UNIVERSITE D'ABOMEY CALAVI

(UAC)

ooooooooo

FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

(FASHS)

ooooooooo

DEPARTEMENT DE PHILOSOPHIE

(DPH)

ooooooo

MEMOIRE DE LICENCE

EDUCATION ET AUTORITE DANS *LA CRISE DE LA CULTURE* DE HANNAH ARENDT

Réalisé par :
DAKPOGAN Samuel

SOUS LA DIRECTION DE :

M. Eustache Roger Koffi ADANHOUNME
Professeur Titulaire des Universités du CAMES

Membres du jury

Président : AKODJETIN Euloge (Maître Conférence CAMES)

Examinateur : MAHAMANE Assane (Maître Assistant Cames)

Rapporteur : ADANHOUNME Eustache (Professeeur titulaire CAMES)

Soutenu le 26 Septembre 2024

Année scolaire : 2023-2024

A

Mon feu père Marius D. DAKPOGAN
Ma feue mère Béatrice HOUNVENOU
Mes sœurs Judith, Floriane et Falone DAKPOGAN
Ma tante Mélanie D.DAKPOGAN

Remerciements

Je tiens d'abord à adresser mes remerciements à mon directeur de mémoire, le Professeur Eustache ADANHOUNME qui m'a soutenu durant ce parcours. Je lui suis reconnaissant pour sa disponibilité, sa patience, et pour les nombreux conseils qu'il m'a donnés au cours de nos discussions ; et bien sûr, pour son encouragement qui m'a été précieux pour ce travail. Qu'il me soit aussi permis de remercier le Dr Razack O. BINDA, qui a accepté m'accompagner dans la rédaction de ce mémoire.

Ensuite ma gratitude est sans égale envers tous mes formateurs et éducateurs dont les conseils, les encouragements et les exigences ont été de précieuses ressources tout au long de ma formation et spécialement pour ce travail. Je voudrais ici adresser ma reconnaissance à tous ceux qui ont cru en moi, Mariano AHOUANGAN pour son accompagnement et son soutien de toujours.

Je remercie chacun des membres de groupe Les Framboisiers avec qui j'ai pu partager les joies et les frustrations des études philosophiques. Je voudrais particulièrement exprimer ma gratitude à Distel ASSANKPON et Marielle AFFOUKOU qui ont accordé leur précieux temps pour la relecture de ce mémoire.

Par ailleurs, mes remerciements vont à l'endroit de mon frère Bruce Fidèle DENONDE. Mes pensées vont enfin vers celles et ceux qu'il serait trop long de nommer ici, qui ont contribué à ma formation.

RESUME

Dans une perspective de philosophie de l'éducation nous avons posé la question de savoir, comment pouvons-nous parvenir à une éducation plus libre et non esclavagiste qui crée le choc entre Parents-Enfants, Enseignants-Enseignés sans abus de l'autorité afin de construire un être plus responsable tout en passant par nos valeurs culturelles qui forment l'humain. L'éducation est un facteur d'épanouissement personnel, source de développement individuel et collectif. Au terme, pour Arendt, l'éducation doit être protectrice, autoritaire et conservatrice pour le bien de l'enfant. L'objectif de notre travail est de partir des observations pertinentes de Hannah Arendt pour pallier autant que faire se peut, la crise de l'Autorité.

Mots-clés : Philosophie de l'éducation, autorité, responsabilité, humain, crise de l'autorité.

ABSTRACT

In a perspective of the philosophy of education, we asked the question of knowing how we can achieve more free and non-slave education that creates the clash between parents children, and between teachers-pupils, without any abuse of authority, in order to build a more responsible being, while passing through our cultural values that define the human being. Education is a factor of personal fulfillment, which is a true vector of individual and collective development. In short, for Arendt, education must be protective, authoritarian, and conservative for the well-being of the child. The objective of our work is to start from the relevant observations of Hannah Arendt to remedy as much as possible, the crisis of the Authority.

Keywords: Philosophy of education, authority, responsibility, human, crisis of authority

SOMMAIRE

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I : HANNAH ARENDT, PARCOURS ET CONCEPTS FONDAMENTAUX 3

1-1 Parcours intellectuel et bibliographie de HANNAH Arendt 3

1-1-1 Parcours intellectuel 3

1-1-2 Bibliographie et présentation de *La crise de la culture*. 5

1-2 Sens des concepts d'éducation et d'autorité 14

1-2-1 Concept d'éducation 14

1-2-2 Concept d'autorité 19

CHAPITRE II : CONCEPTION ARENDTIENNE DE L'EDUCATION 23

2-1- La place de l'autorité dans l'éducation 23

2-1-1- L'autorité comme fondement de l'éducation 23

2-1-2 Autorité, pouvoir et éducation 28

2-2 La place de la liberté dans l'éducation 31

2-2-1 La liberté comme fondement de l'éducation 31

2-2-2 La liberté et l'éducation émancipatrice 34

CHAPITRE III : HANNAH ARENDT : POUR QUEL APPORT ? 37

3-1 Portée et intérêt de la conception des rapports de l'éducation et de l'autorité de HANNAH Arendt 37

3-1-1 Portée de la conception de HANNAH Arendt 37

3-1-2 Intérêt de l'étude de *La Crise de la culture* 39

3-2 Perspective sociologique de l'éducation et de l'autorité 40

3-2-1 L'endogénéité du savoir en Afrique 40

3-2-2 La réappropriation Culturelle et l'éducation à la bienveillance comme une alternative à l'autorité et la punition 43

- **La réappropriation Culturelle** 43

CONCLUSION 50

INTRODUCTION

L'éducation est le meilleur moyen d'humanisation. De l'école aux lieux de culte en passant par le milieu familial, l'éducation de l'être humain est en quête de sens. L'éducation est un facteur d'épanouissement personnel, source de développement individuel et collectif. « L'éducation est le lieu par excellence où le choc du futur doit être préparé, ressenti et consenti. Il faut aux arbres des racines pour faire face aux ouragans. »[1] Puisque l'homme est un animal politique selon Aristote, il est essentiellement important que dès sa naissance, la société lui donne l'éducation dont il a besoin pour son propre bien et celui de la société. Ainsi l'éducation occupe une place importante et irréfutable dans toutes les sociétés et à toutes les époques. Grâce à elle, l'on acquiert les valeurs existentielles.

Cependant nous constatons que la crise générale de la modernité se fait sentir avec acuité dans plusieurs domaines dont celui de l'éducation. En effet, l'époque moderne prône le subjectivisme et rejette tout ce qui jusque-là est acquis de tous comme normes ou valeurs. Le cas le plus frappant et qui retient l'attention de tous est celui du rejet de l'autorité dans le domaine de l'éducation de l'enfant. C'est ce que Hannah Arendt essaie de dénoncer et de poser comme problème de l'éducation moderne dans son article Gagner en Autorité. La lecture de cet article nous pousse à nous interroger sur cette crise afin de mieux l'appréhender. Nous cherchons donc à comprendre les raisons qui peuvent expliquer cette catastrophe. Est-ce la séparation du monde des enfants d'avec celui des adultes ? Ou les théories pédagogiques modernes ? Ou encore le pragmatisme éducatif, c'est-à-dire le fait de rejeter les conseils de l'éducateur pour sa propre autonomie ? En matière d'éducation, pourrait-on affranchir l'enfant de l'autorité des adultes ? Quels sont les rôles de la famille et de l'école ? La crise nous oblige à plus de réflexions.

[1] M. LENA, *L'esprit de l'éducation*, Desclée, Paris, 1998, p.242-243

Comment juguler la crise éducative qui s'observe avec acuité à notre époque ? Faut-il recourir aux méthodes pédagogiques anciennes ou persister dans le système actuel avec le risque de périr ? Ou encore faut-il repenser le système éducatif ? Ce sont là autant de questionnements qui motivent notre réflexion sur l'éducation moderne. Pour notre recherche, nous adopterons la méthode analytique. L'importance de cette méthode pour nous est d'apporté avec rigueur une lumière sur l'éducation véritable dont nous avons besoin.

L'objectif de notre travail est de partir des observations de Hannah Arendt pour pallier autant que faire se peut, la crise de l'Autorité. Pour y parvenir, notre projet de recherche se fera en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous essayerons de faire la biobibliographie de HANNAH Arendt, ensuite dans le deuxième chapitre, nous donnerons, sa conception de la problématique de l'éducation et l'autorité. Et enfin, le troisième et dernier chapitre sera consacré aux perspectives pour l'édification d'une éducation axée sur l'autorité et aux débats autour de la question avec certains auteurs.

CHAPITRE I : HANNAH ARENDT, PARCOURS ET CONCEPTS FONDAMENTAUX

Dans ce chapitre, il sera question d'un bref aperçu sur la vie, l'œuvre de HANNAH Arendt ainsi que quelques clarifications conceptuelles.

1-1 Parcours intellectuel et bibliographie de HANNAH Arendt

1-1-1 Parcours intellectuel

Hannah Arendt (Johanna Arendt) est née à Hanovre en Allemagne dans une famille de Juifs laïcs. Elle suit des études de philosophie à Heidelberg où elle a une relation cachée avec son professeur, le philosophe Martin Heidegger (1889-1976). A Fribourg-en-Brisgau, elle suit les cours d'Edmund Husserl (1859-1938) et de Karl Jaspers (1883-1969). Hannah Arendt fuit le nazisme en 1933 et séjourne en France où elle est la secrétaire particulière de la baronne Germaine de Rothschild. Elle quitte la France en 1940 et après avoir séjourné quelques mois au Portugal, elle parvient à rejoindre les Etats-Unis en 1941. Après être retournée en Allemagne après la guerre pour travailler avec une association d'aide aux rescapés juifs, elle est naturalisée en 1951 citoyenne des États-Unis. Elle commence alors une carrière universitaire comme conférencière et professeur invitée en sciences politiques dans différentes universités. Hannah Arendt ne se considère pas elle-même comme "philosophe", mais plutôt comme professeure de théorie politique. Sa philosophie politique se situe en dehors des schémas habituels de la pensée politique. Elle ne forme pas un système philosophique à proprement parler, mais aborde au contraire un ensemble de problématiques variées, dont celles de la révolution, du totalitarisme, de la culture, de la modernité et de la tradition, de la liberté, des facultés de la pensée et du jugement, ou encore de ce qu'elle désigne comme la "vie active", et ses trois composantes que représentent les notions qu'elle forge du

travail, de l'œuvre et de l'action. C'est notamment au travers de la distinction qu'elle opère entre ces trois types d'activités que ressort l'un des axes centraux de sa réflexion, concernant ce qu'est la vie politique et la nature de la politique, thématique qu'elle aborde sous un angle largement phénoménologique, influencé en cela par Heidegger et Jaspers. Elle s'inspire cependant aussi de nombreux autres penseurs pour construire sa philosophie, parmi lesquels Aristote, Augustin, Kant, ou encore Nietzsche." (Wikipédia)

Hannah Arendt, qui souhaite construire sa pensée dans la réalité de son époque, s'est intéressée au totalitarisme. Elle publie en 1951 *Les Origines du totalitarisme en trois volumes* l'antisémitisme, l'impérialisme, le système totalitaire où elle place sur le même plan le stalinisme et le nazisme pour fonder le concept de totalitarisme. Selon Hannah Arendt, le système totalitaire, plus qu'un régime fixe, est d'abord un mouvement, une dynamique pour détruire la réalité et les structures sociales. Pour elle, c'est un mouvement "international dans son organisation, universel dans sa visée idéologique, planétaire dans ses aspirations politiques". Contrairement au régime autoritaire classique qui se limite à un territoire déterminé, un régime totalitaire est à la recherche d'une domination totale et sans limites. Dans son livre *Eichmann à Jérusalem*, publié après le procès d'Adolf Eichmann qu'elle a suivi comme envoyée spéciale de The New Yorker, Hannah Arendt développe le concept très controversé de la "banalité du mal". Elle défend l'idée que le criminel de guerre, nazi, n'était qu'un homme banal, un fonctionnaire ambitieux et zélé, incapable de distinguer le bien du mal et entièrement soumis à l'autorité. Pour elle, Eichmann croit accomplir son devoir et suit les consignes en cessant de penser, ce qui ne le disculpe nullement de ses crimes. Dans un régime totalitaire, l'idéologie, la propagande et la répression, conduisent des hommes peu différents des hommes ordinaires, à accomplir des actes monstrueux, plus préoccupés à "faire carrière" que par les conséquences de leurs agissements. Plus

tard, Stanley Milgram[2] (1933-1984) psychologue social américain s'est appuyé sur le concept de banalité du mal pour expliquer les résultats de sa célèbre expérience de soumission à l'autorité.

1-1-2 Bibliographie et présentation de *La crise de la culture.*

- **Biographie de HANNAH Arendt**

Les écrits de Hannah Arendt sont multiples et multiformes abordant une variété de sujets et publiés en grande majorité à Paris avec une récente édition. Voici une liste de principaux ouvrages attribués à Hannah Arendt :

En 1951 Hannah Arendt publia pour la première fois *Les Origines du totalitarisme*[3] *»,* un ouvrage dans lequel elle explore les racines et la montée des régimes totalitaires au XXe siècle, en se concentrant principalement sur le nazisme et le stalinisme. Arendt examine les conditions politiques, sociales et économiques qui ont favorisé l'émergence de ces régimes, mettant en lumière la fragilité des institutions démocratiques et la montée du nationalisme, du racisme et de l'impérialisme. Elle analyse également le rôle de la terreur, de la propagande et de la bureaucratie dans la consolidation du pouvoir totalitaire, ainsi que l'impact de ces régimes sur la société et sur la condition humaine. Arendt met en garde contre les dangers de la déshumanisation et de la perte de liberté individuelle sous le totalitarisme, tout en soulignant l'importance de la résistance et de la préservation de la pensée critique. *Les Origines du totalitarisme* offre une analyse approfondie des facteurs qui ont conduit à l'émergence des régimes totalitaires, mettant en

[2] (Expérience de Milgram : Cf. Bibliographie Expérience sur l'obéissance et la désobéissance à l'autorité de Stanley Milgram). http://www.toupie.org/Biographies/Arendt.htm

[3] A. Hannah, *Les origines du totalitarisme*, Paris, éditions Quarto Gallimard, 2010, traduit par Micheline Pouteau, Martine Leiris, Jean-Loup Bourget, Robert Davreu et Patrick Levy

lumière les menaces qu'ils représentent pour la démocratie, la liberté individuelle et la dignité humaine.

Ensuite elle écrit *La Condition de l'homme moderne*[4] publié en 1958, cet ouvrage tourne autour de la notion de la condition humaine à l'époque contemporaine. Elle y explore la nature de la liberté, de l'action politique et de la pensée dans un monde moderne caractérisé par la montée de la société de masse, la bureaucratie et la perte de sens communautaire. Elle met l'accent sur l'importance de l'action politique comme moyen pour les individus de s'engager activement dans le monde et de forger leur identité à travers des interactions avec autrui. Arendt souligne également la nécessité de préserver les espaces publics où la liberté et la pluralité peuvent s'épanouir. En résumé, *La Condition de l'homme moderne* met en lumière les défis et les possibilités de l'existence humaine dans un monde marqué par la modernité et la technologie.

Déjà en 1961, *La Crise de la culture*[5] fut publié pour la première fois. C'est un ouvrage dans lequel, Hannah Arendt met l'accent sur les défis auxquels la culture occidentale est confrontée à l'ère moderne. Elle examine la perte de sens commun et de valeurs partagées, ainsi que la montée de la société de masse et de la consommation de masse. Arendt met en lumière l'importance de la pensée et de la compréhension pour préserver la culture et la liberté individuelle. Elle souligne également le rôle crucial de l'éducation dans la préservation de la culture et dans la formation de citoyens engagés et critiques. Arendt met en garde contre les dangers de la manipulation de l'opinion publique et de la perte de la capacité à penser de manière indépendante. *La Crise de la culture* met en évidence les enjeux de la culture et de la pensée dans un monde moderne marqué par la technologie, la politique de masse et la perte de repères traditionnels. Condition humaine. Arendt

[4] A. Hannah, *Condition de l'homme moderne*, traduit par George Fradier, Paris, éditions Calmann-Levy, 2010.
[5] A. Hannah, *La Crise de la culture*, traduit sous la direction de Patrick Levy, Paris, éditions Gallimard, 2010.

met en garde contre les dangers de la déshumanisation et de la perte de liberté individuelle sous le totalitarisme, tout en soulignant l'importance de la résistance et de la préservation de la pensée critique.

En outre, en 1963, Hannah Arendt écrit *De la révolution*[6]. Ici, elle examine le rôle et l'impact des révolutions dans l'histoire politique. Elle explore les révolutions américaine, française et russe, ainsi que les idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité qui les ont motivées. Arendt met en lumière la distinction entre la révolution et la violence, soulignant que la véritable révolution vise à instaurer un nouvel ordre politique basé sur la liberté et la participation active des citoyens. Elle souligne également les dangers de la terreur et de la tyrannie qui peuvent découler des révolutions, tout en reconnaissant leur potentiel de transformation sociale et politique. Arendt insiste sur l'importance de la fondation de nouvelles institutions durables et de la préservation de la liberté individuelle au sein de la communauté politique. En résumé, *De la révolution* offre une analyse approfondie du phénomène révolutionnaire et de ses implications pour la liberté et la gouvernance politique.

Dans la même année, elle publia *Eichmann à Jérusalem*[7] qui est en fait un ouvrage qui porte sur le procès d'Adolf Eichmann, un des principaux organisateurs de la Shoah, qui s'est déroulé à Jérusalem en 1961. Arendt y développe sa théorie de la "banalité du mal", soutenant que les actes monstrueux peuvent être perpétrés par des individus ordinaires qui se soumettent à des idéologies totalitaires sans réfléchir. Elle examine également le rôle des bureaucraties dans la perpétration de tels actes.

[6] A. Hannah, *De la révolution,* traduit par Marie Berrane, Paris, éditions Gallimard, 2012.
[7] A. Hannah, *Eichmann in Jerusalem :* a report on the banality of evil, New York: Viking Press, 1964.

Il faut attendre 1972 pour lire *Du mensonge à la violence*[8]. Un ouvrage dans lequel elle met en exergue la nature du mensonge politique et de la violence dans le contexte de la sphère publique. Arendt examine comment le mensonge peut être utilisé comme un outil politique pour manipuler les masses et justifier des actions violentes. Elle met en lumière le lien entre le mensonge, la propagande et la montée des régimes totalitaires au XXe siècle, en particulier en se concentrant sur les exemples du nazisme et du stalinisme. Arendt souligne également la manière dont la violence peut être utilisée pour établir et maintenir le pouvoir politique, en particulier à travers l'oppression et la terreur. Elle met en garde contre la banalisation de la violence et du mensonge dans la sphère publique, soulignant les dangers que cela représente pour la démocratie et la liberté individuelle. *Du mensonge à la violence* offre une analyse approfondie des mécanismes du mensonge politique et de la violence dans le contexte des régimes totalitaires, tout en mettant en évidence les menaces qu'ils représentent pour la société et la politique démocratique.

Enfin, elle publia en 1977 *La Vie de l'esprit*[9]. Dans cet ouvrage elle insista sur la nature de la pensée, de la volonté et du jugement, en mettant l'accent sur l'activité mentale et intellectuelle de l'être humain. Arendt examine la pensée comme une activité distincte de la volonté et du jugement, soulignant l'importance de la réflexion et de la délibération dans la formation de l'opinion et de la compréhension du monde. Elle met également en lumière la notion de la pensée comme étant en dialogue avec autrui, soulignant l'importance de la communication et de la discussion pour le développement de la pensée critique. Arendt explore également la relation entre la pensée et l'action, soulignant que la pensée peut guider l'action et que l'action peut à son tour stimuler la pensée. *La Vie de l'esprit*

[8] A. Hannah, *Du mensonge à la violence*, traduit par Guy DURAND, Paris, éditions Calmann-Levy, 2006.
[9] A. Hannah, *La vie de l'esprit*, traduit par Lucienne Lotringer, Paris, Presse universitaire de France, 2007.

offre une réflexion approfondie sur la nature de la pensée humaine, mettant en lumière son rôle dans la formation de l'identité individuelle et dans la vie politique et sociale.

- **Présentation de *La crise de la culture* de HANNAH Arendt**

La Crise de la culture est un recueil d'essais de la philosophe politique Hannah Arendt qui analyse les profondes transformations culturelles et sociales du 20ème siècle. Publier en 1961 aux Etats-Unis sous le titre original *Between Past and Future*, il réunit dans la première édition six articles, publiés entre 1954 et 1960. En 1968 a paru une seconde édition, augmentée de deux articles et complétée d'une préface. Le livre a été traduit en français en 1972. Dans cet ouvrage, Arendt se penche sur les questions fondamentales de l'autorité, de la liberté, de l'éducation et de l'histoire, en explorant l'écart grandissant entre l'individu et la société. Dans la brillante toile tissée par l'ouvrage d'HANNAH Arendt, une pléthore de thématique s'épanouissent, offrant un éclairage singulier sur plusieurs concepts. Il s'agit de :

- ✓ **Le concept de l'autorité**

Dans son ouvrage *La Crise de la culture*, Hannah Arendt examine en profondeur la notion d'autorité, sa signification, son rôle dans la société et sa transformation au fil du temps. Pour Arendt, l'autorité est un élément essentiel pour maintenir l'ordre social, permettant une coexistence harmonieuse et une coopération productive au sein de la société.

Arendt distingue l'autorité du pouvoir et de la coercition. Le pouvoir, dans son sens le plus brut, implique le contrôle et la domination, souvent par la force. La coercition fait référence à l'usage de menaces ou de sanctions pour contraindre la conformité. En revanche, l'autorité repose sur le respect mutuel et la reconnaissance

de l'expertise ou de la sagesse. L'autorité est accordée à une personne ou à une institution non pas parce qu'elles ont la capacité de forcer la conformité, mais parce qu'elles sont perçues comme ayant une expertise, une sagesse ou une compétence spécifique qui mérite le respect et l'adhésion volontaire.

Dans le contexte moderne, Arendt observe une crise de l'autorité. Elle soutient que les principes fondamentaux sur lesquels repose l'autorité le respect mutuel, la reconnaissance de l'expertise, l'adhésion volontaire sont en train de se dissiper. L'autorité est de plus en plus confondue avec le pouvoir ou la coercition, et est souvent imposée par la force plutôt que gagnée par le respect. Cette crise de l'autorité, selon Arendt, a des implications profondes pour la société. Elle mène à l'érosion de l'ordre social, à une augmentation de la conflictualité et à une diminution de la coopération productive. Arendt nous met en garde contre les dangers de cette évolution et plaide pour une revalorisation de l'autorité, basée non pas sur le pouvoir ou la coercition, mais sur le respect mutuel et la reconnaissance de l'expertise.

- **Liberté**

Hannah Arendt distingue deux pratiques différentes de la liberté dont les origines sont ancrées dans deux expériences humaines historiques : la liberté/action politique et la liberté/libre arbitre philosophique. Elle soutient que ces deux expériences sont différentes quant à l'origine, au lieu et aux conditions de chacune. La liberté de la volonté, ou liberté philosophique, n'est pertinente que dans la solitude, tandis que la liberté politique est pertinente pour les personnes vivant ensemble dans des communautés politiques. Arendt affirme également que la liberté de la volonté est à l'origine de l'idéal de la souveraineté qui constitue son sens en commandant et en exigeant l'obéissance. Par conséquent, la volonté libre réalise sa liberté au prix de l'oppression de soi et de l'oppression des autres. En plus

de présenter les comptes rendus arendtiens sur les deux types de liberté, ce travail tend à démontrer que la notion de nouveaux commencements d'Arendt est une tentative de transformer la faculté de la volonté d'une faculté qui se réalise en commandant, soit elle-même, soit les autres, à une faculté qui se réalise en initiant de nouveaux commencements avec les autres dans le domaine public.

- **L'importance de l'éducation**

L'éducation tient une place centrale dans la pensée de Hannah Arendt, notamment dans *La Crise de la culture*. Selon elle, l'éducation joue un rôle fondamental dans le maintien de la société: c'est par ce biais que la culture, les valeurs, les traditions et les connaissances se transmettent d'une génération à l'autre.

Arendt insiste sur l'importance de respecter l'individualité de chaque élève et de promouvoir son autonomie. L'éducation ne doit pas être une simple transmission de connaissances ou une tentative de formater l'esprit des élèves. Au contraire, elle devrait stimuler la curiosité, encourager la pensée critique et aider chaque élève à développer ses propres capacités et talents.

Cependant, Arendt met en garde contre le risque inhérent à l'éducation de masse. Dans un système éducatif de masse, il existe une tendance à standardiser l'éducation, à favoriser la conformité et à négliger l'individualité des élèves. Cette forme d'éducation peut conduire à une aliénation, où les élèves se sentent déconnectés de leur propre processus d'apprentissage et incapables de développer pleinement leur potentiel. Pour Arendt, l'éducation de masse représente un risque pour la société en général. Elle peut conduire à une uniformité de la pensée, à une perte de diversité intellectuelle et culturelle, et à une diminution de la capacité à penser de manière critique et indépendante. L'éducation devrait plutôt viser à former des individus capables de réfléchir par eux-mêmes, d'apprécier les différences et de contribuer de manière créative et originale à la société.

En somme, Arendt propose une vision de l'éducation qui valorise l'individualité, l'autonomie et la pensée critique. Elle nous invite à repenser nos systèmes éducatifs pour qu'ils ne produisent pas de la conformité et de l'aliénation, mais encouragent plutôt la diversité, la créativité et l'engagement actif des élèves dans leur propre processus d'apprentissage.

- **La tension entre le passé et le futur**

Dans La Crise de la culture, Hannah Arendt explore la relation complexe entre le passé, le présent et le futur. Elle suggère que notre compréhension de l'histoire, loin d'être un simple récit linéaire de progression, devrait être une expérience multiforme et riche en nuances qui nous aide à comprendre le présent et à envisager l'avenir. Arendt souligne que l'histoire n'est pas un processus simple et inévitable de progrès. Plutôt que de concevoir l'histoire comme une séquence d'événements conduisant à une amélioration constante de la condition humaine, Arendt propose une vision plus nuancée et complexe. Elle reconnaît que l'histoire est marquée par des avancées et des reculs, des moments de création et de destruction, de triomphe et de tragédie.

Dans cette optique, Arendt critique l'idée de "progrès" comme une vision simpliste et linéaire de l'histoire. Elle souligne que cette conception du progrès tend à nier la complexité de l'expérience humaine et à minimiser les difficultés et les défis auxquels nous sommes confrontés. Elle soutient que la croyance dans un progrès inévitable peut nous rendre complaisants et nous empêcher de faire face aux problèmes réels de notre temps. En outre, Arendt insiste sur l'importance de l'histoire pour notre compréhension du présent et notre anticipation de l'avenir. Elle croit que notre capacité à naviguer dans le présent et à envisager l'avenir dépend de notre compréhension du passé. En étudiant l'histoire, nous pouvons mieux

comprendre les forces et les tendances qui façonnent notre monde et anticiper les défis et les opportunités qui se présentent à nous.

En somme, Arendt nous invite à repenser notre compréhension de l'histoire. Elle nous incite à reconnaître la complexité de l'expérience humaine et à valoriser l'étude de l'histoire comme un outil essentiel pour comprendre le présent et envisager l'avenir.

- **L'individualité et la société**

Dans *La Crise de la culture*, Hannah Arendt aborde la tension entre l'individu et la société dans la culture moderne. Elle soutient que la culture contemporaine est en crise en raison de l'homogénéisation et de la conformité qui étouffent l'individualité et l'autonomie. Arendt observe que la société moderne a tendance à favoriser la standardisation et l'uniformité, cherchant à éliminer les différences individuelles au profit d'une conformité sociale. Cela se manifeste notamment à travers la consommation de masse, la standardisation de l'éducation, la pression pour se conformer aux normes sociales et les structures de pouvoir bureaucratiques qui cherchent à réguler et à contrôler tous les aspects de la vie.

Pour Arendt, cette homogénéisation de la société est problématique car elle nie la diversité et l'individualité qui sont essentielles à l'épanouissement humain. Elle plaide pour une société qui respecte et valorise la différence, permettant à chaque individu de développer pleinement son potentiel et d'exprimer sa singularité. Arendt souligne l'importance de l'autonomie individuelle, qui nécessite la liberté de pensée et d'expression, ainsi que la capacité à prendre des décisions et à agir de manière indépendante. Elle encourage le respect de la pluralité, où les différences individuelles sont reconnues et valorisées, plutôt que réprimées ou assimilées. Dans cette vision, Arendt met en avant l'idée que la diversité est une source de créativité, d'innovation et de progrès. Elle soutient que la société devrait encourager la

participation active des individus, favoriser le dialogue et la délibération, et créer des espaces où chacun peut contribuer avec sa voix unique et ses perspectives personnelles.

En conclusion, Hannah Arendt souligne l'importance de préserver l'individualité et l'autonomie dans une société moderne. Elle invite à repenser les structures sociales et les normes qui limitent la diversité et la différence, et à promouvoir une culture qui encourage l'expression individuelle et valorise la pluralité. Une telle approche permettrait de construire une société plus épanouissante, où chacun peut s'épanouir et contribuer de manière authentique et significative.

La Crise de la culture de Hannah Arendt est une œuvre éclairante qui explore les défis culturels et sociaux de notre époque. Arendt offre une critique profonde de la modernité et appelle à une réévaluation de nos valeurs et de notre approche de l'éducation, de l'autorité et de l'histoire. Sa pensée demeure d'une pertinence frappante, offrant des pistes de réflexion cruciales pour naviguer dans le monde complexe d'aujourd'hui.

1-2 Sens des concepts d’éducation et d’autorité

Il est fondamental dans ce chapitre préliminaire d’élucider les concepts : d’éducation et d’autorité. Puisqu’il n’est pas facile d’appréhender un concept dans une définition à la fois nette, exhaustive, monosémique et intelligible, nous essayerons de parcourir les différentes acceptions de chacun de ces concepts à travers l’histoire de la pensée philosophique.

1-2-1 Concept d’éducation

Le mot éducation vient du latin *educatio* ou *educare* qui signifie élever (des animaux ou faire croître des plantes) et par distension prendre soin des enfants, les instruire ou les former. « L’éducation est donc l’action de faire sortir une personne

de son état premier ou de faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement »[10]. Car un proverbe Bambara nous dit : On ne naît pas tout fait. L'éducation ne se réduit pas uniquement à l'instruction qui serait seulement la transmission du savoir et du savoir-faire. L'éducation est donc l'art de former un être humain particulièrement un enfant en vue du développement de ses potentialités ou capacités physiques, intellectuelles et morales de manière à lui permettre de faire face avec courage à sa propre vie et au monde. Eduquer quelqu'un, c'est l'aider à se lever vers la meilleure version de lui-même. Autrement dire, vers son état le plus parfait.

Le but de l'éducation dans la Grèce antique était d'opérer une conversion de la conduite humaine. Conversion non pas dans le sens de quitter ce qui est bon pour le mal, mais d'amener l'homme à se détourner de ce qui est mauvais pour s'élancer vers le bien qui le réalise. C'est dans ce sillage que Platon définit l'éducation comme l'art qui se propose ce but, la conversion de l'âme et qui recherche les moyens les plus aisés et les plus efficaces de l'opérer, elle ne constitue pas à donner la vue à un organe de l'âme, puisqu'il l'a déjà ; mais comme il est mal tourné et ne regarde pas où il faudrait, elle s'efforce de l'amener dans la bonne direction. Ce sens platonicien montre que l'éducation est le moyen par lequel l'enfant apprend à juger et à bien juger, à distinguer le juste de l'injuste, à prendre conscience des valeurs de la cité. Elle est orientée vers la vertu comme le souligne bien Protagoras dans son dialogue avec Socrate :

> Cet enseignement, cette éducation commence à l'âge tendre, et les pères la poursuivent jusqu'à leur mort. Dès que l'enfant comprend ce qu'on lui dit, nourrice, mère, gouverneur, sans parler du père lui-même, s'évertuent à le perfectionner ; chaque action, chaque parole sert de texte à un enseignement direct: "Telle chose est juste, lui dit- on, telle autre est injuste ; ceci est beau, cela est honteux ; ceci est saint, cela impie ; fais ceci, ne fais pas" il se peut que l'enfant

[10] G. TSAEAK, *Comprendre les sciences de l'éducation*, Harmattan, Paris, 2001, p.19.

> obéisse volontairement ; il se peut qu'il soit indocile ; alors, comme on fait d'un bois courbé et gauchi, on le redresse par les menaces et les coups[11]

Aristote pour sa part, situe l'éducation dans *L'éthique à Nicomaque* comme « l'art qui a pour but de faire de l'enfant, un vertueux »[12]. Il désire former des gens braves et des citoyens justes. L'éducation antique avait pour souci de former des hommes d'action, sages, prudents et tempérants c'est-à-dire des personnes qui maîtrisent les pulsions. Elle était donc basée sur la vertu et la pratique. Ainsi dans les politiques, Aristote dit :

> S'il vaut mieux éduquer d'abord par la raison ou par les habitudes. Il faut en effet que les deux facteurs soient entre eux consentants de la meilleure consonance possible, car il peut arriver aussi bien que la raison se trompe sur le fondement de nos actions, ou que l'on soit induit en erreur de la même manière par ses habitudes[13]

Il faut reconnaître que l'éducation médiévale est héritière de celle antique, cependant elle présente quelques caractéristiques spécifiques. L'une d'elles et la plus importante est qu'elle avait pour mission d'enseigner la vérité chrétienne. Ainsi, « se préoccupe-t-elle à ses débuts de défendre la religion menacée par les différents paganismes et s'oriente-t-elle délibérément vers la formation des membres du clergé »[4]. Le Moyen-âge est essentiellement fondé sur la doctrine chrétienne qui a la suprématie dans tous les domaines. L'esprit éducatif est donc tourné vers un nouvel objectif ; les enfants sont désormais formés pour honorer l'Eglise. Comme l'idéal chrétien se réalise à travers l'ascétisme et la mortification, l'éducation médiévale appelle au mépris de la culture du physique et au mépris du

[11] Platon, *Protagoras et les autres*, Garnier-Flammarion, Paris, 1967, p.56.
[12] Aristote, *Ethique à Nicomaque*, x, 10, 1179b-1181b, Vrin, Paris 2012 p.559-570.
[13] Aristote, Les politiques, VII, 15, 1334.b. Garnier Flammarion Paris, 2015.

corps puisqu'ils sont rattachés à la terre et empêchent notre âme de s'élever vers la cité céleste.

La méthode éducative est demeurée autant sévère qu'en antiquité, on peut même dire qu'elle a été renforcée et les pères avaient du fait un pouvoir discrétionnaire sur leurs enfants.

Comme éducation religieuse, elle « vise à ouvrir l'esprit de l'individu aux problèmes que les religions peuvent résoudre et dans un sens général éveiller le sens du mystère, à faire prendre conscience d'un absolu qui le domine et l'ouvrir à la compréhension, au respect des valeurs religieuses »[14]. Ainsi, on comprend avec saint Augustin que la visée de l'éducation était d'exercer une influence sur l'enfant afin de tourner son regard vers la bonne conscience et une foi sans duplicité. Pour lui, Dieu est le premier éducateur, auteur de nos connaissances ; ainsi disait-il dans *Les Confessions* tout ce que j'ai compris, sans peine et sans maître, de l'art de parler et de raisonner, de la géométrie, de la musique et des nombres, vous le savez, seigneur mon Dieu ; la promptitude de l'intelligence et la vivacité du raisonnement sont des dons de votre libéralité et donc doivent être en retour usitées au service de Dieu. Cette période a été fortement et durablement marquée par la pensée scolastique, particulièrement avec saint Thomas d'Aquin qui a systématisé l'éducation sur fond de la vérité divine. Alors, l'activité intellectuelle est orientée, mise au service de la foi. L'éducation médiévale est vouée à Dieu ; et prône la soumission à l'autorité de l'éducateur (maîtres, anciens, adultes) et de la Bible. Avec *Les Lumières*, caractérisées par le principe d'autonomie de la raison et ses élans humanistes, l'éducation moderne s'est évidemment revêtue d'une autre nature sans perdre pour autant sa finalité.

[14] G. TSAEAK, *Comprendre les sciences de l'éducation*, Harmattan, Paris, 2001. p.22.

Au cours de la période moderne la finalité de l'éducation est de « rendre l'homme toujours davantage humain, cultiver cette liberté qui définit en propre sa nature, promouvoir l'autonomie de sa pensée et de son action »[15]. L'éducation moderne est caractérisée par une rupture avec les valeurs du trinôme romaine à savoir la religion, l'autorité et la tradition. En effet, avec l'humanisme moderne, les instances supérieures de référence des sociétés traditionnelles sont ébranlées. Le cosmos n'a plus son sens classique ; l'espérance d'une vie dans l'au-delà devient ridicule. Ce qui provoque de grands bouleversements dans notre rapport au monde et donc dans la manière d'envisager l'éducation. Désormais la pédagogie se veut de plus en plus épanouissante, défendant une certaine liberté et autonomie de l'enfant. Aussi, la source et la finalité de l'éducation se trouvent-elles dans l'homme lui-même, rendant le système éducatif démocratique. Les caractères les plus redoutables et rudes de la discipline sont atténués et l'éducateur se voit réduit dans son rôle.

L'éducation consiste désormais à éveiller chez l'enfant la lumière de la raison et le sens de la dignité, tout en respectant son habileté, ses potentialités et sa liberté. « L'homme nouveau de l'éducation des modernes n'a pas de figure définie : ni le saint ni le sage, ni le savant ni le citoyen n'en épuisent la teneur ; son idéal demeure abstrait : liberté incarnée »[16]. La liberté est donc un principe important et cher au système éducatif moderne de telle sorte qu'on parle d'autonomie d'un monde de l'enfant qui est régi par ses propres règles indépendamment de toute autorité.

[15] P.-H. TAVOILLOT, « *Philosophie de l'éducation* », in S. MESURE - P. SAVIDAN, (dir), Dictionnaire des sciences humaines, PUF, Paris 2006, p.359.
[16] Ibid. p.359.

Ainsi avec Fichte par exemple, l'éducation est orientée vers la liberté ; le but de l'éducation est de rendre l'enfant conscient de sa liberté qui est tributaire de celle des autres.

En conséquence, l'autonomie suscite chez l'enfant la spontanéité d'agir :

> « Il apprend volontiers et avec plaisir, et tant que dure la tension de ses forces, rien ne lui est plus agréable qu'apprendre ; il exerce en effet son activité personnelle et c'est cela qu'il désire avant tout et immédiatement. Nous avons ainsi trouvé le signe caractéristique extérieur de l'éducation […] sans qu'il soit tenu compte de la différence des aptitudes naturelle, sans qu'il y ait la moindre exception, tous les élèves soumis à cette éducation apprennent avec plaisir et amour, non pour une raison quelconque, mais pour le simple désir d'apprendre »[17]

1-2-2 Concept d'autorité

Dans le langage philosophique et des sciences humaines, la notion d'autorité nous vient de la pensée romaine. L'autorité est le « droit ou pouvoir légal, généralement sous une forme institutionnalisée, de commander »[18] , d'obliger à quelque chose. C'est donc l'influence personnelle en vertu de laquelle une personne se fait croire, obéir, respecter, ou impose ses jugements à la volonté et au sentiment d'autrui. Dans ces conditions, l'autorité peut être considérée comme un pouvoir charismatique : « l'autorité diffère beaucoup de la puissance, l'une inspire le respect l'autre la crainte […] l'autorité se rapproche davantage à la dignité, la puissance à la force »[19] . Elle devient ainsi une valeur qui invite à la légitimité, c'est-à-dire qu'elle est reconnue par une institution, une organisation et la culture. Dans son œuvre, La philosophie de l'éducation, Olivier Reboul la définit comme «le pouvoir […] qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence, pouvoir dû soit à sa position sociale, soit à sa compétence,

[17] J. G. FICHTE, *Discours à la nation allemande*, Costes, Paris 1923, p.24.
[18] L.-M. MORFAUX, (dir)*, Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, Armand Colin, Paris, 1980, p.31.*
[19] Ibid. p.31.

soit à son ascendant. »[20] En psychologie sociale, elle désigne l'influence morale et le pouvoir de rayonnement de celui qui s'impose aux autres avec aisance. En pédagogie l'autorité est l'« ascendant moral du maître grâce auquel il est obéi sans avoir à invoquer son droit de commander »[21] . En effet, le maître est vu comme celui qui commande, accompagne, conduit et dirige les apprenants au cours de l'apprentissage. Il n'est pas celui qui fait, mais celui qui fait faire aux autres ses désirs. Puisque c'est de l'autorité éducative qu'il est question ici, une rétrospective rapide de la pratique nous permettra de cerner la notion.

Dans l'Antiquité, le fondement de la souveraineté réside dans la hiérarchie naturelle c'est-à-dire qu'elle est de l'ordre du cosmos et non pas de celui de la volonté humaine. D'abord pour les sophistes l'autorité était largement comprise comme le produit artificiel d'un accord passé entre les hommes en vue d'une entente ou de leur concorde, au nom des principes universels qu'au titre d'objectifs pratiques et ponctuels à remplir. Ainsi l'autorité tire sa légitimité du consensus entre les hommes d'une communauté autour des principes donnés et ceci durant une période déterminée. Dans cette conception, on lit cette célèbre maxime de Protagoras « l'homme est la mesure de toutes choses »[22] . Par contre, Platon dans les livres VI et VII de la République, place l'autorité dans l'ordre supérieur de la raison et des idées, seule condition pouvant garantir pleinement la légitimité de l'exercice de cette dernière. C'est d'ailleurs, dans la perspective platonicienne, que les idées sont comme des normes inébranlables voire absolues de l'action, du comportement et du jugement politique et moral. Du coup, la conduite des sujets se cadre sur les normes transcendantales de cet ordre. Une telle autorité est incontestable et est exercée sans la force et la violence. L'apprenant ou le sujet obéit non pas par contrainte mais par devoir d'obéissance et ceci librement. Comme

[20] O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris 2018, p.69.
[21] L.-M. MORFAUX, (dir), *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, p.31.
[22] L. HANSEN-LOVE, (dir), *La philosophie de A à Z*, Hatier, Paris 2011, p.371.

dans toute la théorie politique classique, Platon exclut « totalement le tyran de l'humanité et l'appelait un "loup à figure d'homme" à cause de cette situation d'un contre tous, où il s'était mis lui-même »[23]. Dans cette optique l'autorité engage à une obéissance dans laquelle la liberté des sujets est protégée.

On le dit partout : nous vivons une « crise » de l'autorité. Son ampleur nous paraît sans précédent puisqu'elle touche non seulement la sphère politique mais aussi la famille, l'école et même le pouvoir judiciaire. Cette évidence partagée, nul ne la conteste. Mais cerner la nature exacte de la crise et interroger la notion « qu'est-ce que l'autorité ? » est une tout autre affaire.

Nombreux sont ceux qui, déplorant la perte de l'autorité, nous exhortent à la restaurer, autrement dit à la rétablir dans son état et dans la considération ou dans l'estime dont elle devrait jouir. Il nous faudrait à la fois revenir à un paradigme perdu et regagner une reconnaissance qui fait défaut. Or jamais on ne retrouve les paradigmes perdus et, si la reconnaissance vient à manquer, il importe d'abord d'en rechercher les raisons. Mais surtout et c'est bien par là qu'il faut commencer ces invites à restaurer l'autorité recouvrent un contresens massif sur la notion elle-même puisqu'ils sont essentiellement des appels à réintroduire de la coercition, de l'ordre et de l'obéissance alors que l'autorité exclut le recours à la force ou à des moyens extérieurs de contrainte. Si l'on doit y avoir recours, cela signifie qu'elle a échoué. L'autorité n'est pas quoi qu'on en dise « tout ce qui fait obéir les gens ». Elle n'est pas le pouvoir et elle ne se réduit pas davantage à n'être qu'un instrument du pouvoir, une « augmentation » de la domination, même si le pouvoir prend souvent le masque de l'autorité. Elle n'a précisément pas besoin de s'affirmer sur le mode « autoritaire ». Telle est la première confusion qu'il importe de dissiper et qui n'appartient pas qu'au sens commun. Autorité, reconnaissance et dissymétrie non

[23] A. Hannah, *La Crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972, p.131.

hiérarchique. On résumera cette brève mise au point en disant que si le pouvoir requiert l'obéissance, l'autorité, quant à elle, appelle la reconnaissance et qu'à cet égard, elle se distingue aussi bien de la contrainte par force que de la pure et simple persuasion. Elle exclut l'usage des moyens de coercition mais elle ne procède pas non plus de la persuasion par arguments, laquelle présuppose une relation entre égaux. Elle ne repose donc ni sur le pouvoir de celui qui ne commande ni sur une raison commune.

> Dans la relation d'autorité, ce que les deux termes ont en commun, c'est la relation dissymétrique elle-même dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité. Le premier enjeu serait donc à partir de ce noyau que constitue la reconnaissance de comprendre la nature de cette dissymétrie non hiérarchique. Non hiérarchique dans la mesure où elle ne répond pas au modèle de la relation commandement/obéissance, où elle ne coïncide pas avec un rapport de domination dissymétrique car la légitimité tient à une certaine prééminence, à une certaine supériorité de celui qui l'exerce [24].

[24] Myriam Revault d'Allonnes est philosophe, professeur des Universités à l'École Pratique des Hautes Études. Son dernier livre : *Le pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité*, Seuil, 2006.

CHAPITRE II : CONCEPTION ARENDTIENNE DE L'EDUCATION

Dans ce chapitre nous exposerons la pensée arendtienne de l'éducation. On insistera sur le concept d'autorité et de liberté dans le processus éducatif.

2-1- La place de l'autorité dans l'éducation

2-1-1- L'autorité comme fondement de l'éducation

Hannah Arendt dresse la constatation suivante : « l'autorité a disparu du monde moderne » et il est donc difficile de trouver des repères connus de tous aujourd'hui pour définir ce concept d'autorité qui était cependant une des clés de voûte de la théorie politique.

Dans un premier temps, Hannah Arendt tente de dresser une définition du concept d'autorité en l'opposant comme Platon a voulu le faire, à la contrainte par la force et à la persuasion. Sa définition conduit à penser l'autorité comme la conséquence de la disparition de la religion (car le doute est omniprésent) et de la tradition (qu'il ne faut pas considérer comme un oubli du passé mais comme un fil conducteur dans notre histoire. Le conservateur se soucient plus de l'autorité pour lui, sans autorité il n'y a pas de sauvegarde de la liberté possible. Conservateur et libéraux n'ont qu'un but : la restauration soit de la liberté soit de l'autorité. L'autorité est tout ce qui fait obéir les gens. En suivant cette logique, l'autorité peut alors tout à fait devenir de la violence. Elle a pressenti et analysé les crises de la modernité (celles de la culture, de l'autorité, de la démocratie, de l'éducation), le rapport contemporain au travail. Arendt a saisi que le capitalisme allait se muer en néolibéralisme dès la fin des années quarante ; elle a posé et pensé que la Shoah pourrait recommencer ; elle a vu que le monde de la culture allait disparaître pour laisser place au monde du divertissement. Hannah Arendt a également réfléchi sur la nécessité de leur distinction préconisant ainsi la question des frontières entre espaces intime, privé et public. Elle a réfléchi sur l'amour et a diagnostiqué la

puissance et la nuisance des médias dans le monde politique et dans la sphère privée. Elle a su comprendre notre société de l'immédiateté, celle des médias, du tout seul et du tout de suite. C'est en restant immergé dans ce vingtième siècle, au cœur de ses douleurs et de ses événements qu'elle a pu le penser et préfigurer en partie cette question de l'autorité dans le passé et le présent des actions humaines.

D'après une observation rigoureuse Hannah Arendt affirme que l'une des causes fondamentales de la crise de l'éducation est la transformation du seul monde en deux ; c'est-à-dire « qu'il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes »[25] et un monde des adultes. Cette césure est, selon elle, une falsification du réel rapport qui existe entre l'adulte et l'enfant dans le domaine de l'éducation. En effet, ce n'est pas la réalité de l'univers enfantin qu'elle met en doute, mais plutôt le consentement d'une société formée uniquement par les enfants à laquelle l'autorité des éducateurs ou adultes serait transférée. Il s'agit selon Arendt d'une preuve de lâcheté et de trahison à peine voilée des adultes à l'égard de la fonction irremplaçable qu'ils doivent exercer dans l'éducation des enfants. En effet, en tant qu'adultes, ils ont une grande responsabilité à l'égard des enfants. Du coup, en créant un monde de l'enfant auquel ils transfèrent leur autorité, les parents refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants puisqu'en éducation, « la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité »[26] .

En ce sens, éduquer revient à donner le monde aux enfants ; c'est-à-dire leur faire comprendre les réalités du monde, leur transmettre un héritage qu'ils n'ont pas forcément construit, mais dont « ils doivent assumer la responsabilité, secrètement ou ouvertement ils le souhaitent différent de ce qu'il est » [27]actuellement. Ainsi, les

[25] A. Hannah, *La Crise de la culture*, *op.cit*, p.232.
[26] *Ibid*, p.243.
[27] *Ibid*, p. 242.

éducateurs ont pour rôle de donner le monde, de dire à l'enfant : « voici notre monde »[28] Ce qui annule le clivage des enfants et des adultes. Le monde est commun à tous. Il doit être non seulement hérité et transmis à travers l'éducation, mais aussi renouvelé et transformé. Et seule une synergie entre l'enfant et l'adulte permettra d'atteindre ce but.

Dans la perspective arendtienne, l'idée du monde de l'enfant va à l'encontre du but ultime de l'éducation qui est de conduire l'enfant à la maturité, de lui transmettre le monde. Et les conséquences d'une telle situation, c'est-à-dire de la démission des éducateurs sous couvert d'un socialisme dit libéral se présentent sous diverses formes. D'une part, les rapports entre générations qui sont désormais de travers ; car, c'est une situation où l'adulte se trouve désarmé face à l'enfant pris individuellement et privé de contact avec lui […] c'est ainsi qu'entre enfants et adultes sont brisées les relations réelles et normales qui proviennent du fait que dans le monde des gens de tous âges vivent ensemble simultanément. Au cœur de cette relation, l'enfant doit être « protégé et soigné »[29] , il n'est pas l'égal de l'adulte. Il ne doit donc plus appartenir à un « monde de l'enfance »[30] isolé. D'autre part, affranchie de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autre autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité c'est-à-dire une autorité plus contraignante : celle des autres de son âge. Dans une situation aussi difficile et dangereuse où l'enfant est laissé à lui-même, sans la défense des adultes, la seule issue qui s'offre à lui est soit le conformisme, soit la délinquance juvénile, soit la perte de son identité propre[31] . Le harcèlement des enfants par d'autres enfants de leur génération par l'intermédiaire des réseaux sociaux en est une preuve. Toutefois, cette situation tant déplorée par

[28] *Ibid*, p.243.
[29] *Ibid*, p.239.
[30] *Ibid*, p.236.
[31] *Ibid*, p.234.

Arendt, n'est pas la seule cause de la crise éducative. L'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques dans le système éducatif moderne a aussi une part de responsabilité qui ne serait passée sous silence.

Dans *La crise de l'éducation*, Hannah Arendt souligne que le problème de l'éducation moderne est également lié au fait que la modernité, dans son ensemble, a renoncé aux méthodes éducatives du passé au profit de nouvelles pédagogies. Ses nouvelles pédagogies tendent à prendre plus en considération les méthodes d'enseignement que la matière à enseigner. En effet, avec l'avènement de la psychologie moderne et les doctrines pragmatiques, la pédagogie comprise comme art de transmettre le savoir « est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir de la matière à enseigner »[32]. Dans cet élan, le primat est désormais accordé à la maîtrise de la méthode d'enseignement. L'enseignant ne transmet pas un savoir, un savoir spécifique et disciplinaire (acquis au cours de sa formation), mais il ne fait qu'appliquer les méthodes qui lui permettent d'enseigner de manière générale. La compétence disciplinaire de l'enseignant importe peu. L'essentiel est d'amener l'apprenant à découvrir de lui-même le savoir, d'être un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir. L'enseignant devient alors « celui qui est capable d'enseigner […] n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier »[33]. L'enfant est donc appelé à développer toutes ses facultés, il est à même de faire preuve de volonté et de se diriger lui-même. Ce qui implique un souci d'autonomie, d'autodiscipline de l'enfant. L'enseignant n'est seulement que quelqu'un qui accompagne l'enfant dans les activités et qui le soutient dans ses efforts. En effet, l'enseignant donne à l'apprenant les instruments nécessaires, les méthodes lui permettant d'apprendre seul, de construire lui-même son savoir. Ce qui inévitablement affaiblit, à la limite,

[32] *Ibid*, p.234.
[33] *Ibid*, p.234.

détruit l'autorité des éducateurs comme Arendt a bien su le signifier en ces termes : « il est évident que ce nivellement ne peut se faire qu'aux dépens de l'autorité du professeur »[34]. Pour Arendt, cette tendance pédagogique qui place l'enfant dans la posture de découverte du savoir par lui-même, le situe au même rang que l'enseignant. Du coup, l'autorité de l'enseignant se trouve affaiblie à cause de la fragilité de ses compétences, sources pédagogiques de cette dernière. De ce fait, dans la perspective arendtienne, l'autorité de l'enseignant réside dans la compétence et le savoir dont dispose l'enseignant. Or, avec les nouvelles pédagogies, il se met dans la même condition que l'apprenant. Un tel renversement du rôle de l'enseignant constitue un dérèglement de l'éducation elle-même. C'est à ce titre qu'Arendt souligne que « ce qui rend la crise d'éducation si aiguë, c'est le caractère politique du pays, qui, de lui-même, se bat pour égaliser ou effacer, autant que possible la différence entre jeunes et vieux, doués et non doués, c'est-à-dire finalement entre enfants et adultes, et en particulier entre professeurs et élèves »[35]. De telles critiques à l'encontre de la pédagogie moderne qui dans la formation des enseignants est arrivée à négliger la maîtrise du savoir, remettent en cause le pragmatisme éducatif qui prône l'autonomie enfantine. L'éducation moderne a adopté la pédagogie du faire faire. C'est le pragmatisme éducatif qui écarte les savoirs au profit de l'activité. Il a pour caractéristique de substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre. Les connaissances sont alors acquises grâce à la manipulation ou à la réalisation concrète. Dans cette logique, l'élève apprend au contact des faits et des expériences susceptibles de lui apporter de nouvelles idées. Il s'agit d'une traduction concrète en contexte éducatif des orientations des pédagogies nouvelles, qui sous couvert d'approche ludique ou pratique, prétendent prendre en compte les intérêts, motivations et besoins, ressentis ou supposés de

[34] *Ibid,* p.232.
[35] *Idem*

l'enfant. Ces méthodes qui se fondent sur l'initiative et sur l'activité de l'enfant compromettent dangereusement l'acquisition du savoir et l'avancement de l'enfant vers le stade adulte qui est la finalité de l'éducation. Partant de l'idée que l'enfant aime jouer et que son mode d'activité spontané est le jeu, le pragmatisme s'efforce pour le mieux de « supprimer autant que possible la distinction entre le travail et le jeu, au profit de ce dernier »[36]. Ce qui contredit le sens de l'éducation. Pour notre auteure, la principale fonction du pragmatisme et ces méthodes pédagogiques modernes est de dévaloriser le travail proprement intellectuel et la culture classique et générale en supprimant le savoir. En d'autres termes, le danger du pragmatisme éducatif est la disparition de la pensée. De fait, avec le pragmatisme, il devient très difficile de réfléchir et l'apprenant risque de ne plus imaginer, prévoir et contrôler les conséquences de ce qu'il crée ou de son savoir-faire. Par ailleurs, le pragmatisme éducatif fait de l'apprenant un esclave de son stade. Pour Hannah Arendt, c'est cette aliénation que cachent les préoccupations anthropocentriques du pragmatisme éducatif. Car, en recommandant à l'enfant d'apprendre par le jeu, on l'empêche de changer de statut. Il demeurera toujours enfant. Ce qui prouve que le pragmatique éducatif vise à absolutiser un monde propre à l'enfant. C'est à ce titre qu'Hannah Arendt affirme que : « quelle que soit la valeur de la formule pragmatique, l'application de celle-ci à l'éducation, c'est-à- dire à la façon dont l'enfant apprend, tend à faire du monde de l'enfant un absolu »[37]. Ce qui fait du pragmatisme éducatif une cause majeure de la crise éducative actuelle dont on ne peut sortir qu'en reconsidérant les vrais milieux de l'éducation.

2-1-2 Autorité, pouvoir et éducation

L'autorité, telle que définie par Arendt diffère fondamentalement du pouvoir.

Elle établit une distinction cruciale entre l'autorité et le pouvoir dans le contexte du processus éducatif. Pour Arendt, l'autorité repose sur la capacité des

[36] *Ibid*, p.235.
[37] *Ibid*, p.236.

individus à agir et à penser de manière autonome, tandis que le pouvoir est souvent associé à la coercition et à la domination. Elle souligne cette distinction en affirmant « L'autorité est le contraire de la force et de la coercition. Où la force est utilisée, il n'y a pas d'autorité »[38]. Ainsi, elle insiste sur le fait que l'autorité est basée sur la reconnaissance libre et volontaire des individus envers une personne ou une institution, tandis que le pouvoir est souvent imposé par la contrainte. Dans le domaine de l'éducation, l'autorité authentique émane de ceux qui inspirent le respect et la confiance grâce à leur intégrité intellectuelle et morale, plutôt que de ceux qui exercent un contrôle arbitraire. Arendt souligne que l'autorité est fondamentalement liée à la capacité des enseignants à transmettre non seulement des connaissances, mais aussi des valeurs culturelles et des principes éthiques. En revanche, le pouvoir est souvent utilisé pour imposer des normes et des règles de conduite, souvent au détriment de la liberté de pensée et de l'autonomie individuelle.

Dans le cadre éducatif, Arendt met en garde contre les dangers de confondre l'autorité avec le pouvoir, soulignant que la coercition ne peut jamais conduire à un véritable engagement intellectuel ou à une compréhension profonde. Elle critique les systèmes éducatifs qui reposent sur la manipulation et le contrôle des élèves, plutôt que sur l'émancipation et l'autonomie intellectuelle. Pour Arendt, une éducation véritablement enrichissante doit encourager le développement de la pensée critique et de la capacité à juger de manière indépendante, plutôt que de simplement enseigner des faits ou des compétences techniques. En fin de compte, son analyse profonde de la différence entre l'autorité et le pouvoir dans le processus éducatif met en lumière l'importance de créer des environnements d'apprentissage où l'autorité est fondée sur le respect mutuel et la liberté intellectuelle, plutôt que sur la coercition et la domination. En ce qui concerne le pouvoir, elle explore sa

[38] *Ibid p.49*

nature et son exercice dans le contexte politique. Pour elle, le pouvoir véritable réside dans la capacité des individus à agir collectivement et à exercer leur liberté politique. Elle écrit : « Le pouvoir est l'essence de la politique et la politique est la manifestation du pouvoir »[39]

Par ailleurs, Arendt met en garde contre les dangers d'une éducation qui privilégie le pouvoir au détriment de l'autorité, en soulignant que cette tendance conduit à une uniformisation des esprits et à une perte de repères moraux. Dans un tel contexte, l'éducation devient un instrument de domination plutôt qu'un vecteur d'émancipation et de citoyenneté active. Pour contrer cette dérive, Arendt insiste sur l'importance de promouvoir une éducation qui encourage la diversité des perspectives, la confrontation des idées et la liberté d'expression. En favorisant un dialogue ouvert et inclusif, l'éducation peut devenir un espace de rencontre et d'enrichissement mutuel, permettant aux individus de développer leur propre pensée critique et de contribuer de manière constructive à la société. Ainsi, en suivant les préceptes d'Arendt, il est possible de réinventer le processus éducatif pour qu'il devienne un levier de transformation sociale basé sur l'autorité légitime et la valorisation de la diversité culturelle.

En explorant ces notions clés, elle nous encourage à reconsidérer notre compréhension de l'autorité, du pouvoir et de l'éducation. Elle met en lumière l'importance de l'autorité fondée sur le consentement volontaire plutôt que sur la force, ainsi que la nécessité d'un pouvoir exercé collectivement pour façonner notre destin commun. De plus, elle exhorte à repenser l'éducation en tant que formation de l'esprit et de la citoyenneté, essentielle pour préserver et enrichir notre culture commune.

[39] *Ibid*, p.181.

2-2 La place de la liberté dans l'éducation

2-2-1 La liberté comme fondement de l'éducation

Définir la liberté s'apparente à une gageure, un défi puisque la notion de liberté est très vaste pour être définie de façon exhaustive. Pourtant, la liberté constitue pour toute personne une expérience tout au moins une représentation indiscutable. La liberté tire son origine du latin *libertas* ; elle est la condition de l'homme libre. Le mot liberté est le désir de tout homme puisqu'elle se présente comme la condition première de l'expression de soi. C'est le pouvoir inaliénable de l'individu, le droit qu'il a de disposer de sa personne. Elle est une possibilité assurée par les lois ou par le système politique et social. La liberté, c'est la capacité de faire le bien. Elle peut être définis comme la contradiction de notre conscience qui dit que nous sommes libres et par conséquent responsables et, d'autre part, de notre existence quotidienne dans le monde extérieur où nous-nous orientons. La liberté se caractérise par le rapport que l'on en fait avec la causalité des faits. L'articulation de la liberté à l'être est une articulation mise en scène par les différents mythes, c'est-à-dire par les récits symboliques qui racontent le commencement, la fin et le destin de la liberté humaine dans le cosmos. « Je ne cesse point d'être crée, sous peine de cesser d'être ; donc je ne cesse pas d'être bon »[40]. La notion de liberté a été explorée par plusieurs auteurs influents, chacun offrant une perspective unique qui enrichit notre compréhension de ce concept complexe. Dans son ouvrage *L'Être et le Néant,* Jean-Paul Sartre aborde la liberté en soulignant l'importance de l'individu dans la création de sa propre existence. Il écrit : « La liberté est ce que nous faisons de ce que l'on fait de nous »[41]. Cette citation met en avant la responsabilité individuelle et la capacité de l'individu à agir et à donner un sens à sa vie, même dans des circonstances contraignantes.

[40] Paul Ricoeur, *Philosophie de la volonté*, III, Finitude et culpabilité, l'homme faible, 1950 p.235.
[41] Jean Paul Sartre, *L'Être et le Néant*, Gallimard, Paris, 1943, p.485

D'autre part, John Stuart Mill propose une approche équilibrée de la liberté dans son ouvrage *De la liberté*. Il soutient que la véritable liberté ne consiste pas seulement à agir selon nos propres désirs, mais aussi à respecter les droits des autres. Il écrit : « La seule liberté qui mérite ce nom est celle de poursuivre notre propre bien, à notre manière, tant que nous ne tentons pas d'entraver la liberté des autres ou de les priver de la leur »[42]. Selon Mill, la liberté individuelle doit être exercée dans les limites de ne pas nuire à autrui, soulignant ainsi la nécessité d'un équilibre entre l'autonomie individuelle et le respect des droits d'autrui.

Nelson Mandela, dans son autobiographie *Un long chemin vers la liberté*, apporte une perspective unique sur la liberté en tant que lutte contre l'oppression et en faveur des droits de l'homme. Il affirme : « Pour être libre, ce n'est pas seulement se débarrasser de ses chaînes, c'est vivre d'une façon qui respecte et renforce la liberté des autres »[43]. Mandela souligne ainsi que la liberté ne peut être pleinement réalisée que si elle est étendue à tous, et que la lutte pour la liberté doit inclure la promotion des droits et de la dignité de chacun.

Enfin, Isaiah Berlin, dans son essai *Quatre essais sur la liberté*, aborde la notion de liberté comme un processus dynamique de surmonter les obstacles. Il écrit : « La liberté n'est pas l'absence d'obstacles, mais la capacité de les surmonter »[44]. Selon Berlin, la liberté ne réside pas simplement dans l'absence de contraintes extérieures, mais dans la capacité de l'individu à agir et à résister aux obstacles qui se présentent sur son chemin.

Ces différentes citations offrent une continuité d'idées sur la liberté, mettant en avant des aspects tels que la responsabilité individuelle, le respect des droits d'autrui, la lutte contre l'oppression et la capacité de surmonter les obstacles.

[42] John Stuart Mill*, De la liberté*, Harmattan, Paris,1859, p.14
[43] Nelson Mandela, *Un long chemin vers la liberté*, Fayard, Paris, 1995, p.466
[44] Isaiah Berlin, Quatre essais sur la liberté, Payot, Suisse, 1990, p.122

Ensemble, elles forment un tableau complexe et nuancé de la liberté, soulignant son importance dans la vie de l'individu et dans la société en général.

La liberté des citoyens est pour Spinoza « la condition fondamentale du bonheur en communauté » [45]. Ainsi, il défend la liberté de penser, d'indépendance des citoyens, du pouvoir politique par rapport au pouvoir religieux. Selon lui, celui qui vit selon la raison fait preuve de liberté. Il reconnaît tout de même qu'il n'y a pas de liberté absolue, mais elle est une libération progressive de ce qui nous oppresse. Spinoza s'oppose à l'idée moderne et libertine, du libre arbitre (tout est possible, tout est permis) et définit la liberté du sage qui est la vraie liberté comme « la réalité d'un être qui s'est libérée des passions, de la fluctuation des désirs, et voit chaque chose "sous l'angle de l'éternité" de la liaison au tout de la nature »[46]. Pour lui l'homme libre accorde à chaque chose sa place, il a présent à l'esprit la relativité du bien et du mal, de la faute et de l'imputabilité.

Par ailleurs, Hannah Arendt explore profondément le rôle de la liberté dans le domaine de l'éducation, en mettant en lumière la relation complexe entre autorité, tradition et liberté. Arendt déclare que « l'éducation est le point où décider si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et par la même occasion sauver de la ruine, non pas le monde, mais l'espoir »[47], Elle postule que la liberté en éducation n'implique pas un laissez-faire où les jeunes seraient laissés à eux-mêmes, mais plutôt un espace où ils sont introduits à un monde qu'ils peuvent à la fois respecter et questionner. Cette introduction au monde doit se faire dans un cadre de respect de l'autorité et de la tradition, non pour les imposer comme des absolus, mais pour fournir un terrain stable à partir duquel la liberté peut s'exercer. Plus loin, elle souligne que « l'éducation doit aussi montrer les choses telles qu'elles

[45] B. SPINOZA, *Traité Théologico-politique*, Hatier, Paris 2000, p. 82. 31 Ibidem, p.92.
[46] E. BREHIER, *Histoire de la philosophie*, PUF, Paris 2014, p. 1327. p.1325.
[47] *Ibid*, p.191.

ont été pensées et faites par ceux qui étaient avant nous, et qui nous ont légué le monde tel qu'il est »[48], mais elle doit également ouvrir un espace où cette transmission est interrogée et enrichie par de nouvelles pensées et expériences. La liberté en éducation est donc double : elle est respectueuse du passé et ouverte à l'innovation et à la critique, un équilibre délicat à maintenir. La tâche de l'éducateur est de naviguer entre ces deux nécessités : protéger les jeunes contre les préjugés de l'époque tout en les exposant à la diversité des opinions et des pratiques qui caractérisent notre monde. « La responsabilité de l'éducateur réside alors non seulement dans la protection du monde, mais aussi dans celle de l'enfant, et cela dans un monde où la liberté sous toutes ses formes est attaquée »[49]. Elle voit la liberté non seulement comme une permission ou une absence de contrainte, mais comme une invitation active à engager le monde de manière critique et créative. Ainsi, l'éducation devient un lieu de liberté réelle lorsqu'elle incite les jeunes à penser par eux-mêmes, tout en les ancrant dans une tradition qui les relie à un passé et à un futur, permettant ainsi un dialogue entre les générations qui est crucial pour la santé d'une société démocratique.

2-2-2 La liberté et l'éducation émancipatrice

La vision d'Hannah Arendt sur la liberté et l'éducation émancipatrice dans *La Crise de la culture* est profondément structurée autour de la nécessité d'une éducation qui favorise l'autonomie individuelle et la pensée critique. Arendt soutient que la véritable liberté ne peut être réalisée que lorsque les individus sont capables de penser par eux-mêmes et de juger de manière indépendante, loin des influences coercitives ou des dogmes idéologiques. À cet égard, elle insiste sur l'importance de créer des espaces d'apprentissage où les élèves sont encouragés à remettre en question les idées reçues, à explorer différentes perspectives et à développer leur propre sens moral et politique. Pour Arendt, une éducation

[48] *Ibid*, p.193
[49] *Ibid,* p.195

émancipatrice ne consiste pas simplement à transmettre des connaissances, mais à enseigner aux individus à devenir des citoyens actifs et engagés, capables de contribuer de manière significative à la vie publique. C'est à juste titre qu'on y lit « la liberté est le but et le fruit de l'éducation »[50]

Par ailleurs, Arendt met en garde contre les dangers d'une éducation qui privilégie la conformité et la passivité intellectuelle, soulignant que de telles approches étouffent la liberté individuelle et entravent le développement d'une société démocratique vivante. Elle critique les systèmes éducatifs qui cherchent à contrôler les esprits plutôt qu'à les libérer, et qui favorisent la conformité plutôt que la pensée indépendante. Pour Arendt, l'éducation émancipatrice doit encourager les individus à assumer la responsabilité de leurs propres actions et à s'engager activement dans le processus démocratique. Elle affirme :

> La responsabilité elle-même est la corrélation de la liberté et du pouvoir, et c'est précisément dans l'exercice de la responsabilité que la liberté de l'homme trouve son accomplissement, non pas en tant qu'individu isolé, mais en tant que membre d'une communauté qui partage et préserve la tradition e la culture[51].

En fin de compte, sa conception de la liberté et de l'éducation émancipatrice met en lumière l'importance de créer des environnements d'apprentissage où les individus sont encouragés à développer leur propre identité intellectuelle et à s'engager de manière critique avec le monde qui les entoure.

Elle insiste sur l'importance de l'éducation émancipatrice pour contrer les effets délétères de la crise de la culture contemporaine car « la liberté est le but et le fruit de l'éducation »[52]. Dans un monde marqué par l'uniformisation des esprits, la perte de repères moraux et la montée de l'aliénation, l'éducation devient un rempart

[50] *Ibid,* p.158.
[51] *Ibid,* p.202.

[52] *Ibid*, p.156

essentiel contre la déshumanisation et la domination. En encourageant les individus à penser de manière indépendante, à questionner les normes établies et à s'engager activement dans la construction d'un monde plus juste et équitable, l'éducation devient un levier de transformation sociale et politique. Ainsi, en suivant les enseignements d'Arendt sur la liberté et l'éducation émancipatrice, il est possible de réinventer le rôle de l'éducation dans notre société et de faire de chaque individu un agent de changement et de progrès.

CHAPITRE III : HANNAH ARENDT : POUR QUEL APPORT ?

Ce dernier chapitre, sera consacré à l'analyse critique de la conception de HANNAH Arendt sur l'éducation et l'autorité ainsi que le débat autour de la question en Afrique.

3-1 Portée et intérêt de la conception des rapports de l'éducation et de l'autorité de HANNAH Arendt

3-1-1 Portée de la conception de HANNAH Arendt

La conception de Hannah Arendt au sujet de l'autorité et de l'éducation dans *la crise de la culture* offre une profonde analyse qui explore les racines et les conséquences de cette crise. Pour Arendt, l'autorité est intrinsèquement liée à l'éducation et à la transmission des valeurs culturelles. Elle soutient que l'autorité authentique découle de la capacité des individus à agir et à penser de manière autonome, plutôt que de simplement obéir à des règles ou des ordres externes. Ainsi, dans une société où l'autorité est dégradée, comme elle le souligne dans son œuvre *La Crise de la culture*, l'éducation est souvent réduite à un processus de conformité plutôt qu'à une véritable formation de la pensée critique. Arendt met en lumière le rôle crucial des institutions éducatives dans la préservation et la revitalisation de la culture, en insistant sur l'importance de créer des espaces où les individus peuvent discuter, débattre et remettre en question les idées reçues. Pour elle, l'éducation doit encourager le développement de la pensée indépendante et de l'esprit critique, afin de prévenir la montée de la banalité du mal et d'autres formes d'oppression. Dans cette optique, Arendt rejette les approches éducatives autoritaires qui cherchent à imposer une seule vérité ou un seul système de valeurs, préférant plutôt favoriser la pluralité des perspectives et des opinions. Elle souligne également l'importance de la transmission intergénérationnelle de la culture, mettant en garde contre les effets dévastateurs de la perte de mémoire collective.

En fin de compte, la conception d'Arendt met en lumière la nécessité d'une éducation qui cultive la pensée critique, encourage le dialogue et renforce les fondements de la démocratie et de la culture.

Hannah Arendt identifie les tenants et aboutissants d'une époque marquée par la montée de la société de masse et la technologie. Cette crise, caractérisée par une diminution de la capacité des individus à juger de manière autonome et à penser de façon critique, souligne l'urgence d'une éducation libérale. Arendt insiste sur le rôle primordial de l'éducation dans la formation du jugement, plaidant pour une approche qui favorise la discussion ouverte et le débat. Pour elle, l'autorité doit être réinterprétée comme émergeant de la communauté politique elle-même, basée sur la persuasion et la légitimité plutôt que sur la coercition. Ainsi, les institutions, notamment dans le domaine de l'éducation, jouent un rôle crucial en tant qu'autorités morales, contribuant à la préservation de la pensée critique et de la vie culturelle.

Pour Arendt, l'autorité ne doit pas être confondue avec le pouvoir coercitif, mais plutôt comprise comme une forme de leadership basée sur la confiance et le respect mutuel. Elle soutient que l'autorité authentique repose sur la capacité à inspirer et à guider les individus vers des actions libres et responsables. Dans ce sens, l'éducation joue un rôle crucial dans la transmission de cette autorité, car elle permet aux individus de développer leur propre pensée critique et de prendre des décisions éclairées.

Arendt met en garde contre les dangers de la crise de la culture, qui se manifeste par une perte de repères moraux et une désintégration des valeurs communes. Selon elle, cette crise est exacerbée par une éducation qui privilégie la conformité et la passivité au détriment de la pensée indépendante et de l'action politique. Ainsi, Arendt souligne l'importance de promouvoir une éducation qui

encourage la pluralité des perspectives et la confrontation des idées, afin de préserver la vitalité de la culture et de contrer les tendances totalitaires.

3-1-2 Intérêt de l'étude de *La Crise de la culture*

La lecture et l'étude de La Crise de la Culture de Hannah Arendt nous offre un intérêt inestimable en ce qui concerne les concepts d'éducation et d'autorité. L'ouvrage nous offre une réflexion approfondie sur ces sujets cruciaux, mettant en lumière les défis auxquels ils sont confrontés dans notre société contemporaine.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'éducation, Arendt remet en question les approches conventionnelles axées sur la transmission de connaissances et souligne l'importance de l'éducation comme un processus de formation de l'esprit critique. Selon elle, l'éducation véritable ne consiste pas simplement à inculquer des informations, mais plutôt à encourager la pensée indépendante, la créativité et la capacité à remettre en question les normes établies. Elle affirme que l'éducation doit être axée sur le développement de la faculté de jugement, permettant ainsi aux individus de s'engager activement dans le monde et de devenir des acteurs responsables et réfléchis.

En ce qui concerne l'autorité, elle aborde la crise de l'autorité dans la société moderne. Elle souligne que l'autorité authentique n'est pas basée sur la coercition ou la domination, mais plutôt sur le consentement volontaire des individus. Arendt soutient que l'autorité repose sur la confiance mutuelle entre les individus et les institutions, et qu'elle est essentielle pour garantir le bon fonctionnement des systèmes politiques et sociaux. Elle met en garde contre la tendance à rejeter l'autorité au profit de la liberté individuelle absolue, soulignant que la disparition de l'autorité peut conduire à des formes de tyrannie et de chaos. Elle appelle à repenser la notion d'autorité et à la restaurer sur des bases plus démocratiques et participatives.

En lisant La *Crise de la Culture*, on a pu tirer plusieurs bénéfices importants. Tout d'abord, cela nous a permis de remettre en question les idées préconçues sur l'éducation et l'autorité, en proposant des perspectives novatrices et stimulantes. Ensuite, cela nous invite à réfléchir sur les défis actuels auxquels sont confrontés ces concepts et à explorer de nouvelles voies pour les repenser et les réinventer. De plus, la lecture nous encourage à porter une réflexion critique sur les questions de responsabilité individuelle et collective, et sur l'importance de l'engagement dans la vie publique. Car elle offre une exploration profonde et stimulante des concepts d'éducation et d'autorité. Cela nous pousse à remettre en question nos idées préconçues, à réfléchir sur les défis contemporains et à chercher de nouvelles approches pour promouvoir une éducation éclairée et une autorité légitime. La pensée d'Arendt nous rappelle l'importance de développer notre esprit critique, de cultiver la confiance et de participer activement à la vie publique pour construire une société plus juste et éclairée.

3-2 Perspective sociologique de l'éducation et de l'autorité

3-2-1 L'endogénéité du savoir en Afrique

D'abord, les populations sont en état de choc, le « développement » importé ayant durablement anesthésié leur habileté à la reproduction de l'ancien et à la production d'une société novatrice.

> Cette carence actuelle des sociétés à se définir a été considérablement favorisé par l'absence de système d'autoreproduction collective autonome, autrement dit, par l'absence d'éducation endogène. Et pourtant, l'Afrique bien avant les autres continents (cf. Egypte, les Universités du nord-sahélien, etc.) était productrice d'éducation et de système d'enseignement [53].

En effet nous soulignons qu'une prise de conscience de notre cheminement vers la table de l'humanité requiert notre façon traditionnelle d'éduquer avec

[53] Joseph Ki-Zerbo, *Eduquer ou Périr*, Editions L'harmatan, Paris, p.10.

ouverture sur le monde universel, à l'époque de la mondialisation, comme écrit Joseph KI-ZERBO : « L'éducation[54] doit promouvoir la culture du pays dans lequel elle se déploie. Elle ne doit pas aboutir à répéter le passé, mais à construire à partir de cette base. Les jeunes Africains partent de quelque part, les conduire sans s'inquiéter de saisir d'où ils viennent, c'est faire non point de l'éducation, mais de l'élevage »[55] . C'est à partir de cette expérience radicale, qu'une autre forme d'éducation pour les jeunes africains peut être mise en place. Ce qui n'est pas à chercher ailleurs mais un retour à soi avec un regard renouvelé. C'est l'endogénéité du savoir (africanisation de l'éducation). Au lieu que les diversités culturelles demeurent une source d'enrichissement et de progrès des peuples, l'ethnocentrisme les transforme en une organisation tribale déconnectée du reste du monde. La culture, loin d'être une force libératrice de l'être africain devient par-là même une servitude.

De tels systèmes sont appelés à disparaître. Nous ne sommes pas sans ignorer les valeurs culturelles traditionnelles nécessaires à notre épanouissement, à notre devenir existentiel dans ce monde où tout se déshumanise, mais nous nous attaquons aux pratiques asservissantes de nos cultures. Ainsi, l'ethnocentrisme est un défi majeur que l'Africain doit combattre à tout prix s'il veut entrer de plein pied dans l'histoire éducative du monde et faire route avec le reste de l'humanité. Comme le constate Kâ Mana : « Toutes les cultures contemporaines sont invitées à se guérir »[56]. De cette manière, nous devons considérer la culture comme un élément réformateur comme l'a pensé Joseph KI-Zerbo : « la culture n'est pas un compte en banque qui sera immobilisée, mais une sorte de tissu vivant qui comporte des éléments qui sont des fleurs et des fruits. Il nous appartient d'élaguer

[54] Etymologiquement, le mot éducation vient du latin educere, signifiant conduire à partir de, autrement dit, tirer d'un état pour conduire à un autre.
[55] Joseph KI- ZERBO, *Eduquer ou périr* ? L'Harmattan, Paris 1990, pp. 78-79.
[56] Kâ MANA, *L'Afrique va-t-elle mourir ?* KARTHALA, Paris 1993, p.23.

ces éléments sclérosés pour mettre en valeur tous les éléments sains qui peuvent être côtés honorablement dans la bourse internationale des valeurs humaines »[57]. C'est un appel à tous ceux qui considèrent la culture comme une panacée. L'ouverture et la collaboration interculturelle est une richesse et un gain bénéfique pour les peuples concernés. C'est aussi une chance sans prix pour une éducation critique qui révolutionne notre pensée et notre esprit. Nous ne perdons rien à apprendre des autres ni même à leur offrir ce qui nous a déjà servi. La charité est une vertu tandis que l'égoïsme et l'avarice sont des vices. Aucun peuple ne peut prétendre avoir le monopole de la sagesse. Toute culture qui s'enferme sur elle-même est appelée à mourir. Pour éduquer réellement, la culture africaine doit se nourrir uniquement des valeurs positives provenant d'elle-même et des autres cultures qu'elle côtoie et admire.

Face à ces problèmes parmi tant d'autres, l'on se pose les questions suivantes : Comment passer de l'école presque stérile à un espace éducatif qui réalise l'être africain ? Quel savoir enseigner dans les écoles africaines ? Et Comment le trouver ? Un impératif catégorique qui assure non seulement notre formation intellectuelle en vue des diplômes académiques, mais aussi et surtout la liberté d'esprit et l'humanisation de notre être au monde. Cette prise de conscience passe par un marteau Nietzschéen de déconstruction et reconstruction de nos systèmes éducatifs, une ouverture vers une philosophie africaine de l'éducation.

[57] Lamine DIAKHATE, « *Le processus d'acculturation en Afrique Noire* », in Présence africaine, 4ème trimestre, 1965, p. 281.

3-2-2 La réappropriation Culturelle et l'éducation à la bienveillance comme une alternative à l'autorité et la punition

- **La réappropriation Culturelle**

Partant de l'analyse des recherches logiques de Husserl, Hountondji dégage le fondement à la critique de l'ethnophilosophie. Ceci engendrera un refus catégorique de sous-estimer l'Afrique à l'incapacité de faire assoir un débat conceptuel et de se donner une directive méthodologique selon la philosophie. P. Hountondji nous illumine en nous faisant voir la question centrale de la philosophie qui devrait être une préoccupation de l'Africain et partant, toute pensée en Afrique si elle se veut penser Africaine doit s'inscrire dans l'universalité de la pensée philosophique sans aucune restriction. C'est une invitation à la phénoménologie dans le domaine de la pensée en tournant dos à la métaphysique traditionnelle. Voilà ainsi dire, le sens que prend le titre de son ouvrage Combats pour le sens pour tracer l'horizon spéculatif.

> Il fallait, donc, pour apprécier à sa juste valeur le projet ethnophilosophie, pouvoir le confronter à l'idée de philosophie, ou aux idées de philosophies sous-jacentes à la pratique philosophique occidentale, interroger la cohérence des démarches et présuppositions fondatrices de ce projet et les conditions de son apparition dans l'histoire de la pensée occidentale. A cette nécessaire confrontation, j'avais été préparé par ma lecture de Husserl, entre autres grands repères de l'histoire de la philosophie.[58]

Nous avons reproduit les points de la critique de Paulin J. Hountondji dans leur totalité, car ils illustrent très bien son militantisme pour une science et philosophie africaines émancipées. Ce n'est pas une quelconque altérité culturelle ou métaphysique qui distingue, ou devrait distinguer, la pratique de recherche en Afrique de celle du nord global, mais la soumission à l'impérialisme occidental qui continue longtemps même après les Indépendances, d'une manière ou d'une autre.

[58] P. HOUNTONDJI, *Combats pour le sens* : Un Itinéraire Africain, Bamenda, Langaa Research, 2013, p. 67.

Or, si la centralisation de la production du savoir obstrue le développement intellectuel de l'Afrique, la solution réside dans la périphérisassions de celle-ci :

> L'exclusion pratiquée par l'homme de science européen devient, lorsqu'elle est prise en charge par l'intellectuel africain, extraversion. [...] La lutte contre l'extraversion intellectuelle suppose la création, en Afrique, d'un espace autonome de réflexion et de discussion théorique, dissolument [sic] philosophique et scientifique. Seul un tel espace pourra permettre une participation effective des peuples africains et pas seulement de quelques individualités d'origine africaine – aux débats qui les concernent. La libération intellectuelle sera à ce prix.[59]

Bref, selon Hountondji, la réappropriation du savoir endogène et de sa production s'effectue dans le cadre d'une marche vers l'autonomie du continent africain. Pour lui « la dépendance [de l'Afrique envers l'Europe commence] au niveau de la problématique »[60], c'est-à-dire que des institutions mères, souvent localisées dans le nord global, imposent toujours leurs problématiques, leurs théories et leurs méthodologies aux chercheurs africains. Ce qui complique la réappropriation du savoir, voire le développement africain dans son ensemble, c'est l'intériorisation de l'infériorité vis-à-vis du nord global par les Africains. De ce fait, la réappropriation se fait par la consolidation d'une recherche fondamentale ou recherche de base, et, peut-être même plus important, par la théorisation (de l'épistémologie et de la méthodologie) de celle-ci. Il faut donc surmonter la déconnexion qui règne dans les couloirs des universités africaines. Une déconnexion qui se caractérise par l'allusion permanente aux méthodes de recherche occidentale et leur absence quasi totale en Afrique.

[59] *Ibid,* 2013, p.87.
[60] *Ibid*, p.203.

L'objectif d'une science (Philosophie) africaine ne devrait pas être la reproduction, voire la récitation des théories occidentales, mais plutôt leur avancement, voire la création de leur successeur.

Cependant, si l'on évoque des savoirs endogènes ou traditionnels, les pensées courent vite vers la médecine traditionnelle, l'agronomie africaine ou d'autres systèmes de savoir traditionnel similaire. Or, la question qui se pose est de savoir comment ces savoirs peuvent être intégrés dans le cadre scientifique et philosophique réalisé par Hountondji. En fait, il faut dresser une image plutôt sombre du développement du savoir traditionnel africain et de sa position dans le marché du savoir global : « ce que l'on constate, c'est que ces savoirs ancestraux sur les plantes, les animaux, la santé et la maladie, ces techniques agricoles et artisanales anciennes, au lieu de se développer, de gagner en exactitude et en rigueur au contact de la science et de la technique exogènes, ont plutôt tendance à se replier sur eux-mêmes. [...] De la sorte, l'intégration du tiers monde au processus mondial de production des connaissances entraîne, entre autres effets tangibles, la marginalisation des savoirs et savoir-faire anciens, leur étiolement progressif, leur appauvrissement, voire, dans les pires des cas, leur disparition pure et simple, leur refoulement hors du souvenir conscient des peuples. »[61] Cependant, selon Hountondji, « l'émergence des sciences sensu stricto soulève une question : peut-on se satisfaire, aujourd'hui, de la manière dont s'opèrent en fait, ces excursions hors systèmes [c'est-à-dire les savoirs endogènes, traditionnels] ? Peut-on admettre plus longtemps que les contre-systèmes, ces savoirs et savoir- faire ancestraux, ne soient interrogés que de manière accidentelle et ponctuelle, suite à des échecs ou à des insuffisances, eux aussi perçus comme accidentels, du système dominant »[62] ?

[61] Paulin HOUNTONDJI, *Combats pour le sens* : Un Itinéraire Africain, Bamenda, Langaa Research , 1994, p.11.
[62] *Ibid*, 1994, p.12.

- **L’éducation à la bienveillance : une alternative à l'autorité et à la punition**

L'éducation à la bienveillance se distingue des méthodes traditionnelles basées sur l'autorité et la punition en prônant le respect mutuel, la coopération et la responsabilité. Cette approche alternative vise à favoriser l'épanouissement des enfants en leur inculquant des valeurs positives et en les guidant vers l'autonomie. Comme l'a si bien dit Nelson Mandela : « L'éducation est l'arme la plus puissante que vous pouvez utiliser pour changer le monde »[63]

- **Les principes fondamentaux de l'éducation à la bienveillance**

L'éducation à la bienveillance repose sur plusieurs piliers essentiels :

- ✓ **Le respect mutuel :** Les enfants, en tant qu'individus à part entière, méritent d'être respectés dans leurs sentiments, leurs besoins et leurs opinions. Ce principe fondamental est ancré dans la Convention relative aux droits de l'enfant, qui stipule dans son article 3 que « Les États parties s'engagent à assurer à tous les enfants placés sous leur juridiction les droits reconnus dans la présente Convention et à prendre toutes les mesures appropriées, y compris des mesures législatives, pour que ces droits soient pleinement réalisés »[64]
- ✓ **La coopération :** L'éducation doit favoriser la collaboration entre les enfants et les adultes, remplaçant la compétition et la confrontation par un travail d'équipe constructif. Cette approche est en accord avec les idées de John Dewey, philosophe et éducateur américain, qui affirmait que « L'éducation n'est pas une préparation à la vie ; la vie est elle-même l'éducation »[65]

[63] N. Mandela, *Discours d’investiture* à Prétoria, Afrique du Sud, 10 Mai 1994.
[64] Article 3 de la convention relative aux droits de l’enfant, adoptée par l’Assemblée des Nations Unies le 20 Novembre 1989 et entrée en vigueur le 2 Septembre 1990
[65] J. Dewey, *Democracy and Education,* 1916

- ✓ **La responsabilité :** Les enfants doivent être encouragés à assumer la responsabilité de leurs actes et à apprendre des conséquences de leurs choix. Comme l'a dit Maria Montessori, pédagogue italienne : « L'enfant est un être à part entière, avec ses propres droits et sa propre dignité »[66]. En les responsabilisant, nous les aidons à développer leur autonomie et leur sens des valeurs.
- ✓ **La bienveillance :** Les adultes doivent se comporter comme des modèles de bienveillance et de compassion pour les enfants, leur transmettant ces valeurs par leurs actions. Le Dalai Lama, chef spirituel du bouddhisme tibétain, souligne l'importance de l'exemple : « Si vous voulez changer le monde, commencez par vous changer vous-même. »[67]

- **Les avantages de l'éducation à la bienveillance**

Les bienfaits de l'éducation à la bienveillance sur le développement des enfants sont nombreux et ont été démontrés par de nombreuses recherches scientifiques :

- ✓ **Un meilleur développement socio-émotionnel** : Les enfants élevés dans un environnement bienveillant développent des compétences sociales et émotionnelles saines, telles que l'empathie, la communication et la gestion des conflits. Une étude menée par l'Université de Californie à Berkeley en 2018 a montré que les enfants exposés à des pratiques éducatives bienveillantes étaient plus susceptibles de développer des comportements prosociaux et de coopération.
- ✓ **Une meilleure réussite scolaire :** Les études démontrent que les enfants bénéficiant d'une éducation à la bienveillance ont tendance à mieux réussir à l'école. Une méta-analyse réalisée par l'Université du Texas à Austin en 2020 a révélé que les approches éducatives basées sur la bienveillance et le

[66] Maria Montessori, *L'Enfant,*1947
[67] Dalai Lama, *The art of living,* 1997

renforcement positif étaient associées à une meilleure performance scolaire et à une plus grande motivation chez les élèves.

- ✓ **Une meilleure santé mentale :** Les enfants élevés dans un environnement bienveillant sont moins susceptibles de souffrir de problèmes de santé mentale tels que l'anxiété et la dépression. Une étude publiée dans la revue *Child Development* en 2016 a montré que les pratiques éducatives bienveillantes étaient associées à une réduction du stress et à une meilleure estime de soi chez les enfants.
- ✓ **Des relations plus saines :** Les enfants qui ont appris à être bienveillants avec les autres sont plus susceptibles de nouer des relations saines et positives tout au long de leur vie. Une étude menée par l'Université de Harvard en 2019 a révélé que les enfants exposés à des pratiques éducatives bienveillantes étaient plus susceptibles de développer des relations saines et durables avec leurs pairs et leurs adultes référents.

- **Mettre en œuvre l'éducation à la bienveillance**

- ✓ **Établir des règles claires et cohérentes :** Les règles doivent être adaptées à l'âge de l'enfant et appliquées de manière cohérente par tous les adultes impliqués dans son éducation. Jane Nelsen, auteur du livre *Positive Discipline,* propose une approche efficace pour établir des règles claires et respectueuses : les règles de famille.
- ✓ **Encourager la communication ouverte :** Les enfants doivent se sentir à l'aise pour parler à leurs parents ou à leurs enseignants de leurs problèmes et de leurs sentiments. Cela implique de créer un environnement ouvert et bienveillant où l'écoute active et l'empathie sont valorisées. Adele Faber et Elaine Mazlish, auteurs du livre "*How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*", proposent des techniques de communication non violente pour favoriser un dialogue ouvert et constructif avec les enfants.

- ✓ **Utiliser des renforcements positifs :** Les renforcements positifs, tels que les compliments, les encouragements et les récompenses, sont plus efficaces que la punition pour motiver les enfants à bien se comporter. B.F. Skinner, psychologue américain, a démontré que le renforcement positif permet d'augmenter la fréquence des comportements souhaités.
- ✓ **Enseigner la résolution de conflits** : Les enfants doivent apprendre à résoudre leurs conflits de manière pacifique et constructive. Le programme de médiation scolaire "*Second Step*" propose des outils et des techniques pour apprendre aux enfants à gérer leurs émotions, à communiquer efficacement et à trouver des solutions mutuellement acceptables aux conflits.
- ✓ **Être un modèle positif :** Les adultes doivent se comporter comme des modèles de bienveillance et de compassion pour les enfants. Cela implique de mettre en pratique les valeurs que l'on souhaite transmettre, en faisant preuve de respect, d'empathie et de maîtrise de soi dans nos interactions quotidiennes. Le Dalai Lama nous rappelle que l'exemple est la meilleure façon d'enseigner.

En somme, l'éducation à la bienveillance se présente comme une alternative prometteuse aux méthodes traditionnelles basées sur l'autorité et la punition. En prônant le respect mutuel, la coopération, la responsabilité et la bienveillance, cette approche vise à favoriser l'épanouissement des enfants sur le plan socio-émotionnel, scolaire, mental et relationnel. En mettant en œuvre ses principes dans notre vie quotidienne, nous pouvons contribuer à créer un monde plus respectueux, plus coopératif et plus bienveillant pour les générations futures.

CONCLUSION

> L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun[68]

Nous avons tenté, par notre travail, de présenter quelques approches philosophiques de l'éducation selon Hannah Arendt. Critique ou polémique, insurgée ou provocatrice, péremptoire ou catégorique, la pensée arendtienne de l'éducation n'en reste cependant pas moins d'actualité en ce qu'elle se place dans un cadre plus général de la crise de la culture et de la négation généralisée.

On découvre bien, tout au long de la crise de l'éducation, à quel point l'autorité se doit de redevenir le centre de toute bonne éducation. Et la responsabilité en est un levier important. Pour y parvenir, il est important d'amener l'enfant à sympathiser avec la pensée à travers la culture intellectuelle ; nous pouvons, alors, affirmer que le fil conducteur de la réflexion est de reconsidérer la dimension éthique de l'éducation dans la formation du jugement de l'« être humain en devenir »[69]. Dans ce sens, la famille (les parents) a un rôle très important ; en étroite coopération avec l'enseignant-éducateur, elle doit veiller à ce que l'institution scolaire humanise l'enfant et serve de relais ou de passerelle entre l'obscurité de la vie privée et la lumière de la vie publique. Car les parents sont les premiers éducateurs des enfants. C'est donc un devoir de responsabilité pour eux de transmettre à leur progéniture ou aux nouveaux les valeurs culturelles, les vertus et

[68] A. Hannah, *La Crise de la culture*, p.252.
[69] *Ibid,* p.238.

les principes spirituels qui ont fondé l'humanité. Ainsi, on s'aperçoit avec elle que la natalité est l'essence de l'éducation car elle oblige les adultes à l'action, l'action de responsabilité du monde vis-à-vis de la jeune génération, donc l'action éducative. Au terme, pour Arendt, l'éducation doit être protectrice, autoritaire et conservatrice pour le bien de l'enfant. Au-delà de son inclination pour le savoir et l'autorité en éducation, au détriment du savoir-faire et de la liberté, nous pensons pour notre part qu'il faut « la pédagogie du juste milieu »,[70] c'est-à-dire concilier d'une part l'autorité et la liberté et d'autre part le savoir et le savoir-faire pour une éducation éclairée et humanisante.

Ainsi, toute éducation a une finalité. Celle-ci n'est pas la fin mais la visée. La visée de toute éducation est intrinsèque au concept même d'éducation. Afin de trouver un concept d'éducation idoine à la visée éducative, il faut donc préalablement déterminer ce qu'on peut appeler avec Marguerite LENA « l'esprit de l'éducation »[71]. Celui-ci n'est pas l'esprit d'un système éducatif mais ce qui rend possible l'éducation en elle-même. En cela, la bienveillance qui est aujourd'hui en vogue, est depuis toujours le fondement de toute visée éducative qui se veut efficiente. Son approche en dévoile l'essence. Est-ce que cela signifie pour autant que l'autorité ne peut être enracinée que dans la force instituante de la tradition ? Ne peut-elle s'augmenter que du passé ? C'est bien évidemment sur ce point que la mise en crise de la notion est la plus flagrante car l'élément de « vétusté » propre à l'autorité et à la tradition a été battu en brèche par les principes mêmes de la modernité et ce, dès son avènement. Nous ne sommes plus aujourd'hui où le phénomène n'est pas nouveau dans la situation où l'autorité prenait appui plus largement sur l'autorité du passé en tant que tel, ce dernier fût-il immémorial ou imaginaire en acte, in- ou a-temporel. Nous ne pouvons ni continuer comme si de

[70] F. HOUSSIER, *Anna Freud et son école*, Campagne Première, Paris, 2010, p.53.
[71] M. LENA, *Famille chrétienne,* Desclée, Paris, 2013, p.83.

rien n'était, ni revenir en arrière. La crise de l'autorité rupture du fil de la tradition est d'abord une crise de la temporalité. Et qui plus est, elle n'affecte pas seulement l'existence politique mais aussi des sphères pré-politiques telle que l'éducation : là où l'autorité, directement étayée sur l'irréductible dissymétrie générationnelle, se donnait comme l'évidence d'un enracinement temporel.

En matière d'éducation, il allait pratiquement de soi que les enfants, nouveaux venus dans un monde qui leur est étranger et qui leur préexiste, ne pouvaient y être introduits que par leurs prédécesseurs adultes (parents, éducateurs) et que ces derniers assumaient la double responsabilité du développement de l'enfant et du maintien ou de la continuité du monde. Or nous sommes aujourd'hui dans la situation où cette double exigence doit s'exercer dans un monde dont la consistance n'est plus structurée par l'autorité ni retenue par la tradition, un monde qui nous paraît souvent protéiforme. Ou encore, comme l'écrivait déjà Tocqueville il y a plus d'un siècle, « je remonte de siècle en siècle jusqu'à l'antiquité la plus reculée : je n'aperçois rien qui ressemble à ce qui est sous mes yeux. Le passé n'éclairant plus l'avenir, l'esprit marche dans les ténèbres »[72]. Au même moment, Chateaubriand usait dans *Mémoire d'outre-tombe* d'une formule tout aussi saisissante : « le monde actuel, le monde sans autorité consacrée, semble placé entre deux impossibilités : l'impossibilité du passé et l'impossibilité de l'avenir »[73]. Si l'on prête attention à la fin de la phrase, à l'expression « impossibilité de l'avenir», on constate que Chateaubriand assigne la perte de l'autorité consacrée non seulement à la défection du passé mais aussi à celle du futur. C'est précisément à ce dernier aspect que nous voudrons ici nous attacher. Et il n'est pas sans intérêt de remarquer que le monde de Tocqueville et de Chateaubriand, le monde qui succède à la fracture révolutionnaire, n'est plus tout à fait celui où s'est inaugurée

[72] Alexis De Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, GF, 1985, tome II, p.399.
[73] Chateaubriand, *Mémoire d'outre-tombe,* Gallimard, Paris, 2012, p.241.

la modernité (avec le rationalisme triomphant du 17e siècle, le triomphe du sujet cartésien puis la philosophie des Lumières) et il n'est pas non plus le nôtre : celui que, faute de mieux, nous qualifions d'« hyper» ou d' « ultra » modernité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages de l'auteur :

- HANNAH Arendt, *La Crise de la culture*, traduit sous la direction de Patrick Levy, Paris, Gallimard, 2010

Autres ouvrages :

- De Tocqueville Alexis, 1985, *De la démocratie en Amérique*, GF, tome II
- ARISTOTE, Paris 2012, *Ethique à Nicomaque*, x, 10, 1179b-1181b, Vrin
- ARISTOTE, Paris 2015, *Les politiques*, VII, 15, 1334.b. Garnier Flammarion
- SPINOZA Baruch., Paris 2000, *Traité Théologico-politique*, Hatier
- Chateaubriand, Paris 2012, *Mémoire d'outre-tombe*, Gallimard
- Dalai Lama, 1997, *The art of living,*
- BREHIER Emile, Paris 2014, *Histoire de la philosophie*, PUF
- HOUSSIER Floriant, Paris 2010, *Anna Freud et son école*, Campagne Première,
- TSAEAK Gilbert, Paris 2001, *Comprendre les sciences de l'éducation*, Harmattan,
- CHOGOLOU Guillaume, Cotonou 2019 « *Francis Aupiais : de la mission comme éducation à l'émergence d'une pédagogie appropriée à l'authenticité africaine* », Philosophat nouvelle horizon philosophique,
- Berlin Isaiah, Suisse 1990, Quatre essais sur la liberté, Payot,
- FICHTE J. G., Paris 1923, *Discours à la nation allemande*, Costes
- SARTRE Jean Paul, Paris 1943, L'Être et le Néant, Gallimard
- DEWEY John, 1916, *Democracy and Education*
- MILL John Stuart, Paris 1859, De la liberté, Harmattan,
- Ki-Zerbo Joseph, *Eduquer ou Périr*, Editions L'harmattan, Paris
- MANA Kâ, Paris 1993, *L'Afrique va-t-elle mourir ?* KARTHALA

- DIAKHATE Lamine, 1965 « *Le processus d'acculturation en Afrique Noire* », in Présence africaine, 4ème trimestre
- HANSEN-LOVE Laurence, Paris 2011, (dir), *La philosophie de A à Z*, Hatier,
- MORFAUX Louis-Marie, Paris 1980, (dir), *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines,* Armand Colin
- LENA Marguérite, Paris 2013, *Famille chrétienne,* Desclée
- LENA Marguérite, Paris 1998, *L'esprit de l'éducation*, Desclée
- MONTESSORI Maria, 1947, *L'Enfant*
- Revault d'Allonnes Myriam (2006) est philosophe, professeur des Universités à l'École Pratique des Hautes Études. Son dernier livre : *Le pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité*, Seuil
- MANDELA Nelson, 10 Mai 1994, Discours d'investiture à Prétoria, Afrique du Sud
- MANDELA Nelson, Paris 1995, Un long chemin vers la liberté, Fayard
- REBOUL Olivier, Paris 2018, *La philosophie de l'éducation*, PUF
- P.-H. TAVOILLOT, Paris 2006 « *Philosophie de l'éducation* », in S. MESURE - P. SAVIDAN, (dir), Dictionnaire des sciences humaines, PUF
- RICOEUR Paul, 1950, *Philosophie de la volonté, III, Finitude et culpabilité, l'homme faible*
- HOUNTONDJI Paulin, 2013, *Combats pour le sens* : Un Itinéraire Africain, Bamenda, Langaa Research,
- FORAY Philippe, « Hannah Arendt, in *l'éducation et la question du monde* », Le Télémaque, vol. 19 n°1
- PLATON, Paris 1967, *Protagoras et les autres*, Garnier-Flammarion

SITES DE RECHERCHE

- (Expérience de Milgram : Cf. Bibliographie Expérience sur l'obéissance et la désobéissance à l'autorité de Stanley Milgram). http://www.toupie.org/Biographies/Arendt.htm Consulté le 12 Décembre 2023
- Loïc Chalmel, « *la bienveillance en éducation. Evolution historique d'un concept et des pratiques associées* », Questions vives en ligne, N°29/2018, mise en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 20 Octobre 2023.

TABLE DES MATIERES

Remerciements....ii
RESUME....iv
SOMMAIRE....v
INTRODUCTION.... 1
CHAPITRE I : HANNAH ARENDT, PARCOURS ET CONCEPTS FONDAMENTAUX.... 3
1-1 Parcours intellectuel et bibliographie de HANNAH Arendt.... 3
1-1-1 Parcours intellectuel 3
1-1-2 Bibliographie et présentation de *La crise de la culture*. 5
1-2 Sens des concepts d'éducation et d'autorité.... 14
1-2-1 Concept d'éducation 14
1-2-2 Concept d'autorité 19
CHAPITRE II : CONCEPTION ARENDTIENNE DE L'EDUCATION 23
2-1- La place de l'autorité dans l'éducation.... 23
2-1-1- L'autorité comme fondement de l'éducation.... 23
2-1-2 Autorité, pouvoir et éducation 28
2-2 La place de la liberté dans l'éducation.... 31
2-2-1 La liberté comme fondement de l'éducation 31
2-2-2 La liberté et l'éducation émancipatrice 34
CHAPITRE III : HANNAH ARENDT : POUR QUEL APPORT ? 37
3-1 Portée et intérêt de la conception des rapports de l'éducation et de l'autorité de HANNAH Arendt.... 37
3-1-1 Portée de la conception de HANNAH Arendt 37
3-1-2 Intérêt de l'étude de *La Crise de la culture* 39
3-2 Perspective sociologique de l'éducation et de l'autorité 40
3-2-1 L'endogénéité du savoir en Afrique 40
3-2-2 La réappropriation Culturelle et l'éducation à la bienveillance comme une alternative à l'autorité et la punition 43
- **La réappropriation Culturelle**.... 43
CONCLUSION.... 50
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 54
TABLE DES MATIERES 57