercussions néfastes sur le domaine de l'éducation.

Du seul fait que le petit John ne sait pas lire, peut-on déduire que l'éducation tout entière est en crise ? Autrement dit, est-ce qu'il suffit de savoir lire pour qu'on dise qu'on est éduqué ? Il se fait que savoir ou ne pas savoir lire ne suffit pas pour dire qu'on est ou non éduqué. L'éducation est un tout complexe allant au-delà de la seule instruction. S'il faut remonter aux anciens éducateurs philosophes, de Socrate à Kant en passant par Platon, nous voyons que l'éducation est une affaire morale ou de valeur qui vise la formation de tout l'homme. Elle est à la fois discipline et instruction. Kant affirme : « Par l'éducation l'on entend les soins (le traitement, l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture »¹⁶. Selon lui, « la discipline est purement négative, car elle se borne à dépouiller l'homme de sa sauvagerie ; l'instruction au contraire est la partie positive de l'éducation »¹⁷. Romme explicite l'idée de Kant en disant qu'« on a raison de distinguer l'éducation de l'instruction. L'éducation développe le caractère et les facultés morales ; par l'instruction, on obtient les moyens de bien agir dans les sciences ; par l'éducation, on obtient ceux de se conduire dans la société »¹⁸.

Ce n'est donc pas par la seule instruction qu'on éduque. Nous voyons par là que l'éducation ne se limite pas au seul fait de savoir lire. Elle est à la fois discipline et instruction. L'instruction est un sous-ensemble de l'éducation, elle n'est que « l'action de former et

¹² W. HEUER, « Hannah Arendt : Éducation pour un monde commun » in M.-C. CALOZ-TSCHOPP (dir.), *Lire Hannah Arendt aujourd'hui. Pouvoir, guerre, pensée, jugement politique. Actes du colloque international de Lausanne 11-12 mai 2007*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 521.

¹³ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 230.

¹⁴ *Id.*

¹⁵ *Id.*

¹⁶ E. KANT, *Traité de pédagogie*, Paris, Hachette, 1981, p. 35.

¹⁷ *Ibid.*, p. 36.

¹⁸ ROMME cité par R. BARNY, « La querelle Rousseau-Encyclopédie et la discussion sur l'éducation nationale à la convention (1792-1793) » in *La pensée*, n° 306, avril-mai-juin (1996), p. 115.

d'enrichir l'esprit par la transmission du savoir et par l'étude »¹⁹. Le fait de ne pas savoir lire est donc signe qu'il y a problème dans l'éducation, mais qui n'est probablement pas le seul problème, d'ailleurs ce n'est qu'un problème apparent. Plus encore,

*« le problème ne se limite pas "à l'épineuse question de savoir pourquoi le petit John ne sait pas lire". La bonne éducation respecte la tripartition fondamentale du monde opérée par Arendt [...] Il s'agit des sphères privée, sociale et politique. L'éducation est un des éléments clés qui permettent de passer de la sphère privée, à la sphère sociale, puis politique »*²⁰.

Pour déclarer vraiment la crise, il faudra prendre en compte d'autres indices nécessaires à l'éducation. C'est ainsi qu'un regard sera porté sur ce qui est relatif aux sphères de l'éducation. Selon Arendt, « la question de savoir pourquoi le petit John ne sait pas lire »²¹ suivie de « la question plus large de savoir pourquoi le niveau scolaire de l'école américaine moyenne reste tellement en dessous du niveau moyen actuel de tous les pays d'Europe »²² n'a d'autre réponse que la modernité. Mais cette réponse n'est pas jusqu'ici exhaustive, il faut aller plus loin, car « une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés »²³.

De surcroît, disons, en vertu du principe arendtien selon lequel « tout ce qui peut arriver dans un pays, peut aussi, dans un avenir prévisible, arriver dans presque tous les autres pays »²⁴ qu'il n'y a pas que l'Amérique qui soit en crise dans le domaine de l'éducation. Mais « quoique la crise de l'éducation puisse affecter le monde entier, il est caractéristique que ce soit en Amérique qu'elle revête sa forme la plus extrême. C'est peut-être parce que ce n'est qu'en Amérique qu'une crise de l'éducation pouvait vraiment devenir un facteur politique »²⁵.

I. 2. LE RÔLE POLITIQUE JOUÉ PAR L'ÉDUCATION

Lorsque l'éducation se confond à la politique, elle perd sa valeur. C'est le cas de l'Amérique qui oublie que l'éducation est du domaine prépolitique. C'est à cause de cette confusion que Hannah Arendt déplore le système éducatif américain qui fait jouer à l'éducation un rôle politique. Mais, « peut-on faire jouer un rôle politique à l'éducation ? »²⁶

I. 2. 1. L'éducation et la politique en faveur du « *pathos* de la nouveauté »

En première analyse, l'état de l'éducation en Amérique nous montre que cette éducation était en crise pour avoir joué un rôle politique de la façon la plus manifeste. On dirait que cela

¹⁹ É. CLÉMENT, et alii, *op. cit.*, p. 101.

²⁰ Y. HIRSCH, « Immigrants et réfugiés : les oubliés de l'éducation dans la pensée de Hannah Arendt », in M.-C. CALOZ-TSCHOPP(dir.), *op. cit.*, p. 558.

²¹ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 230.

²² *Id.*

²³ *Ibid.*, p. 225.

²⁴ *Ibid.*, p. 224.

²⁵ *Ibid.*, p. 225.

²⁶ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 117.

s'impose dans le contexte américain de la modernité. Ce ne pourrait peut-être pas se faire autrement. Malheureusement l'éducation s'en trouve désorientée. Hannah Arendt trouve que

« cela s'explique techniquement par le fait que l'Amérique a toujours été un pays d'immigration ; il est clair que c'est seulement par la scolarisation, l'éducation et l'américanisation des enfants d'immigrants que l'on peut tenir cette gageure de fondre les groupes ethniques les plus divers en un seul peuple »²⁷.

Voilà ce qui ne va pas sans affecter négativement le programme éducatif.

Le grand problème se situe au niveau où tout le monde, même ceux qui sont censés éduquer les autres, se trouve nouveau dans le milieu. Il n'y a pas de tradition en tout domaine. Partant, on se trouve en difficulté d'éduquer. Par ce fait, le rôle que jouerait la famille dans l'éducation est abandonné à l'école. On voit que « l'école est une institution à laquelle nos sociétés demandent trop et l'impossible »²⁸. Plus encore, la politique se mélange à l'éducation. La situation va ainsi du mal en pis. À vrai dire, « le problème de l'éducation est publiquement posé dans des termes politiques à un degré croissant et à une profondeur inégalée depuis, encore une fois, que l'appareil scolaire est devenu l'une des plus vastes institutions de nos sociétés »²⁹.

Bien plus, il se fait que l'Amérique est favorable à tout ce qui se veut nouveau. Cela part de sa politique pour se prolonger dans l'éducation qui s'en trouve bouleversée. En effet, « pour l'Amérique, la devise inscrite sur chaque dollar *Novus Ordo Saeculorum* – Un Nouvel Ordre du Monde – a toujours été le facteur déterminant, et les immigrants, les nouveaux venus, constituent pour le pays la garantie qu'il représente bien ce nouvel ordre »³⁰. En Amérique, c'est ce qui est nouveau qui vaut, ce qui est ancien est révolu, il faut rompre avec. Ce fait de courir derrière tout ce qui est nouveau et de bâtir sur lui, surtout de copier servilement les théories modernes de l'éducation, s'appelle « *pathos* de la nouveauté »³¹.

En tout cas, pour Arendt, compter sur le nouveau seul pour lancer quelque chose est une pure illusion accompagnée des conséquences graves. Pour dénoncer ce *pathos*, Arendt écrit :

« En ce qui concerne l'éducation, il a fallu attendre notre siècle pour que l'illusion provenant du pathos de la nouveauté produise ses conséquences les plus graves. Tout d'abord elle a permis à cet assemblage de théories modernes d'éducation, qui viennent du centre de l'Europe et consistent en un étonnant salmigondis de choses sensées et d'absurdités, de révolutionner de fond en comble tout le système d'éducation, sous la bannière du progrès de l'éducation. »³²

²⁷ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 225.

²⁸ M.-C. BLAIS et alii, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002, p. 16.

²⁹ *Ibid.*, p. 19.

³⁰ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 226.

³¹ *Id.*

³² *Ibid.*, p. 229.

Tout cela est toléré dans un pays au nom de la prétendue modernité, surtout que ce pays est dit jeune. Par le fait que « ce pays est jeune et n'a pas encore rattrapé le Vieux monde »³³, les aberrations flagrantes seront-elles tolérables en éducation ? Il semble que c'est la démocratie, régime politique du pays moderne, qui l'exige. Mais cela ne va pas sans retombées néfastes pour l'éducation : « L'éducation démocratique, telle qu'elle est revendiquée désormais, au sein de nos sociétés, en une acception inédite [...] nous mène devant une limite vertigineuse : la limite du retournement de la démocratie contre l'éducation. »³⁴

En outre, l'éducation qui se veut démocratique – s'il y en a une – devra bien assumer ses tâches. En parlant de l'enseignement, entre autres composantes de l'éducation, Olivier Reboul dit : « La tâche première d'un enseignement démocratique est de s'occuper des élèves les moins doués ; c'est à leur niveau qu'on mesurera sa réussite ou son échec. »³⁵ Est-ce ce qui se fait en Amérique, ce pays le plus moderne, ce nouveau monde bâti sur les nouveaux venus ? Il se peut que les Américains donnent seulement de l'enseignement aux nouveaux venus, mais l'éducation comme telle importe peu. En effet,

« dans la pensée d'Arendt, ces nouveaux immigrants ont accès à l'enseignement et sont privés "seulement" d'éducation. Dans le cas où cette éducation serait complètement coupée des valeurs traditionnelles, ils pourraient donc apprendre ce qui est nécessaire à la compréhension du monde »³⁶.

Comme ce monde se réclame de la nouveauté à tout prix, il semble ne pas avoir une tradition. C'est sûrement la raison pour laquelle il peut tout se permettre dans l'éducation.

Compte tenu des dangers que court l'éducation et de tous ces indices de la crise, il y a lieu de mettre en cause ce « pathos de la nouveauté ». En fait,

« la mise en cause du "pathos de la nouveauté" établit un effet de bascule par rapport aux impensés qui structurent les discours de la politique éducative actuelle puisqu'elle vise à reconnaître que "notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle" »³⁷.

Ce disant, a-t-on vraiment besoin d'un élément de nouveauté pour tout progrès ? Sans doute. Il ne peut être rejeté en bloc. Encore se fait-il que la politique américaine a tout fait pour qu'il y ait ce nouvel élément pour bâtir ce nouveau monde. Mais compter seulement sur la nouveauté comme le revendique la politique américaine ne peut pas être admis dans l'éducation. Ainsi, « en Amérique, ce qui rend la crise si aiguë c'est le caractère politique de ce pays »³⁸. Cette déclaration paraît hâtive puisque nous n'avons pas réuni tous les indices qui

³³ *Ibid.*, p. 230.

³⁴ M.-C. BLAIS et alii, *op. cit.*, p. 23.

³⁵ O. REBOUL, *Philosophie de l'éducation*, coll. « SUP Le Philosophe », n° 102, Paris, PUF, 1971, p. 99.

³⁶ Y. HIRSCH, *art. cit.*, p. 562.

³⁷ F. FASSA, « Comment penser sans inscription. Éducation et responsabilité du monde dans un contexte liquide » in M.-C. CALOZ-TSCHOPP (dir.), *op. cit.*, p. 546.

³⁸ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 232.

nous amèneraient à dire qu'il y a une crise aiguë de l'éducation. Malgré tout, nous pouvons dire jusqu'ici que la situation de crise se manifeste progressivement.

Par ailleurs, il n'y a pas que du négatif que nous pouvons tirer de ce mélange de la politique à l'éducation. Il faut reconnaître l'aspect politique de l'éducation quand bien même ces deux domaines seraient diamétralement opposés. Au clair, depuis les temps de Socrate, Platon et Aristote, « l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la cité »³⁹. On pourrait dire que la politique est la troisième sphère de l'éducation après la famille et l'école. Jean-Jacques Rousseau développe cette dimension politique de l'éducation. Puisque l'éducation se trouve liée à la politique, va-t-elle pour cela jouer un rôle politique ? Si elle jouait ce rôle, ne serait-ce pas un indice de sa crise ?

I. 2. 2. Du rousseauisme

Hannah Arendt emploie le terme « rousseauisme » pour désigner un certain mélange déplorable de la politique et de l'éducation dans le prolongement du *pathos* de la nouveauté. Selon la philosophe, « le fait que ce *pathos* de la nouveauté n'est devenu un concept et une notion politique qu'au XVIII^e siècle [...] a pris une importance décisive en matière d'éducation »⁴⁰. C'est à partir de ce fait que se développe le « rousseauisme » dans l'éducation. Pour le dire mieux avec les termes d'Arendt, « c'est à partir de là que s'est développé un idéal d'éducation teinté de rousseauisme, et de fait directement influencé par Rousseau, chez qui l'éducation devint un moyen politique et la politique elle-même une forme d'éducation »⁴¹.

Pouvons-nous ainsi dire que l'éducation peut jouer un rôle politique ou encore qu'il est permis à la politique de se mêler de son gré dans l'éducation ? Peut-on vraiment créer un nouvel ordre politique par le moyen de l'éducation ? Les avis en cette matière sont partagés d'autant qu'évidemment on éduque pour la cité et, au revers aporétique, l'éducation ne doit pas se mélanger des affaires politiques puisque l'éducation est du domaine prépolitique. En réalité le problème demeure. On ne peut vraiment pas faire comme s'il n'y avait pas de problème ou s'il était déjà résolu. D'ailleurs, « depuis la seconde moitié du XVIII^e siècle, l'éducation est en outre devenue une préoccupation civique et une affaire publique de premier plan »⁴². Il ne faut pas négliger cet indice de la crise. Il faut le considérer méticuleusement.

En effet, pour amorcer sa pensée, Rousseau montre que « la politique suppose une bonne éducation »⁴³, une façon d'affirmer qu'il y a un lien étroit entre la politique et l'éducation. Pour soutenir cette affirmation, il remonte à Platon en posant cette interrogation

³⁹ O. REBOUL, *op. cit.*, p. 79.

⁴⁰ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 227.

⁴¹ *Id.*

⁴² M.-C. BLAIS et alii, *op. cit.*, p. 30.

⁴³ J.-J. ROUSSEAU, *Du contrat social*, Paris, Flammarion, 1966, p. 15.

oratoire : « Voulez-vous prendre une idée de l'éducation publique, lisez la *République* de Platon. »⁴⁴ Cette explication approfondie donnée à ce sujet est celle du législateur qui impose la discipline aux enfants pour qu'ils deviennent citoyens. Pour le dire mieux, Rousseau s'inspire de Montesquieu en ces termes : « Dans la naissance des sociétés [...], ce sont les chefs des républiques qui font l'institution [par le biais d'une éducation appropriée], et c'est ensuite l'institution qui forme les chefs des républiques. »⁴⁵ Ce disant, Arendt n'aurait donc pas à se plaindre de constater que l'éducation en Amérique se mélangeait de la politique. Mais à ses yeux, ce sont des « utopies politiques ». « Le rôle, que de l'antiquité à nos jours, toutes les utopies politiques prêtent à l'éducation, montre combien il paraît naturel de vouloir fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature. »⁴⁶ Sur ce point on se trompe beaucoup, car l'éducation et la politique sont deux domaines différents.

Mais les rousseauistes ne cessent de faire jouer à l'éducation un rôle politique. Cela est, selon Arendt, une illusion. Par conséquent, les questions de l'éducation deviennent de plus en plus difficiles et Arendt a du mal à « porter un jugement correct sur ces questions »⁴⁷. Ce qu'elle exprime en ces termes :

*« Dans un pays d'immigrants, le rôle politique que joue bel et bien l'éducation, le fait que les écoles ne servent pas seulement à américaniser les enfants mais affectent aussi leurs parents, et contribuent à se défaire d'un monde ancien pour entrer dans un nouveau, tout cela entretient l'illusion que grâce à l'éducation des enfants un nouveau monde est en train de s'édifier. »*⁴⁸

En soulignant cette illusion, Arendt n'est pas contre la création d'un nouveau monde. Elle s'inquiète plutôt du moyen par lequel ce monde va se construire, à savoir l'éducation. L'illusion dont il est question se situe au niveau où les exigences de l'éducation sont aux antipodes de la politique. En effet, dans l'éducation, on use de la contrainte, de la persuasion, de la force et on admet les différences entre les personnes, tandis qu'en politique il n'en est pas question. Davantage, s'il faut tenir compte du but que s'assigne ce nouveau monde à créer qui est opposé à l'ancien, à savoir « supprimer la pauvreté et l'oppression »⁴⁹, l'on se réalise que l'éducation court le danger d'être corrompue par la politique. La conséquence qui s'ensuit illustre l'illusion énoncée précédemment. C'est qu'en fait, « celui qui veut vraiment créer un nouvel ordre politique par le moyen de l'éducation, c'est-à-dire en ne faisant appel ni à la force ni à la contrainte, ni à la persuasion, celui-là doit se rallier à la terrible conclusion platonicienne : bannir tous les vieux de l'État à créer »⁵⁰.

⁴⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Frères, 1951, p. 10.

⁴⁵ MONTESQUIEU cité par J.-J. ROUSSEAU, *Du contrat social*, p. 77.

⁴⁶ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 227.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 228.

⁴⁸ *Id.*

⁴⁹ *Ibid.*, p. 226.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 228.

Mais sur ce point, curieusement, Jean-François Mattéi, reprenant Hannah Arendt, affirme exceptionnellement que l'Amérique n'a pas introduit le nouvel ordre dans l'éducation. Selon lui et selon Arendt, « tant que l'Amérique a été vraiment animée par cet esprit, elle n'a jamais songé à introduire le nouvel ordre dans l'éducation, mais elle est, au contraire, restée conservatrice de ce domaine »⁵¹.

Tout compte fait, le *pathos* de la nouveauté et le rousseauisme, disons mieux le rôle politique que l'Amérique fait jouer à l'éducation c'est un indice irrévocable de sa crise. On ne saura pas concevoir une éducation toute permissive. Le fait d'être nouveau dans un milieu ou vouloir créer du neuf ne devrait pas, en principe, empiéter sur l'éducation. On ne peut vraiment pas concilier éducation et politique. C'est ainsi que « l'éducation ne peut jouer aucun rôle en politique, car en politique c'est toujours à ceux qui sont déjà éduqués que l'on a affaire »⁵².

I. 3. LA NOTION D'ÉGALITÉ

Pour Arendt, « un autre facteur plus général qui, s'il est bien certain qu'il n'est pas la cause de crise, l'a pourtant sérieusement aggravée : il s'agit du rôle unique que joue et a toujours joué dans la vie américaine la notion d'égalité »⁵³. Cette notion, on en a abusé en Amérique. Il se pourrait que la raison pour laquelle les Américains abusent de l'égalité, ce sont les exigences de la société de masse. Cette société telle qu'elle se présente « ne veut pas la culture mais seulement les loisirs »⁵⁴. D'où les questions : « “La baisse du niveau” scolaire est-elle la conséquence de l'apparition d'une société de masse ? Est-elle l'effet de l'“égalisation” des conditions ? »⁵⁵

En effet, l'Amérique, comme pays le plus moderne du monde, a une politique qui permet la suppression des différences partout. Tout le monde se dit égal. Cette égalisation est décriée dans le domaine de l'éducation. Autant il n'y a pas de différence entre jeunes et vieux, autant il n'y en a pas entre enfants et adultes, élèves et professeurs, non doués et doués...⁵⁶ Par ce fait, l'éducation n'est-elle pas mutilée ? À vrai dire, la suppression des différences dans l'éducation est une anomalie inadmissible. Voilà curieusement ce sur quoi l'Amérique repose son système éducatif. Il se fait que cela est tout à fait légitime à l'ère démocratique. Mais l'éducation en souffre jusqu'à en mourir. En ce sens, « comment concevoir et surtout pratiquer

⁵¹ J.-F. MATTÉI, « La philosophie et la pédagogie » in A. JACOB (dir.), *Encyclopédie philosophique universelle t₄. Le discours philosophique*, Paris, PUF, 1998, p. 2648 ; H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 246.

⁵² H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, pp. 227-228.

⁵³ *Ibid.*, p. 230.

⁵⁴ H. ARENDT, « La crise de la culture » in *La crise de la culture*, p. 264.

⁵⁵ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 43.

⁵⁶ Cf. H. ARENDT, *La crise de la culture*, p. 232.

la relation éducative dans une culture à ce point traversée par une dynamique d'égalisation qui fait apparaître l'autre, toute espèce d'« autre », comme autre moi-même, donc comme égal ? »⁵⁷

Cette question est inquiétante pour l'éducation. Son aporie se situe dans une différence nécessaire de la tâche éducative et la démocratisation du monde moderne. Une éducation démocratique d'égal à égal apparaît comme une forme sans contenu correspondant. En fait, on ne voit pas comment l'éducation peut se transmettre d'enfant à enfant pour autant qu'on a supprimé l'adulte. En tout cas, c'est exagérer que de vouloir que l'enfant soit égal à l'adulte, l'ignorant au savant, l'élève au professeur... Comment comprendre cette égalisation des conditions ? Pour Renaut, « la culture démocratique est une culture de l'égalité, qui est d'abord celle de l'égale dignité de tous les êtres humains »⁵⁸. Selon Arendt, c'est l'attitude américaine au sujet de la notion d'égalité qui est tronquée. Pour les Américains, la notion d'égalité « va beaucoup plus loin que la simple égalité devant la loi, plus loin que ce qu'évoque l'expression « égalité des chances » »⁵⁹.

La notion d'égalité en Amérique va jusqu'à battre en brèche la méritocratie. Sur ce point, il y a de quoi saluer les efforts des Américains. Ils admettent unanimement le droit à l'éducation est l'un des droits civiques inaliénables⁶⁰, surtout que, selon la nature de la société de masse, « l'éducation n'est pas le privilège des classes aisées »⁶¹. C'est la raison pour laquelle l'Amérique s'efforce de mettre fin à la sélection et aux faveurs méritocratiques. Ainsi, « on trouverait intolérable de faire une distinction presque physique entre les enfants « doués » et « non doués » »⁶². Pour le dire autrement : « Sélection et compétition ont été placées sur la sellette comme antipédagogiques [...]. Nous avons irrévocablement quitté l'âge naïf de la méritocratie. »⁶³

Les Américains ont réussi à révolutionner un des aspects qui vont à l'encontre de l'éducation, à savoir la méritocratie, puisqu'on n'est justement pas éduqué par mérite ou selon un rang social donné. Malheureusement, ils sont passés d'un extrême à l'autre en supprimant même la différence entre doués et non doués. S'ils réussissaient à se préoccuper des moins doués pour qu'ils atteignent les niveaux des doués, ils auraient réussi dans leurs entreprises. Mais tel n'est pas le cas. On mutile l'éducation si l'on veut vraiment supprimer toutes les différences. En parlant de la méritocratie, par exemple, on trouve qu'elle « ne contredit pas

⁵⁷ A. RENAUT, *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004, p. 141.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 143.

⁵⁹ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 230.

⁶⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 230-231.

⁶¹ *Ibid.*, p. 231.

⁶² *Ibid.*, p. 232.

⁶³ M.-C. BLAIS et alii, *op. cit.*, p. 41.

moins les principes d'égalité ou de démocratie égalitaire que toute autre oligarchie »⁶⁴. Les efforts des Américains se révèlent alors vains.

Somme toute, nous voyons qu'on ne peut pas se passer de l'égalité à l'âge moderne démocratique. Le pays le plus démocratique en est bien le révélateur. Le caractère politique de ce pays a été permissif avec la suppression des différences entre les personnes, même dans l'éducation qui est du domaine prépolitique. Comme l'égalité doit régner partout, précisons que « la relation moderne à l'enfance ne peut se concevoir que sous la forme d'une relation d'égalité et d'inégalité *en droits* »⁶⁵. Il faut souligner que cette égalité ne va certainement pas sans avantage pour l'Amérique, au moins pour quiconque connaît le système éducatif américain, avantage tant sur le plan humain que sur le plan de l'éducation. Quoi qu'il en soit, l'égalité ne s'applique pas dans le système éducatif comme elle s'applique en politique démocratique moderne. L'erreur commise par les Américains c'est d'enraciner, sans la moindre démarcation, le système d'éducation dans leur politique. Moderne ou traditionnelle, l'éducation consiste dans la relation entre enfant et adulte, contrairement à « la politique où tout se passe entre adultes et égaux »⁶⁶. La suppression des différences dans l'éducation ne peut donc qu'entraîner une crise.

I. 4. CONCLUSION

En guise de conclusion, soulignons qu'au cours de ce chapitre nous n'avons fait qu'une exploration des indices et des causes de la crise de l'éducation en Amérique selon Hannah Arendt. Nous en avons décrit trois, notamment la difficulté pour Johnny de lire, le rôle politique joué par l'éducation et la notion d'égalité.

En premier lieu, le fait que le petit John ne sait pas lire et la baisse constante des niveaux scolaires montrent qu'il y a de graves problèmes qui se posent en éducation. Après une analyse minutieuse, l'on se réalise que le problème se situe ailleurs. Ces deux indices cachent un problème plus grave, à savoir la confusion entre instruction et éducation.

Un deuxième signe indicateur de la crise, c'est le fait de faire jouer à l'éducation un rôle politique alors qu'elle est du domaine prépolitique. Cela a été vu à travers une faveur accordée au *pathos* de la nouveauté et par le biais du rousseauisme. Pour le premier point, on dirait que la modernité a permis de copier servilement les nouvelles méthodes d'éducation sous prétexte de révolutionner le système éducatif et d'américaniser les immigrants ou de créer un nouvel ordre politique par l'éducation à l'école. Tout cela passe sous le prétendu rousseauisme qui affirme que l'éducation est un moyen politique et la politique elle-même une forme

⁶⁴ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 232.

⁶⁵ A. RENAUT, *op. cit.*, p. 150.

⁶⁶ J.-F. MATTÉI, *art. cit.*, p. 2648.

d'éducation. Nous avons conclu ce point en disant que l'éducation, selon Arendt, ne peut jouer aucun rôle politique.

Pour abonder sous le même angle de la politique, nous avons vu que la notion d'égalité a été utilisée abusivement. L'erreur commise communément, telle que nous l'avons constatée, est qu'il faut supprimer les différences dans l'éducation comme on les supprime dans la politique démocratique. Cela s'applique en vertu de la conformité à la modernité. Au terme, il a fallu montrer que l'éducation consiste dans la relation enfant et adulte, tandis que la politique dans la relation adultes et égaux.

Ces indices de la crise de l'éducation, selon Hannah Arendt, sont spécifiques à l'Amérique. Mais « ce n'est pas seulement en Amérique que les expériences modernes d'éducation ont pris des allures tout à fait révolutionnaires »⁶⁷, les autres pays du monde, dits modernes, ne sont pas du reste.

Jusque là nous ne venons que de voir des phénomènes de la crise facilement perceptibles, mais nous n'en connaissons pas les en-dessous. « En tout cas, ces facteurs généraux ne peuvent ni expliquer la crise dans laquelle nous nous trouvons actuellement, ni justifier les mesures par lesquelles on a précipité la crise. »⁶⁸ Dans la suite, nous essayerons d'explorer ce qu'est cette crise en profondeur. Pour Arendt, elle consiste dans la crise de la tradition et de l'autorité, une crise plus générale de la modernité.

⁶⁷ *Id.*

⁶⁸ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 232.

DEUXIÈME CHAPITRE

LA CRISE DE L'ÉDUCATION DANS LA CRISE GÉNÉRALE DE LA MODERNITÉ

II. 0. INTRODUCTION

Ce chapitre aborde la crise réelle de l'éducation telle que la conçoit Arendt. Ce n'est plus question de signe, mais de la crise proprement dite. Hannah Arendt dit : « Une crise nous force à revenir aux questions elles-mêmes. »⁶⁹ Dans le chapitre précédent, nous avons vu que la crise de l'éducation ne consiste pas dans le fait de ne pas savoir lire et la baisse constante du niveau scolaire qui s'ensuit, ni dans d'autres indices de la crise que nous avons développés dans le premier chapitre ; elle est bien au-delà de ces indices. C'est en prenant l'école comme échantillon que nous découvrons l'ampleur de la crise de l'éducation. La crise de l'école reflète une crise générale de la société moderne⁷⁰.

Pour expliquer la crise de l'éducation, Hannah Arendt défend essentiellement trois thèses ou plutôt elle dénonce trois idées de la pédagogie moderne qu'elle rend responsables de la crise de l'éducation qu'elle observe⁷¹. En quoi consistent ces thèses qu'elle appelle « idées de base »⁷² et la crise consécutive ? Pour percer la réalité du problème, il ne s'agira pas de montrer tout simplement que l'éducation est réellement en crise. Il faut préciser que cette crise qui révèle une plus grande, celle du monde moderne, est issue de la disparition de la tradition et de l'autorité.

II. 1. TROIS « IDÉES DE BASE » DE LA CRISE

Hannah Arendt, après avoir dénoncé la crise de l'éducation, cherche à l'identifier exactement en creusant les indices qu'elle a constatés et que nous avons développés dans le premier chapitre. Ces indices amènent l'auteur à découvrir leurs en-dessous. Elle estime que le monde moderne veut appliquer dans le domaine de l'éducation de nouvelles méthodes ou des mesures qui lui sont adaptées. Malheureusement ces mesures vont à l'encontre de l'éducation digne de ce nom, elles la détruisent. Selon Hannah Arendt, « trois idées de base, qui ne sont que trop connues, permettent d'expliquer schématiquement ces mesures catastrophiques »⁷³ qui affectent négativement l'éducation. Elles traduisent les phénomènes réels de la crise, des phénomènes qui se veulent politiques, à savoir l'absence de l'autorité au nom d'une prétendue autonomie des enfants, le manque de spécialisation des professeurs en leurs matières ou

⁶⁹ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 225.

⁷⁰ Cf. M. EBEL, « Crise, école et politique » in M.-C. CALOZ-TSCHOPP (dir.), *op. cit.*, p. 585.

⁷¹ Cf. C. HEIMBERT, « L'école et la crise de son horizon d'attente » in M.-C. CALOZ-TSCHOPP (dir.), *op. cit.*, p. 573.

⁷² H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 232.

⁷³ *Id.*

l'enseignement au rabais et le changement des formes pédagogiques qui passent de l'enseignement à l'occupation pragmatique et de l'apprentissage au simple jeu⁷⁴.

II. 1. 1. L'autonomie des enfants

La première idée sur laquelle repose la crise de l'éducation, c'est la prétendue autonomie des enfants au détriment de l'autorité des adultes. Pour le dire avec les termes de Hannah Arendt, « il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes »⁷⁵.

Il se fait que l'idéal démocratique, qui consacre l'égalisation des individus, est ce dont il est question dans cette première idée. Chacun veut se conduire en s'affranchissant de toute forme de soumission. Emporté par cette vague du laisser-aller ou du laisser-faire, « l'adulte a renoncé à son autorité sur les enfants, il les a abandonnés à eux-mêmes »⁷⁶. Ce qui n'est pas concevable dans l'éducation, où l'adulte doit montrer son ascendance sur les enfants. Il ne devrait pas y renoncer ; lorsqu'il abandonne les enfants à eux-mêmes, il devient irresponsable. Il en résulte une crise à ce niveau, puisqu'« 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 »⁷⁷. Désormais, c'est la contrainte du groupe qui s'affirme, ce qui est une domination. Pour Françoise Collin, « la loi d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus contraignante que celle d'un maître »⁷⁸. Dans ce nouveau régime, « les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile, et souvent par un mélange des deux »⁷⁹. Ce n'est donc pas une libération des enfants qui prétendent s'émanciper de l'autorité des adultes compte tenu des conséquences néfastes qui en découlent. S'affranchir de l'autorité de l'adulte pour se soumettre à celle du groupe est une crise de l'éducation. Cela explique le fait que l'on a voulu faire jouer à l'éducation un rôle politique. Sans l'autorité, l'éducation n'est pas simplement en crise, elle est davantage ruinée. Pour appuyer cette affirmation, Oliver Reboul écrit : « Supprimer l'autorité de l'adulte, on ruine toute éducation. »⁸⁰

La suppression de l'autorité de l'adulte a des conséquences néfastes incalculables pour l'éducation. En d'autres termes, la crise de l'éducation vient de la crise de l'autorité des adultes par rapport aux enfants. Plus particulièrement, dans le contexte arendtien de la modernité, cette

⁷⁴ Cf. W. HEUER, *art. cit.*, pp. 521-522.

⁷⁵ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 232.

⁷⁶ S. COURTYNE-DENAMY, *op. cit.*, p. 268.

⁷⁷ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 233.

⁷⁸ F. COLLIN, *L'homme est-il devenu superflu ? Hannah Arendt*, Paris, Odile Jacob, 1999, p. 213.

⁷⁹ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, pp. 233-234.

⁸⁰ O. REBOUL, *Philosophie de l'éducation*, p. 36.

crise se veut celle de « l'école comme lieu où cette autorité s'incarne »⁸¹. Ce disant, l'enseignement tel que conçu en ce monde moderne doit être remis en question. La crise de l'autorité à l'école ne plonge-t-elle pas l'enseignement en crise et par ricochet n'amène-t-elle pas celle de l'éducation?

II. 1. 2. L'enseignement

La deuxième « idée de base » de la crise ayant trait à l'enseignement dénonce une baisse flagrante du niveau de formation des professeurs et de la qualité de l'enseignement. L'idéal pédagogique se trouve avoir connu une déviation dans la modernité. Hannah Arendt décrit cette déviation en ces termes : « Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. »⁸²

Selon Arendt, la tendance moderne est en quelque sorte anti-pédagogique en ce sens où l'accent particulier est mis seulement sur la « formation » des enseignants. Selon le commentaire de Courtine-Denamy, Hannah Arendt « met en cause la “formation” même des maîtres : si on leur a bien appris à apprendre, en revanche le contenu, la maîtrise d'un sujet particulier leur fait défaut »⁸³. Que peut être l'éducation avec les enseignants de ce genre ? Est-ce qu'il suffit de savoir enseigner sans maîtriser la matière pour se dire enseignant ? Si tel est le cas, l'enseignement ne vaut pas la peine et l'éducation qui en ressort n'en est pas une.

En outre, la négligence s'observe chez les enfants face aux professeurs qui ne maîtrisent pas leurs matières et qui se plaisent à enseigner n'importe quoi. Par ce fait, les élèves ne se tirent pas seulement d'affaire par leurs propres moyens, mais la source la plus légitime de l'autorité du professeur tarit. L'autorité du professeur ébranlée à cause de son incompetence et de son irresponsabilité, la coercition ne peut plus s'appliquer. C'est ainsi que « le professeur non autoritaire qui, comptant sur l'autorité que lui confère sa compétence, voudrait s'abstenir de toute méthode de coercition, ne peut plus exister »⁸⁴. Ce disant, il faut savoir apprendre à apprendre, certes, mais plus encore, il faut savoir ce qu'il faut apprendre et faire régner la discipline. C'est ce que la pédagogie moderne refuse de faire. Au contraire, elle se pervertit. Ainsi, « la perversion d'une pédagogie qui s'émancipe des “formes du savoir” pour se faire technique applicable à tout contenu possible »⁸⁵ est étroitement liée à la troisième idée de base de la crise qui est le pragmatisme.

⁸¹ N. BAILLARGEON (éd.), *L'éducation*, Paris, Flammarion, 2011, p. 206.

⁸² H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 234.

⁸³ S. COURTINE-DENAMY, *op. cit.*, p. 268.

⁸⁴ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 234.

⁸⁵ N. BAILLARGEON (éd.), *op. cit.*, p. 206.

II. 1. 3. Le « pragmatisme »

La modernité se bat beaucoup pour substituer le faire au savoir et partant elle développe le « savoir-faire », ou mieux, le pragmatisme. Elle est convaincue du fameux *learning by doing*. Selon cette conception, « l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre »⁸⁶. Les deux idées précédentes se retrouvent dans cette dernière. Comme l'adulte n'exerce plus l'autorité, l'enfant, laissé à son propre compte, se doit d'apprendre par lui-même. L'important pour lui n'est pas le savoir, mais le faire. D'où la préférence au « savoir-faire ». C'est ce que Normand Baillargeon appelle « idéal pragmatique ou instrumentaliste »⁸⁷.

À vrai dire, il n'est pas concevable d'avoir une éducation toute pragmatique, puisqu'il ne suffit pas de maîtriser une technique pour se conduire en homme. L'humanité n'est pas toute pragmatique. En substituant le « faire » à l'« apprendre », on mutile l'éducation. En effet, « l'enseignement, au lieu de son rôle traditionnel consistant à transmettre un savoir, se borne à délivrer un “savoir-faire” »⁸⁸. Bien plus, on risque d'estimer que l'éducation – au moins au niveau scolaire – consiste dans une quelconque routine de transmission du savoir. Réduite au seul savoir, l'éducation se trouve incomplète à telle enseigne que l'homme qui reçoit une telle éducation s'estime éduqué à moitié : « N'est-ce pas mutiler l'homme que de limiter l'éducation à la transmission d'un savoir. »⁸⁹ Or, selon les analyses de Wolfgang Heuer, « pour Arendt l'éducation ne peut pas consister dans la transmission des connaissances et des capacités, mais dans l'introduction dans le monde au sens anthropologique et politique »⁹⁰. Par ce fait, ni le seul savoir, ni le seul pragmatisme ne suffisent à l'éducation, mais l'introduction dans le monde. Le pragmatisme ne peut pas être appelé éducation étant donné qu'on n'entre pas dans le monde comme des machines à l'usine. Selon Hannah Arendt, « quel que soit le lien qui existe entre le faire et le savoir, ou quelle que soit la valeur de la formule pragmatique, l'application de celle-ci à l'éducation, c'est-à-dire à la façon dont l'enfant apprend, tend à faire du monde de l'enfant un absolu »⁹¹.

Le pragmatisme comme catégorie, voire substitut de l'éducation est proprement une catégorie de la modernité. C'est ce constat qu'Hannah Arendt avait fait à son arrivée en Amérique. En fait, « l'Amérique apparaît chez elle à la fois comme héritière légitime de l'Europe qui a su se libérer des errements de l'État moderne et comme la pointe avancée d'une

⁸⁶ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 234-235.

⁸⁷ N. BAILLARGEON (éd.), *op. cit.*, p. 206.

⁸⁸ S. COURTINE-DENAMY, *op. cit.*, p. 268.

⁸⁹ H. WADIER, *La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu*, Paris, Robert Laffont, 1970, p. 175.

⁹⁰ W. HEUER, *art. cit.*, p. 523.

⁹¹ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 236.

évolution “sociale” dominée par la technique et la consommation »⁹². Est-ce pour cela que la maîtrise de la technique doit substituer l’éducation ?

II. 1. 4. Brève conclusion

La crise de ces « trois idées de base » ne va pas sans détruire l’éducation : « La crise actuelle résulte et de la prise de conscience de l’aspect destructeur de ces trois idées de base et de l’effort désespéré qui est tenté pour réformer tout le système d’éducation, c’est-à-dire pour le transformer complètement »⁹³, ce que veut incontestablement la modernité à travers les nouvelles méthodes pédagogiques.

Il convient de remarquer que cette crise de l’éducation n’est pas seulement liée à celle de l’autorité ; elle est également liée à celle de la tradition. Dans son dossier réalisé sur *La crise de l’éducation*, Anne Dalsuet note : « Lorsque le respect du passé relevait de l’évidence, l’éducation et la transmission allaient de soi, mais à présent que les figures de l’autorité ont été dénoncées, que le fil de la tradition est rompu, qu’advient-il de l’éducation ? »⁹⁴ Ces « idées de base » débouchent sur ce qui est réellement en crise dans l’éducation : la tradition et l’autorité.

II. 2. LA TRADITION EN CRISE

De toutes les conditions posées pour qu’il y ait éducation, se trouve la tradition. Mais c’est elle qui est exclue du monde moderne alors qu’elle est la composante consubstantielle du monde scolaire⁹⁵. « La question de l’éducation fait en effet intervenir la triple dimension de la temporalité ; elle entretient à la fois un rapport au passé, au présent et au futur »⁹⁶. Ainsi la tradition est-elle inévitable dans l’éducation.

En fait, la modernité veut se caractériser par la nouveauté. Toute sorte d’attachement au passé ou tout conservatisme inhérent à la tradition sont pour elle tellement révolus qu’il faut rompre avec. Que peut alors être une éducation sans tradition ? Doit-on supprimer nécessairement le conservatisme de l’éducation ?

II. 2.1. Tradition et modernité

La catégorie de la tradition est très discutée dans le monde moderne. La modernité est souvent comprise comme ce qui « succède à la tradition »⁹⁷. Il ne serait donc pas admis que la tradition et la modernité aillent ensemble. La première se caractérise par l’ancienneté et la

⁹² P. RAYNAUD, « L’expérience américaine » in *Le magazine littéraire. Hannah Arendt*, n° 445, septembre (2005), p. 66.

⁹³ H. ARENDT, « La crise de l’éducation » in *La crise de la culture*, p. 236.

⁹⁴ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l’éducation*, p. 51.

⁹⁵ Cf. A. RENAUT, *La fin de l’autorité*, Paris, Flammarion, 2004, pp. 172-173

⁹⁶ Y. HIRSCH, « Immigrants et réfugiés : les oubliés de l’éducation dans la pensée de Hannah Arendt », in M.-C. CALOZ-TSCHOPP(dir.), *op. cit.*, p. 567.

⁹⁷ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l’éducation*, p. 52.

seconde par la nouveauté. Il est remarquable que « depuis la naissance de la science moderne dont l'esprit s'exprime dans la philosophie cartésienne du doute, et de la confiance, le cadre conceptuel de la tradition n'a plus été assuré »⁹⁸. Tous les domaines se trouvent marqués par cet esprit moderne. Indubitablement, le monde moderne a rompu radicalement le fil de la tradition⁹⁹. Alors, quel sens Arendt donne-t-elle à la tradition ?

En effet, la tradition se comprend comme une transmission des valeurs des anciens aux nouveaux venus dans le monde. Elle n'est pas une catégorie exclusive de l'éducation. Dans l'œuvre d'Hannah Arendt, à en croire Anne Dalsuet, « ce terme reçoit d'abord un sens politique auquel son sens pédagogique est indissolublement lié »¹⁰⁰. Politiquement parlant, Hannah Arendt dit : « Notre tradition de pensée politique a un commencement bien déterminé dans les doctrines de Platon et d'Aristote »¹⁰¹, ou mieux, « notre tradition occidentale a trouvé son fondement dans l'«État-Cité» grec qu'est Athènes, et son envergure dans la République romaine »¹⁰².

En transmettant constamment les valeurs traditionnelles des doctrines de Platon et d'Aristote ou celles de l'État-Cité grec et de la République romaine, une tradition se constitue pour l'éducation. Il ne peut y avoir démarcation entre tradition et éducation. La tradition est, en ce sens, nécessaire pour l'éducation. Pour bien montrer que la tradition est une nécessité de l'éducation, il faut revenir à la définition même de l'éducation.

De l'étymologie latine, le verbe « éduquer, c'est à la fois *tradere*, remettre un héritage, et *transmittere*, remettre cet héritage de telle façon que l'héritier le fasse sien, le conserve et lui donne vie »¹⁰³. Par une transmission constante de l'héritage, la tradition se forme. Elle part des bases posées par les ancêtres. Ceux-ci transmettent les valeurs de leur monde à leurs successeurs qui les reçoivent et, à leur tour, les transmettent aux suivants. C'est sur ces valeurs que repose le monde de ceux qui vivent d'elles en s'y conformant. On ne peut pas rompre avec. Rompre avec la tradition implique le refus de recevoir un héritage ou d'être éduqué. S'il faut reprendre les termes de Polybe cités par Hannah Arendt, éduquer « c'était tout simplement «vous faire voir que vous êtes tout à fait digne de vos ancêtres» »¹⁰⁴.

Faut-il refuser la tradition puisqu'elle a un lien avec le passé dont la modernité veut se débarrasser ? Est-ce que la tradition veut aussi dire ce qui est passé ? Pour tenter de répondre à

⁹⁸ H. ARENDT, « La tradition et l'âge moderne » in *La crise de la culture*, p. 56.

⁹⁹ Cf. A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 52.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 51. [À titre de rappel, Anne Dalsuet a réalisé le dossier et les notes sur *La crise de l'éducation* éditée dans la collection « Folio plus philosophie ». L'ouvrage est constitué d'une partie de la plume de Hannah Arendt et d'un commentaire de l'extrait].

¹⁰¹ H. ARENDT, « La tradition et l'âge moderne » in *La crise de la culture*, p. 28.

¹⁰² A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 53.

¹⁰³ *Ibid.*, pp. 51-52.

¹⁰⁴ POLYBE cité par H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 249.

ces questions, nous estimons qu'il faut lever l'équivoque qui règne entre tradition et passé. Chaque terme mérite d'être compris dans son lien à l'éducation. Yaël Hirsch soutient que la tradition se comprend lorsque Hannah Arendt veut « assurer une éducation soucieuse de transmettre un héritage (le passé), attendu que seule la transmission rigoureuse de cet héritage (le présent) permettra aux individus de créer une nouveauté authentique (le futur) »¹⁰⁵.

Cela étant, le passé ne veut pas dire la tradition. Arendt trouve que « la disparition indéniable de la tradition dans le monde moderne n'implique pas du tout un oubli du passé, car la tradition et le passé ne sont pas la même chose »¹⁰⁶. Elle l'explique par le fait qu'il y a ceux qui croient à la tradition d'un côté et ceux qui croient au progrès de l'autre, « les premiers déplorent cette disparition, tandis que les autres s'en félicitent »¹⁰⁷. La tradition n'étant pas le passé, mais un lien au passé qui se transmet constamment, « on ne peut nier que la disparition d'une tradition solidement ancrée [...] ait mis en péril toute dimension du passé »¹⁰⁸ au risque de l'oubli. Ainsi, pour être éduqué, il faut avoir une connaissance du passé et un maintien de la tradition. Ce faisant, le vivre-ensemble sera préservé. Selon, Farinaz Fassa, « la connaissance du passé et un maintien de la tradition sont dans l'optique de Hannah Arendt une manière de découvrir le vivre-ensemble »¹⁰⁹ qui caractérise l'humanité digne de ce nom. On peut alors dire que Hannah Arendt fait l'apologie de la tradition lorsqu'elle exprime sa nostalgie à travers le fameux aphorisme de René Char : « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament »¹¹⁰ placé en exergue de *La crise la culture*.

Nous ne devons cependant pas jeter en bloc toutes les dénonciations des points faibles de la tradition faites par la modernité. Si la modernité s'acharne contre la tradition, c'est non sans raison. Selon Roger Gilbert, ces revendications ne datent pas d'aujourd'hui puisque « de siècle en siècle, depuis la Renaissance, des voix s'élèvent pour protester contre les insuffisances de la pédagogie traditionnelle [...], regrettent que le savoir soit trop exclusivement communiqué aux enfants par les livres »¹¹¹. C'est en ce sens qu'il faut dénoncer les méfaits de l'éducation traditionnelle en laquelle « Bertrand Russel [...], d'autres avec John Dewey voient plutôt [...] un “malmenage” de l'enfant »¹¹². Nous estimons que tout cela, ce sont des « revendications positives de l'éducation nouvelle »¹¹³. Pour ce faire, il ne faut pas

¹⁰⁵ Y. HIRSCH, *art. cit.*, p. 567.

¹⁰⁶ H. ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture*, p. 124.

¹⁰⁷ *Id.*

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 125.

¹⁰⁹ F. FASSA, « Comment penser sans inscription. Éducation et responsabilité du monde dans un contexte liquide » in M.-C. CALOZ-TSCHOPP (dir.), *op. cit.*, p. 545.

¹¹⁰ R. CHAR, *Feuillet d'Hypnos*, Paris, Gallimard, 1962, note 62 cité par H. ARENDT, « Préface » à *La crise de la culture*, p. 11.

¹¹¹ R. GILBERT, *Les idées actuelles en pédagogie*, Paris, Centurion, 1973, p. 93.

¹¹² *Ibid.*, p. 101.

¹¹³ *Id.*

saisir Arendt au pied de la lettre lorsqu'elle attache éducation et tradition. Elle n'exalte pas du tout un traditionalisme. Pour elle, l'éducation est plutôt question de conservatisme, un conservatisme qui favorise la créativité et la nouveauté.

II. 2. 2. Le conservatisme

Arendt a une conception spécifique du conservatisme. Pour elle, « le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose – l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau »¹¹⁴. Pour saisir le sens du conservatisme dans l'éducation, Arendt le distingue du conservatisme politique : « En politique, cette attitude conservatrice – qui accepte le monde tel qu'il est et ne lutte que pour préserver le statu quo – ne peut mener qu'à la destruction. »¹¹⁵ Le conservatisme qu'il faut considérer n'est pas ce conservatisme politique, mais le conservatisme de l'éducation. Il y a ce pourquoi l'éducation doit être conservatrice. Pour Arendt, « c'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice. »¹¹⁶ La tradition revêt en ce sens la nouveauté exigée par le monde moderne. Comme le conservatisme prête à une confusion dans le domaine de l'éducation et dans le domaine politique, il faut préciser en quoi il consiste dans chacun de ces domaines.

Pour bien distinguer le conservatisme éducatif du conservatisme politique, l'éducation mérite d'être comprise dans sa dimension scolaire. En effet, pour le monde scolaire on parlera de « conservation » et de conservatisme pour la politique. C'est pourquoi « il faut sauver la conservation (scolaire) du conservatisme (politique) »¹¹⁷, suggère André Comte-Sponville. Dans cette perspective, ce dernier trouve que « l'école est le lieu, non de l'invention de l'avenir (que les citoyens seuls peuvent et doivent assurer) mais de la conservation du passé dans la reproduction du présent [...]. L'école a une fonction avant tout conservatrice ; elle ne peut ni ne doit remplacer l'action politique »¹¹⁸.

II. 2. 3. Brève conclusion

Quoi qu'il en soit, l'éducation ne peut pas exclure la composante de la tradition. Il faudra plutôt voir dans quelle mesure la pérenniser en accord avec le monde d'aujourd'hui, surtout à l'école. Ainsi, pour Roger Gilbert, « la pérennité de la tradition, dans l'ordre scolaire, tient avant tout au fait que l'État institutionnalise l'école. La durabilité de l'école est ainsi assurée par ses attaches avec le passé, autrement dit, la tradition est garante de l'avenir »¹¹⁹.

¹¹⁴ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 246.

¹¹⁵ *Id.*

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 247.

¹¹⁷ A. COMTE-SPONVILLE (éd.), *Une éducation philosophique et autres articles*, Paris, PUF, 1989, p. 117.

¹¹⁸ *Ibid.*, pp. 114-115.

¹¹⁹ R. GILBERT, *op. cit.*, pp. 49-50.

Puisque les termes tradition et conservatisme ont été bien clarifiés au sens que leur donne Arendt, nous trouvons que la philosophe n'est pas à proprement parler conservatrice au sens de s'attacher au passé et de se méfier du présent. « Son objectif, dit Antoine Chollot, n'est pas de conserver un monde ancien, mais de l'augmenter »¹²⁰. Ce projet ne peut aboutir que si l'autorité s'exerce. Mais si la tradition est en crise, l'autorité l'est nécessairement. Arendt affirme que « la crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition »¹²¹.

II. 3. L'AUTORITÉ EN CRISE

En scrutant la crise générale de la modernité, on trouve que la crise de l'autorité s'avère plus aiguë. Il s'agit avant tout d'un problème politique qui affecte la sphère privée. Le domaine de l'éducation connaît cette crise par surcroît. Lorsque nous cherchons la raison d'être de cette crise de l'autorité, nous estimons qu'elle « doit plutôt être cherchée dans les jugements et les préjugés sur la nature de la vie privée et du monde public et de leur relation mutuelle, qui ont été caractéristiques de la société moderne depuis le début des temps modernes »¹²². Il convient ainsi de définir et de donner le sens de l'autorité pour savoir déceler sa crise.

II. 3. 1. Définition et sens de l'autorité

Définir l'autorité n'est pas chose facile. Hannah Arendt suggère qu'on devrait « poser la question : que fut l'autorité ? – et non : qu'est-ce que l'autorité ? Car c'est [...] le fait que l'autorité a disparu du monde moderne qui nous incite et nous fonde à soulever cette question »¹²³. Quoi qu'il en soit, il faut donner une définition, car c'est elle qui nous permettra de comprendre les différents aspects de la crise. Il convient d'abord de poser cette autre question : « D'où vient la crise de l'autorité moderne ? »¹²⁴ Comment la caractériser ?

Pour tâcher de définir l'autorité, il convient de situer ce terme dans son berceau qui l'a vu naître. En effet, « le mot et le concept – autorité – sont d'origine romaine »¹²⁵. Avec la religion, la tradition et l'autorité nous avons ce qu'on appelle la trinité romaine. La définition et le sens de l'autorité sont compris à partir de l'origine. Étymologiquement, l'autorité veut dire en latin *auctoritas*. Et « le mot *auctoritas* dérive du verbe *augere*, “augmenter”, et ce que l'autorité ou ceux qui commandent augmentent constamment : c'est la fondation »¹²⁶. L'autorité, en ce sens, est à comprendre par un autre mot qui dérive d'elle, à savoir l'auteur.

¹²⁰ A. CHOLLOT, « Autorité et éducation. Le temps chez Hannah Arendt » in M.-C. CALOZ-TSCHOPP (dir.), *op. cit.*, p. 567.

¹²¹ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 247.

¹²² *Ibid.*, p. 240.

¹²³ H. ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture*, p. 121.

¹²⁴ *Id.*

¹²⁵ *Ibid.*, p. 138.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 160.

Disons que l'autorité, au vrai sens, c'est l'auteur, celui qui a commencé ou qui a posé la fondation.

Dans cette définition est sous-entendue la notion du temps dans lequel s'inscrit l'autorité. Antoine Chollot remarque que « dans les textes d'Arendt, l'autorité est ce qui lie une communauté dans le temps, par le double effet de la fondation et de son “ augmentation ” au fil des ans »¹²⁷. C'est pourquoi l'autorité est étroitement liée à la tradition. Lorsqu'on exerce une autorité alors qu'on n'est pas fondateur, on doit reconnaître les *maiores*, c'est-à-dire les ancêtres qui ont posé la fondation. Ainsi, à Rome, « les hommes dotés d'autorité étaient les anciens, le sénat ou les *patres*, qui l'avaient obtenue par héritage et par transmission de ceux qui avaient posé les fondations pour toutes les choses à venir »¹²⁸.

Par ailleurs, il est important de noter une distinction entre l'autorité et le pouvoir de par leur ordre. L'autorité est de l'ordre de la responsabilité, tandis que le pouvoir est de l'ordre de ce dont on s'empare. Disons tout de même que l'autorité sous-tend le pouvoir. En ce sens, il faut souligner que l'autorité commande et requiert l'obéissance. Il ne faut cependant pas la réduire à la violence, à la contrainte, à la force ou à la coercition. L'autorité s'exerce avec bienveillance et promeut la liberté de ceux qui lui sont soumis. À vrai dire, « là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué »¹²⁹. Néanmoins, cette affirmation n'est pas tout absolue, puisque nous verrons que dans le domaine de l'éducation, l'autorité s'exerce avec coercition, ce qui n'est pas le cas en politique.

II. 3. 2. L'autorité en politique

Dans l'étude de la crise de l'autorité, il est impérieux de commencer par l'aspect politique. L'autorité, en effet, « fut jadis un concept fondamental pour la théorie politique, et presque tout le monde reconnaîtra qu'une crise de l'autorité, constante, toujours plus large et plus profonde, a accompagné le développement du monde moderne dans notre siècle »¹³⁰. La politique est, en fait, un autre nom du public. Lorsqu'un problème se pose en ce domaine, ce n'est pas évident que le privé soit épargné. La modernité mélange facilement public et privé. Hannah Arendt affirme que « la nature de la crise actuelle de l'autorité [...] implique que la disparition de l'autorité qui se manifesta d'abord dans le domaine politique s'achève dans le domaine privé »¹³¹.

¹²⁷ A. CHOLLOT, *art. cit.*, p. 566.

¹²⁸ H. ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture*, p. 165.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 123.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 121.

¹³¹ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 245.

En outre, revenant au sens romain du terme autorité qui « trouve son fondement dans le passé, un passé toujours présent dans la vie de la cité, qu'il convient de conserver »¹³², nous réalisons que l'exercice de l'autorité politique exige un attachement à la tradition. Lorsque la modernité veut à tout prix supprimer l'autorité et rompre avec la tradition, elle ne fait qu'aggraver sa crise générale. Toutes les fois que l'on entendra parler de modernité, on sous-entendra la crise. C'est en ce sens que l'affirmation « l'histoire de la modernité est aussi celle de la crise de l'autorité »¹³³ devient indubitable.

Puisque l'autorité politique est ébranlée, plusieurs conséquences néfastes s'observent : « À mesure que l'autorité s'effondre, l'âge moderne voit notre capacité à vivre ensemble diminuer et disparaître »¹³⁴. Ce problème devient de plus en plus inquiétant pour la plupart de ceux qui aimeraient voir la bonne marche du monde. Mais « quelle que soit l'attitude de chacun envers ce problème, il est évident que l'autorité ne joue plus aucun rôle dans la vie publique et politique ou du moins ne joue qu'un rôle largement contesté, car la violence et la terreur en usage dans les pays totalitaires n'ont bien sûr rien à voir avec l'autorité »¹³⁵. L'on est ainsi plongé dans une sorte de désespoir sur une quelconque réactivation de l'autorité politique dans des régimes totalitaires.

Bien plus, la disparition de l'autorité dans la sphère publique a des répercussions plus graves dans la sphère privée. Le danger résulte de la confusion entre le public et le privé, bien entendu. L'on se rend compte que

*« plus la société moderne supprime la différence entre ce qui est privé et ce qui est public [...] autrement dit plus la société intercale entre le public et le privé une sphère sociale où le privé est rendu public et vice versa, plus elle rend les choses plus difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir et sans être dérangés »*¹³⁶.

Cette confusion moderne du privé et du public inquiète Hannah Arendt. Pour elle, les problèmes que connaît la sphère publique deviennent inévitables dans la sphère privée. S'agissant du problème de l'autorité, Arendt estime que « plus la méfiance envers l'autorité devient systématique dans la sphère publique, plus il devient naturellement probable que la sphère privée en soit affectée »¹³⁷. Vouloir que l'autorité s'exerce exactement en éducation comme en politique, c'est-à-dire dans une égalité voire un nivellement, voilà un réel problème de la crise de l'éducation.

¹³² A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 59.

¹³³ *Ibid.*, p. 61.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 63.

¹³⁵ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 243.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 241.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 244.

II. 3. 3. L'autorité dans l'éducation

La crise de l'autorité dans le domaine politique affecte le domaine éducatif. On sait que « l'autorité est au cœur de la tâche éducative »¹³⁸. Cette autorité consiste dans la relation incontestable entre les éducateurs et les éduqués. Ceux-ci sont formés par ceux-là, et non le contraire. Il y a inégalité dans la tâche éducative. Arendt illustre cette relation d'inégalité en ces termes : « La relation entre les vieux et les jeunes est pédagogique par essence, et dans cette éducation rien de plus n'est impliqué que la formation des dirigeants futurs par le dirigeants présents »¹³⁹. Pour cela, tant qu'on est encore dans le processus de l'éducation, on doit être soumis à l'autorité de l'éducateur. C'est à cette condition qu'on saura se conduire comme il faut dans le monde.

Mais bien qu'elle s'exerce dans une inégalité, l'autorité de l'éducateur n'équivaut pas à la domination. Selon Arendt, si l'on veut faire jouer un rôle de domination à l'autorité dans l'éducation, ce sera « quelque chose de tout à fait différent des formes politiques de domination, non seulement parce qu'elle est limitée dans le temps et l'intention, mais parce qu'elle se produit entre les gens qui sont potentiellement égaux »¹⁴⁰. Yaël Hirsch indique que « l'éducation selon Hannah Arendt relève de l'autorité et non de la domination, puisque les éducateurs apprennent aux enfants à exercer leur liberté positive de citoyens »¹⁴¹.

Pour l'exercice de l'autorité dans l'éducation, il se pose un problème: la politique s'infiltré dans l'éducation et *vice versa*. Ce qui ne va pas sans détruire l'éducation. On a, par exemple, vu que « les dirigeants se sont posés comme des éducateurs et les éducateurs ont été accusés de diriger »¹⁴² et pourtant, la politique et l'éducation sont deux domaines diamétralement séparés. L'autorité ne peut pas s'exercer dans ces deux domaines de la même manière. Lorsqu'on veut supprimer l'autorité de l'éducation en voulant qu'elle s'y exerce comme en politique de manière à se considérer égaux, pendant un débat notamment, on entraîne la confusion en éducation. C'est pour dire qu'on ne peut pas exercer l'autorité dans l'éducation de la même manière qu'elle s'exerce en politique. Si l'autorité s'exerce dans l'éducation comme en politique c'est-à-dire comme si on était des égaux, on dira qu'il n'y a pas d'autorité dans l'éducation. Sans autorité, peut-on parler de l'éducation ? En tout cas, sans autorité pas d'éducation, sans éducation pas d'homme pleinement humain. C'est ce que Monseigneur Dupanloup déclarait bien avant Arendt : « L'éducation, en effet, est essentiellement une œuvre d'autorité et de respect : si l'une de ces deux grandes conditions

¹³⁸ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 68.

¹³⁹ H. ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture*, p. 156.

¹⁴⁰ *Id.*

¹⁴¹ Y. HIRSCH, *art. cit.*, p. 559.

¹⁴² H. ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture*, p. 156.

vient à manquer, l'œuvre périt. »¹⁴³ Pourtant, force est de constater que c'est cette autorité qui n'est plus acceptée. Pour Arendt, cela entraîne une grave crise en éducation. Elle est grave en ce domaine par le fait qu'elle est le prolongement de la crise que connaît la sphère politique. Arendt l'explique mieux en ces termes :

« Le symptôme le plus significatif de la crise, et qui indique sa profondeur et son sérieux, est qu'elle a gagné des sphères prépolitiques, comme l'éducation et l'instruction des enfants, où l'autorité, au sens le plus large, a toujours été acceptée comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par des besoins naturels, la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique : la continuité d'une civilisation constituée, qui ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent en étrangers. »¹⁴⁴

En supprimant l'autorité du domaine de l'éducation ou en voulant émanciper les enfants de cette autorité, on ne les éduque pas pour autant. Prétendre émanciper les enfants qu'on éduque de l'autorité sous prétexte de les rendre libres est un non-sens, car l'autorité de l'éducateur se fonde dans sa responsabilité qui est à distinguer de sa compétence.

Arendt apporte une distinction entre responsabilité et compétence. Selon elle, « l'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont la même chose »¹⁴⁵. Pour lever la confusion, la philosophe s'explique en ces termes :

« Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. »¹⁴⁶

Malheureusement cette « autorité indispensable à toute éducation s'est vue discutée puis condamnée »¹⁴⁷. Elle disparaît de l'éducation comme revendiqué avec force par l'idée de l'autonomie de l'enfant. Il se fait que la racine du problème n'est pas actuelle. Le lien étroit qui s'établissait entre politique et éducation y est pour beaucoup. Remontant au fond des âges, Arendt estime : « Depuis des temps immémoriaux notre tradition de pensée politique nous a habitués à considérer l'autorité des parents sur les enfants, des professeurs sur les élèves, comme le modèle qui permet de comprendre l'autorité politique. »¹⁴⁸ Comme le problème de l'autorité ne date pas d'aujourd'hui, faut-il continuer à voir l'autorité se supprimer du domaine de l'éducation ? Ou bien tout simplement céder l'autorité du parent à l'enfant, celle du professeur à l'élève et du savant à l'ignorant ? Ou encore, faut-il rétablir l'autorité déjà ébranlée ?

¹⁴³ DUPANLOUP (Mgr), *De l'éducation t2. De l'autorité et du respect dans l'éducation*, Paris, Le coffre, 1857, p. 571.

¹⁴⁴ H. ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture*, p. 122.

¹⁴⁵ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 243.

¹⁴⁶ *Id.*

¹⁴⁷ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 65.

¹⁴⁸ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 244.

En tout cas, un certain rétablissement de l'autorité au sens authentique du mot paraît incertain, puisque l'éducation moderne veut à tout prix émanciper ses enfants de l'autorité. Ce rétablissement est encore plus incertain parce que la modernité a rompu avec la tradition sur laquelle s'appuie toute autorité. En ce sens, « l'autorité de l'éducateur étant “fermement fondée dans l'autorité plus vaste du passé en tant que tel”, leur sort et leur disparition commune sont liés »¹⁴⁹.

En dépit de toutes les dénonciations modernes, l'autorité ne devrait pas être supprimée de l'éducation, si celle-ci veut continuer à mériter son appellation. Le danger majeur est que « la disparition de l'autorité des adultes favorise en définitive l'infantilisation massive et durable des futurs “adultes” »¹⁵⁰.

II. 4. CONCLUSION

Pour conclure ce chapitre, il convient de mentionner que le véritable problème de l'éducation en ce monde moderne consiste dans la rupture avec la tradition et la suppression de l'autorité. Ce problème a été expliqué par trois thèses ou idées que Hannah Arendt trouve responsables de la crise du monde moderne en général et de l'éducation en particulier. Ces idées dénoncent l'absence de l'autorité en faveur d'un monde formé uniquement d'enfants, la baisse de la qualité de l'enseignement ainsi que du niveau des professeurs, et le pragmatisme qui préfère le faire au savoir, le jeu au travail...

En outre, il faut souligner que la modernité a dénoncé les insuffisances de l'éducation traditionnelle et de tout ce qui a trait à la tradition, le fameux lien au passé, qui n'a pas pu permettre des innovations. Hannah Arendt trouve que les revendications modernes font perdre à l'éducation son sens authentique. Selon elle, on ne peut pas parler de l'éducation sans tradition ni autorité, surtout sans autorité parce que c'est par elle que la tradition se transmet aux enfants. Transposer dans l'éducation les problèmes d'autorité connus en politique, c'est créer la confusion. L'autorité s'exerce dans les deux domaines de manière tout à fait opposée, dans l'un, elle contraint tandis que dans l'autre elle s'exerce entre les égaux sans contrainte : « Si dans le domaine de l'éducation, l'autorité s'impose, elle se présente de manière plus inavouée mais aussi insistante dans le domaine du politique entendu comme vivre-ensemble. »¹⁵¹

Quoiqu'il en soit, il faut noter que la crise de l'éducation nous amène à questionner ce qu'est l'éducation essentiellement. Arendt découvre que « l'essence du problème, et l'essence de l'éducation est la natalité, le fait que les êtres humains *naissent* dans le monde »¹⁵². C'est ce que nous allons développer dans le troisième et dernier chapitre.

¹⁴⁹ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 64.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 68.

¹⁵¹ F. COLLIN, *op. cit.*, p. 218.

¹⁵² H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 224.

TROISIÈME CHAPITRE

LA NATALITÉ : ESSENCE DE L'ÉDUCATION

III. 0. INTRODUCTION

Il ne suffit pas de développer ce qu'est la crise de l'éducation. Il faut plutôt la comprendre en profondeur. Elle est plus grave qu'elle n'y paraît. Elle nous révèle que l'essence de l'éducation est la natalité. Hannah Arendt estime que *l'éducation est une des activités les plus élémentaires et les plus nécessaires de la société humaine, laquelle ne saurait jamais rester telle qu'elle est, mais se renouvelle sans cesse par la naissance, par l'arrivée de nouveaux êtres humains.*¹⁵³ C'est pourquoi, l'éducation mérite d'être articulée à la notion de la natalité.

En effet, la natalité implique d'elle-même l'éducation. Ces questions formulées par Marianne Ebel peuvent nous aider à comprendre ce lien : « Que signifie éduquer ? Quel est le rôle de l'école ? Comment aider l'enfant à appréhender le monde ? Que lui apprendre ? »¹⁵⁴ L'éducation, comme nous le verrons, joue un rôle médiateur décisif : il s'agit pour l'adulte d'introduire le nouveau venu, qu'est l'enfant, dans le monde.

III. 1. QUESTION DE LA NATALITÉ

Ce point aborde la « natalité », à savoir l'arrivée d'un nouvel être humain dans le monde, comme catégorie fondamentale de l'éducation. Ce thème est au cœur de la pensée de Hannah Arendt.

III. 1. 1. La natalité au cœur de l'œuvre de Hannah Arendt

Il est hors de doute que la natalité est un des thèmes fondamentaux de l'œuvre de Hannah Arendt. À en croire certains de ses commentateurs, ce thème qui traverse l'ensemble de l'œuvre d'Arendt, n'est pas accidentel mais central et son « anachronie » n'est pas rétrospective mais prospective¹⁵⁵. *La crise de l'éducation*, d'entre les écrits arendtiens, en est fortement marquée jusqu'à affirmer que de l'éducation il est question de natalité.

Toutefois, il faut souligner que la natalité n'est pas un thème originalement arendtien. Les maîtres d'Arendt l'ont développé avant elle. À en croire Françoise Collin,

¹⁵³ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 238.

¹⁵⁴ M. EBEL, *art. cit.*, p. 585.

¹⁵⁵ Cf. F. COLLIN, *op. cit.*, p. 188 ; A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 70.

« ce thème de la natalité est discrètement présent non seulement chez Heidegger mais déjà chez Husserl ou encore chez les héritiers plus tardifs de la phénoménologie comme Emmanuel Levinas, Jean-Paul Sartre ou Michel Henry. Il est toutefois accentué dans la pensée arendtienne au point de pouvoir y être désigné comme central »¹⁵⁶.

Ce qui importe ici, c'est le sens que ce thème reçoit chez Arendt. Chez elle, la natalité a un sens opposé à celui que lui donne son maître Heidegger. Pour ce dernier, la natalité est à lier à son antinomie, la mortalité, tandis que pour Arendt, la naissance va avec la vie, car, selon elle, « les hommes, bien qu'ils doivent mourir, ne sont pas nés pour mourir, mais pour innover »¹⁵⁷. Dans ce contexte, Arendt défend la condition humaine de la natalité pour la vitalité qu'elle porte. Elle prend distance de son maître qui définit l'homme par la mort. C'est ainsi que « schématisant l'apport de Heidegger en la matière, Hannah Arendt en fait à diverses reprises le penseur de la mortalité, de l'«être pour la mort», [...] les humains sont désignés comme «les mortels» alors qu'elle-même les pense plutôt comme «naissanciers» »¹⁵⁸. Ce n'est pas par hasard qu'Arendt pense les hommes comme des « naissanciers ». En cette matière, elle s'inscrit dans la pensée de saint Augustin qu'elle fait sienne en la traduisant à sa manière. L'auteur de *La vie de l'esprit* estime que saint Augustin « aurait qualifié les hommes non de «mortels» (*mortals*), comme le faisaient les Grecs, mais de «naissanciers» (*natalis*) »¹⁵⁹, puisque tout homme, créé dans le mode singulier, est en vertu de sa naissance, un nouveau commencement.

Comme sa pensée est imprégnée par le sens augustinien de la natalité, Arendt accorde une importance à la vie et aux conditions de la rendre plus vivable et plus agréable. En ce sens, elle porte son choix sur la pensée politique qu'elle estime plus appropriée que la métaphysique qui pense la mort. Pour elle, la politique comprise comme la condition humaine de la natalité, s'oppose à la métaphysique. Dans ce sens, « la natalité, par opposition à la mortalité, est sans doute la catégorie centrale de la pensée politique par opposition à la pensée métaphysique »¹⁶⁰. C'est de la dimension politique de l'homme qu'il est question pour Arendt.

Pourtant, l'insistance de ce thème dans la pensée d'Arendt a surpris plus d'un de ses lecteurs privilégiés. Paul Ricœur, dans la préface à *Condition de l'homme moderne*, mentionne « la perplexité des lecteurs confrontés à cette déclaration finale »¹⁶¹ de Hannah Arendt sur la natalité :

¹⁵⁶ F. COLLIN, *op. cit.*, p. 198.

¹⁵⁷ H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, trad. de l'anglais par Georges Fradier, Préface de Paul Ricœur, Paris, Calmann-Lévy, 1961 et 1983, p. 277.

¹⁵⁸ F. COLLIN, *op. cit.*, p. 198.

¹⁵⁹ H. ARENDT, *La vie de l'esprit. Vol.2. Le vouloir*, trad. de l'américain par Lucienne Lotringer, coll. « Philosophie d'aujourd'hui », Paris, PUF, 1983, p. 131.

¹⁶⁰ H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 17.

¹⁶¹ P. RICŒUR, « Préface » à *Condition de l'homme moderne*, p. XXVIII.

« La naissance d'hommes nouveaux, le fait qu'ils commencent à nouveau, l'action dont ils sont capables par droit de naissance [...] peut octroyer aux affaires humaines la foi et l'espérance [...] qui ont trouvé sans doute leur expression la plus succincte, la plus glorieuse dans la petite phrase des Évangiles annonçant leur "bonne nouvelle" : "Un enfant nous est né". »¹⁶²

Toujours à propos de la déclaration présentée au sujet de la natalité par Hannah Arendt à la fin du cinquième chapitre – l'action – de *Condition de l'homme moderne*, Ricœur lui-même déclare : « Cette fin inattendue nous laissera moins intrigués, si nous la plaçons sur la trajectoire de l'expérience temporelle sous-jacente à l'anthropologie philosophique de Hannah Arendt. »¹⁶³ Il y a, en fait, un malentendu sur la natalité chez les lecteurs de Hannah Arendt. Cette natalité est, chez elle, une naissance d'hommes qu'on appelle souvent « mortels ». Pour Arendt, cette naissance porte une connotation d'immortalité. Elle se dit des hommes qui s'immortalisent en accueillant les autres dans le monde et en leur transmettant la culture qui les caractérise. Pour ces lecteurs déconcertés, il paraît illusoire que les « mortels » s'immortalisent. C'est pourquoi Ricœur peut encore s'exclamer : « Ce recours au thème de la natalité nous embarrasse plus qu'il ne nous aide. »¹⁶⁴ Mais ce malentendu provient du fait que Ricœur comprend la natalité dans un sens biologique alors qu'Arendt lui donne un sens politique. Pour Ricœur, « la natalité, la naissance, l'être déjà né : ces mots tirent du côté de la biologie alors que toute la pensée politique tire du côté d'un phénomène suprêmement humain »¹⁶⁵. Chez Arendt, en effet, la natalité est l'expression du souci qu'elle porte pour la condition de l'homme et la bonne marche du monde. Tout cela dépend de l'attitude que les hommes ont envers le fait de la natalité qui est, selon son vocabulaire, « le fait que c'est par la naissance que nous sommes tous entrés dans le monde, et que ce monde est constamment renouvelé par la natalité »¹⁶⁶. Il s'agit, comme commente Yaël Hirsch, de la « capacité d'inventer le monde pour le faire perdurer de manière responsable »¹⁶⁷. Ce qui ne peut se faire que par l'arrivée des nouveaux êtres humains qu'il faut introduire dans le monde.

III. 1. 2. L'arrivée d'un nouvel être humain dans le monde

La natalité est l'arrivée d'un nouvel être humain dans le monde pour « "vivre" et "être parmi les hommes" » (*inter homines esse*) »¹⁶⁸. Selon Françoise Collin, la natalité se décompose en deux séquences sexuées : « Sa séquence purement naturelle, la simple reproduction de la vie (*zoê*) assumée par les femmes dans le caché de l'*oïkia*, et sa séquence humaine (*bios*), poiético-

¹⁶² H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 278.

¹⁶³ P. RICŒUR, « Préface » à *Condition de l'homme moderne*, p. XXVIII.

¹⁶⁴ P. RICŒUR, « Pouvoir et violence » in *Ontologie et politique*, Paris, Tierce, 1989 cité par F. COLLIN, *op. cit.*, p. 188.

¹⁶⁵ *Id.*

¹⁶⁶ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 251.

¹⁶⁷ Y. HIRSCH, *art. cit.*, p. 557.

¹⁶⁸ H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 16.

praxique et symbolique émergent dans le public de l'*agora* masculine. »¹⁶⁹ Ces deux séquences ne sont pas à confondre, il faut plutôt les distinguer et développer, ce que nous proposons dans la suite. Rousseau lui-même savait distinguer deux naissances en ces termes : « Nous naissons pour ainsi dire par deux fois : l'une pour exister, et l'autre pour vivre. »¹⁷⁰

Pour notre propos, nous avons affaire à la séquence humaine, la « fécondité non pas biologique mais culturelle »¹⁷¹, s'il faut reprendre les mots de Guillaume Valériaud. Dans le sens humain de la natalité, l'attention porte sur le nouveau venu qu'il faut considérer dans toute sa nouveauté. Il n'est pas simplement nouveau, il apporte également de la nouveauté dans le monde, dans les affaires humaines, une nouveauté à laquelle on ne s'attendait pas. Avec le nouveau venu, une nouvelle chose commence. Ainsi, à chaque naissance correspond un nouveau commencement, une nouvelle fondation. Comme on ne s'y attendait pas, natalité et commencement sont qualifiés de miracle, « miracle qui sauve le monde, le domaine des affaires humaines, de la ruine normale, "naturelle" [...] dans lequel s'enracine ontologiquement la faculté d'agir »¹⁷². Hannah Arendt parle encore de « la naissance d'hommes nouveaux, le fait qu'ils commencent à nouveau, l'action dont ils sont capables par droit de naissance »¹⁷³. Ce disant, natalité et commencement sont inséparables.

Pour parler du commencement – avec son allié la natalité –, Arendt emploie le terme d'*Initium* emprunté à saint Augustin selon la formulation complète : « [*Initium*] ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit (« Pour qu'il y eût un commencement, fut créé l'homme, avant qui il n'y avait personne »)¹⁷⁴. Selon Courtine-Denamy, « on peut considérer qu'il s'agit là d'une clé pour sa philosophie de la natalité »¹⁷⁵. Cette philosophie s'explique par l'arrivée d'un nouvel être humain au monde, qui correspond au commencement de quelque chose de nouveau qu'on attend de chaque homme qui entre dans la sphère politique, la sphère de l'action. Par commencement, allusion faite au récit biblique de la création qui place l'homme en dernier lieu, Dieu ayant terminé sa création, Arendt estime que « le commencement a fait son apparition dans le monde avec l'homme »¹⁷⁶. L'innovation du monde repose en ce sens sur l'homme. C'est lui qui instaure le commencement. Non seulement il commence quelque chose, mais bien plus, « chaque homme [...] est en lui-même un nouveau

¹⁶⁹ F. COLLIN, *op. cit.*, p. 190.

¹⁷⁰ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, p. 245.

¹⁷¹ G. VALÉRIAUD, « Trois clés pour comprendre Hannah Arendt » in *Le monde des religions*, n° 61, septembre-octobre (2013), p. 63.

¹⁷² H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 278.

¹⁷³ *Id.*

¹⁷⁴ AUGUSTIN (Saint), *De civitate Dei*, XII, 20 cité par H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 199.

¹⁷⁵ H. ARENDT, *Journal de pensée*, Vol. 1, juin 1950-février 1954, trad. de l'allemand et de l'anglais par Sylvie Courtine-Denamy, Paris, Seuil, 2005, p. 541.

¹⁷⁶ H. ARENDT, *Journal de pensée*, Vol. 1, avril 1951, p. 82.

commencement »¹⁷⁷. Ainsi, la natalité est considérée par Arendt comme la condition fondamentale de l'être humain. Elle est en ce sens qualifiée d'insertion dans le monde humain et elle est le propre des hommes.

Par rapport aux autres créatures, l'homme est proprement un être de parole et d'acte, deux « prédicables ou universaux » – si l'on peut les appeler ainsi – qui ne sont cependant pas simplement acquis ou d'avance donnés par le fait d'être homme ; il faut les cultiver en l'homme. On ne peut être dit homme que par eux. C'est pourquoi Arendt déclare : « C'est par le verbe et l'acte que nous nous insérons dans le monde humain, et cette insertion est comme une seconde naissance dans laquelle nous confirmons et assumons le fait brut de notre apparition physique originelle. »¹⁷⁸ En même temps, l'on s'aperçoit que le monde humain régi par la natalité n'est pas un monde d'un seul et l'on ne doit pas s'y conduire comme si on y était tout seul ; c'est plutôt un monde commun et pluriel. En ce sens, la natalité est à comprendre comme une « modalité de la pluralité humaine et la manifestation de son essence »¹⁷⁹. Il faut prendre conscience de cette condition humaine de la pluralité lorsqu'on entre dans le monde des hommes. Elle est « la condition transcendantale de l'agir politique »¹⁸⁰ selon laquelle les hommes parlent et agissent ensemble, bref vivent ensemble.

Pour comprendre cette condition humaine, il sied de savoir que « ce sont les hommes et non l'homme qui vivent sur terre et habitent le monde »¹⁸¹ et que « nous sommes tous pareils, c'est-à-dire humains, sans que jamais personne soit identique à aucun autre homme ayant vécu, vivant ou encore à naître »¹⁸². Ainsi faut-il prendre en compte le fait de la pluralité humaine comme énigme dans laquelle s'énonce l'essence humaine. Sous cet angle, l'homme « ne doit pas être défini à la manière d'une substance chimique, ni l'humanité à la manière d'une série d'exemplaires d'un même modèle »¹⁸³, mais par la natalité qui se définit, de sa part, par la condition de la pluralité humaine. Pour qu'il assume cette condition humaine, l'homme doit être éduqué.

III. 1. 3. La natalité : dimension essentielle de l'éducation

Si l'on est arrivé à dénoncer la crise de l'éducation, c'est parce qu'on a constaté que l'éducation n'était plus ce qu'elle devrait être. Il fallait qu'on revienne à sa définition. Celle-ci

¹⁷⁷ H. ARENDT, *Qu'est-ce que la politique*, p. 52 citée par V. ALBANET, *Amour du monde. Christianisme et politique chez Hannah Arendt*, Préface d'Étienne Tassin, coll. « La nuit surveillée », Paris, Cerf, 2010, p. 292.

¹⁷⁸ H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 199.

¹⁷⁹ F. COLLIN, *op. cit.*, p. 23.

¹⁸⁰ É. TASSIN, *Le trésor perdu. Hannah Arendt l'intelligence de l'action politique*, Paris, Payot et Rivages, 1999, p. 51.

¹⁸¹ H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, pp. 15-16.

¹⁸² *Ibid.*, pp. 16-17.

¹⁸³ G. VALÉRIAUD, *art. cit.*, p. 62.

ressort de l'analyse de la crise. Après coup, on se rend compte qu'« on ne peut pas comprendre le sens et le rôle de l'éducation sans l'articuler à la question de la natalité »¹⁸⁴.

Dans quelle mesure la natalité est-elle une dimension essentielle de l'éducation ? Notons déjà qu'elle est comprise comme « “insertion” “dans le monde humain” »¹⁸⁵, l'accent étant mis sur l'insertion ou l'introduction. Pour cette insertion, les adultes jouent un rôle important à l'égard des enfants ou de nouveaux venus. Il s'agit, pour les adultes, d'introduire ces enfants dans un monde qui est « toujours plus vieux qu'eux »¹⁸⁶. Dans l'éducation, les jeunes « sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement »¹⁸⁷. Il n'y a que l'adulte qui soit susceptible de cette tâche. Elle ne peut en aucun cas être abandonnée aux enfants. L'éducation est ainsi caractérisée par une inégalité entre adulte et enfant ou entre ancien et nouveau. Un discours sur l'éducation repose sur cette différenciation nécessaire.

Le fait de la natalité nous montre que « ce qui nous concerne tous [...] c'est la relation entre enfants et adultes »¹⁸⁸. Dans cette relation, chacun doit être considéré dans sa condition. Il faut dire en ce sens que l'adulte n'est plus un enfant et l'enfant n'est pas encore un adulte. Cela ne veut pas dire qu'on est éduqué pour éviter l'enfance, « la fin de l'éducation, au dire d'Olivier Reboul, n'est pas de surmonter l'enfance, mais d'éviter l'infantilisme »¹⁸⁹. Aux yeux d'Arendt, c'est une erreur de considérer l'enfant comme un « petit adulte »¹⁹⁰. L'enfant doit toujours être pris comme nouveau et l'adulte comme ancien. Chez Arendt, « l'enfant n'est nouveau que par rapport à un monde qui existait avant lui et qui continuera après sa mort et dans lequel il doit passer sa vie »¹⁹¹.

On ne peut cependant pas passer toute la vie dans l'état de nouveau venu. On doit être amené à devenir ancien dans un monde. Une fois devenu ancien, ou mieux adulte, voire homme, on ne peut plus retourner enfant. C'est l'éducation qui fait qu'un enfant devienne adulte ou homme. Kant disait à ces propos : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. »¹⁹² On n'est donc homme que parce qu'on a été éduqué. Il y a un temps pour cela. Cela veut dire que « l'éducation a un terme même si l'on peut toujours continuer d'apprendre »¹⁹³. Elle ne peut pas s'adresser aux adultes parce qu'ils sont éduqués. Ce sont eux plutôt qui éduquent les enfants. Arendt souligne : « On ne peut ni éduquer les adultes, ni

¹⁸⁴ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 69.

¹⁸⁵ V. ALBANEL, *op. cit.*, p. 303.

¹⁸⁶ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 250.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 243.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 251.

¹⁸⁹ O. REBOUL, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 170.

¹⁹⁰ Cf. H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 240.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 238.

¹⁹² E. KANT, *op. cit.*, p. 37.

¹⁹³ S. COURTINE-DENAMY, *op. cit.*, p. 270.

traiter les enfants comme de grandes personnes. »¹⁹⁴ Ainsi, une ligne sépare l'enfant de l'adulte. Cette ligne est nécessaire dans l'éducation. Par elle, on veut dire que l'éducation ne veut pas mélanger le rôle de l'adulte avec celui de l'enfant. L'un est éducateur, l'autre est éduqué. Mais cette ligne de partage ne constitue nullement un mur érigé pour isoler les uns des autres¹⁹⁵. L'éducation, au vrai sens du mot, ne peut pas effacer la ligne qui sépare l'enfant de l'adulte. L'effacer, c'est dire qu'on vient de terminer le processus de l'éducation. Effectivement, il faut que cette ligne s'efface au terme de l'éducation.

Tant qu'il est nécessaire de distinguer l'enfant de l'adulte, la ligne qui les sépare ne peut pas s'effacer. Comme elle s'efface au terme de l'éducation, il faut qu'on sache précisément à quel moment elle s'efface. À ce propos, Arendt déclare :

*« On ne peut pas établir de règle générale qui déterminerait dans chaque cas le moment où s'efface la ligne qui sépare l'enfant de l'âge adulte ; elle varie souvent en fonction de l'âge, de pays à pays, d'une civilisation à une autre et aussi d'individu à individu. »*¹⁹⁶

Prenant le cas de son propre contexte, Arendt mentionne que le terme de l'éducation qui voit s'effacer la ligne qui sépare l'enfant de l'adulte « coïncide probablement avec l'obtention du premier diplôme supérieur (plutôt qu'avec le diplôme de fin d'études secondaires) »¹⁹⁷. À ce moment, on entre dans la sphère de ceux qui sont déjà éduqués. On peut se dire capable de se conduire dans le monde. On ne peut y arriver que parce qu'on a été conduit par un éducateur. Celui-ci, assumant sa tâche, considère l'enfant tel qu'il se présente à lui. Selon Arendt, « l'enfant, objet de l'éducation, se présente à l'éducateur sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir ; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain »¹⁹⁸. En prenant les parents comme éducateurs parmi tant d'autres, Arendt montre qu'

*« avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde »*¹⁹⁹.

Cette responsabilité consiste à dire aux enfants : « Voici notre monde. »²⁰⁰

¹⁹⁴ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 250.

¹⁹⁵ Cf. S. COURTINE-DENAMY, *op. cit.*, pp. 269-270.

¹⁹⁶ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 251.

¹⁹⁷ *Id.*

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 238.

¹⁹⁹ *Id.*

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 243.

III. 2. ÉDUIQUER, C'EST DIRE : « VOICI NOTRE MONDE »

L'éducation est une tâche qui exige une certaine connaissance du monde de la part de ceux qui l'assument. On ne saura pas parler de l'éducation sans en même temps définir le monde. Dans cet ordre, les éléments dont est constitué le monde deviennent une matière qui préoccupe les éducateurs. Arendt reconnaît que « le monde où naissent les hommes renferme un grand nombre de choses [...] qui ont toutes en commun de paraître et par là même d'être faites pour se savoir, s'entendre, se toucher, être senties et goûtées par des créatures sensibles dotées de sens appropriés »²⁰¹. Vu la complexité de ces choses, on ne peut pas entrer dans le monde au hasard. On serait comme si on était jeté dedans pour s'y débrouiller. Arendt n'est pas d'accord avec Heidegger qui affirme que l'homme est « jeté » dans le monde. Contre Heidegger, Arendt déclare que « l'homme n'est pas "jeté" dans le monde [...] [il] est précisément accompagné »²⁰². S'il était jeté ou abandonné dans le monde, ce monde connaîtrait une discontinuité et ce serait un malheur. Ce serait une irresponsabilité de la part de ceux qui sont censés accompagner les nouveaux venus.

Pour la continuité du monde, Arendt atteste qu'il faut accompagner les nouveaux venus. Selon elle, comme l'indique le commentaire de Véronique Albanel, « pour que l'homme – ou plutôt l'enfant, en tant que nouveau venu – soit accompagné, et non jeté ou abandonné dans le monde, il lui faut être introduit par d'autres »²⁰³. Ceux-ci sont des éducateurs qui ont précédé les nouveaux venus dans le monde. Les ayant précédés dans le monde, ils en ont la connaissance qu'ils leur transmettent. C'est en cela que consiste la tâche de l'éducation. Ainsi, « à la base de cette tâche fondamentale de l'éducation [...] se trouve une définition du monde qui va au-delà du monde matériel : le monde comme un espace commun et civilisé des hommes »²⁰⁴.

Quelques questions se posent à ce niveau : Où s'apprend ce monde ? Qui doit l'apprendre réellement ? Autrement dit, où doit-on éduquer ? Qu'est-ce que l'éducation signifie pour le monde ? La réponse à la première question est que le lieu où se fait l'éducation, à savoir l'école, s'intercale entre le privé et le public ; et celle donnée à la dernière question est que l'on éduque dans le sens de l'amour du monde. D'où les deux points de cette section : école intercalée entre privé et public, et « *Amor mundi* ».

²⁰¹ H. ARENDT, *La vie de l'esprit. Vol.1. La pensée*, trad. de l'américain par Lucienne Lotringer, Paris, PUF, 1981, p. 33.

²⁰² H. ARENDT, *Journal de pensée. Vol. 2, mars 1954-1973*, trad. de l'allemand et de l'anglais par Sylvie Courtine-Denamy, Paris, Seuil, 2005, août 1955, p. 743.

²⁰³ V. ALBANEL, *op. cit.*, p. 346.

²⁰⁴ W. HEUER, *art. cit.*, p. 522.

III. 2. 1. L'École entre le privé et le public

Pour parler de l'espace dans lequel doit se dérouler l'éducation, partons de la métaphore de la vie par laquelle Arendt s'explique. Selon elle, en effet, « toute vie, et non seulement la vie végétative, émerge de l'obscurité, et si forte que soit sa tendance naturelle à se mettre en lumière, a néanmoins besoin de la sécurité pour parvenir à la maturité »²⁰⁵. Il en est de même pour l'éducation. Celle-ci exige que les enfants émergent progressivement de l'obscurité du privé vers la lumière du public. Avant de prendre contact avec la lumière du monde, « l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire »²⁰⁶. Pour ce faire, « sa place traditionnelle est au sein de la famille »²⁰⁷. Bien évidemment, on sait que l'enfant vient de la famille pour entrer dans le monde. La famille est donc initialement un lieu de son éducation, mais pas le lieu exclusif, puisqu'elle ne favorise pas un contact direct avec le monde. C'est plutôt l'éducation assurée dans son espace approprié, désigné par Arendt, à savoir l'école, qui met l'enfant au contact du monde. Cet espace se définit à partir de la fonction de l'éducation. Dans son commentaire sur Arendt, Yaël Hirsch soutient que l'éducation « permet “la transmission entre la famille et le monde” »²⁰⁸. Elle est « ce point de passage ou l'articulation entre la vie biologique et la vie biographique, entre le privé et le social, entre la vie et l'action »²⁰⁹.

Disons que l'éducation se déroule dans l'espace qui s'intercale entre la famille et le monde, c'est-à-dire entre privé et public. Yaël Hirsch estime que cet espace consiste dans une sphère dite « sociale »²¹⁰ dont l'école est l'expression. Justement, l'école rassemble les enfants venant de différentes familles où ils sont éduqués selon les sentiments. Tout impartiale, comme l'indique Alain, « l'école n'est nullement une grande famille. À l'école se montre la justice, qui se passe d'aimer, et qui n'a pas à pardonner, parce qu'elle n'est jamais réellement offensée »²¹¹, ce qui est une impartialité caractéristique de ce secteur. Pour une meilleure prise de contact avec le monde, il convient de passer par l'école. En ce sens, Hannah Arendt déclare :

*« Normalement, c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde. Or, l'école n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde. »*²¹²

²⁰⁵ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 239.

²⁰⁶ *Id.*

²⁰⁷ *Id.*

²⁰⁸ Y. HIRSCH, *art. cit.*, p. 558.

²⁰⁹ A. DALSUET, « Dossier et notes » sur H. ARENDT, *La crise de l'éducation*, p. 72.

²¹⁰ Y. HIRSCH, *art. cit.*, p. 558.

²¹¹ ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1948, p. 21.

²¹² H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 242.

L'école est donc le lieu par excellence de l'éducation puisqu'elle conduit l'enfant du domaine privé qu'est la famille vers le domaine public ou politique. Arendt estime, en ce sens, que « le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre »²¹³. Ce monde que l'école apprend aux enfants, est un monde commun qu'il faut conserver. On le montre à ceux qu'on éduque en leur disant, par exemple, voici les paroles à prononcer dans notre monde, voici les actions à poser dans notre monde, bref, voici le monde dans lequel nous devons vivre ensemble. Puisque ce contenu de l'éducation qui s'acquiert à l'école comme lieu mixte vient du monde, « c'est l'État, c'est-à-dire ce qui est public, et non la famille qui impose la scolarité, et ainsi, par rapport à l'enfant, l'école représente le monde, bien qu'elle ne le soit pas vraiment »²¹⁴.

Devenue scolaire, à la charge de l'État, l'éducation risque de se confondre avec le politique. Elle peut facilement se laisser emporter par certains problèmes politiques, mais qui ne relèvent pas de l'éducation. Si, par exemple, dans le domaine politique on ne peut plus apprendre ce qu'est le monde, puisqu'on est déjà dans ce monde, dans le domaine de l'éducation on peut avoir tendance à ne pas accorder une importance particulière à l'apprentissage du monde et se contenter de recevoir des enseignements comme s'ils n'étaient que de simples matières à éliminer. Philippe Meirieu dénonce cette tendance. Selon lui, « l'enseignement ne signifie plus grand-chose pour la majorité des élèves ; l'école est devenue un supermarché où des adultes distribuent des connaissances qui ne servent à rien d'autre qu'à réussir à l'école »²¹⁵. Apprendre pour seulement réussir à l'école ne vaut pas pour l'éducation. Il faut que l'enseignement contienne la matière qui introduit réellement l'enfant dans un monde. Ainsi y a-t-il un lien étroit entre enseignement et éducation. En cette matière, Arendt nous prévient :

*« On ne peut éduquer sans en même temps enseigner ; et l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut très facilement enseigner sans éduquer et on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans jamais s'éduquer pour autant. »*²¹⁶

En considérant la deuxième partie de cette réflexion de Hannah Arendt, on peut admettre la présence dans le monde de certaines personnes qui n'ont pas été éduquées ou qui se conduisent comme si elles ne l'avaient pas été. Ces personnes constituent un danger pour le monde. Il faut savoir protéger le monde contre leur invasion. Un danger à craindre pour le monde est d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à

²¹³ *Ibid.*, p. 250.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 242.

²¹⁵ P. MEIRIEU et M. GUIRAUD, *L'École ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997, p. 13 cités par D. KAMBOUCHNER, « L'école selon Philippe Meirieu » in *Revue internationale de Philosophie Politique*, n° 10, (1999), p. 33.

²¹⁶ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 251.

chaque nouvelle génération »²¹⁷. Il ne suffit pas, pour eux, d'être nouveaux venus pour se conduire dans le monde. On peut bien être nouveau venu et apporter du neuf dans le monde. Mais sans éducation, on est un danger pour le monde. De peur d'être un danger et pour que la nouveauté avec laquelle on arrive vaille pour le monde, il faut être accompagné par un adulte, un éducateur.

Depuis que l'éducation s'adresse aux jeunes, « vis-à-vis des jeunes, les éducateurs font ici figures de représentants d'un monde »²¹⁸. Ces éducateurs jouent un rôle capital d'amener les jeunes à renouveler le monde. On compte toujours sur ces jeunes pour innover. Puisque « notre espoir réside dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle »²¹⁹, et pour que la nouveauté ne supprime pas l'ancienneté, la tâche de l'éducateur est de « faire le lien entre l'ancien et le nouveau »²²⁰. Ainsi le monde sera-t-il conservé tout en se renouvelant. L'éducation qui fait conserver le monde montre qu'on aime ce monde.

III. 2. 2. « Amour du monde »

On ne sait pas se figurer un seul monde qui ne soit constitué que de ceux qui n'ont pas été éduqués ou qui se conduisent comme ne l'ayant pas été. Si on ne les éduquait pas ou si ceux qui n'ont pas été éduqués formaient un monde, de quel monde parlerait-on ? Un tel monde ne saurait être appelé monde humain. Pour qu'un monde soit dit humain, il faut éduquer ceux qui doivent le constituer. Ce n'est pas à la légère qu'on les éduque ; c'est pour pérenniser le monde. Si l'on veut pérenniser le monde, c'est parce qu'il convient pour l'humanité. La condition de cette conservation et pérennité, c'est l'éducation de ceux qui entrent dans le monde. Ainsi, l'éducation est « le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité »²²¹. D'où le concept d'« amour du monde » développé par Hannah Arendt.

III. 2. 2.1. Concept et sens d'« amour du monde »

Le concept d'« amour du monde » dans la pensée d'Arendt émerge autour des années de la publication de sa thèse sur *Le Concept d'amour chez saint Augustin*. Selon Véronique Albanel, « il est fort possible que la citation attribuée à Augustin par Heidegger – *Amo volo ut sis* – ait joué un rôle déterminant dans le choix d'Arendt d'effectuer sa thèse sur *Le Concept d'amour chez Augustin*. Dans ce cas, l'année 1925 et non 1929, date de la publication de la thèse – fournirait le point de départ de son concept d'amour du monde »²²². Mais au clair, ce

²¹⁷ *Ibid.*, p. 239.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 242.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 247.

²²⁰ *Ibid.*, p. 248.

²²¹ *Ibid.*, p. 251.

²²² V. ALBANEL, *op. cit.*, p. 317. Note : *Amo volo ut sis*: je t'aime, je veux que tu sois ce que tu es. Heidegger attribue cette phrase à Augustin dans une lettre qu'il adresse à Arendt, le 13 mai 1925.

concept n'a pas été explicité par Arendt, il n'a même pas été thématisé par elle. Elle avait conçu un projet d'écrire un livre sur cet « amour du monde », mais le livre n'a jamais paru. Seulement, l'apparition de ce concept peut être datée précisément grâce au *Journal de pensée* dans lequel il surgit pour la première fois en mars 1954. Dans cet ouvrage, Arendt écrit sous la forme d'une question lapidaire et dramatique : « *Amor Mundi* – pourquoi est-il si difficile d'aimer le monde ? »²²³ De quel monde parle-t-elle ? Il s'agit du monde présent, notre monde, le monde dans lequel nous vivons. Que dit Arendt de ce monde à travers l'expression *Amor Mundi* ? En effet, « *Amor Mundi* : traite du monde qui se forme comme espace-temps dès lors que les hommes sont au pluriel non pas les uns avec les autres, non pas les uns-près-des autres, la pluralité pure suffit »²²⁴.

En expliquant l'amour du monde comme la pluralité humaine déterminée par le couple espace-temps, on entrevoit un monde formé des hommes qui, vivant ensemble, cultivent des valeurs qui les caractérisent dans leur milieu de vie pendant qu'ils vivent. Ces hommes prennent soin du monde qui est le leur au sens politique du terme. En fait, l'amour du monde est à comprendre par ce qu'Étienne Tassin appelle « philosophie politique ». Selon lui, la philosophie est politique

« dès lorsqu'elle réfléchit sa propre insertion dans le monde commun et découvre comme sa propre condition pensante le rapport toujours problématique qu'elle entretient avec le monde, avec la pluralité de ceux qui l'ont habité et l'habitent et la mémoire de leurs communautés respectives »²²⁵.

Les hommes doivent apprendre comment se mouvoir dans la brèche qui est leur monde, ce qui signifie : « *Comment penser ?* »²²⁶ Ce « *comment penser ?* » et non le « *que penser ?* », comme le souligne Étienne Tassin, est une expression éloquente de l'amour du monde²²⁷. Puisqu'on aime ce monde, on n'aimerait pas le voir se détruire, mais continuer. Si l'homme aime le monde, c'est par dévouement pour lui. C'est dans ce monde qu'il est né, qu'il vit et d'où il partira, car l'homme ne vivra pas au monde éternellement. Un monde qui héberge l'homme ne doit que mériter un amour dévoué.

L'amour du monde est exprimé par le soin qu'on prend de ce monde. Et « prendre soin du monde, *Amor mundi*, précise Étienne Tassin, telle est la signification philosophique de tout agir politique »²²⁸. Pour que les hommes aiment vraiment le monde au sens de l'agir politique, il faut qu'ils soient préparés d'y entrer par ceux qui prennent soin de ce monde et qui les y ont

²²³ H. ARENDT, *Journal de pensée*. Vol. 2, mars 1954, p. 714.

²²⁴ H. ARENDT, *Journal de pensée*. Vol. 2, juillet 1955, p. 732.

²²⁵ É. TASSIN, *op. cit.*, p. 48.

²²⁶ H. ARENDT, « Préface » à *La crise de la culture*, p. 25.

²²⁷ Cf. É. TASSIN, *op. cit.*, p. 48.

²²⁸ *Ibid.*, p. 50.

précédés. Le fait que les uns préparent les autres à entrer dans la sphère de l'action politique est question de transmission.

III. 2. 2. 2. La transmission

On sait que pour éduquer, c'est-à-dire pour introduire les nouveaux venus dans un monde, une génération vivant à un moment donné dans ce monde transmet des choses à ces nouveaux venus qui constituent, à leur tour, une génération. Si l'essence de l'éducation est la natalité²²⁹, l'essence de la transmission est, elle, comme l'indique Joëlle Caullier,

« la succession ininterrompue des générations, l'éternel jeu de cache-cache entre la mort des uns et la naissance des autres... C'est parce que les uns savent qu'ils vont disparaître qu'ils veulent léguer un peu d'eux-mêmes aux autres, c'est parce que ceux-là naissent dans l'état d'inachèvement propre à l'homme qu'ils ont besoin de leurs aînés... »²³⁰

Disons que c'est par le désir de s'immortaliser que les hommes transmettent leur monde de générations en générations. Si les uns ne naissaient pas et si les autres ne transmettaient rien à ceux qui naissent après eux, le monde ne se constituerait pas de façon continue. Chaque génération passerait avec son monde et aucun monde n'aurait été durable ; on ne se souviendrait de rien. Sachant que les hommes disparaîtraient, de peur que leur disparition n'entraîne celle du monde, ces hommes doivent transmettre ce monde aux autres. Ainsi la transmission est-elle garante de la conservation de l'humanité et du monde malgré l'écoulement du temps. Elle constitue une culture comprise comme « la manière concrète dont les hommes tissent le fil ininterrompu de l'humanité... »²³¹ Nul homme, ayant le sens de l'humanité et aimant le monde, ne peut refuser de transmettre des œuvres ou des valeurs spirituelles à ceux qui lui succèdent. S'il lui arrivait de refuser et qui, partant, refuserait sa responsabilité du monde, cet homme, écrit Arendt, « ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation »²³².

À vrai dire, on a vu que les hommes ne transmettaient plus leur monde aux nouveaux venus. Ceux-ci, abandonnés à eux-mêmes, ne pouvaient pas savoir se conduire conformément au monde de leurs prédécesseurs. Ils se trouvaient dans un monde, mais sans testament. Et pourtant, « le testament, qui dit à l'héritier ce qui sera légitimement sien, assigne un passé à l'avenir »²³³. Ce testament, pour Arendt, n'est rien d'autre que la tradition qui consacre le vivre-ensemble. C'est un trésor qui, malheureusement, est déjà perdu. Mais cet héritage ne restera pas éternellement perdu. Il faut que les hommes sachent le transmettre aux autres. En transmettant ou en léguant un héritage, on est en droit un éducateur responsable. Celui qui

²²⁹ Cf. H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de culture*, p. 224.

²³⁰ J. CAULLIER, « Plaidoyer pour la transmission » in *Études*, t. 409 n° 3 (4093), septembre (2008), p. 195.

²³¹ *Ibid.*, p. 196.

²³² H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 243.

²³³ H. ARENDT, « Préface » à *La crise de la culture*, p. 14.

reçoit cet héritage, non seulement le conserve, mais bien le développe afin de consolider les acquis de son monde²³⁴. C'est pourquoi, empruntant le vocabulaire de Hannah Arendt, Françoise Collin déclare : « Léguer le monde, c'est léguer "l'amour du monde", *amor mundi*, dans le souci de sa préservation autant que de son renouvellement. »²³⁵

La tâche de l'éducation consiste ainsi à transmettre non seulement le monde, mais aussi l'amour du monde. Les éducateurs sont, en ce sens, des responsables du monde, un monde qui a toujours besoin de nouveaux venus pour le renouveler. Puisqu'ils transmettent non seulement le monde, mais aussi l'amour du monde, les éducateurs aiment le monde et les enfants. C'est

« avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun »²³⁶.

Si les enfants arrivent vraiment à renouveler le monde, l'éducation réalise son premier devoir d'être conservatrice. Nous savons déjà que l'éducation est conservatrice « pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant »²³⁷.

III. 3. CONCLUSION

Ce troisième chapitre a porté sur la natalité comme essence de l'éducation. Dans le premier point de ce chapitre, nous avons développé le sens de la natalité. Cette natalité a été comprise dans une perspective arendtienne comme la condition fondamentale de la pluralité humaine. Nous avons montré que la natalité est au cœur de l'œuvre de Hannah Arendt et qu'on ne peut pas comprendre l'éducation sans l'articuler à la question de la natalité. Ceci nous a conduit à soutenir, dans le deuxième point du chapitre, qu'éduquer c'est dire « voici notre monde ».

Dans ce dernier point, nous avons souligné que l'éducation se déroule entre le privé et le public. À ce niveau, nous avons insisté sur le rôle que joue l'adulte pour introduire l'enfant dans le monde. Le monde que nous présente Arendt, c'est un monde commun, le vivre-ensemble qui mérite d'être conservé pour sa continuité. Pour conserver le monde, il faut le renouveler. L'espoir de le renouveler réside dans les nouveaux venus dans ce monde qui est plus vieux qu'eux. Faire le lien entre l'ancien et le nouveau, c'est la tâche de l'éducateur. Par cette tâche, l'éducateur assume son rôle de responsable du monde, une expression de son amour envers les enfants qu'il ne faut pas jeter ni abandonner, mais accompagner et de l'amour envers le monde qu'il faut conserver.

²³⁴ Cf. J. CAULLIER, *art. cit.*, p. 197.

²³⁵ F. COLLIN, *op. cit.*, p. 214.

²³⁶ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 252.

²³⁷ *Ibid.* p. 247.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La crise de l'éducation a été l'objet du présent travail. Il a été question, non seulement de circonscrire le contexte spatio-temporel dans lequel la crise a été dénoncée, de présenter les indices de cette crise et de développer ce qu'elle est réellement, mais bien davantage de montrer, à partir de cette crise, que la natalité est l'essence de l'éducation.

Nous avons présenté, au départ, les constats faits par Hannah Arendt à son arrivée en Amérique dans les années 1941-1960. Ces constats l'ont amenée à approfondir les causes de cette crise de l'éducation. Il s'agissait notamment du fait, pour certains enfants, de ne pas savoir lire, du rôle politique qu'on a fait jouer à l'éducation et de l'égalisation des conditions partout pour tous. À partir du cas du petit John, Hannah Arendt avait réfléchi sur l'instruction des enfants, en particulier et leur éducation, en général. Elle trouvera que certains enfants, en Amérique, ne savaient pas lire parce que le système scolaire américain avait rompu avec les méthodes éducatives traditionnelles pour adopter les méthodes modernes venues du centre de l'Europe. Ces dernières, appliquées servilement, avaient causé la baisse du niveau d'instruction en Amérique.

Mais cette baisse du niveau d'instruction n'explique pas la crise de l'éducation, car l'éducation n'est pas seulement l'instruction, mais aussi la discipline. En plus de l'application servile des méthodes modernes d'éducation empruntées à l'Europe, l'Amérique, pays le plus moderne, avait voulu faire jouer à l'éducation un rôle politique. L'éducation était, pour elle, le moyen de fonder un nouvel ordre politique, un nouveau monde, un monde formé seulement des nouveaux venus, les immigrants, notamment. C'est ce que Hannah Arendt a appelé « *pathos* de la nouveauté » qui reste, pour elle, une « illusion politique ». Cette illusion s'explique par le fait qu'en voulant fonder un ordre politique par le moyen de l'éducation, on se trompe beaucoup, car en politique, les hommes sont en relation d'égal à égal, tandis qu'en éducation, les relations sont essentiellement inégales entre éducateurs et éduqués.

Bien plus, le rôle politique joué par l'éducation s'explique par le fait que, pour les Américains, l'éducation est un moyen politique et la politique elle-même une forme d'éducation. Cela, Arendt l'appelle « rousseauisme ». Cette politique qui se fait par l'éducation consacre l'égalité de tous. Pour les Américains, il n'y a pas de différence entre enfant et adulte, élève et professeur, non doué et doué, ignorant et savant... Tous sont égaux tant en politique qu'en éducation. C'est, en gros, l'affirmation d'égalité constitutive de la conscience démocratique qui s'applique dans le monde éducatif. Pour Arendt, l'éducation ne peut jouer aucun rôle politique, car la politique et l'éducation sont deux domaines différents. Dans la sphère politique, on a affaire à ceux qui sont déjà éduqués.

En creusant ces indices révélateurs d'un système éducatif en crise, on découvre, selon Arendt, que la crise réelle de l'éducation provient de « trois idées de base », à savoir : la prétendue autonomie des enfants, la baisse flagrante du niveau de formation des professeurs et de la qualité de l'enseignement ainsi qu'un soi-disant « pragmatisme » qui substitue le faire au savoir et insiste sur le « savoir-faire ». La crise qui vient de ces « trois idées de base » est, en réalité, la crise de la tradition et de l'autorité. S'étant conformée au monde moderne, l'éducation a rompu avec la tradition par préférence à la nouveauté et a supprimé l'autorité pour la libération des enfants. Pourtant, la tradition et l'autorité sont intrinsèques dans la relation éducative. Rompre avec l'une ou l'autre c'est perturber l'éducation. Si, par la tradition, l'éducation est conservatrice par nature, c'est, aux dires de Hannah Arendt, pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant. Et l'autorité de l'éducateur consiste, précisément, à introduire les enfants dans le monde. C'est en vertu de la natalité, essence de l'éducation, que ces adultes assument leur tâche.

Selon Arendt, pour sortir de la crise, il faut rappeler l'essence de l'éducation qui est la natalité. Celle-ci est comprise comme l'arrivée d'un nouvel être humain dans le monde. Ce nouveau venu est introduit dans le monde par l'adulte qui ne l'abandonne pas, mais l'accompagne en lui disant : « Voici notre monde. » Le monde dont il s'agit ici est celui dans lequel les adultes parlent, agissent, vivent ensemble. C'est le monde commun, monde de la pluralité humaine qui mérite d'être conservé. Pour le conserver, il faut le renouveler par l'arrivée de nouveaux venus à qui ce monde est transmis. Si les hommes transmettent leur monde, c'est en réalité pour s'immortaliser. Cette transmission qui immortalise l'humanité est l'expression de l'amour que les hommes ont pour le monde et pour les enfants qui viennent avec du neuf pour innover ce monde en vue de le conserver, de le transmettre à d'autres... L'éducation doit, en ce sens, être conservatrice.

C'est, nous semble-t-il, le mérite d'Arendt, d'avoir amorcé une réflexion d'ampleur sur la crise de l'éducation. Cette réflexion, comme elle-même l'avoue, n'est pas celle d'un spécialiste – « et ceci est bien sûr mon cas quand je parle de la crise de l'éducation, puisque je ne suis pas éducatrice de profession »²³⁸ –, mais celle de quelqu'un qui s'intéresse aux problèmes qui se posent dans ce domaine. Elle a beaucoup accusé la modernité d'être la cause de cette crise qui est, de façon générale, sienne. S'insurgeant contre les bouleversements que la modernité a introduits dans l'éducation, Arendt défend une éducation conservatrice, classique fondée sur l'autorité de l'adulte qui a à transmettre un passé aux enfants tout en leur accordant la chance de renouveler le monde.

²³⁸ H. ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, p. 224.

Cette réflexion sur la crise de l'éducation est encore au centre des débats et elle est loin d'être épuisée. Si Hannah Arendt défend délibérément une éducation classique, conservatrice reposant sur la tradition et l'autorité, tout au long de ce travail, il a fallu encore réfléchir sur la place de l'autorité de l'éducateur et des adultes dans l'éducation. Leur rôle est d'introduire les enfants dans le monde ou du moins « dans un secteur limité bien particulier »²³⁹ au lieu de les abandonner à eux-mêmes. En accomplissant sa tâche conformément à l'essence de l'éducation, sans forcément faire un retour au passé, l'éducateur aura pallié la crise de l'éducation.

Beaucoup soulignent la lucidité avec laquelle Arendt avait analysé cette crise. Toutefois, les diagnostics qu'elle porte sur la crise de l'éducation et surtout sa conception de l'éducation que beaucoup trouvent « nostalgique », restent contestables. Parmi les critiques avisés de cette conception, retenons Alain Renaut qui a, lui aussi, conduit depuis des années une réflexion sur l'éducation et plus largement sur la démocratisation de la vie politique et sociale. Selon lui, ce long processus, avec ses exigences qu'il porte de liberté et d'égalité, n'est pas encore achevé et génère au fur et à mesure un certain nombre de crises de société, dont celle de l'éducation fondée traditionnellement sur l'autorité et la tradition.

Renaut rappelle que l'éducation moderne ne fonctionnera plus jamais sur le modèle de l'autorité ancienne sur laquelle insiste Arendt, car « la culture démocratique est une culture de l'égalité, qui est d'abord celle de l'égale dignité de tous les êtres humains. Elle conduit à penser l'autre sous le régime du “même” : la même dignité, le même respect, les mêmes droits, les mêmes libertés »²⁴⁰. Pour lui, l'exigence d'égalité, un acquis non négociable de la modernité, a profondément ébranlé la famille et l'institution éducative. Il faut prendre acte de ces nouvelles évolutions culturelles et trouver de nouveaux modes de transmission et de communication. On devrait donner à l'éducation, tout comme à la philosophie de l'éducation, un statut différent de celui qui était anciennement le sien. Il ne s'agira pas d'illustrer les théories, mais de faire des pratiques éducatives.

Même si Arendt insiste sur l'inégalité fondamentale entre éducateurs et éduqués, il faudra consentir que dans l'école et la famille, à l'ère démocratique qui consacre les droits des enfants, les relations seront de plus en plus des relations contractuelles où les choses se négocieront, se débattront. Quoi qu'il en soit, une question reste : peut-on se passer de l'autorité dans l'éducation ? Une lecture attentive de Hannah Arendt montre que cette question n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît.

²³⁹ *Ibid.*, p. 251.

²⁴⁰ A. RENAUT, *op. cit.*, p. 145.

BIBLIOGRAPHIE

A. OUVRAGE PRINCIPAL

1. ARENDT Hannah, *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, trad. de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy, Paris, Gallimard, 1972, 380 p.

B. AUTRES OUVRAGES DU MÊME AUTEUR

2. ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, trad. de l'anglais par Georges Fradier, Préface de Paul Ricœur, Paris, Calmann-Lévy, 1961 et 1983, 368 p.
3. IDEM, *Journal de pensée, Vol. 1, juin 1950-février 1954*, trad. de l'allemand et de l'anglais par Sylvie Courtine-Denamy, Paris, Seuil, 2005, 647 p.
4. IDEM, *Journal de pensée. Vol. 2, mars 1954-1973*, trad. de l'allemand et de l'anglais par Sylvie Courtine-Denamy, Paris, Seuil, 2005, août 1955, pp. 667-1324.
5. IDEM, *La vie de l'esprit. Vol.1. La pensée*, trad. de l'américain par Lucienne Lotringer, Paris, PUF, 1981, 244 p.
6. IDEM, *La vie de l'esprit. Vol.2. Le vouloir*, trad. de l'américain par Lucienne Lotringer, coll. « Philosophie d'aujourd'hui », Paris, PUF, 1983, 270 p.

C. TEXTE DE L'AUTEUR SUIVI DU COMMENTAIRE

7. ARENDT Hannah, *La crise de l'éducation. Extrait de la crise de la culture*, trad. de l'anglais par Chantal Vezin, dossier et notes réalisés par Anne Dalsuet, lecture d'image par Seloua Luste Boulbina, coll. « Folioplus philosophie », Paris, Gallimard, 1972, 150 p.

D. OUVRAGES SUR L'AUTEUR

8. ALBANEL Véronique, *Amour du monde. Christianisme et politique chez Hannah Arendt*, Préface d'Étienne Tassin, coll. « La nuit surveillée », Paris, Cerf, 2010, 430 p.
9. CALOZ-TSCHOPP Marie-Claire (dir.), *Lire Hannah Arendt aujourd'hui. Pouvoir, guerre, pensée, jugement politique. Actes du colloque international de Lausanne 11-12 mai 2007*, Paris, L'Harmattan, 2008, 621 p.
10. COLLIN François, *L'homme est-il devenu superflu? Hannah Arendt*, Paris, Odile Jacob, 1999, 332 p.
11. COURTINE-DENAMY Sylvie, *Hannah Arendt*, Paris, Belfond, 1994, 435 p.
12. TASSIN Étienne, *Le trésor perdu. Hannah Arendt l'intelligence de l'action politique*, Paris, Payot et Rivages, 1999, 591p.

E. AUTRES OUVRAGES

13. ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1948, 152 p.
14. BAILLARGEON Normand (éd.), *L'éducation*, Paris, Flammarion, 2011, 286 p.
15. BLAIS Marie-Claude et alii, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002, 254 p.
16. COMTE-SPONVILLE André (éd.), *Une éducation philosophique et autres articles*, Paris, PUF, 1989, 382 p.
17. DUPANLOUP (Mgr), *De l'éducation t2. De l'autorité et du respect dans l'éducation*, Paris, Le Coffre, 1857, 656 p.
18. GILBERT Roger, *Les idées actuelles en pédagogie*, Paris, Centurion, 1973, 299 p.
19. KANT Emmanuel, *Traité de pédagogie*, trad. de J. Barni, revue et actualisée, intro. et notes par Pierre-José About, Paris, Hachette, 1981, 107 p.
20. REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, coll. « SUP Le Philosophe » n° 102, Paris, PUF, 1971, 126 p.
21. IDEM, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, 249 p.
22. RENAUT Alain, *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004, 266 p.
23. ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Frères, 1951, 664p.
24. IDEM, *Du contrat social*, Paris, Flammarion, 1966, 187 p.
25. WADIER Henri, *La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu*, Paris, Robert Laffont, 1970, 267 p.

F. REVUES, ENCYCLOPÉDIES ET DICTIONNAIRES

26. BARNY Roger, « La querelle Rousseau-Encyclopédie et la discussion sur l'éducation nationale à la convention (1792-1793) » in *La pensée*, n° 306, avril-mai-juin (1996), pp. 113-127.
27. CAULLIER Joëlle, « Plaidoyer pour la transmission » in *Études*, t. 409 n° 3 (4093), septembre (2008), pp. 195-206.
28. CLÉMENT Élisabeth et alii, *Pratique de la philosophie de a à z*, Paris, Hatier, 1994, 383p.
29. KAMBOUCHNER Denis, « L'école selon Philippe Meirieu » in *Revue internationale de Philosophie Politique*, n° 10, (1999), pp. 13 sq.
30. MATTÉI Jean-François, « La philosophie et la pédagogie » in JACOB André (dir.), *Encyclopédie philosophique universelle t4. Le discours philosophique*, Paris, PUF, 1998, pp. 2647-2648.
31. RAYNAUD Philippe, « L'expérience américaine » in *Le magazine littéraire. Hannah Arendt*, n° 445, septembre (2005), pp. 65-66.
32. VALÉRIAUD Guillaume, « Trois clés pour comprendre Hannah Arendt » in *Le monde des religions*, n° 61, septembre-octobre (2013), pp. 60-64.

TABLE DES MATIÈRES

ÉPIGRAPHES.....	I
DÉDICACE	II
REMERCIEMENTS.....	III
AVANT-PROPOS	IV
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	1
2. CHOIX ET INTÉRÊT DU SUJET	2
3. MÉTHODE ET DÉLIMITATION DU TRAVAIL	3
PREMIER CHAPITRE	4
CONSTAT D'INDICES PRÉLIMINAIRES DE LA CRISE DE L'ÉDUCATION	4
I. 0. INTRODUCTION	4
I. 1. <i>WHY JOHNNY CAN'T READ ?</i>	4
I. 2. LE RÔLE POLITIQUE JOUÉ PAR L'ÉDUCATION	6
I. 2. 1. L'éducation et la politique en faveur du « <i>pathos</i> de la nouveauté »	6
I. 2. 2. Du rousseauisme	9
I. 3. LA NOTION D'ÉGALITÉ	11
I. 4. CONCLUSION.....	13
DEUXIÈME CHAPITRE	15
LA CRISE DE L'ÉDUCATION DANS LA CRISE GÉNÉRALE DE LA MODERNITÉ	15
II. 0. INTRODUCTION.....	15
II. 1. TROIS « IDÉES DE BASE » DE LA CRISE.....	15
II. 1. 1. L'autonomie des enfants	16
II. 1. 2. L'enseignement	17
II. 1. 3. Le « pragmatisme »	18
II. 1. 4. Brève conclusion	19
II. 2. LA TRADITION EN CRISE	19

II. 2.1. Tradition et modernité.....	19
II. 2. 2. Le conservatisme	22
II. 2. 3. Brève conclusion	22
II. 3. L'AUTORITÉ EN CRISE.....	23
II. 3. 1. Définition et sens de l'autorité	23
II. 3. 2. L'autorité en politique.....	24
II. 3. 3. L'autorité dans l'éducation	26
II. 4. CONCLUSION	28
TROISIÈME CHAPITRE	29
LA NATALITÉ : ESSENCE DE L'ÉDUCATION.....	29
III. 0. INTRODUCTION	29
III. 1. QUESTION DE LA NATALITÉ	29
III. 1. 1. La natalité au cœur de l'œuvre de Hannah Arendt	29
III. 1. 2. L'arrivée d'un nouvel être humain dans le monde	31
III. 1. 3. La natalité : dimension essentielle de l'éducation	33
III. 2. ÉDUIQUER, C'EST DIRE : « VOICI NOTRE MONDE »	36
III. 2. 1. L'École entre le privé et le public	37
III. 2. 2. « Amour du monde »	39
III. 2. 2.1. Concept et sens d'« amour du monde »	39
III. 2. 2. 2. La transmission	41
III. 3. CONCLUSION	42
CONCLUSION GÉNÉRALE	43
BIBLIOGRAPHIE	46
TABLE DES MATIÈRES.....	48