

Université Descartes, Paris V
Centre de Recherches Interdisciplinaires

Mémoire de DU en Philosophie pratique de l'éducation et de la formation

Éducation et liberté chez Hannah Arendt
Comment Arendt nous aide à penser une éducation à la liberté ?

Mémoire réalisé par Laura Doupeux
Sous la direction de Monsieur Julien Pasteur et Madame Sophie Audidière

Sommaire

Introduction - 3

I. Liberté - 4

A. La liberté selon Arendt - 4

B. L'autorité du monde - 6

C. Malmener la culture, c'est nier le monde - 10

II. Education - 13

A. L'école au temps des Grecs : un lieu pour former l'esprit libre - 13

B. Sortir de soi et la contrainte de le faire - 17

C. Le ferment révolutionnaire, ou transmettre pour mieux innover - 19

III. Vérité - 21

A. Le deuil de la vérité dogmatique - 21

B. La mémoire du monde - 22

D. L'enseignement du jugement - 25

Conclusion - 27

Bibliographie - 28

En matière d'éducation, s'opposent régulièrement les « traditionalistes », tenants d'une école où le rôle du maître est d'assurer l'instruction de ses élèves en transmettant des savoirs, et les « progressistes », à l'initiative d'une école démocratique et collaborative dont la pédagogie est centrée sur l'enfant, ses besoins et ses intérêts. Si c'est la notion de liberté qui nous intéresse et a déterminé l'orientation de notre travail, c'est qu'elle nous semble devoir être l'objectif de toute éducation. Pourtant, si elle nous questionne autant, c'est qu'elle paraît être trop souvent mise en danger, car soumise aux contingences des idéologies et des sociétés. Dans *La crise de la culture*¹, un recueil de huit exercices de pensée politique publié en 1958, Hannah Arendt pose la question de l'essence de l'éducation, et donc, de ce qu'elle est et de ce qu'elle n'est pas. Elle y dévoile son paradoxe : on ne peut se préparer à la modernité et au monde à venir qu'en puisant dans les ressources de la tradition, c'est-à-dire dans la connaissance du monde qui nous accueille. Et c'est précisément cette connaissance qui va pouvoir engendrer la liberté, car la liberté est liée à l'usage de la pensée, et la pensée repose sur le savoir. Partir de la pensée d'Arendt, c'est voir sous un autre angle l'articulation des notions qui nous intéressaient en premier lieu, à savoir éducation et liberté. C'est les observer avec plus de recul que la modernité ne nous le permet. Ainsi, en questionnant la définition même de la liberté, en la faisant varier selon les points de vue, nous comprenons les différentes conceptions de l'éducation qui se font face aujourd'hui. Pourtant, c'est sur la définition qu'en fait Arendt que nous nous arrêterons pour cadrer notre propos. Notre travail emprunte à plusieurs chapitres de *La crise de la culture*, même s'il repose plus spécifiquement sur l'étude de « La crise de l'éducation » et du chapitre éponyme « La crise de la culture », et propose de les aborder sous un angle qui nous permette d'en dégager l'articulation des notions d'éducation et de liberté. Dans un premier temps, nous éclairerons la définition de la liberté du point de vue d'Arendt. Pour elle, la liberté n'est pas seulement liberté individuelle ou libre-arbitre, elle est une capacité à penser à et à agir. Et penser, c'est trouver sa place dans le présent, c'est-à-dire entre le passé du monde qu'on ne peut nier, et le futur qu'on peut encore influencer. Car pour Arendt, éduquer, c'est assumer « la responsabilité du monde », c'est-à-dire la perpétuation d'un monde commun, et cela ne peut se faire qu'en aidant les enfants à s'y inscrire afin qu'ils le renouvèlent à leur tour. La liberté pour Arendt, c'est donc avant tout une liberté politique, celle de connaître le pouvoir de se gouverner, que le monde moderne fait cohabiter avec une liberté plus individuelle, mais aussi plus désengagée du monde commun. Dans un second temps, nous reviendrons sur la définition même du concept d'éducation chez les Grecs et à la place qu'occupe la notion de liberté, ce qui nous

¹ Le titre original est *Between Past and Future*

permettra d'éclairer les rapports de force entre éducation et société à l'heure actuelle. Nous montrerons comment l'apprentissage est avant tout un exercice à sortir de soi, c'est-à-dire à se libérer de sa propre individualité, et comment la transmission est une condition de l'émergence de ce que Arendt nomme le « ferment révolutionnaire », autrement dit que c'est un certain rapport au savoir qui engendre la possibilité de rencontrer la liberté. Enfin, puisque la modernité nous a obligés à nous affranchir de la vérité dogmatique au profit d'une vérité rationnelle qui ne nous rend pas plus libres, nous montrerons comment Arendt nous aide à dépasser cette dichotomie en nous invitant à exercer notre jugement, véritable garant de notre liberté.

I. Liberté

Choisir Arendt pour nous accompagner dans l'entreprise de comprendre ce qu'est une éducation à la liberté ne peut se faire sans reprendre avec elle la définition même de la liberté. C'est ce que nous ferons en premier lieu, en partant de l'Antiquité, pour parvenir à la conception moderne de la liberté, et ce qu'elle pose comme questions et comme défis à la notion d'éducation.

A. La liberté selon Arendt

Arendt oppose différentes conceptions de la liberté, toutes nées à des époques successives, qui sont autant de points de vue divergents, et dont on pourrait dire qu'elles ont nourri à leur tour des conceptions de l'éducation différentes.

La liberté selon Arendt est à entendre comme une liberté politique, c'est-à-dire une possibilité de prendre sa place dans la *polis*, de se déplacer et de se mélanger au monde afin de rencontrer d'autres hommes libres en actes et en paroles, dans un espace public commun. C'est donc une liberté citoyenne. L'homme libre est celui qui construit avec d'autres la politique. La liberté, c'est à la fois la condition et la conséquence de la politique. Cette liberté politique est donc une liberté de l'action.

Elle s'oppose à une conception beaucoup plus courante qu'on retrouve jusqu'à nos jours, qui est celle de la liberté intérieure. La liberté intérieure est considérée comme un espace dans lequel les hommes peuvent échapper à la contrainte extérieure et se sentir

libres. Cette liberté aurait été découverte par ceux qui n'avaient pas de place propre dans le monde. Leur esprit était alors l'espace ultime de l'indépendance et de l'intériorité. Pour Epictète, l'homme libre est celui qui vit comme il le souhaite et se limite à ce qui est en son pouvoir; aucun pouvoir n'est aussi absolu que celui que l'homme exerce sur lui-même, et aucun espace ou foyer n'est plus sûrement protégé de l'ingérence extérieure que l'espace intérieur. Mais pour Arendt, c'est une liberté insuffisante, incomplète. Les expériences de la liberté intérieure sont un repli hors du monde, dans une intériorité interdite d'accès, alors même que la liberté réelle serait refusée à l'individu. Pour elle, c'est la définition de ceux qui ne savent pas ce qu'est la liberté. Ainsi, la tentation philosophique de séparer les notions de liberté et de politique permettrait « une formule grâce à laquelle on pourrait être un esclave dans le monde et demeurer libre. »² Par conséquent, nous dit Arendt, on ne saurait rien de la liberté intérieure si l'on n'avait pas conscience de la liberté comme réalité tangible dans le monde. Ainsi, sans une vie publique politiquement garantie, il manque à la liberté l'espace mondain où faire son apparition. Pour Arendt, la liberté est donc indissociable de son aspect politique, « comme deux côtés d'une même chose ». ³ On peut dire que c'est là où l'individu rencontre le citoyen.

Pourtant, elle reconnaît que cette définition ne va plus de soi à la lumière des expériences politiques qui ont traversé la modernité, devant des dérives comme le totalitarisme qui a subordonné toutes les exigences de la vie et des droits civils à celles de la politique. Puisque la liberté a parfois disparu là où des considérations soi-disant politiques l'emportaient, liberté et politique seraient-elles alors incompatibles ? Nous serions poussés à suivre la pensée libérale : « moins il y a de politique, plus il y a de liberté »⁴. La liberté politique serait donc de pouvoir se libérer de la politique, qui elle, viserait seulement à assurer la sécurité, et c'est la sécurité qui rendrait la liberté possible. La liberté se produirait donc en dehors du domaine politique. La modernité (que l'on fait naître selon les cas au XVIIe ou au début du XIXe siècle) aurait amené l'idée que le gouvernement de la *polis* est le domaine du politique, garant de la protection des intérêts de la société et des individus, plus que de leur liberté. De fait, si le peuple avait finalement exigé de participer à la politique, ce n'était pas par désir de liberté mais par défiance envers ceux qui détiennent le pouvoir.

² ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*, « Qu'est ce que la liberté ? », traduction Patrick Lévy, Paris, Gallimard (Folio essais), 1972, p.191

³ *Id.*, p.193

⁴ *Ibid.*, p.193-194

Hannah Arendt nous dit que la liberté n'est pas non plus le libre-arbitre, c'est à dire le fait de choisir de faire ce que l'on veut, (et qui se vit dans un rapport exclusif de soi à soi) car alors on est prisonnier de nos désirs. Ainsi, le premier obstacle à la liberté, c'est d'abord soi-même car le « je » peut nous gouverner de façon tyrannique et entraver notre capacité de faire : « le je-veux [...] quel que soit l'objet du vouloir, demeure soumis au moi, le frappe en retour, l'aiguillonne, l'incite à aller plus loin ou est ruiné par lui. »⁵ La vraie liberté nous demande donc d'avoir le courage de notre volonté afin de nous libérer de notre souci privé pour nous projeter dans une liberté plus grande, plus inscrite dans le monde.

Pour Arendt, la liberté des modernes n'a pas de rapport à la liberté, car dans ce sens, nous ne sommes pas libres en vue de quelque chose en particulier, mais libres abstraitement. Cette relation abstraite à la liberté s'explique par la conception que les modernes entretiennent de manière générale avec la notion de tradition. Les temps modernes ont rompu le lien avec le passé en refusant toute forme de légitimité à ce qui émanait de la tradition. Pour Arendt, le risque de la modernité, c'est d'oublier à quoi sert la liberté, c'est l'avoir sans savoir quoi en faire. Car la liberté des modernes est mal utilisée, captée par le capitalisme et l'industrie du loisir, comme nous le verrons plus loin. Ainsi, la question qui se pose à la modernité, c'est de savoir comment il est possible de retrouver en la liberté une dimension humaine et responsable.

B. L'autorité du monde

Dans *La crise de l'éducation*, Arendt pose une notion essentielle et qui selon nous permet de rappeler s'il en était besoin à certaines digressions pédagogiques, les fondements indépassables que doit prendre en compte toute conception de l'éducation : « le monde dans lequel les enfants sont introduits est un monde ancien »⁶, un monde « toujours plus vieux qu'eux »⁷. Chaque nouveau venu arrive dans ce monde ancien, un monde qui lui préexiste et qui va lui survivre. Par conséquent, réduire l'existence de ce monde et la place du nouveau venu à une forme de consommation, de travail et de loisir serait nier l'existence même de ce monde. Prendre soin du monde est la responsabilité morale et quasi métaphysique de chaque être humain.

⁵ ARENDT, *La crise de la culture*, « Qu'est ce que la liberté ? », p.211

⁶ ARENDT, « La crise de l'éducation », p.228

⁷ *Id.* p.250

Ce rappel est indispensable pour comprendre l'approche d'Arendt au sujet de l'éducation. L'éducation c'est l'éducation de l'homme, mais dans une société, dans un monde. Elle concerne autant l'enfant que le monde.

Arendt s'oppose à une conception de la modernité qui se détache bien trop de ce qui lui a précédé. En effet, selon elle, « la crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à notre attitude envers tout ce qui touche au passé. »⁸ Cette attitude nous ferait abandonner les choses anciennes au nom de leur caractère ancien. Pourtant, il n'est pas question de juger si ce qui est ancien est bon ou mauvais, et encore moins de penser que c'est mauvais car c'est ancien. Pour Arendt, la responsabilité de chacun, c'est d'assumer « la continuité du monde »⁹, et ceci ne peut se faire si l'on rejette la tradition au sens de l'histoire.

Pour Arendt, il faut comprendre que l'éducation ne consiste pas à « laisser croître » l'enfant comme un végétal qu'il faudrait « faire pousser », il n'est pas un processus biologique qui va de soi. Bien au contraire, il est un sujet jeté dans un monde existant, dont il va devoir assurer la continuité et le renouvellement. Il doit donc le connaître et s'y adapter. Ce monde, ce n'est pas seulement l'environnement mais le monde de la culture. Car notre monde n'est pas un monde naturel, mais un « artifice humain »¹⁰, produit des activités humaines qui ont traversé l'histoire. Il est l'endroit où prennent place les échanges entre les hommes, et il est aussi l'endroit des activités matérielles, politiques et artistiques. Ce qui est produit par le travail est destiné à être consommé et à disparaître. A l'inverse, les œuvres sont des « objets qui ne sont pas consommés, mais utilisés et habités » et qui donnent au monde « durabilité » et « permanence »¹¹. Assumer la continuité du monde, c'est donc d'abord accueillir ce qui s'y trouve, le sens qui s'y trouve, et c'est le rôle de l'instruction, c'est-à-dire le sens de l'éducation par les "classiques" ou les "anciens". De fait, Arendt théorise en quelque sorte une pensée du bien commun, comme bien commun de la culture, c'est-à-dire qu'à l'inverse des productions matérielles (le travail), il y a des œuvres intemporelles qui peuvent appartenir à tout le monde, tout le temps, précisément parce qu'elles ne s'usent jamais. *Homère* est lisible dix mille fois, *Guernica* est visible dix mille fois.

⁸ *Id.* 247

⁹ *Id.* 238

¹⁰ ARENDT, « Le concept d'histoire », p.81

¹¹ ARENDT, *La Condition de l'homme moderne*, p.107

Par leur caractère inusable, universel, n'appartenant à personne et à tout le monde, ces chefs d'oeuvre nous sont communs. Cette épreuve du chef-d'oeuvre, c'est ce qui justifie l'école, la rend nécessaire.

Pour Arendt, il est nécessaire de reconnaître l'autorité du monde en ce qu'il a à nous dire, à nous transmettre, à nous expliquer sur lui et sur nous. Cette autorité du monde, c'est l'autorité de la culture, qui constitue le constat selon lequel nous ne naissons pas dans un monde vierge mais dans un monde qui a été façonné par d'autres et dont nous héritons. L'oeuvre institue un monde, c'est à dire une permanence de l'humanité par delà la fragilité de son existence et de ses actions. Pour Arendt, cette autorité s'incarne en la personne du professeur. L'enseignant, c'est la mémoire du monde. Son autorité lui est extérieure, elle repose sur la possibilité de transmettre, elle est fondée et justifiée par le savoir :

« La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signifierait les choses en lui disant : « Voici notre monde. » »¹²

Pour Arendt, il faut réhabiliter l'idée que l'enseignant tire son autorité de ce qu'il transmet et non de sa « pédagogie ». L'éducation doit donc être « conservatrice »¹³ au sens de la conservation du monde, de la continuation renouvelée du monde humain. Les connaissances transmises aux nouveaux venus ont pour objectif de leur apprendre ce qu'est le monde. 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.

Pour Arendt, l'éducation c'est essentiellement une affaire de transmission, et cette idée s'oublie dans l'invasion du domaine éducatif par les dispositifs techniques et didactiques. Transmettre le monde tel qu'il est, c'est en transmettre les traces, les preuves, les supports, de la distance prise par les hommes dans le passé par rapport à la société dans laquelle ils évoluaient. Il faut ouvrir à la culture non pas comme ensemble d'éléments figés, mais afin de favoriser l'appropriation de formes culturelles pour permettre un jugement indépendant :

« En pratique, il en résulte qu'il faudrait bien comprendre 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. Etant

¹² ARENDT, « La crise de l'éducation », p.243

¹³ *Id.*, p.247

donné que le monde est vieux, toujours plus vieux qu'eux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé. »¹⁴

La crise de l'autorité dans l'éducation s'explique donc à partir du moment où l'éducation est pensée comme une préparation à la vie, et non plus comme ce qu'elle doit être, un apprentissage du monde. Car si ce qui justifie l'autorité du maître c'est d'assumer l'autorité du monde devant les nouveaux venus, son autorité disparaît quand disparaît l'autorité du monde : « 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 »¹⁵. Serait-ce, pour aller plus loin, ce que Charles Péguy nous dit dans un texte intitulé « La crise de l'enseignement, un fait moral total »¹⁶ ? « Quand une société ne peut pas enseigner, c'est qu'une société ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui ne s'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est précisément le cas de la société moderne. »

Pour Arendt, la crise de l'autorité dans l'éducation qui survient à l'âge de la modernité, c'est à dire à l'âge de la rationalité, n'a alors qu'une seule signification : l'aliénation du monde, au sens de sa disparition. La rationalité de la modernité amène avec elle un rapport d'usage au monde, développe un intérêt égoïste chez l'individu qui a l'illusion d'être libre de toute responsabilité au monde, alors qu'il est soumis à d'autres formes de domination. Arendt nous rappelle que tant que le passé était respecté pour ce qu'il avait à nous dire, tant que l'autorité émanait du fait que nous ne sommes pas un homme nouveau mais un homme inscrit dans un monde ancien et commun, et que l'éducation impliquait elle-même ce respect du passé, la crise de l'éducation n'existait pas car alors l'éducation et la société étaient en accord avec les principes qui les régissaient. La crise de l'éducation et la crise de l'autorité qu'on lui attribue prend sa source dans une crise plus large qui est celle de la modernité et de ce que cette modernité entretient comme rapport avec l'autorité du monde. Ainsi, nous dit Arendt, « 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. »

¹⁴ ARENDT, « La crise de l'éducation », p.250

¹⁵ *Ibid.*, p.244

¹⁶ PEGUY Charles, Pour la rentrée (1904), Œuvres en prose complètes, I, Paris, Gallimard, coll. "Bibliothèque de La Pléiade", pp. 1390-1392

Ainsi, Arendt ne cesse de rappeler que l'essence de l'éducation, c'est la question de la continuité du monde humain. Et les nécessités de l'adaptation à la vie sociale ne doivent pas faire oublier notre responsabilité à l'égard de ce monde.

C. Malmener la culture c'est nier le monde

Dans le chapitre *La crise de la culture*, Arendt fait une critique radicale de la modernité en tant que responsable de la crise qui s'est abattue sur le monde de la culture. En cause, une approche utilitaire de la culture, qui la dénature et l'appauvrit. D'une part avec la culture de masse, comme nous le verrons plus loin, d'autre part à cause de ce qu'Arendt appelle les « philistins cultivés »¹⁷, c'est à dire une société snob qui utilise la culture pour se promouvoir socialement et en profite économiquement en lui attribuant une valeur marchande. Arendt considère que c'est à cet instant que les artistes se sont sentis menacés par le conformisme, eux dont le point de départ du travail est originellement l'hostilité contre la société. L'oeuvre d'art a alors perdu ses caractéristiques fondamentales de témoin immortel et émouvant du passé quand elle est devenue un produit.

C'est ainsi qu'Arendt marque la différence entre société et société de masse dans son rapport à la culture : la première veut la culture, l'évalue, la dévalue, en tire profit pour ses propres fins. La société de masse, elle, est dans une logique de consommation, mais plus que de culture, il s'agit de loisirs, et cette industrie des loisirs sert la bonne marche de l'économie dans la société de la consommation. Les loisirs passent le temps et nous délestent de nos soucis. Pourtant, ils ne sont pas le temps du *loisir* entendu par les Grecs comme le temps de l'oisiveté, c'est à dire le temps où, libres de toute activité nécessaire, nous sommes libres pour le monde et sa culture. Les loisirs représentent une distraction passive utile au métabolisme de la vie moderne. Nous mêlerons volontairement à la pensée d'Arendt celle de Theodor W. Adorno et Max Horkheimer, théoriciens critiques issus de l'École de Francfort - qui a été fondamentale dans la mise en place d'une théorie critique des médias au XXe siècle. Leur ouvrage, *La Dialectique de la raison*, publié en 1947, se penche sur l'aliénation dans le domaine de la culture. Selon eux, l'industrie culturelle et sa logique marchande imposent des loisirs standardisés et une uniformisation de la notion de culture sous la forme d'un divertissement toujours plus abrutissant. D'une part, les médias éradiquent toute forme de créativité originale ou d'effort intellectuel pour s'adresser à une

¹⁷ ARENDT, « La crise de la culture », p.259

masse de consommateurs spectateurs, mais plus que d'homogénéiser les individus, les médias feraient triompher un divertissement véhiculant l'idéologie du « statu quo », une sorte de consensus qui légitimerait la société. Pour les deux philosophes, il n'y a rien de plus anti-démocratique, car devenus le référent de la pensée publique, les médias empêchent les sujets de penser par eux-mêmes et de produire des opinions indépendantes.

D'autre part, Adorno et Horkheimer s'en prennent à ce qu'une culture de masse produit comme objets culturels. Ainsi, afin d'exister et de survivre dans la culture de masse, les artistes doivent de conformer aux normes et contraintes sociales. D'où un déferlement de productions stéréotypées desquelles la nouveauté, l'imaginaire ou la sensibilité originale sont souvent exclus. De fait, l'homme de masse que décrit de son côté Arendt a pour traits caractéristiques son « abandon », son « excitabilité », son « manque de critères », son « aptitude à la consommation », son « incapacité à juger », « et par dessus tout, son égocentrisme »¹⁸. Pour Adorno et Horkheimer, « au lieu de rechercher le jouissance, on se contente d'assister aux manifestations "artistiques" et "d'être au courant", au lieu de chercher à devenir un connaisseur on se contente d'un gain de prestige »¹⁹. L'industrie culturelle imposerait donc un modèle qui irait conformer jusqu'aux émotions des individus. Ainsi, la publicité et la culture de masse réduiraient les individus à des consommateurs d'un art et d'une culture eux-mêmes réduits à l'état de produit. L'amusement permettrait la résignation et l'acceptation de l'ordre social, car « s'amuser signifie toujours : ne penser à rien, oublier la souffrance même là où elle est montrée. »²⁰ Quelque part, « s'amuser, c'est être en accord avec la société. »²¹ Car pour Adorno et Horkheimer, en suscitant, en orientant, en disciplinant les besoins et les désirs des consommateurs, l'industrie culturelle entérine une forme d'impuissance. Arendt nous dit : « Il n'existe pas de pensée dangereuse pour la simple raison que le fait de penser est en lui-même une entreprise très dangereuse. Mais ne pas penser est encore plus dangereux. »²²

Pour Arendt, la question ne porte pas sur l'existence même du divertissement, à qui elle reconnaît le droit d'exister et même l'utilité qu'il a sur tout un chacun. Le risque selon elle est que face à l'appétit gargantuesque de la société des loisirs,

¹⁸ ARENDT, « La crise de la culture », p.255

¹⁹ ADORNO Theodor W., HORKEIMER Max, *La Dialectique de la raison*, 1944

²⁰ *Id.*

²¹ *Id.*

²² ARENDT, *Les origines du totalitarisme*, Eichmann à Jérusalem, Quarto Gallimard, 2000

« les mass media pillent le domaine entier de la culture passée et présente, dans l'espoir de trouver un matériau approprié. Ce matériau, qui plus est, ne peut être présenté tel quel; il faut le modifier pour qu'il devienne loisir, il faut le préparer pour qu'il soit facile à consommer. [...] La culture se trouve [alors] détruite pour engendrer le loisir. [...] Bien de grands auteurs du passé ont survécu à des siècles d'oubli et d'abandon, mais c'est encore une question pendante de savoir s'ils seront capables de survivre à une version divertissante de ce qu'ils ont à dire. »²³

Ainsi, ce qu'on peut craindre, c'est moins le loisir de masse que le loisir de masse se nourrissant des objets culturels du monde et donc les dévalorisant en les transformant en produits culturels de consommation courante. Car on reconnaît un objet culturel en ce qu'il transcende la durée du monde, mais surtout en ce qu'il n'a aucune finalité utilitaire. Pour Arendt, la culture est menacée quand elle est utilisée pour satisfaire un besoin, quand on lui attribue un rôle dans le processus vital de la société, car pour Arendt, les oeuvres d'art ne sont pas créées à destination des hommes, mais du monde, c'est-à-dire qu'elles sont destinées à survivre aux mortels, et aux générations, afin de constituer le *corpus de l'humanité*.

Si nous insistons autant sur la question de la culture, c'est que le parallèle avec celle de l'éducation nous semble évident, et ce pour plusieurs raisons. La première, pour refléter qu'à l'image du rapport que la culture, pour exister, perdurer, pour faire sens, devrait entretenir avec la société, c'est-à-dire un dire un rapport gratuit, l'éducation elle aussi doit se tenir à distance de la société, d'une part pour s'en protéger, et d'autre part afin d'éliminer tout rapport fonctionnel avec elle. C'est ainsi qu'elle est en mesure d'exister comme elle le doit. La culture comme le processus éducatif se doivent d'être désintéressés des choses de la vie.

Deuxièmement, l'éducation doit être un moment qui se porte garant de la transmission de la culture - au sens de la transmission du monde. Arendt nous rappelle l'étymologie du mot culture²⁴ : de *cultura* signifiant à la fois culture du sol et culture de l'esprit et de *colere* qui veut dire cultiver, demeurer, prendre soin, entretenir, préserver. L'éducation doit donc sans cesse rappeler l'héritage de l'humanité afin de préparer à un monde meilleur, et pour cela, elle doit surtout veiller à ne pas dénaturer la culture sur l'autel de la facilité. Pour Arendt, la culture n'est pas un moyen d'éducation, et ne doit pas en être un. Elle est, et c'est ainsi qu'il faut l'expliquer. Il en est de même de l'objet plus précis qu'est l'art : vouloir mettre l'art au service d'un objectif (ici, éduquer), c'est en faire un moyen, or, ce n'est pas là sa

²³ ARENDT, « La crise de la culture », p.265

²⁴ *Id.*, p.271

vocation, et ce serait lui imprimer un rôle qui n'est pas le sien, ce serait l'utiliser à des fins qui ne sont pas proprement les siennes. Cela revient à dire que si ce n'est pas la culture ou l'art qui doivent servir à éduquer, c'est l'éducation qui doit servir à les montrer.

Enfin, nous pouvons légitimement penser que face à ce que décrivent Adorno, Horkheimer et Arendt, c'est à dire une société de masse dont l'opinion et l'engagement sont étouffés par les désirs et les plaisirs instantanés, dominés par la pensée commune, il est nécessaire de trouver en l'école une rupture et le lieu où l'esprit, confronté à ce qui ne lui est pas commun, à ce qui le défie, libre de l'influence de la société, peut se former à son observation critique et distante, afin d'en constituer pour le futur la force de changement.

II. Education

Il nous a semblé important de replacer le rapport qu'entretient la modernité avec la liberté et les conséquences que les évolutions de cette époque ont quant au rapport des hommes avec ce qui semble définir l'autorité du monde jusqu'à présent, pour revenir aux fondements de l'éducation, qui vont trouver leur source chez les Grecs, et qui nous permettent d'expliquer ce qui se joue dans le processus éducatif, et de quoi il doit se faire le garant.

A. L'école au temps des Grecs : un lieu pour former l'esprit libre

Chez les Grecs, l'école, *skholè* signifie « loisir », « activité libre », « loisir »²⁵ étant aussi traduit en latin par *otium*, qui signifie oisiveté. Il est intéressant de constater que l'origine latine du mot « négoce » est *negotium*, c'est à dire *nec-otium*, soit « contraire du loisir ». Le temps de l'étude est donc conçu comme délivré des contraintes du moment, indépendant de finalités économiques ou sociales, c'est un temps gratuit qui a pour seule fin l'épanouissement des potentialités de chacun. Dans la société grecque, l'étude n'est pas le travail, c'est un privilège réservé aux hommes libres. Pour Aristote, c'est ce temps de loisir qui permet la spéculation du savoir. Il est contre productif de l'astreindre à une obligation de résultat et d'utilité; il offre à la pensée la possibilité de cheminer. Dans *l'Éthique à Nicomaque*, Aristote caractérise comme libre l'activité qui est à elle-même sa propre fin, menée pour elle-même, non en vue d'autre chose. Ainsi, *je me consacre au savoir, pour*

²⁵ PENA-RUIZ Henri, *Qu'est ce que l'école ?*, Gallimard, 2005, p.23-24

connaître et savoir. Festus ne dit pas autre chose lorsqu'il dit que l'école est le lieu où les enfants s'adonnent aux études libérales, « toutes choses étant par ailleurs suspendues ». La vie théorétique est donc le mode de vie le plus libre car elle est le contraire de l'activité utile. Bien sur, cela est à replacer dans le contexte de la société grecque, où les études sont le privilège des hommes libres puisque les esclaves permettent de libérer ce temps du travail.

Cette mise à distance des exigences de la vie immédiate, cette suspension des intérêts économiques, c'est la responsabilité qui incombe à l'école. Elle est le lieu dédié aux nouveaux venus, un espace temps protégé, soumis à la temporalité particulière de l'étude. Pour Henri Pena-Ruiz, qui rejoint Hannah Arendt, elle est le lieu des études libérales en ce sens qu'elle poursuit la construction de la liberté du sujet, par le développement de ses facultés. C'est le sens premier de la culture, processus par lequel l'individu accède à la pleine humanité par l'épanouissement de ce qu'il est et de ce dont il est capable. Cette notion de culture renvoie à l'idée que pour le petit homme, devenir adulte n'est pas uniquement une maturation biologique, c'est d'abord un phénomène culturel. Comme l'appuie Jerome Bruner, père de la psychologie historico-culturelle, c'est la culture et non la biologie qui donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme²⁶. L'humain ne se réduit pas au naturel, il enveloppe une dimension de culture. Ceci nous renvoie à la notion de *paideia* grecque. La *paideia* consiste à réaliser ce qu'on appelle en grec le *logos*, la raison. C'est d'ailleurs ce qui nous différencie spécifiquement des animaux. La *paideia* c'est l'accomplissement de cette humanité, qui est déjà là, qui est ce qui définit l'humanité, et qui ne se développe pas tout seul mais grâce à d'autres êtres humains. Le *logos* est à la fois la condition de possibilité et la finalité de la *paideia*. C'est en faisant de la littérature et de la musique qu'on plie l'esprit à la capacité qu'il a d'obéir aux règles et aux principes constants du *logos*. L'éducation libérale chez les Grecs consiste donc à faire s'épanouir un homme libre, un citoyen vivant selon le *logos* et en interaction avec les lois politiques. Pour éduquer à l'humanité et s'éduquer à sa propre humanité, il faut donc développer une culture universelle, une éducation à l'humanité. Cette culture universelle à transmettre va prendre la forme d'un corpus qui va permettre de dire ce que c'est que d'être homme. Mais, nous dit Pena Ruiz, tous les contenus ne sont pas forcément propres à développer les facultés mentales et ne sont pas tous égaux. Ainsi, l'école en tant que lieu spécifique propice au développement de l'étude va permettre une formation beaucoup plus poussée que dans le cadre de la société livrée à elle même. La manière dont on acquiert une culture dans la vie

²⁶ BRUNER Jerome, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel, 1991, p.48

sociale est multi directionnelle, alors que l'institution scolaire va permettre une maîtrise et une mise en place structurée du processus de culture. C'est pourquoi les contenus transmis à l'école font l'objet d'une réflexion, ils sont constitués, organisés, ils répondent à une progression. Ainsi, il n'est pas question de savoir si on aura un jour besoin de *se servir* des équations à double degrés. La sphère éducative a pour finalité de transmettre ce qui fait culture. Pour Arendt, « l'école n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel. »²⁷, c'est à dire que l'espace scolaire est un espace intermédiaire, il n'est ni la famille, ni la société, ni la politique. Ainsi que le résume Pena-Ruiz : « au moment où elle se soucie de faire advenir dans l'enfant une humanité accomplie, la société doit en quelque sorte se mettre à distance d'elle-même. »²⁸

Se demander ce qu'est une éducation à la liberté, c'est d'abord commencer par se demander s'il est possible de rendre toute mission éducative libre des velléités politiques des gens qui la construisent. Dès le XVIII^e siècle pourtant, la grande question qui porte l'école, c'est la fabrique de sujets obéissants, la formation d'une force de travail disciplinée et prompte à s'adapter aux besoins et exigences capitalistes. Proudhon formulera une critique du joug étatique de l'école qui ne vise qu'à enfermer la jeunesse et le futur producteur « dans l'étroitesse de ses fonctions parcellaires »²⁹ : l'enfant ne sera toujours qu'un instrument destiné à servir au mieux les intérêts de la société dans laquelle il s'insèrera. C'est par les organisations ouvrières que Proudhon s'assurera que tous les rayons de la connaissance parviennent aux enfants. En effet, il a compris que la fonction de l'Etat en matière d'éducation ne vise qu'à « donner à des inférieurs juste le degré de savoir que réclame une consciencieuse obéissance. »³⁰ Cette idée rejoint celle de Michel Foucault, pour qui « tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux. »³¹ C'est pourquoi ce que réclame en premier lieu la pensée libertaire, c'est la fin du système scolaire, c'est à dire la fin de l'école en tant qu'institution. Si cette solution n'est pas possible et pas souhaitable à l'échelle d'une société, et que l'éducation sera toujours une fonction de la politique, il semble d'autant plus important qu'au sein même de la classe, l'indépendance

²⁷ ARENDT, « La crise de l'éducation », p.242

²⁸ PENA-RUIZ Henri, *Qu'est ce que l'école ?*, Gallimard, 2005, p.23-24

²⁹ PROUDHON Pierre-Joseph, *De la Capacité politique des classes ouvrières*, 1865

³⁰ *Id.*

³¹ FILLOUX Jean-Claude, Etude critique : Michel Foucault et l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, n°99, avril-mai-juin 1992

d'esprit du professeur garantisse celui des élèves. Ainsi que le dit Ferdinand Buisson : « un maître ne peut enseigner la liberté que s'il est lui-même libre. »³²

Pour Pena Ruiz, le souci utilitaire des familles, des élèves et de l'école la condamne à une sorte d'adaptation, voire d'asservissement, au marché. Il serait alors liberticide de vouloir normer les contenus en vue d'une intégration professionnelle au détriment de la culture générale. En effet, il n'y a éducation libérale que dès lors qu'il y a culture générale. Si on excepte les incontournables fondamentaux, c'est tout au contraire dans l'inutilité directe de ce qu'elle enseigne que l'école doit aller chercher son intérêt. Afin de servir au mieux la société et les individus qui la composent, elle se doit de mettre à leur disposition du potentiellement utile et non du directement utile, car travailler l'utile, c'est offrir le strict minimum. A l'inverse, l'école doit permettre l'ouverture de nouveaux horizons, de répondre avec créativité aux divers défis rencontrés durant l'existence. Et la créativité ne naît que sur la base de connaissances. Le projet de l'école, c'est de se préoccuper de l'émancipation des esprits et du savoir libérateur. Pourtant, la société a des préoccupations opposées, des objectifs d'utilité, de rentabilité. L'acquisition des savoirs jugés utiles est devenue prioritaire. Ainsi, l'école du XXI^e siècle qui souhaite développer les compétences nécessaires à la bonne intégration au monde actuel vise un objectif d'efficacité. C'est pourquoi c'est une idéologie très répandue mais non moins fondamentalement dangereuse qui vient nous dire qu'il faudrait changer l'école pour changer la société. Il s'agit là de souhaiter adapter l'école à la société et à ce qu'on veut en faire. Mais l'école n'est pas le lieu des désirs politiques et économiques des adultes sur les enfants. Comme nous dit Arendt, l'erreur fondamentale est de vouloir faire jouer un rôle politique à l'éducation en croyant « fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature. »³³ Pour Gaston Bachelard, à mettre l'école au service de la société, l'éducation n'a plus pour fonction que de transmettre des façons de vivre ou d'agir : elle fabrique des techniciens efficaces. Sa finalité au contraire est de fabriquer des hommes lucides, ce qui nécessite, selon le souhait de Bachelard, « une société faite pour l'école, et non une école faite pour la société. »³⁴

Ainsi, se pose à l'entreprise de l'éducation la question du type d'homme façonné par l'esprit du capitalisme, qui le porte à calculer en fonction des contraintes d'efficacité et de

³² BUISSON Ferdinand, De l'éducation (Anthologie), op. cit., « Pour les syndicats d'instituteurs », l'Humanité, 27 février 1906, p. 251

³³ ARENDT, *La crise de l'éducation*, p.227

³⁴ BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, Vrin, 1938

rentabilité. L'injonction d'adaptation au monde de demain conduit par conséquent à l'oubli de l'apprentissage du monde tout court. Surtout, une confusion grossière est faite pour qui n'a pas saisi l'essence même de l'éducation : l'éducation n'est pas la formation professionnelle. Cette dernière vient dans un second temps, et c'est sa légitimité que d'accueillir ce qu'il n'est pas du rôle de l'éducation d'accueillir.

B. Sortir de soi et la contrainte de le faire

Bien loin des conceptions utilitaristes de la modernité, Platon nous invite à penser la notion de liberté induite par l'éducation comme la possibilité de s'arracher à soi et de devenir autre chose que ce que nous sommes, afin d'atteindre l'émancipation. En ce sens, l'éducation permet la liberté.

Dans *L'Héritage de la Liberté*, Albert Jacquard revient sur l'étymologie du mot « éduquer », et nous apprend que le mot vient du latin *educare* mais aussi *educere*, l'un signifiant « nourrir », « instruire », et l'autre « conduire hors de », c'est-à-dire hors de soi-même.³⁵

Eduquer serait donc l'expérience d'une transformation, d'un travail sur soi pour passer d'un état brut à un état formé, comme un saut de la nature à la culture, un saut qui va demander de sortir de son propre monde, de sortir de soi, et pas seulement d'y faire entrer quelque chose. C'est ainsi que Socrate utilisait la maïeutique, cette science de l'accouchement. Pour Arendt, l'éducation à la liberté est l'éducation à sortir de soi, à dépasser ses intérêts primaires ou les artifices séducteurs dont se parent, selon elle, certaines pédagogies nouvelles. Eduquer demanderait donc avant tout la confrontation à une forme d'extériorité à soi. Pour élever l'être, il faut se confronter avec l'extériorité. Pour Alain, c'est pour cette raison que la famille, ensemble de relations affectives, instruit mal et qu'il est sage de confier à une institution particulière le soin d'éduquer son enfant. L'école est une rupture avec le monde de la famille et des adultes qui, eux, répondent aux besoins de l'enfant. Ainsi, «les vrais problèmes sont d'abord amers à goûter».³⁶ L'effort et la discipline tiennent une place importante dans l'apprentissage. Il y a dans les exercices scolaires quelque chose de la contrainte, mais une contrainte libératrice : la discipline de soi,

³⁵ JACQUARD Albert, *L'Héritage de la liberté*, 1986

³⁶ ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, édit. revue et augmentée, 1986, Collect. Quadrige, 384 p. 51 F.

la maîtrise de soi, sont tout sauf un assujettissement. Ainsi, cela contribue à ce que chacun se libère de lui-même, de ses passions et de ses agitations singulières, pour entrer dans un monde où le moi s'efface au profit d'un soi moins égocentrique et plus serein. L'indifférence mécanique garantit à chacun un espace ordonné et quelque peu allégé du poids des pressions affectives.³⁷ L'autorité incarnée par le maître contraignant est le garant de la liberté. Pour Arendt, cela n'a rien à voir avec le modèle de la domination, dans lequel on exerce un pouvoir sur un tiers afin de le maintenir dans la dépendance. Selon elle, dans les théories pédagogiques révolutionnaires, tout se passe comme si l'enfant se trouvait par rapport à son éducateur dans une position d'oppression illégitime dont il doit se libérer. Bien au contraire, le maître est celui qui exerce un pouvoir mais qui enseigne à un tiers la possibilité de se passer de ce pouvoir. Ainsi, toute éducation comporte une part de contrainte, l'essentiel est qu'elle ne soit pas synonyme de violence ou de domination.

Arendt met l'accent sur le caractère foncièrement conservatoire de tout processus d'éducation réussi, visant par essence à la transmission de normes et de valeurs. En ceci, elle rejoint Durkheim³⁸, pour qui la liberté serait un jeu entre les normes. Considérer les élèves dans ce qu'ils ont de commun, d'impersonnel, d'abstrait, les arracher à leur particularité, c'est leur permettre d'accéder à la liberté, à une forme d'universalité, à des normes. L'école en tant qu'institution est intrinsèquement porteuse d'une fonction normalisatrice, qui serait utile à l'individu car elle lui permettrait de s'intégrer dans la société et d'en maîtriser les codes. En effet, Durkheim met en évidence la fonction de socialisation que remplit l'école dans les sociétés modernes : « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. » Il conçoit cette socialisation comme la transmission de valeurs et de normes communes à tous les individus de la même société, « à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent ». Surtout, la norme n'est pas obligée de nous rendre tous pareil. Elle favorise les conditions d'une intégration minimale, et c'est à partir de là que l'on peut penser les conditions de la transformation de cet environnement social. Ainsi, la normalisation est d'une certaine manière une arme qui permet de se mouvoir avec aisance dans le milieu dans lequel on évolue. De fait, pour Durkheim, des individus atomiques ou inadaptés à l'environnement ne sont alors pas des rebelles mais des impuissants, des handicapés, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas en mesure d'agir.

³⁷ Cf. JACOMINO Baptiste, « L'égalisation par la différenciation pédagogique ? », *Le Philosophoire*, 2012/1 (n°37)

³⁸ DURKHEIM Emile, « Education », *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Hachette, 1911. (*Education et sociologie*, chapitre 1 : « L'éducation, sa nature et son rôle », PUF, 2013)

C. Le ferment révolutionnaire, ou transmettre pour mieux innover

Pour Hannah Arendt, la double tâche de l'éducation ne peut être que de conserver et transmettre. Et ce qu'il s'agit de conserver et transmettre, c'est ce monde commun comme condition de possibilité de l'existence politique de tout individu, c'est-à-dire comme possibilité pour chacun de l'agrémenter.

C'est pourquoi, selon Arendt, l'éducation est nécessairement conservatrice (au sens de conservation, et pas de restauration) pour permettre la conservation du « ferment révolutionnaire », présent chez chacun :

« C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine. »³⁹

Pour Arendt, si on veut avant tout moderniser l'éducation, être avant-gardiste, on risque d'étouffer ce ferment révolutionnaire présent en chaque enfant, en le privant de ce qui donne au monde sa profondeur. On peut être tenté pour intéresser les élèves de se fonder sur ce qui les intéresse, sur ce qui est strictement contemporain. Or, si on les maintient dans ce qu'ils connaissent déjà, on les empêche d'innover et de progresser. Il faut fournir des repères culturels qui permettent de saisir la distance entre ce qui est (comprenant ce qui a été) et ce qui pourrait être. C'est ainsi transmettre tout ce qui a été élaboré artistiquement, philosophiquement. Toute forme de culture est productrice d'un écart entre la réalité telle qu'elle est, et autre chose. Si on prive les enfants de cet écart, on ne favorise pas la production de cet écart en eux, de cette mise à distance, et donc, on empêche l'apparition du ferment révolutionnaire, la capacité à innover. Le ferment révolutionnaire est la capacité à faire émerger un monde différent du monde qu'on connaît. C'est rendre possible un changement au niveau politique. C'est tout aussi valable au niveau individuel, c'est pour chacun la capacité à commencer quelque chose de nouveau. La liberté de penser vient de l'écart entre ce qui est et ce qu'on en fait.

Par conséquent, la transmission, c'est la transmission de la possibilité de l'écart. Il ne s'agit pas de transmettre des valeurs ou quelque chose de figé, il s'agit de faire émerger des capacités : de juger, de penser, d'exercer sa liberté individuelle, afin que chacun puisse prendre des risques et innover dans son existence. Ce qu'on cherche à faire advenir par

³⁹ ARENDT, « La crise de l'éducation », p.247

l'éducation, selon Arendt, c'est du nouveau, et c'est précisément en transmettant quelque chose qui a précédé que quelque chose de nouveau peut advenir. En effet, on ne crée par *ex nihilo*, l'innovation ne part pas de rien, l'imagination d'autre chose dans le futur se fonde sur le constat qu'autre chose a eu lieu. Elle vient de la perspective historique, de la connaissance qu'on a du passé et des images qu'on en a déjà. Ce n'est pas prendre modèle pour répéter et copier, c'est pouvoir se mouvoir entre différents environnements et s'y sentir à l'aise. La connaissance rend possible l'innovation, elle la prépare. Un individu qui ne sait rien du passé est voué à répéter perpétuellement le présent. Le passé collectif c'est le monde, fruit du travail, de l'oeuvre, de l'action des hommes, et au sein duquel chaque individu est invité à apporter du nouveau. La transmission de connaissances ne vise donc pas à meubler l'esprit et encore moins à l'asservir au passé, mais à l'ouvrir au futur. C'est pourquoi Arendt fustige les pédagogies progressistes en ce qu'elles font reposer l'éducation sur autre chose que la transmission des savoirs. Pour elle, ce n'est pas l'enfant qui doit être au centre du système éducatif, ni les professeurs, ce sont les savoirs. Elle considère ces méthodes comme irresponsables et désengagées, et à l'origine de l'échec des systèmes éducatifs modernes.

Ainsi, Arendt nous invite à comprendre ce qui se joue dans l'entreprise éducative et nous demande de voir de quelle manière ce qu'on y délivre peut avoir de conséquences pour notre monde commun :

« L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité [...] C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter hors 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. »⁴⁰

L'espace de l'éducation doit donc être garante de la tridimensionnalité du temps sous peine d'être absorbée comme l'est la société, par le présent. Et cette responsabilité incombe paradoxalement à la société elle-même.

III. Vérité

Selon Arendt, la crise des sociétés modernes s'explique car le monde est aveugle du passé, c'est à dire de ce qui le constitue. Mais il ne s'agit pas d'entretenir un fantasme de

⁴⁰ ARENDT, « La crise de l'éducation », p.252

retour au passé, qui est absurde et vain. Il s'agit de se demander comment retrouver le sens perdu, comment nous libérer du présent pour mieux y vivre, et comment l'école doit retrouver son rôle fondamental d'émancipateur.

A. Le deuil de la vérité dogmatique

La fin de la tradition signifie une nouvelle défiance à l'égard des repères et des cadres de référence qui ont structuré la pensée traditionnelle, trouvant sa source avec les penseurs de l'Antiquité et à laquelle se mêlaient les croyances et les religions. La remise en question de la tradition comme vérité dogmatique marque pour la condition moderne l'avènement de l'incertitude. Puisque la vérité n'est pas dogmatique, il faut la chercher. Où est-elle ? Existe-t-elle ? Puisqu'il faut faire le deuil de la certitude, du souverain bien et que l'éducation ne peut plus s'appuyer sur la constance de la tradition, il faut faire le deuil d'un monde ordonné et réinventer un nouvel ordre. Pour Arendt, la tradition a été remise en cause à partir du moment où Descartes a introduit la notion de doute : « L'errance spirituelle de l'homme moderne trouve ses premières expressions dans cette difficulté cartésienne. »⁴¹ La modernité va donc devoir trouver de nouveaux fondements métaphysiques à l'explication du monde, une sorte d'identité renouvelée. Face à la vérité révélée des religions et les croyances, on n'admet comme vérité uniquement ce qui peut faire l'objet d'un examen critique de la raison, ce qui peut être prouvé. Cette nouvelle manière de penser voit triompher l'ère de la raison et de la science. La conception sacrée du monde est remise en question au profit de la recherche d'une vérité tangible, une nature dont on peut prouver les lois. Par l'usage de la raison et donc le progrès des sciences, on espère produire une amélioration des conditions sociales et politiques dans le monde. Sur le plan philosophique, l'individu s'affirme de plus en plus rationnel et autonome, libre du dogme religieux et politique. L'une des autres grandes caractéristiques de la modernité c'est donc l'industrialisation, le changement du monde du travail et le progrès technique, qui vont bouleverser en profondeur la façon de voir et de vivre le monde. Le capitalisme et la vision industrielle vont révéler des valeurs modernes telles que la rationalité et l'efficacité. Cela est dû au fait que la fin de la tradition entraîne pour Arendt une perte des repères des hommes puisqu'ils ne connaissent plus le monde duquel ils sont issus : « L'époque moderne avec son aliénation du monde croissante, a conduit à une situation où l'homme, où qu'il aille, ne

⁴¹ ARENDT, « La tradition et l'âge moderne », p.55

rencontre que lui-même. »⁴² Ainsi, la rupture déclarée avec le passé, la tradition et ses fondements, contraint la modernité à trouver ses propres repères en elle-même, à adopter une interrogation incessante pour se définir, à s'auto-fonder rationnellement. Arendt fait de la crise le moment particulier où l'homme est mis au défi de commencer quelque chose de nouveau. Par conséquent, toute l'entreprise éducative est fondamentalement incertaine, inquiète. Comme il n'y a plus de vérité inscrite dans l'ordre du monde, la dimension éducative doit entrer en jeu. Cela signifie apprendre à se servir de sa liberté.

Le progrès va également faciliter la circulation des connaissances et se détacher de la nécessité d'aller chercher ces connaissances dans la tradition. On voit donc s'opérer un glissement vers un nouveau rapport au savoir, donc une nouvelle conception de l'éducation. Pour les modernes, cela signifie que chaque individu est capable de se servir de sa pensée afin de se libérer des pouvoirs qu'il juge arbitraires. La modernité, c'est donc l'avènement d'une individualité sacrée qui voit s'opposer à l'argument d'autorité de la tradition une liberté *raisonnable*.

B. La mémoire du monde, l'oubli

La modernité nous contraint à vivre et agir dans un monde que nous sommes en danger d'oublier. Arendt nous le dit en ces mots :

« Un tel oubli signifierait humainement que nous nous priverions d'une dimension, la dimension de la profondeur de l'existence humaine. Car la mémoire et la profondeur sont la même chose, ou plutôt la profondeur ne peut être atteinte par l'homme autrement que par le souvenir. »⁴³

Par conséquent, le caractère conservatoire de l'école y trouve de moins en moins sa place, comme nous avons pu le voir plus haut. Contre cet oubli, le seul remède pour Arendt, c'est la pensée. Seule la pensée et sa fonction d'anamnèse est capable de restituer le présent dans son rôle de médiation entre le passé d'où nous venons, et l'avenir où nous allons. Et penser prépare à l'agir.

Pour Marcel Gauchet, l'humanité s'est dissociée de sa culture, et juge qu'elle n'a pas besoin d'elle pour exister. Ainsi, on cherche moins à comprendre ce qui nous environne qu'à

⁴² ARENDT, « Le concept d'histoire », p.119

⁴³ ARENDT, « Qu'est ce que l'autorité ? » p.125

vivre pour nous-mêmes. De fait, l'école se trouve malmenée par un grand mouvement de « déculturation » et de « désintellectualisation » de la société, qui complexifie sa mission. La preuve avec la question lancinante des élèves « à quoi ça sert ? » Car pour Gauchet, le grand paradoxe de nos sociétés qui se veulent des "sociétés de la connaissance" est qu'elles ont perdu de vue la fonction véritable de la connaissance.

Tocqueville le disait autrement : « Le passé n'éclairant plus l'avenir, l'esprit marche dans les Ténèbres. »⁴⁴ Par conséquent, nous sommes en perpétuelle adaptation. Si nous avons oublié d'où nous venons et si le passé nous éclaire, comment faire alors pour retrouver la mémoire du monde ? Gauchet nous invite à nous tourner vers la culture et les savoirs et à en retrouver le sens. Autrement dit, il faut s'élargir du présent et de ses contingences, s'élargir de soi et de ses passions. C'est ainsi que nous arrivons le sens du monde, c'est ainsi que nous pouvons nous y inscrire et en poursuivre la construction.

Pourtant, le pessimisme a raison d'être grand face à l'espoir de voir l'éducation prendre le chemin qui doit être le sien. La crise de l'éducation n'est que le symptôme d'une crise bien plus grande dont on ne sait comment elle se poursuivra. Par conséquent, elle a complexifié la question de l'éducation, sinon qu'elle ne l'a complètement bouleversé :

« [...] nulle part les problèmes d'éducation d'une société de masse ne se sont posés avec tant d'acuité et nulle part ailleurs les théories pédagogiques les plus modernes n'ont été acceptées de façon si servile et si peu critique. Ainsi, la crise de l'éducation [...] annonce d'une part la faillite des méthodes modernes d'éducation et d'autre part pose un problème extrêmement difficile car cette crise a surgi au sein d'une société de masse et en réponse à ses exigences. »⁴⁵

Retrouver l'essence de l'éducation, c'est donc comprendre que, si le monde et la société sont modernes, l'éducation ne l'est pas et ne doit pas l'être, car c'est ainsi qu'elle remplira son rôle de créatrice de sens et de pourvoyeur d'hommes libres. Afin de résister à l'oubli généralisé du monde, le domaine de l'éducation doit être, selon Arendt, strictement séparé des autres domaines. C'est ce qui en garantit son indépendance et son intégrité.

En effet, un risque advient quand on veut donner un contenu directement politique à l'éducation car alors on forme les enfants sur un modèle de valeurs qui correspondent à une époque donnée, et qui semblent justes au monde des adultes qui eux vivent et agissent dans le moment présent. Pour Arendt, c'est une erreur majeure :

⁴⁴ TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique* (Première éd. historico-critique revue et augmentée par E. Nolla, Paris, Vrin, 1990), tome. 2, 4e partie, chap. 3, p.279.

⁴⁵ ARENDT, « La crise de l'éducation », p.230

« 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. »⁴⁶

Pour Arendt, la capacité de l'homme libre, c'est son pouvoir d'initiative. Par conséquent, la politique a besoin de l'enfance et de son pouvoir de nouveauté. Mais elle a surtout besoin d'individus éduqués, c'est à dire protégés du monde et introduits à lui. Pour leur donner les pleins moyens d'innover et d'exercer ultérieurement leur citoyenneté, on ne peut les façonner sur le modèle du présent, ce qui constituerait qui plus est une ingérence de la politique dans le domaine de l'éducation. Tout domaine trouvant ses intérêts à s'approcher de trop près de l'éducation nie son caractère émancipateur et empêche au futur de se produire en toute liberté.

Arendt s'en prend également à la notion d'égalité, qui selon elle est passée d'une égalité juridique et d'une « égalité des chances » à l'idéal d'un certain absolutisme égalitaire. Ce glissement serait typique d'une politique qui, au nom de l'égalité, viserait à effacer les différences (entre vieux et jeunes, doués et non doués, entre élèves et professeurs) et postulerait que tout se vaut. Selon Arendt, un égalitarisme de telle nature n'a pas de sens car il supprime l'exigence intellectuelle et entraîne un nivellement vers le bas qui porte préjudice à l'autorité du professeur et aux élèves les plus doués, et donc au renouvellement nécessaire d'une élite. L'élite ici ne s'entend pas au sens d'une élite de classe, mais d'une élite dont a besoin toute société, c'est à dire des individus les plus compétents dans leur domaine. Pour le dire autrement, il ne s'agit pas de voir cet élitisme comme celui où l'on ne retiendrait que les meilleurs, mais de faire en sorte que le meilleur puisse advenir. Il s'agit de défendre la possibilité qu'advienne cette singularité. Pour Arendt, à considérer la liberté comme liberté individuelle, les sociétés modernes ont rendu intenable le respect de contraintes collectives nécessaires à tout rapport pédagogique ; à soutenir l'égalité comme égalité des individus pris abstraitement, c'est-à-dire indifféremment, quels qu'ils soient, les sociétés modernes ont conduit à l'échec du respect du rapport inégalitaire distinguant celui qui sait de celui qui ne sait pas encore.

C. L'enseignement du jugement

⁴⁶ *Id.*, p.228

Finalement pour Arendt, l'enseignement doit rester en marge de tout ce qui fait société pour se nourrir de ce qui fait le monde. C'est par l'enseignement de la culture, c'est-à-dire comme apprentissage du monde, que l'on se prépare à la citoyenneté, et celle-ci doit être une fin et un effet de l'éducation, mais non son contenu. C'est seulement ainsi qu'il est possible le prendre le recul nécessaire à la formation d'un jugement indépendant. Car si la définition de l'éducation c'est d'enseigner à penser par soi-même, que le but de l'éducation c'est d'être libre, et qu'être libre signifie être en capacité de penser pour agir et s'inscrire dans le monde, c'est donc qu'il faut apprendre à penser avec jugement. Une pensée libre n'est pas une pensée qui ne part de rien, sans influence. Au contraire, elle a besoin d'autrui, et autrui, c'est la culture. La liberté que produit la connaissance de la culture, c'est celle de la possibilité de sortir de la sphère privée pour entrer dans la sphère du commun. L'éducation doit donc permettre la connaissance de cette culture, mais aussi la nécessité de juger la valeur de ce qui est pensé, afin de ne pas être dans l'accumulation des connaissances de la culture, mais d'être capable de les distinguer. C'est ce qu'elle formule sous l'expression de « goût ».

Pour cela, elle s'appuie dans un premier temps sur la *Critique du jugement* de Kant, lequel a insisté pour montrer qu'être en accord avec soi-même n'était pas suffisant pour juger. Il s'agit d'être capable de « penser à la place de quelqu'un d'autre »⁴⁷. C'est ce que Kant appelle une « mentalité élargie »⁴⁸. Au contraire du processus mental du pur raisonnement, le processus de la pensée en jugement n'est pas un dialogue avec soi, même si l'on est seul à penser. Il induit une communication avec d'autres points de vue avant de pouvoir « trouver un accord »⁴⁹. Par conséquent, le jugement demande de se libérer des « conditions subjectives privées »⁵⁰, c'est-à-dire des préjugés préalables présents naturellement en chacun, afin de transcender sa propre individualité. Il s'agit d'être capable de voir les choses pas seulement d'un point de vue personnel mais de points de vue multiples. Ainsi, pour se former et être valide, le jugement exige toujours la présence d'autrui. C'est en ceci que le jugement est selon Arendt, une des facultés fondamentales de l'homme comme être politique, car ceci le rend capable de s'orienter dans le domaine public, dans le monde commun.

⁴⁷ ARENDT, « La crise de la culture », p.281

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

C'est en analysant le phénomène du goût que Kant a fait cette découverte. Il s'est questionné sur l'arbitraire qu'on alléguait au goût. Selon lui, les jugements de goût sont eux aussi soumis à la présence d'autrui, puisque « nous espérons que le même plaisir est partagé par autrui »⁵¹ et que le goût peut être un sujet de débat, puisque « il appelle l'accord de chacun »⁵². Donc, comme les autres jugements font appel au sens commun, il n'en est pas autrement du goût, qui serait l'opposé des « sentiments privés ». Ainsi, la croyance commune qui consiste à penser « chacun ses goûts » ou « des goûts et des couleurs » ne s'avèrerait pas forcément juste. Arendt nous dit :

« L'activité du goût décide comment voir et entendre ce monde, indépendamment de l'utilité et des intérêts vitaux qu'il a pour nous, décide de ce que les hommes y verront et y entendront. Le goût juge le monde en son apparition et en sa mondanité : son intérêt pour le monde est purement désintéressé; ce qui veut dire que ni les intérêts vitaux de l'individu, ni les intérêts du moi ne sont en jeu ici. »⁵³

Pour Kant, les goûts ont de commun avec le discours politique leur caractère de persuasion, où il s'agit de « courtiser le consentement de l'autre »⁵⁴. Arendt poursuit en nous disant que la persuasion était typiquement politique chez les Grecs, car elle permettait d'organiser la *polis* et ce, sans violence. Ainsi, si culture et politique procèdent des mêmes facultés, s'exercer à l'un c'est s'exercer à l'autre. Dans les deux cas nous dit Arendt, faire preuve de jugement et l'exprimer c'est involontairement montrer que l'on est capable d'une certaine mise à nu, tout autant que l'on est capable de mettre notre subjectivité de côté. S'éduquer au jugement, c'est donc faire fi de la subjectivité de nos sens dans la mesure où nous sommes conscients d'appartenir à un monde commun, c'est à dire que nous n'y sommes pas seuls.

Une éducation à la liberté pour Arendt, c'est donc une éducation qui nous offre la possibilité de savoir d'où nous venons, pour mieux décider où nous irons. Mais elle va encore plus loin pour conclure ce chapitre éponyme de *La crise de la culture*. Elle nous rappelle ce qui fait la liberté des humanistes selon Cicéron : ne cherchant ni la vérité ni à se rendre spécialiste au détriment du tout, l'humaniste est celui qui prend soin, préserve et admire les choses du monde, il est celui qui exerce son goût et son jugement et ainsi s'élève jusqu'à la liberté afin de devenir une personne cultivée, c'est à dire « quelqu'un qui sait

⁵¹ *Id.*, p.283

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*, p.284

⁵⁴ *Id.*

choisir ses compagnons parmi les hommes, les choses, les pensées, dans le présent comme dans le futur. »⁵⁵

—

Nous avons circonscrit notre propos à la pensée d'Arendt bien que nous ayons suivi quelques digressions, car l'étendue de son travail nous permet de dépasser la cadre strict de la notion d'éducation pour comprendre les rapports de force dont elle est le sujet et ce qui influence la formation d'un sujet libre. Nous avons montré que vivre dans la modernité devait se faire avec tout le recul que la compréhension du passé nous permet d'avoir. Ainsi, une éducation à la liberté serait une éducation qui prend suffisamment de distance avec la société afin de ne pas lui être soumise. C'est aussi une éducation qui n'est pas réduite aux intérêts des individus sous peine de les y soumettre également et d'empêcher l'émancipation que le dépassement de soi permet. Une éducation à la liberté, c'est aiguïser sa pensée pour porter un regard critique et s'extraire de la pensée commune, c'est savoir distinguer entre les influences pour aller chercher la compréhension du monde dans ce qui lui fait autorité, la culture et les savoirs. Etre libre, c'est donc être suffisamment éduqué pour comprendre le monde et être en mesure de le changer pour le meilleur. C'est donc une liberté du faire encore plus qu'une liberté de l'être, car on ne peut être libre entièrement si on l'est seulement en pensée et non en action. Pourtant, nous ne pourrions nous empêcher un certain pessimisme pour conclure notre travail, avec la pensée de Jacques Ellul, pour qui l'homme craint bien plus la véritable liberté qu'il ne la désire : « L'homme n'est pas du tout passionné par la liberté, comme il le prétend. La liberté n'est pas chez lui un besoin inhérent. Beaucoup plus constants et profonds sont les besoins de sécurité, de conformité, d'adaptation, de bonheur, d'économie des efforts... et il est prêt à sacrifier sa liberté pour satisfaire ces besoins. »⁵⁶ Ainsi, plus que de savoir ce qu'une éducation à la liberté, nous aurions pu nous demander si elle est possible.

Bibliographie

⁵⁵ *Id.*, p.288

⁵⁶ ELLUL, *Ethique de la liberté*, Labor et Fides, 1973, p. 36

- ADORNO Theodor W., HORKEIMER Max, La Dialectique de la raison, 1944, trad. de l'allemand par Eliane Kaufholz, Collection Tel (n° 82), Gallimard, 1983
- ALAIN, Propos sur l'éducation, Paris, PUF, édit. revue et augmentée, 1986, Collect. Quadrige, 384
- ARENDT Hannah, La crise de la culture, traduction Patrick Lévy, Paris, Gallimard (Folio essais), 1972
- ARENDT Hannah, Condition de l'homme moderne, trad. fr., Calmann-Lévy, 198
- ARENDT Hannah, Les Origines du totalitarisme, Eichmann à Jérusalem, Quarto Gallimard, 2000
- BACHELARD Gaston, La Formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, Vrin, 1938
- BRUNER Jerome, Car la culture donne forme à l'esprit, Paris, Eshel, 1991
- BUISSON Ferdinand, De l'éducation (Anthologie), op. cit., « Pour les syndicats d'instituteurs », l'Humanité, 27 février 1906
- DURKHEIM Emile, « Education », Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Hachette, 1911. (Education et sociologie, chapitre 1 : « L'éducation, sa nature et son rôle », PUF, 2013)
- FILLOUX Jean-Claude, Etude critique : Michel Foucault et l'éducation, Revue Française de Pédagogie, n°99, avril-mai-juin 1992
- JACOMINO Baptiste, « L'égalisation par la différenciation pédagogique ? », Le Philosophoire, 2012/1 (n°37)
- JACQUARD Albert, L'Héritage de la liberté, Seuil, 1986
- PENA-RUIZ Henri, Qu'est ce que l'école ?, Gallimard, 2005
- PROUDHON Pierre-Joseph, De la Capacité politique des classes ouvrières, 1865
- TOCQUEVILLE, De la démocratie en Amérique (Première éd. historico-critique revue et augmentée par E. Nolla, Paris, Vrin, 1990)
- ELLUL, Ethique de la liberté, Labor et Fides, 1973