

Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde

Philippe Foray

DANS **LE TÉLÉMAQUE** 2001/1 n° 19 , PAGES 79 À 101

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE CAEN**

ISSN 1263-588X

ISBN 2841331415

DOI 10.3917/tele.019.0079

Date de mise en ligne : 01/05/2012

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2001-1-page-79?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

DOSSIER : CITOYEN DU MONDE

Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde

Le plus ahurissant de toute l'affaire fut la décision fédérale de commencer l'intégration en tous lieux par les écoles publiques. Il ne fallait pourtant pas beaucoup d'imagination pour remarquer que cela revenait à charger des enfants, noirs et blancs, de résoudre un problème que les adultes durant des générations ont avoué n'être pas capable d'affronter eux-mêmes. Je pense que personne ne trouvera facile d'oublier la photographie reproduite dans les journaux et les magazines de tout le pays, montrant une petite fille noire accompagnée par un ami blanc de son père, quittant l'école, suivie de près par une meute de gosses railleurs et grimaçant qui la persécutaient. On demandait à l'évidence à cette enfant d'être un héros, ce que ni son père absent, ni les représentants du N.A.A.C.P., également absents, ne s'étaient sentis obligés d'être... Cette image m'est apparue comme une caricature fantastique de l'éducation progressiste, qui, en abolissant l'autorité des adultes, nie implicitement leur responsabilité à l'égard du monde dans lequel ils ont fait naître leurs enfants, et refuse le devoir de les guider dans ce monde. Sommes-nous maintenant arrivés au point où l'on demande aux enfants de changer le monde ou de l'améliorer? Cherchons-nous à conduire nos batailles politiques dans les cours de récréation de nos écoles¹?

Résumé : *Un certain nombre de thèmes de la philosophie d'Hannah Arendt – essentiellement les thèmes du monde et de l'œuvre, de l'éducation, des droits de l'homme et du communautarisme – sont exposés ici de façon serrée et scrupuleuse. Cette lecture patiente a pour effet de montrer que les découpages si stricts de l'expérience auxquels cette philosophie procéda si souvent – opposant par exemple le monde de la culture et sa "durabilité" essentielle à la consommation ou au loisir – entretiennent des liens plus étroits qu'il n'y paraît à une première lecture, pour trouver, peut-être, dans l'horizon d'un "monde" des hommes leur problématique unité.*

L'ARTICLE QU'HANNAH ARENDT a fait paraître en 1958 sous le titre « La crise de l'éducation »² est devenu aujourd'hui une référence « classique » de la littérature

-
1. H. Arendt, « Réflexions sur Little Rock », trad. fr. J. Roman, in *Penser l'événement*, Paris, Belin, 1989 (trad. fr. E. Adda, A.-S. Astrup, A. Calon, D. Don *et al.*), p. 239-240.
 2. H. Arendt, « The Crisis in Education », in *Between Past and Future*, New York, 1961 ; pour la rédaction de cet article, j'utilise la réédition de 1993 (New York, Penguin Books), trad. fr. C. Vezin, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 223-252. Dans les lignes qui suivent, les références à l'article sont données directement entre parenthèses dans le corps du texte (deux références

consacrée à l'éducation et à l'école³. Rares pourtant sont les commentaires qui s'efforcent de donner de cette partie de la pensée d'Arendt une vue complète et détaillée. Beaucoup se contentent d'une référence brève. D'autres n'abordent la question de l'éducation qu'indirectement à partir de la pensée politique. Dans la plupart des cas, c'est à la seconde partie de l'article et à sa critique des « théories modernes de l'éducation » que l'on a prêté le plus d'attention. Lu à la lumière de cette seconde partie, l'article est interprété comme une défense du recours aux « méthodes traditionnelles », oubliant qu'Arendt dénonce elle-même la volonté de retour en arrière qui ne résout aucun problème, mais ramène « à cette même situation d'où justement a surgi la crise » (p. 249, p. 194). Que les lectures de l'article reprennent à leur compte cette critique de l'éducation moderne, ou qu'elles dénoncent, à l'inverse, le « conservatisme » éducatif qui l'accompagne, elles supposent que l'essentiel du propos d'Arendt est de se prononcer sur des questions de méthodes et de pratiques scolaires, de se situer par rapport aux idées nouvelles sur l'éducation. Or, c'est loin d'être évident. Arendt note elle-même qu'elle n'écrit pas en spécialiste (p. 224, p. 174), que sa critique des idées éducatives nouvelles est schématique (p. 232, p. 180) et marquée d'une « exagération évidente » (p. 235, p. 183). À la fin de la seconde partie de l'article, alors qu'elle passe en revue les différentes mesures qui sont préconisées aux États-Unis pour répondre à la crise de l'éducation et dont on peut remarquer qu'elles répondent presque point par point aux idées pédagogiques qui viennent d'être critiquées, elle ajoute que ces points ne concernent pas son propos et sont hors de sa compétence (p. 237, p. 184). Tous ces éléments suggèrent que le fait d'accorder une importance centrale aux considérations pratiques et pédagogiques revient à déformer le point de vue qu'Arendt essaye de prendre sur l'éducation, à confondre l'essentiel et le trajet qui lui permet d'accéder à l'essentiel : « La crise de l'éducation » est d'abord un

sont données à chaque fois, la première en caractères normaux est celle de la traduction française ; la seconde en italiques est celle de l'édition américaine). Il en va de même pour *Condition de l'homme moderne* et pour les « Réflexions sur Little Rock ». Les références complètes sont données dans la bibliographie à la fin de l'article.

3. Outre les commentaires explicitement consacrés à l'article d'Arendt qui sont répertoriés dans la bibliographie finale, on ne peut qu'être frappé par la diversité des ouvrages rédigés depuis une dizaine d'années sur l'école, dans lesquels sous quelque forme que ce soit (élogieuse, critique ou neutre, succincte ou détaillée), l'article d'Arendt est mentionné. Philosophie de l'éducation : par exemple, L. Cornu, J.-C. Pompuognac et J. Roman, *Le Barbare et l'Écolier* (Paris, Calmann-Lévy, 1990), A.-M. Drouin-Hans, *L'Éducation, une question philosophique* (Paris, Anthropos, 1998, p. 28) ; essai politique : P. Raynaud et P. Thibaud, *La Fin de l'école républicaine* (Paris, Calmann-Lévy, 1990, p. 159-160), A. Finkelkraut, *L'Ingratitude* (Paris, Gallimard, 1998) ou polémique : L. Jaffro et J.-B. Rauzy, *L'École désœuvrée* (Paris, Flammarion, 1999, p. 116). Arendt est citée aussi bien par les représentants de la pensée républicaine : C. Coutel, *Que vive l'école républicaine* (Paris, Textuel, 1999, p. 7) que dans les ouvrages écrits par des auteurs appartenant aux Sciences de l'éducation : P. Meirieu, *Le Choix d'éduquer* (Paris, ESF, 1991, p. 61), J.-Y. Rochex, *Le Sens de l'expérience scolaire* (Paris, PUF, 1995, p. 27-28), J.-C. Forquin, *École et Culture* (Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 11), S. Joshua, *L'École entre crise et refondation* (Paris, La dispute, 1999, p. 143-144) ou à d'autres disciplines, par exemple, en sociologie : F. Dubet, *À l'école* (Paris, Seuil, 1996, p. 306). La liste est sans doute loin d'être close.

« essai de pensée » sur une question théorique, celle de « l'essence de l'éducation ». Et simultanément, c'est un essai politique : savoir « quels aspects du monde moderne et de sa crise se sont réellement révélés dans la crise de l'éducation »⁴ (p. 237, p. 184).

L'ambition de ce commentaire est de donner une vue complète de la pensée d'Hannah Arendt sur l'éducation. Pour ce faire, je pars du constat que l'article sur l'éducation ou plus précisément, les articles sur l'éducation – il faut en effet rappeler que « La crise de l'éducation » a été rédigé à la suite d'un premier article intitulé « Réflexions sur Little Rock », écrit une année auparavant et consacré au problème de la discrimination raciale au sein des écoles américaines⁵ – ont été écrits au moment où paraissait le second ouvrage majeur d'Arendt, *Condition de l'homme moderne*. Or, il n'est pas difficile de s'apercevoir que la réflexion d'Arendt sur l'éducation utilise sans les définir explicitement certains concepts fondamentaux de cet ouvrage : la vie, le monde, l'action, la natalité. On est ainsi conduit à penser que les clés de compréhension des écrits sur l'éducation se trouvent dans le livre de 1958 et que la pensée de l'éducation procède de la pensée d'ensemble d'Arendt sur les conditions de l'existence humaine dans le monde moderne. C'est cette orientation de lecture que le présent commentaire veut mettre en œuvre.

L'éducation comme apprentissage du monde

En un sens, toute la thèse d'Hannah Arendt sur l'éducation est contenue dans la déclaration suivante :

avec la conception et la naissance, les parents humains n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants, ils les ont simultanément introduits dans un monde (p. 238, p. 185).

L'éducation doit être pensée en relation avec le monde humain. Et c'est pour comprendre la signification précise de cette thèse apparemment banale qu'il faut se reporter aux concepts qui, dans *Condition de l'homme moderne*, permettent à Arendt de distinguer différentes « sphères » de l'existence humaine, en particulier celles de la vie et du monde.

4. Une remarque analogue pourrait être faite sur le terme de « crise » qui apparaît dans le titre de l'article. Arendt n'utilise pas simplement le terme au sens courant d'une situation négative dont il faut sortir d'une manière ou d'une autre, mais en référence à la médecine hippocratique. Une crise est un moment de dévoilement : elle « fait tomber les masques et efface les préjugés » (p. 224, p. 174) ; elle se caractérise pas la perte des réponses courantes, et par suite, elle oblige à « revenir aux questions » (p. 225, p. 174) auxquelles ces réponses constituaient des réponses, questions qui le plus souvent étaient restées cachées. Elle est d'abord une « expérience de la réalité » (*ibid.*), un moment propice à la découverte de l'essence des choses.

5. Cf. E. Young-Bruehl, *Hannah Arendt* [1982], trad. fr. J. Roman et E. Tassin, Paris, Anthropos, 1986, rééd. Paris, Calmann-Lévy, 1999, p. 401-415, en particulier p. 413.

L'importance qu'Arendt donne au concept de « monde » ne se comprend que par opposition à cette autre condition fondamentale de l'existence humaine qu'est la vie. Pour Arendt, la vie se caractérise fondamentalement par un besoin perpétuel de régénération. « Processus dévorant »⁶, menaçant toujours de s'épuiser, elle a besoin d'être entretenue en permanence. C'est la consommation qui permet l'entretien de la vie ; et le travail est « l'activité qui fournit les moyens de la consommation »⁷. Par opposition au cycle perpétuel de la vie, le monde est d'abord un cadre, un milieu stable pour l'existence humaine⁸. Il n'est pas la nature ou l'univers, mais un « artifice humain », un produit de l'activité humaine⁹ (p. 247, p. 192). Il existe sous forme d'« œuvres » matérielles – les maisons que nous habitons, les outils que nous utilisons – spirituelles, les paroles et les actions que nous accomplissons, et d'œuvres d'art. En tant que théâtre des actions humaines, le monde, « domaine public », est le cadre de la vie politique¹⁰. Il est lié à la pluralité humaine, au fait que nous vivons nécessairement avec les autres, que « ce sont des hommes et non pas l'homme... qui habitent le monde »¹¹. En ce sens et c'est un point plus difficile à saisir, le monde n'est pas la même chose que le domaine « social ». Le monde est la sphère de la vie politique alors que la « sphère sociale » est celle de la vie économique, c'est-à-dire des activités relatives à l'entretien de la vie, le travail, la consommation et les loisirs¹². Mais la distinction entre le monde et la sphère « sociale » correspond aussi à la distinction du « durable » et du « périssable ». Ce qui est produit par le travail pour l'entretien de la vie est destiné à être consommé et à disparaître¹³. Au contraire, les œuvres, « objets qui ne sont pas consommés, mais utilisés et habités » donnent au monde « durabilité » et « permanence »¹⁴; par elles, il acquiert une « objectivité » qui lui permet de résister à l'usure du temps et de la consommation¹⁵. En ce sens, le monde est toujours plus vieux que nous (p. 250, p. 195) ; il « nous accueille à notre naissance » et nous le laissons derrière nous en mourant.

Il est ce que nous avons en commun non seulement avec nos contemporains mais aussi avec ceux qui sont passés et avec ceux qui viendront après nous¹⁶.

6. H. Arendt, *The Human Condition* [1958], Chicago, The University of Chicago Press, 1984, trad. fr. G. Fradier, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961, chap. IV, 3, p. 162 (p. 144).

7. *Ibid.*, chap. III, 3, p. 112 (p. 99).

8. *Ibid.*, chap. II, 1, p. 31 (p. 22).

9. Cf. « Le concept d'histoire », in *La Crise de la culture*, p. 81-86 (p. 59-63), et *Condition de l'homme moderne*, chap. II, 7, p. 63 (p. 52) ; chap. V, 5, p. 229 (p. 204).

10. *Condition de l'homme moderne*, chap. V, 5, p. 229 (p. 204).

11. *Ibid.*, chap. I, 1, p. 15-16 (p. 7).

12. « Réflexions sur Little Rock », p. 241. Sur le lien entre sphère sociale et loisir, cf. « La crise de la culture », in *La Crise de la culture*, p. 255 (p. 198-199).

13. *Condition de l'homme moderne*, chap. IV, 3, p. 163 (p. 145).

14. *Ibid.*, chap. III, 2, p. 107 (p. 94).

15. *Ibid.*, chap. IV, 1, p. 153-154 (p. 136-137).

16. *Ibid.*, chap. II, 7, p. 66 (p. 55).

Pour Arendt, cette stabilité du monde est fondamentale : l'appartenance au monde est la condition par laquelle seule « la vie spécifiquement humaine peut être chez soi sur terre »¹⁷. Réduite à l'ordre de la vie, elle serait emprisonnée dans le cycle perpétuellement recommencé du travail, de la consommation et du loisir. « Aucune vie humaine... n'est possible sans un monde ». Aucune vie humaine n'est sensée quand elle est privée de monde¹⁸. Et c'est la responsabilité morale et quasi métaphysique de chaque être humain comme tel que de prendre soin du monde.

Ces rappels sont indispensables pour comprendre les distinctions qu'Arendt formule au sujet de l'éducation. D'un côté, l'éducation concerne l'enfant comme être vivant, « en devenir » (p. 238, p. 185). À ce titre, elle est protection et accompagnement de sa croissance. Mais d'abord, l'éducation concerne le monde. Elle est

une des activités les plus élémentaires et les plus nécessaires de la collectivité [*society*] 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 (p. 238, p. 185).

Parce que le monde est vieux et proche de la ruine, risquant de devenir mortel comme les humains qui le fabriquent, « il faut constamment le remettre en place », le renouveler (p. 246-247, p. 192), « renouveler » signifiant d'une part, non pas recréer à neuf comme le croient à tort les utopies (p. 226, p. 175) et les mouvements révolutionnaires modernes (p. 227, p. 177) mais prolonger « avec la conviction intime d'une continuité historique » (p. 229, p. 178) et d'autre part aussi, transformer, et non pas simplement reproduire, au sens où la sociologie peut parler de « reproduction sociale ». Or tel est précisément pour Arendt le rôle de la « natalité » : le monde est « renouvelé par la natalité » (p. 251, p. 196), par « l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle »¹⁹ (p. 247, p. 192). La natalité est synonyme de capacité de commencement et de pouvoir d'initiative²⁰. L'enfance est l'irruption de l'avenir dans le présent de cette réalité saturée de passé qu'est le monde. Symétriques de son ancienneté, natalité et enfance signifient la permanente jeunesse du monde. Mais la natalité qui est la chance du monde constitue aussi un risque. Arendt parle de « la vague des nouveaux venus qui déferle » sur le monde « à chaque nouvelle génération »²¹ (p. 239, p. 186). Par suite, la responsabilité des éducateurs est toujours double :

17. *Ibid.*, chap. III, 7, p. 151 (p. 134-135).

18. *Ibid.*, chap. II, 1, p. 31 (p. 22). L'affirmation du lien entre le monde et la dimension proprement humaine de l'existence est l'un des plus anciens et des plus permanents de l'œuvre d'Arendt. Il apparaît dès ses premières études sur les « parias » et la condition des juifs. Cf. par exemple *La Tradition cachée*, Paris, C. Bourgeois, 1987 (trad. fr. S. Courtine-Denamy), p. 220, et surtout *Le Système totalitaire*, Paris, Seuil, 1972 (trad. fr. J.-L. Bourget), chap. IV, p. 226 sq. Cf. aussi P. Ricoeur, « Éthique et politique », in *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986, p. 394-398.

19. *Condition de l'homme moderne*, chap. V, 11, p. 278, (p. 247).

20. *Ibid.*, chap. V, 1, p. 199 (p. 177).

21. Contre ce risque, le remède, d'abord politique, tient aux lois : « les lois positives dans les régimes constitutionnels ont pour rôle de dresser des barrières et d'aménager des voies de communication entre

elle est une responsabilité à l'égard de l'enfant qui a besoin d'être protégé et soigné pour éviter que le monde ne le détruise. Simultanément, elle est une responsabilité à l'égard de « la continuité du monde » (p. 238, p. 186) qui a besoin d'être protégé contre cette liberté sauvage qu'est l'enfance (p. 239, p. 186). Bref, que « l'essence de l'éducation » soit « la natalité, le fait que des êtres humains naissent dans le monde » (p. 224, p. 174), cela signifie qu'éduquer les nouveaux venus par la naissance, c'est « les préparer à la tâche de renouveler un monde commun » (p. 252, p. 196).

Soulignons un point supplémentaire : l'éducation ne peut répondre à la « responsabilité... de la continuité du monde » que si, par elle, l'être humain se constitue comme sujet prêt à assumer cette responsabilité, c'est-à-dire suffisamment attaché au monde d'une part, capable d'initiative, d'action créatrice d'autre part. Par suite, les deux pôles de l'éducation (monde et sujet) renvoient l'un à l'autre : la continuation du monde implique des humains capables d'initiative ; la capacité de prendre des initiatives n'a de sens que dans un monde ; l'autonomie subjective de l'être humain ne peut être que l'autonomie d'un « être-au-monde ». Ou encore : d'un côté, il n'y a pas de modèle de l'humanité achevée ; l'éducation doit rendre possible en chacun « le libre épanouissement de ses qualités et de ses dons caractéristiques » (p. 242, p. 189). D'un autre côté, l'éducation comme développement des qualités de chacun suppose l'apprentissage du monde. Ce disant, Arendt retrouve la préoccupation essentielle de la réflexion humaniste sur l'éducation depuis Montaigne jusqu'à Alain : penser l'éducation comme éducation de soi par soi en interaction avec un monde humain²².

L'enfant a besoin d'un milieu protégé où il puisse grandir. C'est le domaine privé de la famille²³ (p. 239, p. 186). Dans les « Réflexions sur Little Rock », Arendt n'hésite pas à affirmer la primauté de l'éducation familiale :

les enfants sont avant tout du ressort de la famille et de la maison, ce qui signifie qu'ils sont élevés, ou devraient l'être, dans cette atmosphère d'exclusivité idiosyncrasique qui fait seule d'une maison un foyer, suffisamment fort et sûr pour protéger les jeunes des exigences du social et des responsabilités du domaine politique (p. 247).

les hommes, dont la communauté est sans cesse menacée par les hommes nouveaux qui y naissent. Avec chaque naissance nouvelle, c'est un nouveau début qui est advenu dans le monde, c'est un nouveau monde qui est virtuellement venu à être. La stabilité des lois répond au mouvement perpétuel dont souffrent toutes les affaires humaines, un mouvement qui ne peut jamais cesser aussi longtemps que des hommes naissent et meurent. La loi entoure tout nouveau début de barrières et, en même temps, elle assure sa liberté de mouvement, la possibilité qu'advienne quelque chose d'entièrement nouveau et d'imprévisible. » Cf. *Le Système totalitaire*, chap. IV, p. 211. En ce sens, loi et éducation ont la même fonction : rendre possible le contact de chaque être humain avec le monde commun. Cf. aussi *La Nature du totalitarisme*, Paris, Payot, 1990 (trad. fr. M.-I.-B. de Launay), p. 102.

22. Sur l'humanisme et le rapport entre humanisme et monde, cf. « La crise de la culture », p. 286-288 (p. 224-226).

23. Cf. « Réflexions sur Little Rock », p. 247.

La famille est du côté de la vie, sphère privée, au sens privatif de ce qui est en dehors de la lumière du domaine public, sphère non politique²⁴. Mais pour l'éducation comme apprentissage du monde, Arendt ne compte plus tant sur la famille que sur l'école. L'article sur la crise de l'éducation rappelle que « c'est l'État, c'est-à-dire ce qui est public et non la famille, qui impose la scolarité » (p. 242, p. 189) ; c'est le signe que l'éducation scolaire n'est plus du côté de la vie et du domaine privé, mais du côté du monde. À travers l'écolier, l'école ne s'adresse plus simplement à l'enfant,

mais au jeune, au nouveau venu, à l'étranger, à celui qui est né dans un monde déjà existant qu'il ne connaît pas.

L'école est

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 (p. 242, p. 188).

Arendt a noté dans « La crise de l'éducation » l'importance de l'enseignement à l'école :

l'éducation sans enseignement est vide et dégénère aisément en une rhétorique émotionnelle et morale (p. 251, p. 196).

Une justification de cette importance tient au fait que le monde ne peut pas être expérimenté, mais seulement représenté (p. 242, p. 189). L'école n'est pas la même chose que le monde, elle ouvre sur lui. L'enseignement donne une représentation du monde aux enfants. Il doit leur permettre de comprendre ce monde. Dans un écrit antérieur, Arendt, reprenant des analyses inspirées des pensées de l'existence du XX^e siècle, a développé une conception non seulement intellectuelle mais d'abord existentielle du fait de comprendre : comprendre

est la manière spécifique dont l'homme vit, parce que chaque individu a besoin de se réconcilier avec un monde auquel il était étranger à sa naissance,

de sorte que « la compréhension est productrice de sens »²⁵. Force est cependant de constater que dans « La crise de l'éducation », Arendt s'étend peu sur la question pourtant « importante » (p. 237, p. 184) du contenu de l'enseignement. Est-ce parce que pour elle, tout cela va de soi ? Ce n'est évidemment pas le cas, puisque le risque qu'elle perçoit dans l'évolution de l'école américaine est précisément de mettre en péril la transmission et l'acquisition des « connaissances requises par un programme d'études normal » (p. 235, p. 183). Sans doute faut-il se rappeler que la réflexion d'Arendt sur l'éducation ne concerne pas tant les questions pratiques que celle de l'essence de l'éducation. Or sur ce point, c'est le problème de l'autorité qui lui semble plus révélateur : « dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme

24. *Condition de l'homme moderne*, chap. II, 3, p. 48 (p. 38).

25. « Compréhension et politique » [1953], in *La Nature du totalitarisme*, p. 39-41.

de l'autorité » (p. 243, p. 189). Comment comprendre cette affirmation ? Quel lien y a-t-il entre le concept d'autorité et la question du monde ?

Deux thèses complémentaires sont données sur le fondement de l'autorité dans l'éducation. D'une part, il n'y a pas d'autorité sans compétence, et même, la compétence est « la source la plus légitime de l'autorité du professeur » (p. 234, p. 182). Cette affirmation tient à ce que l'enseignant doit transmettre la connaissance qu'il a du monde. L'autorité fondée sur la compétence est ce qui permet au professeur de ne pas être « autoritaire » (*authoritarian*), de ne pas recourir à la coercition (*compulsion*)²⁶. L'autorité se distingue donc du pouvoir. Elle n'est pas un pouvoir d'agir ou de réprimer, mais ce par quoi chaque enseignant est en position de transmettre les savoirs qu'il possède aux nouveaux venus. Mais d'autre part, la compétence de l'enseignant n'engendre pas d'elle-même l'autorité. C'est qu'il ne s'agit pas seulement d'avoir des connaissances à transmettre, mais de les enseigner aux nouveaux venus dans la perspective de leur apprendre ce qu'est le monde. Par suite, c'est en se référant au monde que l'enseignant trouve le véritable fondement de son autorité.

Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes qui lui signalerait les choses en lui disant : « voici notre monde » (p. 243, p. 189).

En ce sens, l'autorité dans l'éducation n'est strictement rien de plus que l'attitude qui consiste à assumer la responsabilité du monde devant les enfants. C'est pourquoi elle est liée à ce qu'Arendt a nommé par ailleurs l'amour du monde (*amor mundi*). « La crise de l'éducation » y fait référence à deux reprises, soulignant d'abord que le refus de l'autorité dans l'éducation est lié à un « mécontentement à l'égard du monde » (p. 245, p. 191) et surtout à la fin de l'article :

l'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité (p. 251, p. 196).

Son propos sur cette question est grave puisqu'elle va jusqu'à écrire :

qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation (p. 243, p. 189).

Mais il faut bien comprendre ce que signifie l'amour du monde : tout éducateur – dans la mesure où il est en même temps un citoyen – a le droit de souhaiter « secrètement ou ouvertement » que le monde soit différent de ce qu'il est. Arendt ne saurait reprocher à personne de ne pas accepter les choses comme elles vont, elle qui, victime du cours des choses et proprement exclue du monde au moment de la Se-

26. « Compréhension et politique », p. 39-41. La quatrième partie de l'article explique qu'à Rome où l'autorité joue un rôle politique et éducatif fondamental dont la légitimité n'est jamais en question, « l'éducateur pouvait être “un partenaire dans la discussion” et “un partenaire dans le travail”, car lui aussi, bien qu'à un niveau différent, passait sa vie les yeux fixés vers le passé. Camaraderie et autorité n'étaient dans ce cas que les deux faces d'une même chose et l'autorité de l'éducateur était fermement fondée dans l'autorité plus vaste du passé en tant que tel » (p. 249, p. 194).

conde Guerre mondiale, n'a cessé sa vie entière de traquer ses dysfonctionnements et de les rendre publics. L'amour du monde qu'elle demande aux éducateurs n'est pas un conformisme sociopolitique mais l'attitude (presque métaphysique) de reconnaissance de l'importance du monde pour l'existence humaine et de la légitimité de l'exigence relative à sa conservation et à son renouvellement.

La crise de l'éducation

Au XX^e siècle, c'est précisément cette liaison centrale entre l'éducation et le monde que la crise de l'éducation remet en cause. Comment comprendre cette affirmation ?

Apportons une précision préalable. Pour Arendt, la crise de l'éducation est d'abord une crise des « sociétés modernes ». Conformément aux découpages historiques traditionnels, elle entend par « temps modernes » la période qui dans les sociétés occidentales s'étend globalement de la Renaissance au XX^e siècle²⁷ (p. 248, p. 193). Les « sociétés modernes » répondent à des caractéristiques précises : elles sont progressivement sécularisées²⁸, scientifiques²⁹, industrielles et démocratiques. La période de l'antiquité gréco-romaine avait distingué le domaine privé et le domaine public. Le domaine privé consacré à l'entretien de la vie, domaine de la nécessité (au double sens de ce qui est indispensable et dépourvu de liberté) et du travail, s'opposait au domaine public, domaine de la vie véritable, vie politique dans laquelle les citoyens s'occupent de l'édification du monde public. À la suite de l'Antiquité et sous l'influence du christianisme, les temps modernes se caractérisent par le souci croissant accordé par chacun à son salut et à sa vie privée (p. 240-241, p. 187), au détriment de l'élaboration du monde commun à tous. C'est à cette orientation nouvelle qu'il faut relier le développement de la sphère sociale : l'apparition du « social » qui « a coïncidé avec la naissance des temps modernes »³⁰, tient à ce que les caractères de la vie s'affranchissent du domaine privé et envahissent la sphère publique³¹ (p. 241, p. 188). Une conséquence en est l'émancipation de tous les membres du domaine privé. Émancipation progressive des femmes et des travailleurs (p. 241, p. 188) dont Arendt salue l'aspect positif : c'est la modernité comme progrès, comme lutte contre

27. Cf. « La tradition et l'âge moderne », in *La Crise de la culture*, p. 40, p. 27. L'article sur « Le concept d'histoire » évoque la possibilité d'un débat épistémologique sur cette question du découpage historique, opposant le point de vue de la rupture qu'Arendt adopte à celui de la continuité historique (p. 93, p. 69).

28. Cf. « Religion et politique », in *La Nature du totalitarisme*, p. 140 ; dans *La Crise de la culture*, cf. « Le concept d'histoire », p. 95 (p. 69-70) et « Qu'est ce que l'autorité ? », p. 177 (p. 135).

29. *La Nature du totalitarisme*, p. 141 et « La tradition et l'âge moderne », in *La Crise de la culture*, p. 56-57 (p. 39-40).

30. *Condition de l'homme moderne*, chap. II, 2, p. 37 (p. 28) et « Réflexions sur Little Rock », p. 241.

31. « Réflexions sur Little Rock », p. 241.

la « pauvreté » et « l'oppression » (p. 226, p. 176). C'est plus généralement, la modernité comme mouvement vers « l'émancipation » du genre humain, ce que les États-Unis d'Amérique, nation moderne par excellence, ont inscrit comme devise sur leur monnaie : « *Novus ordo saeculorum* – un nouvel ordre du monde » (p. 226, p. 175). Mais les temps modernes sont aussi ceux de l'émancipation de toutes les activités du domaine privé : travail, consommation, loisir. Ce sont ceux dans lesquels les attitudes caractéristiques de la sphère privée se diffusent dans la sphère publique. Alors que le monde est composé d'individus singuliers, qui se singularisent par leurs œuvres et par leurs actes³², la société est composée de « classes sociales » qui rassemblent les individus ayant des traits communs, et qui se différencient les unes des autres³³. La sphère sociale est la sphère des « comportements », des conduites, collectives ou individuelles, déterminées par l'appartenance à un groupe ; elle est le règne des « conformismes »³⁴. À l'inverse, le monde est fait d'événements et d'actions ; il est le domaine de la liberté humaine.

Sans doute, le drame des temps modernes n'est pas identique au développement de la sphère sociale ; pour Arendt, il s'agit là d'une évolution nécessaire. Ce qui pose problème est que ce développement conduise à cet oubli du monde et de ses exigences qu'Arendt appelle « l'aliénation du monde »³⁵ (p. 245, p. 191 et p. 249, p. 195). Dans *Condition de l'homme moderne*, elle analyse les conséquences de l'évolution historique qui fait du travail l'activité humaine principale : la production industrielle de biens de consommation s'étend au détriment de la fabrication des œuvres humaines³⁶, le « consommable » risque de remplacer le « durable ». Par suite, la « société de consommation » tend à occuper l'ensemble du domaine public ; l'importance de la vie privée fait courir le risque de l'oubli du politique³⁷. Le risque des collectivités modernes est que l'omniprésence du cycle « travail – consommation – loisir » ne conduise à l'oubli de l'exigence d'édification commune d'un cadre d'existence durable.

La question politique – et non pas éducative – de l'autorité est significative des évolutions et des ambiguïtés modernes. Dans les sociétés modernes, l'autorité politique disparaît :

nous savons tous ce qu'il en est aujourd'hui de l'autorité ; quelle que soit l'attitude de chacun envers ce problème, il est évident que l'autorité ne joue plus aucun rôle

32. *Le Système totalitaire*, chap. III, 3, p. 200 et *Condition de l'homme moderne*, chap. II, 7, p. 68 (p. 57).

33. « Réflexions sur Little Rock », p. 241.

34. *Condition de l'homme moderne*, chap. II, 3, p. 51 (p. 41) et « Réflexions sur Little Rock », p. 242. Régie par la nécessité, elle se prête aux études statistiques (*Condition de l'homme moderne*, chap. II, 3, p. 51 (p. 42)).

35. Cf. aussi « Le concept d'histoire », p. 119-120 (p. 89).

36. *Condition de l'homme moderne*, chap. III, 6, p. 140-152 (p. 124-135).

37. *Ibid.*, chap. V, 5, p. 233 (p. 207) ; cf. aussi *Penser l'événement*, p. 88 et « La crise de la culture », p. 255 (p. 199).

dans la vie publique et politique ou du moins ne joue qu'un rôle largement contesté³⁸ (p. 243, p. 189-190).

Or, ce phénomène signifie simultanément deux choses : d'une part, « la responsabilité de la marche du monde est demandée à chacun » ; c'est le régime démocratique, régime de souveraineté partagée, caractéristique des temps modernes. Mais d'autre part, « l'on est en train de désavouer consciemment ou non, les exigences du monde », plus personne ne veut vraiment assumer cette responsabilité politique à l'égard du monde. C'est « l'aliénation du monde », situation dans laquelle le monde dominé par la figure du « social » n'est plus assumé par ceux qui en sont les membres (p. 243-244, p. 190)³⁹.

Dans les sociétés modernes, l'évolution des pratiques éducatives reflète progressivement l'évolution historique et sociale. Elle se manifeste au XX^e siècle par un

assemblage de théories modernes de l'éducation, qui viennent du centre de l'Europe et consistent en un étonnant salmigondis de choses sensées et d'absurdités,

toutes placées « sous la bannière du progrès de l'éducation » (p. 229, p. 178). Arendt retient schématiquement trois idées principales. La première consiste dans l'affirmation de l'existence d'un « monde de l'enfance... autonome »⁴⁰ qui doit être affranchi de l'autorité des adultes. Cette première idée est une « trahison » des enfants (p. 241, p. 188) parce qu'elle les bannit du monde des adultes et les livre à la « tyrannie de leur groupe », au conformisme (caractéristique du social) ou à la délinquance (p. 233-234, p. 181-182). En faisant valoir l'existence autonome du « groupe » des enfants, elle menace l'individualité. Arendt s'étend peu sur la seconde idée, relative à

38. Cf. aussi « Religion et politique », p. 145 et « Qu'est-ce que l'autorité », in *La Crise de la culture*, p. 121-122 (p. 91-92).

39. Rappelons que l'analyse du totalitarisme qu'Arendt a conduite quelques années plus tôt a elle-même à voir avec cet oubli du monde propre aux temps modernes. Les systèmes totalitaires apparaissent au sein de ces formes développées des sociétés modernes que sont les sociétés de masse, sociétés régies par « l'égalité des conditions » (p. 230-232, p. 179-180), le nivellement des conditions sociales. Surtout, l'évolution qui donne la primauté à la vie et au travail donne lieu à un règne de la production et de la consommation généralisée, dans lequel tout ce qui est durable risque d'être perdu. Arendt analyse le totalitarisme comme l'aboutissement monstrueux du cycle « travail-consommation-loisir » qui caractérise la sphère sociale, la radicalisation de ce principe de la modernité qu'est le mouvement (par opposition à la durabilité du monde). Il est une tentative pour produire l'individu comme un être perpétuellement en mouvement. Ainsi peut être ébauché un lien susceptible de relier la question du totalitarisme et celle de l'éducation. Le même phénomène historique, le fait que la sphère sociale menace la stabilité du monde, constitue la condition essentielle de possibilité et du totalitarisme et de la crise de l'éducation (c'est sans doute la raison pour laquelle au début de l'article Arendt rapproche ces deux phénomènes (p. 223, p. 173)). De sorte qu'inversement, la lutte contre le totalitarisme et la défense du sens véritable de l'éducation sont liées : dans les deux cas, la conservation du monde humain s'impose face au mouvement de la vie.

40. Cf. p. 232, p. 181 ; p. 240, p. 187 ; p. 250, p. 195.

la pédagogie générale comme principale compétence de l'enseignant (p. 234, p. 182). Elle la présente comme une conséquence de la troisième, qui concerne la substitution du faire à l'apprendre : « on ne peut savoir... que ce que l'on a fait soi-même » (*ibid.*). Notons que pour Arendt, l'affirmation de cette liaison du « savoir » et du « faire » ne se réduit pas au cercle des éducateurs. Dans *Condition de l'homme moderne*, elle fait remonter à la science galiléenne une attitude de méfiance à l'égard du donné extérieur, qui conduit à n'attribuer sa confiance qu'en ce que l'on tire de soi-même (par expérimentation). Le passage de l'observation à l'expérimentation scientifique est significatif de l'attitude moderne qui ne se contente plus de recevoir des informations extérieures, mais veut produire soi-même les phénomènes, objets du savoir scientifique. Les temps modernes, temps de rupture avec les traditions, généralisent cet état d'esprit : l'homme moderne se fait lui-même (individuellement et politiquement). Et dans l'éducation, le discours sur l'apprentissage est l'application de cette idée. Dans *Émile*, Rousseau soutient déjà la nécessité d'apprendre non pas passivement en recevant des informations, mais par le biais d'une activité personnelle⁴¹. Arendt note également en ce sens l'opposition pédagogique du jeu et du travail et la dévalorisation du travail scolaire par opposition au jeu ; le jeu est le « faire » naturel de l'enfant, son mode d'activité spontané (p. 235, p. 183).

Sans doute peut-on concevoir que cette évolution ne concerne que des questions de méthode. Sur ce point, il semble qu'Arendt réserve son jugement. Évoquant l'apprentissage des langues (p. 235-236, p. 183), elle ne refuse pas d'envisager que les idées nouvelles sur l'apprentissage puissent être efficaces. Mais à vrai dire, là n'est pas l'essentiel : « quel que soit le lien qui existe entre le faire et le savoir » (p. 236, p. 183), c'est affaire de spécialiste, c'est-à-dire hors de son propos. L'essentiel tient en ce qu'avec ces questions de méthode, une autre conception de l'éducation et une transformation radicale de l'enseignement risquent de s'introduire : aux États-Unis, dans les établissements d'enseignement secondaire sous l'influence des idées modernes,

l'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire : le résultat fut une sorte de transformation des collèges d'enseignement général en instituts professionnels, qui ont remporté autant de succès quand il s'est agi d'apprendre à conduire une voiture, à taper à la machine ou plus important encore pour l'"art de vivre" – à se bien comporter en société et à être populaire, qu'ils ont remporté d'échecs quand il s'est agi d'inculquer aux enfants les connaissances requises par un programme d'études normal (p. 235, p. 183).

Dans l'éducation aussi, l'« aliénation du monde » agit, l'apprentissage du monde est délaissé au profit de la préparation à la vie et au travail (à la vie professionnelle)⁴².

41. J.-J. Rousseau, *Émile*, Paris, Garnier, 1957, Livre III, p. 186-200.

42. Le lien entre l'éducation et la vie est déjà chez Rousseau, qu'Arendt cite comme l'inspirateur des théories modernes de l'éducation (p. 227, p. 176). Cf. le célèbre « vivre est le métier que je veux lui apprendre » de Rousseau dans *Émile*, Livre I, p. 12, et au XX^e siècle, le slogan de « l'éducation pour et par la vie ».

Autrement dit, même si sur les questions d'apprentissage et de méthode les idées modernes peuvent être efficaces, la critique d'Arendt consiste à dire qu'en ce qui concerne les fins et les contenus de l'éducation, le risque est que la préparation à la vie prenne subrepticement la place de l'apprentissage du monde. Au-delà des schématisations, des exagérations qu'Arendt reconnaît volontiers et des questions de spécialistes qui ne sont pas pour elle, l'essentiel est que l'enfant est exclu du monde des adultes et maintenu dans un pseudo-monde (p. 236, p. 184). L'exigence de l'adaptation à l'enfant risque de conduire à l'oubli de l'apprentissage du monde humain.

De même, la crise de l'autorité dans l'éducation s'explique à partir du moment où l'éducation n'est plus pensée comme un apprentissage du monde mais comme une préparation à la vie. Seul le fait d'assumer devant les nouveaux venus la responsabilité du monde peut justifier l'adoption d'une attitude d'autorité. À l'inverse celui qui ne veut que permettre aux enfants de s'adapter à la vie a besoin de l'habileté pédagogique du gouverneur rousseauiste⁴³, il n'a pas besoin d'autorité, au sens précis de l'attitude qui assume la responsabilité du monde humain devant les enfants. Pour Arendt, alors que dans le domaine politique la disparition moderne de l'autorité a une signification positive, liée à la responsabilité à l'égard du monde qui est requise de chacun dans les régimes démocratiques, ce n'est plus le cas dans l'éducation. L'émancipation de l'enfant en tant qu'enfant est une trahison de l'enfant.

L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut signifier qu'une seule chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants (p. 244, p. 190)

et qu'ils se débarrassent sur les enfants de leur responsabilité à l'égard du monde (p. 245, p. 191). La crise de l'autorité dans l'éducation n'a qu'une seule signification : celle de l'aliénation du monde⁴⁴.

Quelle part de responsabilité les idées pédagogiques ont-elles pour Arendt dans cette crise ? Sans doute, ce sont ces idées qui aux États-Unis, ont « conduit à révolutionner de fond en comble tout le système d'éducation » (p. 229, p. 178) et qui ont permis de « justifier les mesures par lesquelles on a précipité la crise » (p. 232, p. 180). Pourtant, quand Arendt se pose directement la question de savoir comment il a été possible que des théories qui – par opposition à l'éducation traditionnelle – n'ont d'autres but que le « bien-être de l'enfant » (p. 241, p. 188) risquent d'aboutir à un résultat entièrement opposé, à savoir de livrer l'enfant à la tyrannie du groupe (p. 240, p. 187), elle répond explicitement :

43. Sur la critique de l'autorité éducative par Rousseau, cf. *Émile*, Livre II, p. 76 sq.

44. C'est ce point, il faut le rappeler, qui est à l'origine de la réaction d'Arendt aux événements relatifs à l'intégration raciale dans le sud des États-Unis et à la rédaction des « Réflexions sur Little Rock » (cf. la citation mise en exergue du présent article). Rappelons qu'une conclusion analogue a été formulée par C. Lévi-Strauss en 1975 dans « Propos retardataires sur l'enfant créateur », in *Le Regard éloigné*, Paris, Plon, 1983, p. 357-370.

La raison de cet étrange état de choses n'est en rien directement liée à l'éducation (*ibid.*) ;

elle tient à l'évolution des sociétés modernes qui vient d'être rappelée. La critique des théories éducatives modernes n'est donc pas une fin en soi. Ces théories sont le symptôme d'une crise de société plus fondamentale. La crise de l'éducation est « le reflet d'une crise beaucoup plus grave et de l'instabilité des sociétés modernes »⁴⁵ (p. 238, p. 185). Tout autant, cette crise de l'éducation ne se résoudra pas par le simple refus des idées nouvelles et la « restauration » (p. 237, p. 184) des méthodes traditionnelles d'enseignement. La question de l'éducation n'est pas une question autonome, ou son autonomie n'est que relative ; derrière la crise de l'éducation, il y a une crise politique (p. 224, p. 174). Bref, même s'il ne faut pas renoncer à chercher des réponses directement pédagogiques aux difficultés rencontrées, c'est pour Arendt plus fondamentalement au niveau politique que se trouve la clé des questions éducatives⁴⁶.

Éducation et politique

Quelle relation y a-t-il entre l'éducation comme apprentissage du monde et la politique comprise comme l'activité visant à l'édification du monde commun ? Quel est le lien entre éducation et politique ? À cette question, la réponse d'Arendt est apparemment confuse, voire contradictoire⁴⁷. D'un côté, Arendt écrit explicitement que « l'éducation ne peut jouer aucun rôle en politique » (p. 227-228, p. 177), qu'elle est une sphère « prépolitique »⁴⁸. En particulier, le temps de l'école – l'ensemble des

45. Cf. aussi la première phrase de l'article : « la crise générale qui s'est abattue sur le monde moderne et qui atteint presque toutes les branches de l'activité humaine » (p. 223, p. 173). Cela n'empêchait pas Arendt d'écrire en privé que « la pédagogie comme matière enseignée, n'existe sans doute pas » (Lettre à Jaspers du 16/07/1948, in *Correspondance H. Arendt – K. Jaspers*, Paris, Payot, 1995 (trad. fr. E. Kaufholz-Messmer), p. 176) et d'ajouter de façon significative pour l'analyse qui est exposée ici : « cela me fait le même effet que si la sociologie remplaçait la science de l'histoire. »

46. Notons que l'on retrouve ici sous une autre forme l'opposition d'Arendt aux « idées modernes » sur l'éducation : alors que ces dernières postulent que la politique peut dépendre de l'éducation, Arendt affirme au contraire que l'éducation « reflète » le rapport d'une collectivité humaine au monde qu'elle habite. C'est pourquoi on peut dire que l'éducation est limitée par la politique comme l'indique cette déclaration significative de *Condition de l'homme moderne*, chap. II, 3, p. 60, p. 49 : « aucune activité ne peut prétendre à l'excellence si le monde ne lui procure un terrain convenable à son exercice. Ni l'éducation, ni l'ingéniosité, ni le talent ne sauraient remplacer les éléments constitutifs du domaine public qui en font proprement le lieu de l'excellence humaine. » Une thèse analogue sur le rapport entre culture et éducation dans les sociétés de masse est formulée dans « La crise de la culture », p. 270, p. 211 : « croire qu'une telle société deviendra plus cultivée avec le temps et le travail de l'éducation, est je crois, une erreur fatale. »

47. Cf. J. Roman, « Hannah Arendt : l'éducation entre privé et public », in *L'Éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990, p. 213 ; J. Hébrard, « La nouvelle querelle de l'école », *Le Débat*, n° 31, septembre 1984, p. 28.

48. Cf. p. 244, p. 190 et p. 245, p. 191.

« Réflexions sur Little Rock » a pour objet de le montrer – doit être débarrassé des soucis politiques⁴⁹ :

pour l'enfant, l'école est le premier lieu en dehors de la famille où il entre en contact avec le monde public qui l'entoure, sa famille et lui. Ce monde public n'est pas politique mais social, et l'école est à l'enfant ce que son activité professionnelle est à l'adulte (p. 247).

Mais d'un autre côté, le monde que l'école doit enseigner à l'enfant n'a-t-il pas une dimension politique ? Dans les « Réflexions sur Little Rock », Arendt n'écrit-elle pas que par sa politique scolaire, l'État exerce « le droit du corps politique de préparer les enfants à accomplir leurs futures tâches de citoyens » (*ibid.*) ? Enfin, comment comprendre que malgré sa volonté de distinguer éducation et politique, Arendt ne cesse de trouver des exemples dans lesquels l'éducation joue un rôle politique légitime : exemple moderne des États-Unis, pays d'immigration dans lequel l'éducation contribue légitimement à l'unification nationale⁵⁰ ; exemple antique de Rome où là aussi l'éducation jouait un rôle politique. Comment comprendre plus généralement que l'article sur la crise de l'éducation appartienne à un recueil sous-titré « exercices de pensée politique » ?

Au fond, la thèse d'Arendt est classique. Elle consiste à dire que l'enseignement et l'éducation ont une portée et un sens politique – l'éducation fait partie des « questions politiques » (p. 229, p. 178) – sans avoir de contenu politique. Autrement dit, l'apprentissage du monde est l'apprentissage de ce qui dans le monde est la condition anthropologique générale de l'activité politique sans être directement politique.

La raison d'être de cette distinction concerne non pas l'éducation mais la politique. L'action politique est une action entre égaux, entre « semblables » (p. 227 p. 176), alors que la relation éducative est nécessairement inégale. Si donc l'éducation ne peut jouer aucun rôle en politique, c'est parce qu'en politique, « nous avons toujours affaire à ceux qui ont déjà été éduqués » (p. 227-228, p. 177). Concevoir la politique comme une forme d'éducation, c'est trahir ce premier trait essentiel de la politique qu'est l'égalité : quiconque se propose « d'éduquer les adultes » veut en réalité les contraindre sans faire usage de la force ; il veut « les détourner de l'activité politique »⁵¹ (p. 227-228, p. 177).

Cette distinction de principe étant faite, il est possible de rapprocher éducation et politique par le biais du concept d'initiative. Pour Arendt d'un côté, la capacité politique de l'homme tient à son pouvoir d'initiative, d'un autre côté, l'éducation

49. *Condition de l'homme moderne*, chap. I, 2, p. 23 (note) : « Le mot *skolè*, comme le latin *otium*, signifie d'abord exemption d'activité politique et non pas simplement loisir, bien que les deux termes servissent aussi à désigner l'exemption de travail. En tout cas, ils indiquent toujours une condition affranchie des soucis et des occupations. »

50. Cf. p. 225, p. 175 et p. 228, p. 177.

51. Cf. S. Courtine-Denam, *Hannah Arendt*, Paris, Belfond, 1994, p. 130.

des enfants est concernée par cette même question, puisque le propre de l'enfance (par le biais de la natalité), c'est d'être la nouveauté même dans son surgissement⁵². La politique comme domaine de l'initiative humaine a donc besoin de l'enfance et de ce pouvoir de la nouveauté qu'elle porte en elle. Mais elle a besoin de l'enfance éduquée, ce qui – rappelons-le – veut dire à la fois protégée à l'égard du monde et initiée au monde.

À ce point, l'analyse se complique. En même temps qu'elle affirme cette dimension politique de la question de l'éducation, Arendt dénonce explicitement le risque de confusion que cette proximité peut induire. Ce risque surgit quand on veut donner un contenu directement politique à l'éducation, par exemple comme l'ont fait les théories modernes, en traitant « les enfants comme une minorité opprimée qui a besoin de se libérer » (p. 244, p. 190) ; ou encore quand on remplace la politique par l'éducation de telle sorte

[qu'] au lieu de se joindre à ses semblables en s'efforçant d'agir par persuasion et en courant le risque d'échouer, on intervient d'une façon dictatoriale, qui se fonde sur la supériorité absolue de l'adulte, et on essaie de mettre en place le nouveau comme un fait accompli (p. 227, p. 176).

Une telle confusion revient à vouloir former les enfants sur le modèle des valeurs qui semblent vraies et justes aux adultes du moment. C'est une erreur majeure :

les enfants que l'on veut éduquer pour être les citoyens d'un utopique lendemain voient en fait dénié le rôle qui sera le leur dans le corps politique ; car du point de vue des nouveaux venus, si nouvelles que puissent être les propositions du monde adulte, elles sont nécessairement plus anciennes qu'ils ne sont eux-mêmes. C'est bien le propre de la condition humaine que chaque nouvelle génération grandisse dans un monde vieux, de sorte que préparer une nouvelle génération pour le nouveau monde peut seulement signifier que l'on désire refuser aux nouveaux arrivants leur propre chance d'innover (p. 228, p. 177).

Confondre éducation et politique, c'est vouloir façonner l'avenir sur le modèle du présent, c'est confondre éduquer et « endoctriner » (p. 227, p. 177), c'est nier l'imprévisibilité de l'avenir, c'est-à-dire nier la politique.

De là, la « dialectique » paradoxale du conservatisme et du progressisme : c'est

pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice. Elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaires que puissent être ses actes, est du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine (p. 247, p. 192).

Arendt n'hésite pas à écrire que l'éducation qui se croit progressiste est en réalité une éducation réactionnaire et qu'elle ne peut être politiquement progressiste qu'en étant

52. *Le Système totalitaire*, chap. IV, p. 231-232.

conservatrice. Rappelons que « conservateur » ne signifie ici ni « autoritaire », ni « conformiste » : pour donner aux futurs adultes les moyens de l'exercice ultérieur de leur citoyenneté, il faut leur présenter le monde tel qu'il est.

Est-il légitime d'appeler « culture » cette dimension du monde dont l'éducation doit se préoccuper ? Arendt il est vrai, n'utilise pas ce terme dans ses articles sur l'éducation. Et dans « La crise de la culture », elle polémique contre le « philistinisme » cultivé des XVIII^e et XIX^e siècles en Europe qui voit dans la culture, comprise comme fuite hors de la réalité dans l'irréel, simultanément un moyen d'éducation de soi et une stratégie de distinction sociale⁵³. Arendt écrit sur ce point :

on fait des grandes œuvres d'art un usage tout aussi déplacé quand elles servent les fins de l'éducation ou de la perfection personnelles, que lorsqu'elles servent quelque autre fin que ce soit (p. 260, p. 203).

Mais par cette déclaration, elle ne veut certainement pas dire que l'éducation n'a aucun rapport avec la culture, elle veut simplement rappeler que la culture n'est pas en son essence réductible à un moyen d'éducation et de distinction sociale. C'est pourquoi il est possible de concevoir le lien entre éducation et culture en partant du lien qu'Arendt établit explicitement entre la question de la culture et la question du monde. La culture se distingue du loisir selon l'opposition centrale de *Condition de l'homme moderne*, entre le monde et la vie, le monde et la sphère sociale :

La culture concerne les objets et est un phénomène du monde ; le loisir concerne les gens et est un phénomène de la vie (p. 266, p. 208).

Plus précisément, le milieu que chaque collectivité humaine aménage sur terre pour y séjourner,

ne devient un monde, au sens propre du terme, que lorsque la totalité des objets fabriqués est organisée au point de résister au procès de consommation nécessaire à la vie des gens qui y demeurent, et ainsi de leur survivre. C'est seulement là où une telle subsistance est assurée que nous parlons de culture (p. 269, p. 210).

La culture désigne donc « le mode de relation de l'homme avec les choses du monde » (p. 273, p. 213), dans la mesure où ces relations sont délivrées des « besoins de l'organisme vivant », des « nécessités de la vie » (p. 270, p. 210), où elles sont « désintéressées » (p. 280, p. 219), disponibles en particulier pour l'appréciation du beau⁵⁴ (p. 273,

53. « La crise de la culture », p. 259 (p. 202). Jusqu'à la fin de cette partie, les indications de page données dans le corps du texte font référence à cet article. Sur l'éducation comme moyen d'assimilation sociale, cf. « Privileged Jews » [1946], trad. fr. dans *La Tradition cachée*, p. 141-166, en particulier p. 144, 152 et 159, et *Sur l'antisémitisme*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 (trad. fr. M. Pouteau), chap. III, I, p. 129-154.

54. La culture suppose le loisir ou mieux l'oisiveté (*leisure time*) au sens de cette part de liberté gagnée sur les nécessités de la vie, qui est une liberté « pour le monde » (p. 263, p. 205). Elle se distingue du loisir comme « divertissement » (*entertainment, ibid.*) dont Arendt reconnaît d'ailleurs le caractère indispensable au sein du cycle des activités liées à la vie (p. 265, p. 206).

p. 213). Sans doute le monde est-il fondamentalement une réalité politique. Mais la recherche d'Arendt sur la culture montre que pour ainsi dire, en deçà du monde politique, il y a une dimension anthropologique du monde, un « monde culturel », « objectif », « durable » (p. 266, p. 208), composé de

choses tangibles, livres et tableaux, statues, constructions et musique [qui] englobe, pour en rendre témoignage le passé tout entier remémoré des pays, des nations et finalement du genre humain (p. 259-260, p. 202).

C'est en ce sens qu'il est sans doute légitime de lier éducation, culture et politique. Pour Arendt, l'enseignement n'a pas à être politique. C'est simplement comme enseignement de culture, c'est-à-dire comme apprentissage du monde, qu'il est une préparation à la citoyenneté. De même que le monde de la culture est comme le sous-bassement du monde public, de même la culture est la condition de la citoyenneté sans être son exercice direct. Par ce biais, la scolarité prépare à la citoyenneté alors même que l'école ne concerne que la dimension anthropologique du monde. Elle a la citoyenneté comme fin et comme effet, mais non pas comme contenu.

Sans action pour introduire dans le monde le renouveau dont chaque homme est capable par droit de naissance, "il n'y a rien de nouveau sous le soleil"⁵⁵.

Cette déclaration de *Condition de l'homme moderne*, Arendt la formule pour la politique. Pourtant, on voit bien à cette étape du commentaire comment elle vaut aussi pour l'éducation. L'éducation elle aussi est une action dont le sens est d'introduire dans le monde le renouveau dont chaque homme est capable par sa naissance. En son contenu, cette action n'est pas politique. Et c'est même pour conserver sa dimension politique qu'elle doit se contenter d'être un apprentissage de la culture.

Éducation et décision politique

En réponse à la question « que faire ? » en matière d'éducation, il faut en premier lieu relever le pessimisme d'Arendt : la situation de l'éducation correspond à une crise historique sur laquelle l'action humaine a peu de prise. Il est donc important de commencer par comprendre dans quelle mesure l'éducation est aujourd'hui devenue un « problème extrêmement difficile », ce qu'elle n'était pas auparavant⁵⁶. Si la crise de l'éducation annonce « la faillite des méthodes modernes d'éducation », il reste vrai qu'elle a surgi « en réponse aux exigences » des sociétés modernes (p. 230, p. 179). Les idées nouvelles sur l'éducation ont un sens et une raison d'être ; elles viennent remplir un vide créé dans les temps modernes. Bref, l'opportunité qui est

55. *Condition de l'homme moderne*, chap. V, 5, p. 230 (p. 204).

56. Cf. p. 230, p. 179 et p. 250, p. 195. Ce propos est aussi celui d'E. Weil, « L'éducation comme problème de notre temps », in *Philosophie et Réalité*, Paris, Beauchesne, 1982, chap. XVI, p. 297-309.

offerte par l'actualité est d'abord d'exposer le problème de l'éducation dans toute sa difficulté. Trois problèmes au moins peuvent être formulés :

D'abord, le problème du statut des établissements scolaires : les « Réflexions sur Little Rock » insistent sur la complexité de cette question :

[l'] empiétement réciproque des droits et des intérêts apparaît quand on examine la question de l'éducation à la lumière de la distinction entre les trois domaines de la vie humaine – le politique, le social et le privé.

À l'école en particulier se concurrencent « le droit des parents d'élever leurs enfants comme ils l'entendent », le droit de l'État de « prescrire le minimum de ce qui est exigé d'un futur citoyen » et « le droit social à la liberté d'association », l'école étant une institution non pas politique mais sociale (p. 247).

Ensuite, le problème des relations entre enfants et adultes : il faut à la fois reconnaître la spécificité de l'enfance (l'enfant a besoin d'être soigné et protégé, il n'est pas l'égal de l'adulte) et penser la continuité entre l'enfance et l'âge adulte : il n'y a pas de « monde de l'enfance » (p. 236, p. 184), mais seulement un âge de la vie humaine. Par rapport à cette difficulté, l'éducation moderne inverse les termes du problème : elle attribue aux enfants l'autonomie qui n'appartient en droit qu'à l'adulte et cela aboutit à accentuer la rupture entre l'âge adulte et l'enfance.

Le problème, enfin, du rapport entre éducation et politique : la question de l'autorité est significative de la difficulté rencontrée ici ; sans doute l'autorité politique et l'autorité éducative sont deux choses distinctes. Il est pourtant très révélateur que l'autorité politique ait été traditionnellement pensée sur le modèle de l'autorité paternelle et que la crise de l'autorité politique aboutisse à une crise de l'autorité éducative (p. 244-245, p. 190-191) : révélateur des liens qui existent entre les domaines de l'expérience humaine au-delà des distinctions essentielles qu'il faut faire (par exemple entre le domaine privé et le domaine public) ; révélateur aussi de la difficulté de distinguer ces domaines. Et ceci est sans doute pour Arendt la principale leçon politique de sa méditation sur l'éducation : la crise de l'éducation est l'occasion du dévoilement d'une distinction essentielle qu'on n'avait jamais eu besoin de faire jusqu'à présent (p. 224-225, p. 174), et qui ne devient nécessaire que dans les temps modernes. Soit le cas de Rome analysé dans la quatrième partie de l'article⁵⁷ : tant que – tout au long de la période de civilisation romano-chrétienne – le « respect du passé » constitue un « trait essentiel » de la civilisation européenne, l'éducation qui implique elle-même un « immense respect envers le passé » ne constitue pas un problème (p. 248, p. 193).

L'éthique particulière des principes d'éducation est en parfait accord avec les principes éthiques et moraux de la société en général (p. 249, p. 194) ;

57. Cf. aussi « Qu'est ce que l'autorité ? », p. 158-167 (p. 120-128).

l'autorité est la même dans l'éducation et dans la vie politique ; c'est celle du passé comme tel vers lequel chacun peut se référer comme à la source légitime des jugements (*ibid.*). Or, dans le monde moderne, cette conjonction de l'autorité éducative et de l'autorité politique est défaite :

le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi ni de l'autorité ni 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 (p. 250, p. 195).

Ainsi, ce que « la crise de l'éducation » permet de dévoiler, c'est la disjonction de l'éducation et de la politique. Ou encore, si « l'essence de l'éducation » mérite une recherche spécifique, c'est à cause de la prise de conscience du fait que les principes politiques ne tiennent pas lieu de principes pour l'éducation. C'est bien en ce sens que l'éducation devient un « problème » dans les temps modernes.

Mais l'éducation est en second lieu un problème pratique, parce que l'évolution historique qui rend possible la découverte de son essence est aussi celle qui pratiquement s'oppose à sa réalisation : dans les temps modernes, la mise en œuvre des idées nouvelles correspond à la pente naturelle, suggérée par l'évolution sociale. À l'inverse, la mise en œuvre d'une conception de l'éducation conforme à son « essence » s'oppose à « l'aliénation du monde » caractéristique des temps modernes (p. 249, p. 195). Il demeure cependant pour Arendt que « la pensée et l'action peuvent interrompre et arrêter un tel processus » (p. 250, p. 195). La sphère proprement politique (c'est-à-dire l'ensemble des citoyens et non pas les spécialistes de l'enseignement) conserve toujours une marge d'initiative et de liberté face aux « nécessités » sociales et historiques.

Alors que l'on a toujours confondu les domaines – l'éducation comprise comme une forme d'action politique et la politique comprise sur le modèle de l'éducation – Arendt découvre la nécessité d'une approche critique :

Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines (p. 250, p. 195).

Séparer les domaines signifie en premier lieu ne pas confondre l'éducation et la formation. L'éducation est une initiation générale de l'enfant (et de l'adolescent) au monde. La formation est une préparation à la vie professionnelle, c'est-à-dire une « spécialisation » (p. 251, p. 196). Distinguer éducation et formation, ce n'est pas nier l'utilité d'une formation professionnelle⁵⁸, c'est affirmer qu'il y a un temps de l'éducation – un temps de l'enfance – qui doit être respecté, c'est-à-dire plus précisément,

58. Les « Réflexions sur Little Rock » rappellent que par sa politique scolaire, l'État a le droit « de favoriser et de soutenir l'enseignement de matières et de métiers qu'on estime souhaitables et nécessaires pour la nation dans son ensemble » (p. 247).

qui doit être conçu indépendamment de toute fonction sociale, dans la seule perspective de l'apprentissage du monde. Par suite, distinguer éducation et formation conduit à admettre que l'éducation ne constitue qu'une période limitée de l'existence ; elle a un « terme » (p. 251, p. 195-196), ce qui ne veut pas dire que l'on doit cesser de suivre des enseignements et d'apprendre. Ce « terme » a d'abord une signification politique ; c'est le moment où le nouveau venu devenu adulte peut réclamer qu'on ne le traite plus en mineur, qu'on le traite politiquement en citoyen et non en sujet devant être éduqué.

Séparer les domaines, c'est plus généralement distinguer monde et vie sociale, école et famille, conservatisme politique et conservatisme éducatif, et attribuer à chaque domaine le principe qui le constitue (comme ont fait Montesquieu pour les régimes politiques et Kant pour les usages de la raison)⁵⁹. Cela implique le respect du droit des parents, c'est-à-dire de la sphère privée⁶⁰, ainsi que le respect des exigences politiques par rapport à l'édification du monde. L'exigence critique vaut surtout pour le concept d'autorité, concept « extraordinairement ambigu » en matière politique (p. 244, p. 190-191) et qui n'a une signification claire qu'en matière éducative :

c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes⁶¹ (p. 250, p. 195).

L'autorité n'est ni pouvoir, ni autoritarisme, mais l'attitude que l'enseignant doit assumer à partir du moment où il se représente sa fonction comme un apprentissage du monde.

En ce sens, et c'est toute la difficulté, alors que le monde et la société sont modernes, l'éducation n'a pas à l'être. Cela ne dit rien des relations éducatives qui peuvent être entièrement libérales ; mais cela concerne le contenu de l'enseignement et la question de l'autorité. Pour Arendt, il est essentiel de se rappeler 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 (p. 250, p. 195).

Par suite, concevoir et mettre en œuvre l'éducation comme un apprentissage du monde implique un certain type de relation des adultes aux nouveaux venus, une certaine conception du rapport des générations entre elles.

59. Sur l'analyse des régimes politiques par Montesquieu, cf. *La Nature du totalitarisme*, p. 85 sq. Sur l'exigence critique de distinction des domaines de l'existence humaine, cf. « Réflexions sur Little Rock », p. 240-245.

60. Cf. « Réflexions sur Little Rock », p. 246-247.

61. Cette distinction constitue la raison pour laquelle l'article consacré par H. Arendt à la question de l'autorité et paru en même temps que ceux sur l'éducation ne peut servir à l'analyse de l'autorité éducative.

La ligne tirée entre les enfants et les adultes devrait signifier que l'on ne peut ni éduquer les adultes, ni traiter les enfants comme s'ils étaient des grandes personnes ; mais il ne faudrait jamais laisser cette ligne devenir un mur qui sépare les enfants de la communauté (*community*) adulte comme s'ils ne vivaient pas dans le même monde et comme si l'enfance était un état humain autonome, capable de vivre de ses propres lois (p. 250-251, p. 195).

Quelle est notre attitude à l'égard de la natalité ? Quelle est notre attitude à l'égard du monde humain ? Pour Hannah Arendt, c'est de la réunion de ces deux questions que procède celle de l'éducation. Éduquer, c'est enseigner aux enfants, nouveaux venus dans la collectivité humaine, le monde que cette collectivité habite. En ce sens, et même si l'éducation n'a pas, comparée à d'autres phénomènes politiques majeurs du XX^e siècle, une importance considérable (p. 223, p. 173), elle touche à ce qui pour Arendt est essentiel : la question de la continuité du monde humain. Que les nécessités de l'adaptation à la vie sociale ne fasse pas oublier notre responsabilité à l'égard du monde ; telle est la demande pressante qu'Hannah Arendt adresse aux éducateurs du monde moderne.

Philippe FORAY

Université de Saint-Étienne

Bibliographie

1°) *Ouvrages d'Hannah Arendt*

a) *Articles sur l'éducation*

« The Crisis in Education » [1958], *Partisan Review*, automne 1958, réédité dans *Between Past and Future*, New York, 1961, rééd. New York, Penguin Books, 1993, trad. fr. C. Vezin, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 223-252.

« Reflections on Little Rock », *Dissent*, 6/1, hiver 1959, trad. fr. J. Roman, « Réflexions sur Little Rock », in *Penser l'événement*, Paris, Belin, 1989 (trad. fr. E. Adda, A.-S. Astrup, A. Calon, D. Don *et al.*), p. 233-248.

b) *Autres ouvrages d'Hannah Arendt, cités dans l'article*

La Tradition cachée, Paris, C. Bourgois, 1987 (trad. fr. S. Courtine-Denamy).

Les Origines du totalitarisme [1951], traduction française en 3 tomes : t. I, *Sur l'antisémitisme* (Paris, Calmann-Lévy, 1973, trad. fr. M. Pouteau), t. II, *L'Impérialisme* (Paris, Fayard, 1982, trad. fr. M. Leiris), t. III, *Le Système totalitaire* (Paris, Seuil, 1972, trad. fr. J.-L. Bourget).

La Nature du totalitarisme, Paris, Payot, 1990 (trad. fr. M.-I.-B. de Launay).

The Human Condition [1958], Chicago, The University of Chicago Press, 1984, trad. fr. G. Fradier, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961 (l'ouvrage est également disponible dans la collection de poche « agora »).

Between Past and Future, trad. fr. *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

Penser l'événement, Paris, Belin, 1989 (trad. fr. E. Adda, A.-S. Astrup, A. Calon, D. Don et al.).

Correspondance H. Arendt - K. Jaspers, Paris, Payot, 1995 (trad. fr. E. Kaufholz-Messmer).

2°) Commentaires des articles d'Arendt consacrés à la question de l'éducation

M.-C. Caloz-Tschopp, « Citoyenneté et éducation : le droit d'avoir des droits dans la philosophie politique de Hannah Arendt », *Le Télémaque*, n° 14, novembre 1998, p. 41-52.

P. Canivez, *Éduquer le citoyen*, Paris, Hatier (Optiques), 1995, rééd. 1998, p. 125-136.

R. Legros, « Une mise en question de l'éducation progressiste », *Le messager européen*, n° 3, p. 66-74.

J. Roman, « Hannah Arendt : l'éducation entre privé et public », in *L'Éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990, p. 211-225.

3°) Ouvrages cités, consacrés à la pensée d'Hannah Arendt

S. Courtine-Denamy, *Hannah Arendt*, Paris, Belfond, 1994.

E. Young-Bruehl, *Hannah Arendt* [1982], trad. fr. J. Roman et E. Tassin, Paris, Anthropos, 1986, rééd. Paris, Calmann-Lévy, 1999.