

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉDUCATION QUÉBÉCOISE CONTEMPORAINE
SOUS L'ÉCLAIRAGE DE LA PENSÉE DE
HANNAH ARENDT

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
PASCALE BOURGEOIS

JANVIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien indéfectible de mon entourage. Un immense merci, d'abord, à ma famille et belle-famille qui m'ont soutenue à chacune des étapes de ce projet un peu fou. Votre présence et vos encouragements ont apporté chaleur et réconfort à ce parcours parsemé de doutes et de grands moments de solitude. Merci aussi aux amis poètes, au camarade Jean-Philippe, et à Lili, pour l'amitié sans contrainte, les soirées de festin, la poésie et les discussions à bâton rompu. Merci, à mon compagnon de vie Victor, mon meilleur ami, à la fois doux complice de mon quotidien et adversaire de taille dans nos joutes intellectuelles. Tes idées et ton humour truculents, ton amour inconditionnel, ton soutien et ta confiance inébranlables ont été une source inépuisable d'inspiration, de réconfort et de joie. Enfin, pour ta patience, ta tendresse infinie et tes paroles sages, merci à toi, mon fils.

Je ne saurais suffisamment remercier mes chères directrices, Arianne Robichaud et Marina Schwimmer, femmes d'exception, qui ont contribué de tellement de façons à faire de ces dernières années l'expérience d'une vie. Merci de votre confiance et votre soutien, malgré mes moments d'errance et de confusion. Vos commentaires et suggestions, toujours d'une grande finesse, ont su m'aiguiller et enrichir mes horizons. Merci, enfin, pour toutes ces occasions généreusement données de m'aventurer sur de nouveaux chemins : elles ont été autant de chances de me dépasser et de m'épanouir sur les plans académique, professionnel, intellectuel mais aussi personnel. Merci.

J'aimerais enfin remercier chaleureusement les membres du jury Denis Simard et Louis LeVasseur d'avoir accepté d'évaluer ce mémoire. Je me sens à la fois humble et privilégiée de jouir de votre regard sur ce projet qui a été, à bien des égards, enrichi et inspiré par la fréquentation de vos travaux.

À mon fils Mātai,

Source de joie
Et de lumière

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	1
0.1. La crise périodique de l'éducation québécoise : de la réforme parent à aujourd'hui	4
0.1.1 La crise générale de l'éducation diagnostiquée par le rapport Parent : les années 1960-1970	4
0.1.2 Crises de l'État et de l'enseignement : les programmes-habilités des années 1980-1990	6
0.1.3 Nouvelle crise, nouvelle réforme : Le « renouveau pédagogique » des années 2000	8
0.1.4 Le renouveau pédagogique : l'heure des bilans.....	10
0.1.5 La tentation des réponses toutes faites	11
0.2 Arendt pour penser l'éducation québécoise contemporaine : pertinence et actualité	14
0.3 Démarche de la recherche	18
0.3.1 Une approche méthodologique théorique et exploratoire	18
0.3.2 Quelques considérations sur l'interprétation, l'argumentation et le « raconter ».....	21
0.3.3 La constitution d'un corpus contrasté	24
CHAPITRE I PERSPECTIVES POLITIQUES, PHILOSOPHIQUE ET ANTHROPOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION.....	27

1.1 La pensée éducative arendtienne : anthropologie politique et philosophique.....	28
1.2 Les conditions de l'homme moderne.....	29
1.2.1 Le travail : le domaine de l'animal laborans	32
1.2.2 L'action : politique et liberté	33
1.2.3 L'œuvre : l'homo faber et la construction d'un monde durable.....	35
1.2.4 La fragilité des affaires humaines.....	37
1.3 L'éducation chez Arendt	39
1.3.1 Éduquer pour la suite du monde	39
1.3.2 L'éducation arendtienne : implications politiques.....	42
1.3.3 Les sphères publique et privée.....	44
1.3.4 L'école, un espace pré-politique.....	46
1.3.5 La scholè.....	52
1.4 Synthèse du premier chapitre.....	53
CHAPITRE II LA CRISE DE LA MODERNITÉ : PERTE DE MONDE COMMUN ET PERTE DE SENS	55
2.1 L'ascension de l'animal laborans au sommet de la hiérarchie de l'agir humain	56
2.1.1 La vita activa : travail, oeuvre, action	57
2.1.2 Renversement de la contemplation et de l'action	62
2.1.3 Le premier renversement dans la vita activa : l'ascension de l'homo faber	64
2.1.4 Le deuxième renversement dans la vita activa : l'ascension de l'animal laborans	67
2.2. La victoire de l'animal laborans sur l'action politique : une crise de l'espace public.....	72
2.2.1 L'avènement du social : l'administration d'une société de travailleurs... 72	

2.2.2 La solitude de l'homme-travailleur moderne	75
2.3 La victoire de l'animal laborans sur l'œuvrer : une crise de la culture	76
2.3.1 La crise de la culture : une rupture avec les valeurs de la tradition et de l'autorité	76
2.3.2 Une société de production et de consommation de masse : confusion entre travail et œuvre	78
2.4 Synthèse du deuxième chapitre.....	82
CHAPITRE III LA CRISE DE L'ÉDUCATION CONTEMPORAINE : LE CAS DU QUÉBEC.....	84
3.1. Confusion entre vie et monde, entre sphères privée et publique : école, travail et productivité.....	85
3.1.1 L'ère de l'animal laborans et du social : une éducation à la vie.....	85
3.1.2 Une éducation à la vie citoyenne	93
3.2 Relation éducative et modernité	101
3.2.1 Crise de l'autorité et confusion entre adultes et enfants.....	101
3.2.2 Crise de l'autorité et pragmatisme/subjectivisation de notre rapport au monde.....	108
3.3 Éducation, culture et modernité.....	112
3.3.1 Confusion entre travail et œuvre : l'œuvre culturelle comme produit de consommation	112
3.3.2 La culture comme rapport subjectif au monde et non comme appartenance à un monde commun objectif.....	117
3.3.3 Le savoir et la pensée soumis aux critères de productivité et d'utilité....	120
3.4 Synthèse du troisième chapitre	124
CHAPITRE IV RETOUR CRITIQUE	125

4.1 Les limites de notre démarche	125
4.2 Les limites de la pensée arendtienne.....	127
4.2.1 Les frontières entre les sphères privée, publique et sociale.....	128
4.2.2 Éducation et politique.....	129
4.2.3 La querelle du canon	132
4.2.4 Transmettre vs apprendre	142
4.3 Synthèse du quatrième chapitre	145
CONCLUSION	149
BIBLIOGRAPHIE.....	153

RÉSUMÉ

Près de vingt ans après la plus récente réforme de l'éducation québécoise, le système scolaire québécois semble connaître une nouvelle période de crise, laissant pressentir l'imminence d'une nouvelle vague de réformes. Suivant les traces de la philosophe Hannah Arendt, dans son essai *La Crise de l'éducation* (1958), nous voyons dans cette crise l'occasion de mener une réflexion de fond sur le sens et l'essence de l'éducation, de manière à nous prémunir contre la tentation des réponses toutes faites. Ce mémoire théorique s'inscrit donc dans un esprit de méditation philosophique, prenant la forme d'une recherche spéculative. En nous appuyant sur les travaux de Arendt : sa pensée sur l'éducation, de même que son analyse de la crise de la modernité, à l'intérieur de laquelle elle situe la crise éducative, nous y explorons les dimensions politiques et existentielles de l'éducation, à travers les visées (politiques, sociales et culturelles) qu'elle cherche à desservir, la relation au savoir et à la culture qu'elle privilégie, de même que la relation éducative qu'elle valorise, et tentons de comprendre quels aspects du monde contemporain sont révélés par la crise actuelle de l'éducation au Québec. Notre articulation de la pensée arendtienne à l'éducation québécoise contemporaine suggère une confusion entre certaines distinctions fondamentales chez Arendt : les domaines de la *vie* et du *monde*, les sphères *privée* et *publique*, les activités du *travail*, de l'*œuvre* et de l'*action*, les *adultes* et les *enfants*, qui se traduit, dans les sociétés modernes, par une crise de l'espace public, de l'autorité et de la culture. Cette confusion serait révélatrice de notre *aliénation* du monde, c'est-à-dire de notre oubli du monde commun et de ses exigences, mettant en péril les conditions d'une existence proprement et profondément humaine.

MOTS-CLÉS : crise, éducation, monde, autorité, culture, Québec, Hannah Arendt.

INTRODUCTION

Lorsque Hannah Arendt écrit son essai *La Crise de l'éducation* (1958), aujourd'hui devenu une référence « classique » de la littérature consacrée à la question de l'éducation (Foray, 2001, p. 79), elle fait le constat d'une crise périodique de l'éducation en Amérique, ayant cours depuis une dizaine d'années déjà, et ayant donné lieu à plusieurs réformes (Lombard, 2003, p. 27-28). Or, « [u]ne crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites », nous met-elle en garde (Arendt, 2007, p. 9). Aussi, la démarche qu'entreprend Arendt dans cet essai consiste-elle à saisir l'occasion de penser que représente cette crise pour explorer et s'interroger sur l'essence de l'éducation, et sur les « aspects du monde moderne et de sa crise [qui] se sont réellement révélés dans la crise de l'éducation » (Arendt, 2007, p. 22). Car la crise a une valeur heuristique, précise-t-elle, et elle exige que nous nous arrêtions un instant pour nous engager dans une réflexion de fond, nous permettant de toucher l'essence du problème : la crise a, selon elle, le potentiel d'être révélatrice d'enjeux universels qui traversent une société (Dalsuet, 2007, p. 112-113).

Or, il semble que l'éducation au Québec connaisse présentement, elle aussi, une période de crise (Cayouette-Guilloteau, 2016; Baillargeon, 2014; Morais et le comité École et société, 2013; Laval, 2006; Leroux, 2005). Il suffit, en effet, d'ouvrir le journal pour constater la couverture médiatique presque quotidienne accordée aux questions éducatives et les revendications toujours plus pressantes des différents acteurs du

milieu, des parents, et de la société dans son ensemble : qu'on pense au taux d'analphabétisme jugé alarmant, aux difficultés liées à l'intégration des élèves EHDAA, au taux de décrochage des élèves et des enseignants, aux débats entourant le contenu des programmes d'enseignement, sans compter l'inquiétante détérioration des bâtiments eux-mêmes et les enjeux liés au bien-être des enseignants et des élèves.

Rappelons, toutefois, que cette crise n'est, au fond, pas vraiment nouvelle. Déjà, en 1963, le rapport Parent a pour objectif de répondre à un constat de crise générale de l'éducation au Québec¹ (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (CREEPQ), 1963; Morais et le comité École et société, 2013), et le renouvellement de l'ensemble du système de l'éducation québécois qu'il propose alors constitue le point de départ d'une nouvelle série de crises et de réformes menant à l'implantation des programmes habiletés, dans les années 1980-1990, et culminant par la plus récente réforme de l'éducation québécoise au tournant des années 2000, rebaptisée « nouveau pédagogique » en 2005. La crise de l'éducation serait donc, ici aussi, un phénomène périodique.

Or, près de vingt ans après l'implantation de cette dernière réforme de l'éducation, l'heure est au bilan. Le nouveau pédagogique a, en effet, déjà fait couler beaucoup d'encre, et force est d'admettre que ses résultats sont mitigés (Baillargeon, 2009; Cerqua et Gauthier, 2010; Comeau et Lavallée, 2008; Mellouki, 2010). Nous pouvons, dès lors, déjà pressentir qu'un état des lieux suivi d'une nouvelle vague de réformes sont sur le point de poindre à l'horizon. En témoignent les très actuels

¹ Le premier chapitre du premier volume du Rapport Parent (1963) présente brièvement l'évolution historique du système scolaire québécois sous la forme d'une série de crises et de réformes se cristallisant autour de cinq grandes périodes, allant du régime français (1608-1760) jusqu'à la période comprise entre 1907 et les années 1960.

chantiers lancés par le ministre Proulx, le projet Lab École, les impératifs d'une restructuration à la fois architecturale, systémique et pédagogique, et le discours (persistant depuis la réforme Parent) sur l'école de demain (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), 2018).

Avec ce mémoire, nous souhaitons donc, à l'instar de Arendt, saisir l'occasion que nous procure cette crise périodique de l'éducation au Québec pour nous arrêter un moment et penser, de manière à nous prémunir contre les pièges que nous pose la tentation des « réponses toutes faites ». Car selon Christian Laval (2006) :

Vivant sur des « réponses » mécaniques et des schémas figés, les responsables politiques, comme les sphères supérieures de l'administration et de l'expertise, continuent de parier sur des mutations d'organisation, de programme, de finalité qui, jusqu'à présent [...] n'ont [pas] permis de définir une réforme à la hauteur des enjeux (Laval, 2006, p. 96).

C'est donc dans un esprit de méditation philosophique que s'inscrit ce mémoire.

Nous souhaitons, par ailleurs, contribuer à cette nécessaire réflexion en explorant l'apport de la pensée éducative de Arendt à une analyse critique de l'éducation québécoise contemporaine, telle qu'elle prend forme dans les programmes actuels et les documents officiels, mais en tenant également compte de son enracinement dans la série de réformes amorcée par le rapport Parent, des principales critiques déjà formulées à son égard, ainsi que des tangentes que nous semblons suivre actuellement dans la perspective de sa restructuration.

0.1. La crise périodique de l'éducation québécoise : de la réforme Parent à aujourd'hui

Nous avons mentionné précédemment que le renouveau pédagogique constitue le point culminant d'une série de réformes amorcée avec le rapport Parent au milieu des années 1960. Avant d'aller plus loin, il importe de nous attarder un instant à ces réformes, aux contextes sociaux et politiques dans lesquels elles prennent forme, ainsi qu'aux principaux fondements théoriques sur lesquels elles reposent. Ce faisant, nous souhaitons mieux comprendre le contexte d'émergence des programmes actuels, de même que leurs assises pédagogiques et épistémologiques. Nous verrons, par ailleurs, que les programmes d'enseignement actuels conservent plusieurs traces des réformes passées.

0.1.1 La crise générale de l'éducation diagnostiquée par le rapport Parent : les années 1960-1970

Dans le quatrième chapitre de son premier volume, le rapport Parent souligne la nécessité de « repenser l'enseignement en fonction des besoins nouveaux » d'une civilisation moderne en plein essor (CREEPQ, 1963, p. 76). Le rapport situe, par ailleurs, ces exigences nouvelles dans le cadre d'une « vaste crise de civilisation », qui pose de nouveaux défis à l'enseignement : « une véritable explosion scolaire, la révolution scientifique et technologique présentement en cours, de profondes transformations dans les conditions de vie et une évolution rapide des idées » (CREEPQ, 1963, p. 76). C'est donc dans la perspective de répondre à ces nouvelles exigences sociétales que s'élabore ce projet de réforme éducative.

Avec le rapport Parent, il s'agit, dès lors, de moderniser les institutions québécoises et d'offrir une éducation qui soit, elle aussi, moderne et tournée vers l'avenir. Les grandes orientations des chantiers sur l'éducation et les décisions qui y sont prises s'inspirent notamment des travaux menés par les Nations-Unies voulant que soient garanties l'accessibilité à une éducation pour tous et l'égalité des chances (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 29), dans la perspective de faire du Québec une société « plus égalitaire et plus instruite » et « culturellement ouverte » (Lessard et Tardif, 1996, p. 112). Dans cet esprit, les enseignants sont invités à devenir les agents d'une démocratisation à fois sociale et culturelle (Lessard et Tardif, 1996, p. 112). De nouvelles infrastructures sont créées (les Cégep, le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation) et de nombreux établissements d'enseignement publics sont construits à travers la province. Mais les transformations ne sont pas que structurelles, la modernisation de l'éducation passe également par un renouvellement des pratiques pédagogiques, lesquelles se trouvent à modifier « en profondeur les conditions de la transmission » (Leroux, 2005, p. 52).

En effet, dans la foulée de la Révolution tranquille, la Réforme Parent affiche une volonté de rompre avec le cadre traditionnel pour mieux, pense-t-on, se tourner vers l'avenir, en proposant notamment l'abolition des collèges classiques, un modèle d'enseignement jugé trop conservateur, trop centré sur le savoir et la perpétuation de la tradition (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 24; Leroux, 2005, p. 52). À ce titre, « [u]n des effets immédiats de cette réforme fut la suppression des collèges classiques et l'interruption d'une tradition éducative héritée de l'humanisme de la Renaissance » (Leroux, 2005, p. 52).

Inspiré des mouvements de l'éducation nouvelle et du développement de la psychologie de l'enfant, les programmes qui découlent de cette réforme font plutôt de

l'élève le principal agent de sa formation, l'enseignant ayant pour fonction celle d'un accompagnateur soucieux des besoins, des intérêts et du développement intégral de chacun de ses élèves (Lessard et Tardif, 1996, pp. 97-98 et 143). Mentionnons, à cet égard, l'influence des travaux et de la pensée éducative du jésuite et pédagogue québécois Pierre Angers, sans oublier sa collègue Colette Bouchard, qui opposent à une pédagogie dite « mécaniste » - où l'on éduquerait un enfant « passif » par la « contrainte » -, le modèle d'une pédagogie dite « organique », qui miserait sur « l'élan intérieur » dont est doué l'enfant, en tant qu'« être actif » (Simard, 2012, p. 166). Pour Mellouki, en s'alliant à la pédagogie, « la psychologie constitue en quelque sorte le nouveau paradigme idéologique du savoir enseignant » (Mellouki, 1989 : cité dans Lessard et Tardif, 1996, p. 98).

0.1.2 Crises de l'État et de l'enseignement : les programmes-habilités des années 1980-1990

La fin des années 1970 et le début des années 1980 sont marqués par une nouvelle crise – économique, celle-là – qui conduit à une remise en cause de l'État-providence et de son « idéologie interventionniste » (Lessard et Tardif, 1996, p. 169), et qui mène à la « résurgence d'idéologies néolibérales ou conservatrices valorisant le retrait de l'État dans certains secteurs » comme l'éducation, où on constate que l'augmentation des investissements de l'État en éducation ne s'est pas accompagnée par une « augmentation correspondante de la performance à l'école publique » (Lessard et Tardif, 1996, p. 175-176). Déjà, vers 1975, plusieurs articles de journaux parlent d'une « crise de l'enseignement » à la suite d'un constat d'échec au regard des promesses non remplies des nouvelles pratiques d'enseignement (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 26). Un premier bilan de la réforme Parent, le *Livre vert*, est par ailleurs produit en 1977. On y dénonce, notamment, l'échec des nouvelles méthodes pédagogiques, qui offrent,

semble-t-il, un encadrement insuffisant aux élèves, et une évaluation inadéquate de leurs apprentissages (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 26). S'en suit une grande entreprise de consultation qui conduira à la publication, en 1979, du rapport intitulé *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*, qui culminera par une première « réforme de la réforme », avec la publication du *Livre blanc* en 1982 (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 26).

Sous l'influence des valeurs néolibérales de performance et de rentabilité, cette réforme opère un « resserrement administratif et ministériel sur le programme », que l'on cherche à uniformiser et à mieux définir de manière à rencontrer des objectifs clairs et détaillés (Lessard et Tardif, 1996, p. 178-179). Les objectifs de cette nouvelle réforme découlent notamment de préoccupations politiques et sociales relatives à la préparation des élèves québécois aux attentes économiques de la société, et à la performance scolaire sur le plan international (Tardif, 2013, p. 149). Ces « programmes-habilités », comme leur nom l'indique, sont orientés vers le développement d'habiletés diverses chez l'élève. Aussi, bien que le développement intégral de l'enfant soit toujours visé, l'objectif explicite de cette réforme est « d'assurer à tous les élèves des apprentissages minimaux et les éléments essentiels d'une formation de base commune » (Lessard et Tardif, 1996, p. 182). Concrètement, pour les enseignants, qui voient la grande autonomie dont ils jouissaient jusque-là diminuer, cette réforme signifie qu'ils doivent désormais préparer les élèves à rencontrer pas moins de 6000 objectifs distincts (Tardif, 2013, p. 153), en s'appuyant sur une pédagogie par objectifs, d'inspiration behavioriste (Lessard et Tardif, 1996, p. 182).

Or, cette « réforme de la réforme » sera, elle aussi, critiquée, notamment pour son esprit « économique-utilitariste » (Gohier et Grossman, 2001, p. 39), mais aussi parce que,

selon plusieurs, la pédagogie par objectifs qu'elle préconise mènerait à l'acquisition, chez l'élève, d'« îlots de savoirs », compartimentés, et sans lien évident (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 30). Dans un document du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) intitulé *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation* (Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation), on soulève justement certaines craintes à l'égard d'un cloisonnement des matières et des savoirs, qui ne permettrait pas à l'élève d'en développer une compréhension large, riche et approfondie (CSÉ, 1984, pp. 17 et 25).

On y critique également le caractère utilitaire de la dernière réforme, dont on craint qu'elle « détourne l'éducation de ses finalités essentielles », en négligeant la formation fondamentale et tout « ce qui est durable et ce qui permettrait vraiment à la personne de croître vers plus de maturité et de dépasser le rôle d'exécutant servile dans la société » (CSÉ, 1984, p. 9). En somme, plusieurs rapports commandés par le ministère de l'Éducation affichent des inquiétudes concernant la qualité de l'éducation (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 30). Qui plus est, l'on s'inquiète aussi du décrochage scolaire et du taux de diplomation, ce qui conduit le Ministère à organiser une vaste consultation publique sur l'avenir de l'éducation, les *États généraux de l'éducation*, qui aura lieu en 1995, et qui culminera sur la plus récente réforme de l'éducation québécoise.

0.1.3 Nouvelle crise, nouvelle réforme : Le « renouveau pédagogique » des années 2000

Les *États généraux sur l'éducation* du milieu des années 1990 se constituent autour de dix chantiers jugés prioritaires, et qui déboucheront sur une série de recommandations, dont celle d'une autre « réforme en profondeur des curriculums scolaires » (Cayouette-

Guilloteau, 2016, p. 30). À ce titre, le groupe de travail présidé par Paul Inchauspé s'intéresse plus particulièrement aux contenus d'enseignement, et en 1997, il produit un rapport intitulé *Réaffirmer l'École - Prendre le virage du succès*, dans lequel on vise essentiellement un rehaussement du contenu culturel des programmes : on souhaite que l'enseignement prodigué pour l'ensemble des matières s'inscrive dans une perspective culturelle qui permet à l'élève d'en saisir le sens et la portée historiques et culturels (Gauthier et Simard, 2010, pp. 103-107). On y distingue, par ailleurs, les « savoirs élémentaires » (lire, écrire, parler, calculer, etc.) des « compétences transversales » (intellectuelles, méthodologiques, sociales, personnelles) dont il importe de favoriser le développement chez l'élève (Gohier et Grossmann, 2001, p. 32).

Toutefois, nombreux sont les commentateurs de cette réforme qui remarquent que le rehaussement culturel promis par le rapport Inchauspé ne sera pas entièrement actualisé dans les nouveaux programmes de formation, et qu'on assiste davantage à une réforme pédagogique qu'à une réforme curriculaire (Gauthier et Simard, 2010; Gohier, 2002; LeVasseur, 2010; Simard, 2010), si bien qu'avec ces nouveaux programmes, fortement influencés par les courants épistémologiques du (socio)constructivisme et du cognitivisme, ces commentateurs de la réforme parlent d'un changement paradigmatique nous faisant basculer d'un paradigme de l'enseignement (la transmission des connaissances par l'enseignant) vers un paradigme de l'apprentissage (la construction des connaissances par l'élève) (Cerqua et Gauthier, 2010, p. 38). On privilégie, par ailleurs, une nouvelle approche dite « par compétences » (APC) (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 31), qui vise à répondre à la nécessité de développer, chez l'élève, un certain *savoir-faire* facilitant le transfert des connaissances apprises dans des contextes variés et extra-scolaires. Dans cette perspective, les connaissances deviennent des « ressources mobilisables » par l'élève en situations réelles (ou authentiques), complexes et signifiantes (Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 32).

Toutefois, cette dernière réforme ne procède pas d'une rupture radicale avec les programmes qui l'ont précédée. On y retrouve, en effet, plusieurs traces des anciens programmes : les visées traditionnelles liées à l'idée de transmission des savoirs (*instruire*), les visées démocratiques et de vivre-ensemble (*socialiser*), et les visées plus « économique-utilitaristes » liées aux impératifs du marché du travail (*qualifier*), déjà présentes dans le rapport Parent (ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport (MELS), 2006, p. 2-3). On y perçoit, qui plus est, une certaine *fusion épistémologique* entre l'humanisme psychopédagogique du rapport Parent, le béhaviorisme des programmes-habilités, et les perspectives (socio)constructiviste et cognitiviste plus récentes (Bourgeois et Robichaud, sous presse, p. 12-13), ce qui confère au visage enseignant un caractère éclaté : l'enseignant y est un accompagnateur qui guide l'élève dans la construction de ses connaissances, son identité et sa vision du monde, mais il est aussi un *porteur culturel* qui doit rendre l'élève conscient de son héritage (MEQ, 2001, p. 38); il doit veiller au développement des compétences et des savoir-faire de l'élève, tout en respectant son rythme, ses besoins et ses intérêts personnels.

0.1.4 Le renouveau pédagogique : l'heure des bilans

Ce caractère éclaté constitue d'ailleurs l'un des reproches que l'on puisse faire au Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), au regard des difficultés que posent la conciliation de ses multiples assises épistémologiques pour l'enseignant (Bourgeois et Robichaud, sous presse, p. 13). La pragmatisme des apprentissages à laquelle conduit l'approche par compétences est aussi décriée par plusieurs (Baillargeon, 2009; Gohier, 2002; Simard, 2010), qui y voient un enjeu pour la relation épistémique au savoir, que l'on n'envisage plus, dans cette perspective, comme ayant une valeur intrinsèque, mais comme le *moyen* « en vue de la réalisation d'autres

objectifs » (Perrenoud, 2000 : cité dans Cayouette-Guilloteau, 2016, p. 33). Dans le même esprit, on critique la conception de la culture qu'on y véhicule, qui se voit inféodée au développement des compétences de l'élève (Gohier et Grossmann, 2001, p. 34). Une récente étude commandée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) suggère, par ailleurs, que la plus récente réforme n'aurait pas rempli ses promesses, pis encore, elle aurait possiblement eu des effets négatifs sur la qualité de l'éducation reçue, particulièrement chez les garçons et les élèves à risques (Dion-Viens, 2015). En effet, le rapport d'évaluation du renouveau pédagogique sur les élèves du secondaire (Projet ERES) publié en 2015 révèle, notamment, une diminution du taux de diplomation chez les élèves de la réforme, particulièrement chez les garçons, de même qu'une diminution dans les résultats obtenus pour les épreuves de connaissances (MELS, 2015).

En somme, le « renouveau pédagogique » déçoit et, comme nous l'avons souligné plus haut, un nouveau constat de crise de l'éducation laisse pressentir qu'une nouvelle vague de réformes se dessine à l'horizon.

0.1.5 La tentation des réponses toutes faites

Dans un tel contexte, quelles sont les réponses envisagées pour répondre à ce nouveau constat de crise? Autrement dit, de quoi le discours actuel sur l'éducation est-il fait, particulièrement au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES)?

Mentionnons d'abord que pour le MEES, les finalités d'instruction, de qualification et de socialisation de l'éducation ne sont pas à remettre en cause :

La société attend du système éducatif qu'il forme des citoyennes et des citoyens responsables qui participent activement à la vie démocratique, sociale, culturelle et économique du Québec, à son essor collectif et à son rayonnement sur la scène internationale (MEES, 2018b, p. 7).

Dans ce même esprit, l'éducation doit toujours contribuer « à l'égalité des chances, à la réussite éducative et au développement du plein potentiel de chacun » (MEES, 2018a). Il s'agit, en somme, de se doter de stratégies afin de poursuivre « cette mission » héritée du rapport Parent, en tenant compte des « changements et de[s] possibilités de tous ordres qui nous affectent collectivement et individuellement » (MEES, 2018b, p. 6).

À ce titre, selon le Ministère, pour répondre aux nombreux défis qui lui sont posés, « le système éducatif doit demeurer innovant » (MEES, 2018b, p. 8). Pour le MEES, « [l]e système éducatif québécois est un incubateur de changement et d'innovation incontournable », il est ce qui nous permet « de nous adapter aujourd'hui et demain » (MEES, 2018a). L'on remarque ainsi que l'idée - récurrente depuis le rapport Parent - selon laquelle l'école doit constamment évoluer afin de préparer l'élève à répondre aux réalités et aux exigences d'une société en constante mutation agit toujours comme vecteur de changements dans le milieu éducatif. Dans cette perspective, les « écoles du futur » doivent être des milieux de vie « innovants et stimulants », arrimés aux évolutions sociales et technoscientifiques, de manière à préparer les élèves aux métiers et aux compétences de l'avenir (MEES, 2018b, p. 29).

À cet égard, le Ministère semble tenir pour acquis que le système éducatif québécois doive embrasser ce que l'on qualifie de « révolution numérique », en se dotant d'un plan d'action visant à faire des élèves et des étudiants le « cœur » de cette révolution

(MEES, 2018a). On y suggère qu'un virage numérique en éducation représente des bénéfices pour la réussite éducative des élèves, en valorisant des « approches pédagogiques innovantes », et en rendant les « apprenants plus engagés et plus autonomes dans leur démarche d'apprentissage » (MEES, 2018a).

Ces orientations ministérielles en matière d'éducation sont envisagées comme autant de « virages » incontournables, et s'enracinent dans l'idée persistante selon laquelle l'école doit suivre l'évolution de la société québécoise et, plus globalement, qu'elle doit emboîter le pas de la marche du monde en général. Or, pour reprendre la critique faite par Hannah Arendt, une telle attitude signifie que nous nous apprêtons à répondre à la crise actuelle de l'éducation par des « idées toutes faites » (Arendt, 2007, p. 9) : les réponses à la crise apparaissent comme des évidences, comme allant de soi. Toutefois, pour Arendt, cette attitude contribue non seulement à rendre « la crise plus aiguë », mais nous fait également « passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit » (Arendt, 2007, p. 9).

Qui plus est, suivant Arendt, cet accent mis sur l'innovation et le progrès comporte des risques et traduit ce que la philosophe nomme le *pathos de la nouveauté*, soit une sorte de confiance aveugle dans tout ce qui est nouveau, et qui mène, par ailleurs, souvent à « la fausse innovation qui n'est qu'une répétition dissimulée » (Dalsuet, 2007, p. 75). Toutefois, sa critique d'un certain « dogme du progrès » (Haché, 2005, p. 31) n'est pas, pour autant, une invitation au retour en arrière, ce qui reviendrait, là aussi, à répondre à la crise par des préjugés. Dès lors, que propose Arendt? Et pourquoi la philosophe est-elle pertinente pour penser l'éducation québécoise contemporaine?

0.2 Arendt pour penser l'éducation québécoise contemporaine : pertinence et actualité

L'intérêt que présente la pensée de Arendt pour analyser de manière critique l'éducation québécoise contemporaine se trouve, entre autres choses, dans la voie médiane qu'elle offre au regard des réponses typiquement offertes pour répondre à la crise périodique de l'éducation, lesquelles se situent généralement à l'intérieur de l'un ou l'autre des pôles opposant les visions traditionnaliste et progressiste de l'éducation. Suivant Masschelein et Simons (2013), en effet, devant les difficultés que rencontre l'éducation actuelle, deux positions semblent s'opposer quant à la manière d'y faire face : il y aurait, d'un côté, les réformateurs, c'est-à-dire les défenseurs des réformes du système scolaire dans le but de répondre aux besoins des individus et de la société, et de l'autre, les restaurateurs, qui s'inscrivent dans la perspective d'un retour aux méthodes plus « classiques » et « traditionnelles » en éducation (Masschelein et Simons, 2013, p. 19). Or, pour Arendt, qui observe déjà, dans le système éducatif américain du milieu du XXe siècle, que les réponses aux difficultés rencontrées s'articulent autour d'un « effort désespéré » : soit pour réformer tout le système d'éducation, soit pour le restaurer, ces deux options constituent, l'une et l'autre, une réponse inadéquate aux exigences de la crise (Arendt, 2007, p. 21-22).

Pour Arendt, nous l'avons dit, la crise agit comme « révélateur » de « la nature et l'état d'une société » (Dalsuet, 2007, p. 110). Elle nous invite à explorer les origines de cette crise, l'essence de ce qui est en crise et les valeurs profondes, les fondements sur lesquels repose ce « monde en crise » (Dalsuet, 2007, p. 109-110). Autrement dit, elle est l'occasion de faire « tomber les masques » et d'effacer « les préjugés » en revenant « aux questions elles-mêmes » avant d'émettre « des jugements directs » (Arendt, 2007, p. 8-9). Et c'est précisément la tâche à laquelle s'emploie la philosophe dans son

essai *La Crise de l'éducation* (1958). Aussi, bien que cet essai ait été écrit il y a maintenant soixante ans, les aspects de la société moderne - révélés par la crise - qu'il met en avant s'avèrent toujours d'une brûlante actualité, faisant de cet ouvrage une référence d'une grande pertinence pour penser l'éducation québécoise contemporaine.

En effet, l'actualité de l'analyse effectuée par Arendt, et l'intérêt qu'elle présente, proviennent de ce qu'elle situe la crise de l'éducation dans le contexte plus large d'une crise de la modernité, caractérisée par une rupture avec les valeurs de la trinité romaine : tradition, autorité et religion. Dès lors, les idées avancées par Arendt dans *La Crise de l'éducation* (1958), bien qu'ancrée à l'origine dans le contexte américain du milieu du XXe siècle, ne témoignent pas d'un « phénomène local, sans rapport avec les problèmes plus considérables du siècle et [...] dont on ne saurait trouver d'équivalent dans d'autres parties du monde » (Arendt, 2007, p. 1-2), mais témoigne plutôt de l'instabilité des sociétés modernes, phénomène qui est, faut-il le dire, loin d'être dépassé à l'heure actuelle, et auquel le Québec est lui aussi encore confronté². À cet effet, Haché rappelle que :

Nous vivons à une époque (...) où il n'y a plus de repères fixes sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour poser un regard lucide sur le monde. Tout ce qui se rapporte à un minimum de conservation, de tradition et d'attachement aux valeurs du passé se trouve systématiquement « répudié » et discrédité au profit du « dogme » du progrès (Haché, 2005, p. 31).

² Les différentes réformes éducatives mises en œuvre au Québec depuis le rapport Parent parlent effectivement de sociétés « en pleine mutation », accusant des « transformations majeures » faites de « ruptures et de discontinuités » qui affectent tous les domaines, incluant celui de l'éducation (CSÉ, 1992, p. 9; MELS, 2006b, p. 2; MEES, 2018b, pp. 6-38).

Dès lors, si Arendt reconnaît les progrès auxquels a conduit la modernité en termes de démocratisation et d'émancipation du genre humain, elle observe néanmoins que la rupture moderne induit des transformations profondes dans notre rapport au monde, et au temps, qui ne sont pas sans conséquence pour les sphères politique et éducative, de même que pour notre expérience générale de l'existence humaine, ce qui nous contraint à penser notre rapport à celles-ci de manière nouvelle et inédite. C'est, par ailleurs, ce à quoi l'œuvre de Arendt se consacre et ce pourquoi elle constitue, à nos yeux, un éclairage nécessaire pour notre réflexion sur l'éducation québécoise contemporaine.

Dans cette perspective, ce projet de mémoire ne s'attardera pas tant aux critiques émises par Arendt au regard du système éducatif américain de l'époque, bien qu'elles demeurent, à bien des égards, toujours d'une grande actualité. Elles ont déjà, par ailleurs, fait l'objet de nombreux commentaires. En effet, si Arendt est devenue une référence « classique » dans la littérature consacrée à l'éducation (Foray, 2001, p. 79-80), particulièrement dans la littérature anglophone, rares pourtant sont les commentateurs qui présentent de la pensée arendtienne « une vue complète et détaillée » : nombre d'entre eux se contentent plutôt de l'évoquer brièvement, d'invoquer un concept particulier, ou encore, s'attardent essentiellement à sa critique des « théories modernes de l'éducation » (Foray, 2001, p. 80). Or, c'est surtout à l'éclairage que nous fournit la pensée d'ensemble de la philosophe, et à l'intérieur de laquelle il faut situer sa pensée sur l'éducation pour en saisir toute la profondeur et la portée, que nous souhaitons soumettre notre réflexion sur l'éducation québécoise contemporaine. En nous appuyant sur le cadre théorique arendtien, nous souhaitons, ce faisant, explorer à notre tour ce que la crise actuelle de l'éducation québécoise nous révèle de notre société, et méditer sur les enjeux universels qu'elle soulève.

Par conséquent, notre premier chapitre sera consacré à une exploration des fondements de la pensée éducative de Arendt et des finalités qu'elle lui confère. Pour ce faire, nous situerons sa pensée sur l'éducation dans la toile conceptuelle à l'intérieur de laquelle se dessine sa pensée d'ensemble, et particulièrement, celle qu'elle déploie dans son célèbre ouvrage *Condition de l'homme moderne* (1958). Ce chapitre nous permettra, en outre, de mettre en avant la portée politique, mais aussi existentielle, de la pensée éducative de Arendt. Nous verrons, par ailleurs, qu'en posant le conservatisme en éducation comme condition du progrès, la conception de l'éducation arendtienne constitue une avenue intéressante pour dépasser l'apparente opposition entre les pôles traditionnaliste et progressiste en éducation.

Le deuxième chapitre s'attardera, quant à lui, à l'analyse que fait Arendt de la crise de la modernité, en nous appuyant toujours sur son ouvrage *Condition de l'homme moderne*, mais également, en prolongement, sur son recueil d'essais intitulé *La Crise de la culture* (1961), qui rassemble « huit essais de pensée politique » dont son célèbre essai *La Crise de l'éducation*. Nous verrons, suivant Arendt, les transformations qu'induit la modernité dans notre rapport au monde et au temps, et ses conséquences pour les dimensions politique et existentielle de l'aventure humaine.

Dans notre troisième chapitre, qui constitue le cœur de cette recherche, nous explorerons les conséquences de la crise de la modernité, exposée au chapitre 2, pour le domaine de l'éducation, et plus particulièrement pour l'éducation québécoise contemporaine, à la lumière de ce que Arendt envisage comme étant « l'essence de l'éducation », soit la vision éducative arendtienne que nous aurons présentée dans le premier chapitre. Cette exploration se fera autour de trois grands axes, qui correspondent chacun à une dimension de la crise moderne exposée dans le deuxième chapitre.

Enfin, notre quatrième et dernier chapitre prendra la forme d'un retour critique sur notre projet de recherche. Nous présenterons les limites de notre démarche et celles de la pensée arendtienne, et nous proposerons quelques pistes de réflexion issues d'autres penseurs de l'éducation au regard de ces limites.

0.3 Démarche de la recherche

Dans la perspective d'analyser l'éducation québécoise contemporaine à l'aune de l'analyse que fait Arendt de la crise moderne, et à travers le prisme de la conception arendtienne de l'éducation, notre recherche procède d'une démarche essentiellement théorique et exploratoire, qui implique une lecture attentive des textes phares de Arendt et de ses commentateurs, pour y puiser toute la richesse interne et, ce faisant, en découvrir la portée pour notre réflexion sur l'éducation québécoise contemporaine. Nous devons reconnaître que ce type de recherche s'inscrit plutôt *en marge* des recherches actuelles en sciences de l'éducation. Or, il est néanmoins possible d'en baliser le parcours à l'aide de certains principes et en tenant compte de certaines considérations méthodologiques, de manière à en assurer la validité et la pertinence pour la recherche en éducation. C'est ce que nous présenterons dans cette section.

0.3.1 Une approche méthodologique théorique et exploratoire

Dans un premier temps, nous pouvons situer notre démarche dans le paradigme de la recherche spéculative qui se caractérise autant par ses visées que par son approche

singulière. En effet, ce type de recherche ne s'appuie sur aucune donnée empirique mais plutôt sur l'écrit, le *texte* (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 3) et se présente essentiellement comme « un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1996, p. 134). Par conséquent, comme le suggèrent Martineau, Simard et Gauthier (2001), ce type de recherche ne vise pas à démontrer « à partir d'un 'réel' observable et mesurable » (Martineau et al., 2001, p. 3), mais implique plutôt d'« [o]uvrir sur des questions 'porteuses' [...] proposer un nouvel arrangement qui donne à voir autrement » (Martineau et al., 2001, p. 9), ou, dirions-nous, offrir un éclairage pour penser un problème ou une question.

Suivant Martineau et al. (2001), ce type de recherche s'articule autour de trois axes : 1) l'interpréter, puisqu'il s'agit pour le chercheur d'interpréter de façon rigoureuse des textes, 2) l'argumenter, de manière à soutenir rigoureusement le point de vue défendu au regard d'une problématique, et 3) le raconter, les auteurs reconnaissent ici la dimension esthétique, l'*art* de communiquer, l'apport du style dans la construction de sens par le chercheur (Martineau et al., 2001, p. 3-5). Or, ces axes ne constituent pas une ligne de conduite rigide, et la démarche du chercheur en recherche spéculative ne doit pas être comprise comme étant linéaire, mais plutôt itérative. Il y a effectivement un continuel va-et-vient entre ces trois axes, une sorte de « brassage d'idées » (Martineau et al., 2001, p. 26), qui inscrit ce type de recherche dans une démarche de nature dialogique, où la lecture, la pensée et la mise en mots par l'écriture s'enrichissent mutuellement tout au long du processus.

En ce sens, l'exercice de lire, de penser et d'écrire constitue l'essence de notre projet de recherche, c'est là même sa finalité première, au sens où il ne vise pas à produire un résultat, mais trouve sa valeur dans la démarche même, dans le fait de se prêter à cet

exercice de « penser ». À ce titre, nous rejoignons la pensée de Fulford et Hogson qui, dans leur ouvrage *Philosophy and Theory in Educational Research : Writing in the margin* (2016), soulignent la place centrale de la lecture et de l'écriture dans la recherche en philosophie de l'éducation, et suggèrent que ces pratiques peuvent légitimement constituer la recherche en elle-même, et non pas une étape préalable à la recherche, pour ce qui est de la lecture, ou la façon d'en faire état, pour ce qui est de l'écriture.

À cet effet, il faut souligner que ce type de recherche pose également le rapport entre *problème* et *méthode* dans une perspective dialectique, c'est-à-dire que « le problème se construit tout au long de la recherche en même temps que s'affine la méthodologie » (Martineau et al., 2001, p. 6). C'est, par ailleurs, en ce sens que nous attribuons un caractère exploratoire à notre démarche. Reprenant l'analogie que font les trois auteurs avec l'anthropologie et l'ethnographie, ce type de recherche implique souvent que le chercheur ne sache pas, de prime abord, « ce qu'il cherche exactement » et qu'il ne le découvre qu'après une « fréquentation prolongée [...] avec son 'objet' », en l'occurrence, dans notre cas, une fréquentation prolongée avec le *texte*, duquel il extrait finalement le « sens caché », la richesse interne, et en découvre alors seulement toute la portée (Martineau, et al., 2001, p. 8). Dès lors, le chercheur doit d'abord « se faire éponge » pour absorber un maximum d'informations, tout en conservant une certaine distance critique (il y a un va-et-vient entre *proximité* et *distance*) et c'est seulement ensuite, au moment de déverser ce flot d'information, qu'il le fait passer par « le filtre que constitue le chercheur » (Martineau et al., 2001, p. 7), soit le filtre interprétatif et critique qu'il incarne. Suivant Martineau et al. (2001), la recherche spéculative trouve souvent ses origines dans « une intuition » première (Martineau et al., 2001, p. 8), et c'est par l'exercice de lire, penser et écrire que sa fécondité peut être « dévoilée ». Dans cet esprit, ce type de recherche en sciences de l'éducation joue précisément ce « rôle de dévoilement » (Martineau et al., 2001, p. 25),

et nous croyons qu'en ce sens, il constitue un réel apport pour la recherche et la pensée en éducation.

Il n'en demeure pas moins que cette entreprise doit être balisée. Son caractère exploratoire ne suggère aucunement que nous puissions faire n'importe quoi n'importe comment. Dès lors, il importe de tenir compte d'un certain nombre de principes que nous pouvons par ailleurs dégager de chacun des axes mentionnés plus haut.

0.3.2 Quelques considérations sur l'interprétation, l'argumentation et le « raconter »

D'abord, la dimension interprétative de notre démarche implique le respect de certains principes, afin d'en assurer la validité, la rigueur et la cohérence. À ce titre, Martineau et al. (2001) empruntent à Gadamer pour souligner le risque que constitue cette volonté de transposer à l'herméneutique, soit l'art d'interpréter les textes, les méthodes empruntées aux sciences naturelles, au regard de la compréhension à laquelle elles peuvent aboutir (Martineau et al., 2001, p. 13). En effet, l'interprétation herméneutique possède sa logique interne qu'il importe de respecter si l'on souhaite produire une interprétation féconde. Contrairement à l'objectivité recherchée par les sciences naturelles, l'interprétation herméneutique implique nécessairement une part de subjectivité, car elle vise, ultimement, à ouvrir l'imagination : « le texte doit signifier autant qu'il est possible » (Martineau et al., 2001, p. 13). Son inscription dans une « tradition constituée », une « communauté d'interprétation », lui confère une nature dialogique : en s'inspirant des interprétations fournies par la tradition, tout en puisant dans son imagination, l'herméneute contribue à cette « communauté d'interprétation »,

en ouvrant le texte à de nouvelles dimensions, de nouveaux liens possibles et un sens renouvelé (Martineau, et al. 2001, p. 13).

À ce titre, d'un point de vue épistémologique, notre interprétation se situe à la jonction de l'objectivisme et du subjectivisme, pour offrir une « perspective critique » (Martineau et al., 2001, p. 10). Dès lors, elle se veut à la fois enracinée dans une tradition, c'est-à-dire qu'elle tient compte du passé, du contexte de production du texte étudié, mais elle s'enrichit également du présent, de la rencontre avec d'autres points de vue, dont celui du chercheur, qui est conscient que son interprétation n'est pas extérieure à ses préoccupations et ses intérêts. En somme, l'axe interprétatif doit être compris comme constituant, en lui-même, une « expérience d'apprentissage » à travers laquelle, par une démarche d'appropriation (un va-et-vient entre *proximité* et *distance critique*), le chercheur produit une interprétation inédite qui vient enrichir la tradition interprétative (Martineau et al., 2001, p. 15). Dans cette perspective, « le sens produit ne doit pas être vu comme le bon, le seul sens, mais seulement comme un sens possible » (Martineau et al., 2001, p. 11).

Par ailleurs, l'axe interprétatif implique également de procéder à une analyse conceptuelle, c'est-à-dire « dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et des interactions avec d'autres champs » (Van der Maren, 1995 : cité dans Martineau et al., 2001, p. 15). À ce titre, l'interprétation des textes, dans le cadre de la recherche spéculative, conduit le chercheur à construire un véritable « espace conceptuel » (Martineau et al., 2001, p. 22), ouvrant la voie à de possibles articulations à une problématique donnée. Dans cet esprit, l'axe interprétatif implique de penser, d'interroger, d'imaginer et de spéculer à partir et à l'intérieur de cet espace conceptuel. Il s'agit bien là de « l'éclairage », de l'« angle » donnés à la recherche.

Puisque la recherche spéculative exige d'argumenter et non de démontrer, l'axe argumentatif d'une telle recherche implique, dès lors, de fournir des « raisons pour ou contre une thèse particulière » en utilisant la rhétorique (Martineau et al., 2001, p. 18). Toutefois, il n'est évidemment pas question ici de faire preuve d'une « éloquence creuse » comme le suggère son acception péjorative, mais bien de maîtriser l'art de présenter son argumentaire de manière rationnelle, rigoureuse et convaincante. À ce titre, d'un point de vue formel, l'argumentation doit présenter une pluralité d'arguments crédibles de façon cohérente et nuancée, ce qui implique d'inclure des arguments positifs et négatifs, c'est-à-dire d'inclure, pour en tenir compte, les arguments adverses. Par ailleurs, les conclusions du chercheur demeurent, au final, discutables, sans pour autant relever de ses opinions personnelles ou de ses préférences. Comme le soulignent Martineau et al. (2001), entre « l'évident (la démonstration) et l'irrationnel (la doxa) vient en définitive se glisser la notion du raisonnable, terrain de l'argumentation et de la rhétorique » (Martineau et al., 2001, p. 20).

Enfin, l'axe du « raconter » d'une recherche spéculative pose l'écriture non pas comme un « médium neutre au service d'un problème à résoudre », mais au contraire, comme « le milieu même de la recherche » (Martineau et al., 2001, p. 22). En d'autres mots, l'écriture est « partie prenante de l'entreprise » (Martineau et al., 2001, p. 22), et contribue à enrichir l'interprétation et l'argumentation du chercheur : par l'écriture, le chercheur affine son interprétation et son argumentation, il leur ajoute des couches de profondeur et de sens. L'exercice même d'écrire contribue à structurer sa pensée et peut, en ce sens, jouer le rôle de révélateur.

Par ailleurs, cette contribution de l'écriture au contenu procède également du style, c'est-à-dire de sa dimension esthétique. Dans la mesure où il s'agit pour le chercheur de communiquer de façon convaincante sa pensée, il est appelé à illustrer son propos en combinant les procédés et en empruntant à d'autres domaines que le sien. De ce processus dialogique et combinatoire peut surgir l'imprévu, un sens inattendu, contribuant ainsi à l'interprétation et à l'argumentation du chercheur.

0.3.3 La constitution d'un corpus contrasté

Notre projet de recherche s'inspire également du modèle de l'analyse critique proposé par Van der Maren (2004). Selon ce dernier, l'analyse critique vise à évaluer un ensemble « d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences » (Van der Maren, 2004, p. 146). Or, en voulant articuler la pensée de Arendt à l'éducation québécoise contemporaine, nous souhaitons précisément procéder à une analyse critique de cette dernière à l'aune de la première. Dès lors, suivant Van der Maren (2004), notre recherche exige la constitution d'un corpus contrasté composé d'une théorie étalon (la pensée de Arendt), et d'une théorie émissaire (les fondements de l'éducation québécoise contemporaine que nous souhaitons soumettre à l'examen).

Notre corpus arendtien, comme nous l'avons mentionné plus haut, est constitué essentiellement de deux ouvrages phares de la philosophe, soit *Condition de l'homme moderne* (1958) et *La Crise de la culture* (1961), qui sont les plus riches pour dégager la conception arendtienne de l'éducation, d'une part, et son analyse de la crise moderne, d'autre part. Il n'est néanmoins pas exclu que d'autres ouvrages de Arendt soient explorés ou, du moins, considérés pour notre interprétation de sa pensée.

Notre corpus arentien comprend également l'apport d'ouvrages de commentateurs majeurs de Arendt tels que Paul Ricoeur (1983), Anne Amiel (2001, 2007), Jean-Claude Poizat (2013), Jean-François Mattéi (2012), Jean Lombard (2003) et Anne Dalsuet (2007), dont le point de vue sur l'œuvre de Arendt contribuera à enrichir notre compréhension et notre interprétation de sa pensée. De même, plusieurs articles de littérature récente articulant la pensée de Arendt à l'éducation, de même qu'une thèse portant spécifiquement sur la crise de l'éducation québécoise sous l'éclairage de la philosophe ont été retenus pour soutenir notre réflexion sur la richesse et la portée de sa pensée pour l'éducation (Foray, 2001; Haché, 2005; Topolski, 2008; Assis Cesar et Duarte, 2010; Cayouette-Guilloteau, 2016). Il n'est évidemment pas exclu, ici encore, d'enrichir ce corpus au fur et à mesure de nos lectures et des pistes qu'elles nous suggéreront.

Enfin, étant donné la richesse de la littérature portant sur le thème de la crise moderne, Arendt n'étant définitivement pas la seule à avoir abordé ce vaste sujet, nous comptons enrichir notre réflexion de la pensée d'autres auteurs s'y intéressant. Mentionnons, à ce titre, la contribution du philosophe Charles Taylor, auteur majeur s'intéressant au malaise moderne, dont les écrits sont traduits en plus de vingt langues – *Le malaise de la modernité* (1992) étant son œuvre la plus connue -, celle du politologue et auteur Yves Boisvert, sur la postmodernité (1995), et celle, plus récente, des philosophes Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi, sur les manifestations de l'individualisme et du subjectivisme modernes en éducation (2016).

Notre corpus portant sur l'éducation québécoise contemporaine comprend, quant à lui, un certain nombre de documents ministériels officiels (programmes d'enseignement,

référentiels de compétences attendues des enseignants, rapports produits par le ministère de l'Éducation ou par le Conseil supérieur de l'éducation, etc.) qui permettent de dégager la conception éducative valorisée au Québec pour une période donnée, ainsi que les visées éducatives défendues et les approches pédagogiques privilégiées. De même, un certain nombre d'ouvrages et d'articles produits par des professeurs et des chercheurs en sciences de l'éducation qui proposent des analyses riches et des réflexions profondes sur l'éducation québécoise contemporaine ont été retenus pour enrichir notre compréhension et notre interprétation. Sans constituer une liste exhaustive, mentionnons les ouvrages de Lessard et Tardif, 1996; Gohier, Laurin et al., 2001; Gohier et al., 2002; Comeau, Lavallée et al., 2008; Baillargeon, 2009, et Mellouki, 2010.

CHAPITRE I

FONDEMENTS DE LA PENSÉE ÉDUCATIVE ARENDTIENNE :

PERSPECTIVES POLITIQUES, PHILOSOPHIQUE ET ANTHROPOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION

Penser l'éducation implique une réflexion qui dépasse largement les considérations techniques ou pédagogiques liées à l'apprentissage. Il s'agit, en fait, de réfléchir à l'essence ou encore à la nature de l'homme, « de conceptualiser le passage de l'enfant à l'adulte, d'envisager le devenir-homme de manière normative et idéale » (Dalsuet, 2007, p. 81) et d'appréhender, enfin, les conditions de son épanouissement, les modalités d'actualisation de ses potentialités ou de développement de ses facultés (Dalsuet, 2007, p. 135). Toute pensée éducative « reçoit un statut particulier, une compréhension et une fonction très diverses selon l'anthropologie que l'on adopte, selon la conception du politique qu'on reconnaît » (Dalsuet, 2007, p. 135).

Ce premier chapitre propose, dans un premier temps, de dégager les idées fondamentales et les concepts centraux sur lesquels s'appuie la vision éducative développée par Arendt, soit les trois modalités de l'agir humain (travail, œuvre, action), les distinctions que fait Arendt entre vie et monde commun, et le concept de natalité. Ces concepts et distinctions constituent l'arrière-plan sur lequel se construit la pensée éducative de la philosophe et, en ce sens, une exploration préalable du sens qu'elle leur

confère nous aidera à mieux comprendre sa pensée sur l'éducation. Dans un deuxième temps, la pensée proprement éducative de la philosophe sera exposée. Nous verrons, au fil de cette exploration, comment la question éducative, chez la philosophe, est révélatrice, à un moment précis de l'histoire, de notre rapport au monde, à l'histoire et au temps.

1.1 La pensée éducative arendtienne : anthropologie politique et philosophique

Dès les premières pages de son essai *La Crise de l'éducation*, le seul³ écrit de Arendt qui traite spécifiquement de la question de l'éducation « telle qu'elle se pose [...] dans le monde moderne⁴ » (Lombard, 2003, p. 7), l'auteure spécifie qu'il ne s'agira pas pour elle de discuter de considérations techniques ou pédagogiques, ou, selon la formule consacrée, de tenter de répondre à « l'épineuse question de savoir pourquoi le petit John ne sait pas lire » (Arendt, 2007, p. 14). Arendt y aborde plutôt la question éducative sous l'angle plus large de la crise de la modernité à l'intérieur de laquelle elle situe la crise de l'éducation dans laquelle l'Amérique est alors plongée. Or, si cet essai de pensée procède d'une analyse politique en explorant « quels aspects du monde moderne et de sa crise se sont réellement révélés dans la crise de l'éducation » (Arendt, 2007, p. 22), elle s'inscrit aussi - et plus profondément - dans la pensée d'ensemble de Arendt sur les conditions de l'existence humaine exposée dans son ouvrage *Condition de l'homme moderne* paru la même année (Foray, 2001, p. 81), dans lequel se déploie

³ *La Crise de l'éducation* donne suite à une réflexion sur l'éducation amorcée par Arendt dans son article *Reflections on Little Rock*, dans lequel l'auteure se questionne sur la place et le rôle des enfants dans le monde social et politique (Poizat, 2013, p. 402).

⁴ Dans le dossier qui accompagne l'édition folio de Gallimard de 2007, Anne Dalsuet précise qu'avec *La Crise de l'éducation*, « [l]e propos n'est pas de réfléchir à l'essence ou aux conditions de possibilité, idéales ou abstraites, de l'éducation mais de l'appréhender dans son historicité propre, celle de la modernité » (Dalsuet, 2007, p. 79).

une pensée qui relève davantage de « l'anthropologie philosophique », selon la formule de Paul Ricoeur, que de l'analyse politique (Ricoeur, 1983, p. 15).

Avant de pouvoir entrer véritablement dans la pensée éducative de Arendt, il semble donc nécessaire de s'attarder un instant à cet ouvrage majeur de l'œuvre de Arendt, dans lequel elle développe des concepts phares de sa pensée, et qui seront repris dans sa pensée sur l'éducation.

1.2 Les conditions de l'homme moderne

Paru dix ans après *Les origines du totalitarisme*, *Condition de l'homme moderne* tente de répondre à une question laissée en suspens par ce dernier : si le totalitarisme conduit à l'abolition des conditions de notre humanité (à la fois collective et individuelle), « quelles barrières et quelles ressources la condition humaine elle-même oppose-t-elle à cette hypothèse terroriste? » (Ricoeur, 1983, p. 14). Autrement dit, quelles sont les conditions de notre humanité et comment peuvent-elles nous prémunir contre la menace totalitaire? Ainsi, alors que dans *Les origines du totalitarisme*, Arendt s'emploie à tenter d'expliquer « l'impensable » de l'avènement du régime totalitaire, *Condition de l'homme moderne* tente de penser les conditions d'un monde non totalitaire, où s'exerceraient une « citoyenneté sensée et une action raisonnable », en cherchant dans « les ressources de résistance et de renaissance contenues dans la condition humaine en tant que telle » (Ricoeur, 1983, p. 12-13). Cette anthropologie philosophique consiste donc à l'identification des « traits les plus durables de la condition humaine, ceux qui sont les moins vulnérables aux vicissitudes de l'âge moderne » (Ricoeur, 1983, p. 15).

À cet effet, mentionnons que Arendt envisage l'âge moderne selon deux versants : 1) La période historique qui commence à la Renaissance et s'étend jusqu'au XIXe siècle, marquée par « la découverte de l'Amérique et l'exploration du monde, l'expropriation des possessions monastiques et l'accumulation de la richesse sociale, et enfin l'invention du télescope » (Arendt, 2012, p. 260), puis 2) la période sombre que constitue le XXe siècle avec l'onde de choc que produit l'avènement de la Deuxième Guerre mondiale. La modernité à laquelle s'intéresse Arendt constitue, dès lors, une « époque historique hétérogène, allant du XVIe siècle au milieu du XXe siècle » (Dalsuet, 2007, p. 52), mais elle correspond aussi à une civilisation, et, plus encore, à une conception de l'homme et du monde, ou, à l'instar de la définition qu'en donne Husserl, dont Arendt a été l'étudiante, à une « configuration morale et spirituelle » (Dalsuet, 2007, p. 52). Autrement dit, la modernité, pour Arendt, procède ultimement d'une transformation de notre rapport au monde et au temps. Transformation qui, bien qu'elle conduise à d'immenses progrès pour l'homme, notamment en termes de justice sociale et d'émancipation individuelle et collective, ne se fait pas sans ébranler les structures en place et sans soulever de nouveaux enjeux auxquels s'intéresse justement la philosophe. C'est ce que nous verrons dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

Il n'est, par ailleurs, pas anodin pour Arendt de penser l'humanité en termes de conditions et non en termes de « nature » ou d'« essence » humaines. Les totalitarismes du XXe siècle (notamment le nazisme et le stalinisme) ayant menacé l'homme non seulement dans son « existence physique, mais aussi et surtout dans son être métaphysique », ce qu'ils ont révélé au grand jour, selon la philosophe, c'est avant tout que « son humanité tient d'abord à des conditions d'existence » qui sont toujours susceptibles d'être remises en question (Poizat, 2013, p. 42). Toutefois, l'existence de l'homme ne se réduit pas pour autant

à des conditions socio-historiques que l'on pourrait modeler à sa guise. Les conditions d'existence auxquelles l'humanité reste soumise constituent en fait des invariants, ou tout au moins, des structures relativement durables à travers le temps et l'histoire, sans lesquelles il n'est pas de vie humaine possible (Poizat, 2013, p. 42).

Qui plus est, pour Arendt, ces conditions de l'existence humaine ne relèvent « ni de la philosophie ni de la science, et elles ne constituent ni des normes idéales ni des faits empiriquement observables. Car ce sont des conditions *politiques* » (Poizat, 2013, p. 43). Ainsi, Arendt voit-elle l'homme comme un *animal politique* au sens aristotélicien⁵, et c'est seulement par l'exercice de sa *liberté politique*, soit sa capacité individuelle de parler et d'agir librement dans l'espace politique, qu'il est à même de donner un sens à son existence, de mener une vie proprement humaine. La liberté politique est donc, pour l'homme, sa caractéristique existentielle la plus profonde (Poizat, 2013, p. 59). Elle est « la condition qui rend les hommes humains » (Poizat, 2013, p. 43). C'est pourquoi l'entreprise de Arendt implique de « dégager les conditions *politiques* d'existence de l'humain » (Poizat, 2013, p. 45), lesquelles ne se révèlent pas à l'intérieur d'idéaux transcendants ou d'un certain déterminisme naturel, mais relèvent plutôt des « modalités de l'agir humain » (Poizat, 2013, p. 79).

Ces modalités de l'agir humain, qui constituent, selon Arendt, les traits durables de l'existence humaine, sont au nombre de trois : le travail, l'œuvre et l'action (Poizat, 2013, p. 82), chacune d'elles étant liée à « trois conditions fondamentales : la vie (au

⁵ Pour Aristote, l'homme, en tant qu'« animal rationnel » est destiné à faire un usage politique de sa raison. C'est dans l'action politique que « s'actualise l'être de l'homme » et que l'homme devient « animal politique ». En ce sens, l'adjectif « politique » ne renvoie pas simplement à « une disposition naturelle de l'homme à entrer en relation avec ses semblables, comme c'est le cas chez certaines espèces grégaires ». Il renvoie plutôt à la poursuite d'une fin qui transcende la sphère naturelle des besoins (Poizat, 2013, p. 109-110).

sens biologique ou animal de la survie), la mondanité (ou l'appartenance au monde) et la pluralité » (Poizat, 2013, p. 86)⁶. Aussi, avant d'aller plus loin, verrons-nous à quoi chacune de ces modalités renvoie, de telle sorte que nous puissions ensuite mieux en percevoir l'influence dans la pensée éducative de Arendt.

1.2.1 Le travail : le domaine de l'animal laborans

La première modalité de l'agir humain, le travail, renvoie à la condition première de l'existence humaine, soit la condition de la vie biologique ou physiologique de l'homme (la *zoê*) : c'est par le travail que la subsistance de l'individu et la survie de l'espèce sont assurées. Dès lors, « [l]'être humain en tant qu'il travaille est membre de l'espèce et non un individu possédant une bio-graphie⁷ » (Amiel, 2001, p. 22). Ce faisant, le travail est le domaine de l'*animal laborans* : un travailleur absorbé par une activité orientée vers la satisfaction de ses besoins naturels. D'un point de vue temporel, le travail se caractérise par sa « fugacité », par son « absence de durée » (Poizat, 2013, p. 113); il est un processus cyclique qui doit sans cesse être renouvelé : par la procréation, par la satisfaction ponctuelle des besoins naturels (nourriture, sommeil, hygiène, etc.) et donc, par la production et la consommation perpétuelles. Cette condition première de l'existence humaine, la condition de vie, l'homme la partage

⁶ Il est important, ici, de ne pas voir dans cette distinction que fait Arendt entre travail, action et œuvre, une coupure radicale. Ces trois modalités de l'agir humain ne sont, en effet, pas mutuellement exclusives : il y a, par exemple, toujours une part de travail dans l'œuvre ou dans l'action, et vice versa (Amiel, 2001, p. 23). Ces distinctions permettent néanmoins de comprendre le sens que peuvent prendre ces différentes sphères d'activités pour les hommes, de même que les critères et les conditions qui leur sont propres.

⁷ Arendt se réfère ici à l'antique distinction entre vie biologique (*zôê*) et vie individuelle (*bios*). La « bio-graphie » est, dès lors, le récit que produit les actions de l'homme dans sa vie individuelle, c'est-à-dire sa vie en tant qu'individu unique et non en tant que membre anonyme de l'espèce humaine (Arendt, 2012, p. 627).

avec les autres êtres vivants à l'intérieur du monde terrestre - le monde *naturel* - et elle ne fait, dès lors, pas de l'homme un être proprement humain, selon la philosophe, bien qu'elle lui soit, évidemment, essentielle.

1.2.2 L'action : politique et liberté

Nous l'avons mentionné plus haut, c'est la liberté politique qui est, pour Arendt, la caractéristique existentielle la plus profonde de l'homme. Or, cette liberté, nous dit Arendt, prend racine dans la deuxième modalité de l'agir humain : l'action, qui renvoie à la capacité qu'a l'homme d'entreprendre une action, de prendre une initiative en tant qu'individu unique parmi les hommes. En effet, pour Arendt, l'action est « l'activité humaine par excellence » et elle est au cœur de sa pensée politique (Poizat, 2013, pp. 109, 130), car elle renvoie à la capacité qu'a l'homme de s'élever au-delà de sa condition biologique d'*animal laborans*, par une action inédite, orientée vers des finalités qui transcendent la sphère naturelle des besoins, lui permettant ainsi accéder à son humanité en devenant *animal politique*⁸.

C'est donc par l'action - que Arendt lie à la parole - que l'homme est en mesure de se révéler en tant qu'être humain, dans son unicité et son individualité (comme personne possédant une *bio-graphie* : une histoire personnelle), et cette vie unique et proprement

⁸ Il importe toutefois de spécifier que l'action n'est pas, en elle-même, politique : elle peut tout aussi bien renvoyer à l'action charitable qui, pour conserver sa valeur, doit demeurer cachée, qu'à l'action à laquelle se livre le fabricant lorsqu'il procède à des échanges sur la place publique du marché (Amiel, 2007, p. 9-10). Cependant, l'action dont il est question ici est celle qui permet l'actualisation de la liberté politique : la liberté d'agir, en ce sens, est la liberté d'initier quelque chose de radicalement neuf dans le monde partagé par les hommes, et plus particulièrement dans l'espace politique que ce monde permet d'instaurer.

humaine s'oppose précisément à la déshumanisation qu'opère le totalitarisme en rendant les hommes interchangeables et superflus. À ce titre,

Si l'action et la parole sont si étroitement apparentées, c'est que l'acte primordial et spécifiquement humain doit en même temps contenir la réponse à la question [...] : « Qui es-tu? » Cette révélation de qui est quelqu'un est implicite aussi bien dans ses actes que dans ses paroles (Arendt, 2012, p. 202-203).

Or, l'action ne révèle le *qui* qu'au regard d'un *Autre* présent, pour voir, entendre et se souvenir. La condition fondamentale de l'action est, dès lors, la *pluralité* humaine, qui pose les hommes à la fois comme des êtres égaux (qui se reconnaissent comme appartenant à l'humanité), mais également uniques (chacun d'eux étant capable d'initier quelque chose d'unique, d'inédit) (Arendt, 2012, p. 200). L'action renvoie donc à ce que Arendt nomme « le domaine des affaires humaines » (Arendt, 2012, p. 207), c'est-à-dire le « réseau des relations humaines » (Arendt, 2012, p. 207) qui constitue un monde proprement humain. Ainsi,

C'est par le verbe et l'acte que nous nous insérons dans le monde humain, et cette insertion est comme une seconde naissance dans laquelle nous confirmons et assumons le fait brut de notre apparition physique (Arendt, 2012, p. 201).

Ce *monde humain*, dans lequel le verbe et l'acte nous permettent d'entrer, se distingue, dès lors, du monde « naturel » à l'intérieur duquel apparaît l'identité physique de l'homme, « dans l'unicité de la forme du corps et du son de la voix », monde qu'il partage avec les autres formes de vie. Il s'agit plutôt d'un monde édifié par l'homme, qui transcende l'existence finie de l'individu et l'inscrit dans une continuité générationnelle et historique : un espace partagé non seulement par une pluralité d'hommes à la fois uniques et égaux, mais également, par une pluralité de générations

(Lombard, 2003, p. 67). Autrement dit, le monde humain est un espace stable où peuvent être mises en commun les actions humaines, en ce qu'elles sont constitutives d'un récit collectif – d'une histoire commune –, ce qui nous renvoie à la troisième modalité de l'agir humain : l'œuvre, dont la condition fondamentale est, justement, la mondanité (l'appartenance au monde).

1.2.3 L'œuvre : l'homo faber et la construction d'un monde durable

La liberté politique, nous venons de le voir, implique la faculté d'agir (par l'acte et le verbe) de l'homme qui s'élève au-delà de sa condition *d'animal laborans* pour initier quelque chose de nouveau et d'unique dans un espace propre à la communauté humaine. L'action politique, selon Arendt, ne peut tout simplement pas s'effectuer à l'intérieur du cycle vital de la nécessité naturelle (Poizat, 2013, p. 114). Pour agir librement, il faut donc, au préalable, être libéré de la nécessité du travail associée à cette condition première (Amiel, 2001, p. 23). Pour ce faire, l'action requiert un espace stable et durable, affranchi de la nécessité naturelle. Aussi, les conditions de l'existence humaine résident-elles, ultimement, dans l'appartenance à un monde commun proprement humain, un monde fait d'objets durables qui lui donnent une « objectivité », un monde qui s'interpose entre l'homme et la nature pour le protéger de son « écrasante force élémentaire » (Arendt, 2012, p. 169). Dès lors,

Si la nature et la terre constituent généralement la condition de la *vie* humaine, le monde et les choses du monde sont la condition dans laquelle cette vie spécifiquement humaine peut s'installer sur terre (Arendt, 2012, p. 167).

Et ainsi, « [à] moins d'un monde entre les hommes et la nature, il y a un mouvement éternel, il n'y a pas d'objectivité » (Arendt, 2012, p. 169).

De ce fait, l'œuvre, cette troisième modalité de l'agir humain, consiste en la construction de ce monde « objectif », par la fabrication d'objets durables, destinés, certes, à être utilisés, mais dont l'existence doit, ultimement, transcender « le pur fonctionnalisme des choses produites pour la consommation et la pure utilité des objets produits pour l'usage » (Arendt, 2012, p. 198). En d'autres termes,

Arendt voit d'abord dans l'œuvrer l'édification d'un monde, non naturel, plus exactement bâti contre la nature, qui construit des objets, et non des produits de consommation, et qui est fait pour durer [...] fournir un cadre humanisé, qui soit plus permanent, plus endurant, que la vie d'une génération (Amiel, 2001, p. 24).

Car le monde commun édifié par l'homme est avant tout « une patrie » pour les mortels, dont la stabilité permet d'accueillir leurs actions et de les inscrire dans une histoire, un récit collectif. Ainsi, pour Arendt,

le monde commun est ce qui nous accueille à notre naissance, ce que nous laissons derrière nous en mourant. Il transcende notre vie aussi bien dans le passé que dans l'avenir; il était là avant nous, il survivra au bref séjour que nous y faisons. Il est ce que nous avons en commun non seulement avec nos contemporains, mais aussi avec ceux qui nous sont passés et avec ceux qui viendront après nous (Arendt, 2012, p. 103).

Ce faisant, si le monde s'interpose entre l'homme et la nature, il constitue également cet « entre-deux » qui « relie et sépare en même temps les hommes » : comme « une table est située entre ceux qui s'assoient autour d'elle », le monde « se tient entre ceux qui l'ont en commun » (Arendt, 2012, p. 101). En ce sens, le monde « est commun à tous et se distingue de la place que nous y possédons individuellement » (Arendt, 2012, p. 101). À cet effet, Arendt reprend l'antique distinction entre « espace public » et

« espace privé » pour situer le monde commun dans l'espace public, espace non pas social (comme nous le verrons plus loin), mais essentiellement politique (Arendt, 2012, p. 88). Pour Arendt,

le domaine politique naît directement de la communauté d'action, de la « mise en commun des paroles et des actes ». Ainsi l'action non seulement se relie de façon très intime à la part publique du monde qui nous est commun à tous, mais en outre est la seule activité qui la constitue (Arendt, 2012, p. 219).

Dès lors, l'action, nous dit Arendt, permet « d'instituer et de perpétuer le politique, dans la mesure où elle crée les conditions de la mémoire et de l'histoire » (Poizat, 2013, p. 131) : une mémoire qui vient de « la présence d'un autrui qui voit, entend et se souvient », et d'un monde permanent qui entretient le souvenir d'une histoire, en tant que « tissu des actions humaines » (Poizat, 2013, p. 131), et qui constitue la « matière même de la vie et de l'action politiques » (Poizat, 2013, p. 131).

1.2.4 La fragilité des affaires humaines

Toutefois, si l'histoire, dont la mémoire est la gardienne, est tissée par les actions humaines initiées dans un monde commun, sa signification ne se révèle que rétrospectivement, dans les yeux qui se tournent vers le passé. En effet, si l'action est initiée par son auteur, elle n'est jamais qu'un commencement dont il ne peut contrôler ni la portée ni l'achèvement. L'action, rappelle Arendt, se caractérise par son imprévisibilité et son irréversibilité, car elle s'inscrit dans un « réseau déjà existant de relations humaines, avec ses innombrables conflits de volontés et d'intentions » et c'est, par ailleurs, pourquoi elle « n'atteint presque jamais son but » (Arendt, 2012,

p. 207). Autrement dit, « [b]ien que chacun commence sa vie en s'insérant dans le monde humain par l'action et la parole, personne n'est l'auteur ni le producteur de l'histoire de sa vie », selon la philosophe (Arendt, 2010, p. 207). Les effets et les « produits » de l'action humaine sont donc toujours incertains.

Plus encore, rappelle la philosophe, le domaine des affaires humaines est lui-même caractérisé par la fragilité et l'incertitude face à sa propre pérennité, qui n'est jamais totalement garantie (Arendt, 2012, p. 211-213). En effet, cette capacité d'action propre à l'homme dont le monde commun dépend tire paradoxalement sa source dans la source même de ce qui le menace : la natalité. Dès lors, si la faculté d'agir est engendrée et sans cesse renouvelée par la natalité : « à chaque naissance quelque chose d'uniquement neuf arrive au monde », et « [p]arce qu'ils sont *initium*, nouveaux venus et novateurs en vertu de leur naissance, les hommes prennent des initiatives, ils sont portés à l'action » (Arendt, 2012, p. 202), cette même condition de la natalité est la cause de « [l]a fragilité des institutions et des lois et généralement de tout ce qui a trait à la communauté des hommes » (Arendt, 2012, p. 213), par la possibilité d'action et la nouveauté qu'elle incarne (Arendt, 2012, p. 753). Autrement dit, l'arrivée incessante de nouveaux êtres humains par la naissance constitue, d'une part, le « miracle » par lequel le monde commun peut être sauvé de cette « ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement » (Arendt, 2012, p. 762), mais, d'autre part, elle est simultanément une « vague déferlante de nouveauté » qui menace continuellement la continuité et la stabilité du monde commun (Arendt, 2012, p. 753).

Or, voilà qui nous conduit à la pensée proprement éducative de Arendt, car c'est précisément de ce paradoxe que découle, selon la philosophe, l'impératif d'éduquer. L'éducation, nous dit Arendt, est « une des activités les plus élémentaires et les plus

nécessaires de la société humaine [...] [qui] se renouvelle sans cesse par la naissance » (Arendt, 2007, p. 23).

Plongeons donc, à présent, dans le cœur de la pensée éducative arendtienne et voyons quel rôle Arendt confère à l'éducation dès lors que sa nécessité découle de cette rencontre entre le déjà là que constitue le monde commun et le germe de la nouveauté contenu dans la natalité.

1.3 L'éducation chez Arendt

1.3.1 Éduquer pour la suite du monde

Comme nous l'avons vu plus haut, pour Arendt, la natalité humaine est bien plus qu'un simple processus de renouvellement lié au cycle de la vie biologique : elle est étroitement liée au concept d'action, de liberté politique et de monde commun. Ainsi, « [a]vec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants; ils les ont en même temps introduits dans un monde » (Arendt, 2012, p. 753). L'enfant se présente donc, chez Arendt, sous un double aspect :

il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain. Ce double aspect ne va absolument pas de soi et ne s'applique pas aux formes animales de la vie; il correspond à un double mode de relations, d'une part la relation au monde et d'autre part la relation à la vie. [...] En les éduquant, [les parents] assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde (Arendt, 2012, p. 753).

Ainsi, pour Arendt, l'éducation concerne à la fois l'enfant comme être humain en devenir, mais elle concerne également (et ultimement) le monde et sa préservation (Foray, 2001, p. 83). Or, précisons que la préservation du monde ne consiste pas en une simple reproduction d'un « modèle d'une humanité achevée » (Foray, 2001, p. 84). Le monde étant un espace de mise en commun des actes et des paroles, il est appelé à se renouveler continuellement, et sa préservation implique, par conséquent, une part de conservation - pour en assurer la continuité - et une part d'innovation - pour en assurer la réactualisation. Ce faisant, pour Arendt, c'est à l'éducation que revient le double mandat de maintenir ce fragile équilibre entre passé et avenir.

Il est intéressant ici de prendre conscience que ce double mandat (préserver le monde et préserver le potentiel d'innovation des nouvelles générations) que Arendt confère à l'éducation conduit à poser le conservatisme (au sens de conservation) comme condition même du progrès. En effet, s'il importe que le monde commun se réactualise continuellement et si cette tâche revient aux générations nouvelles, cela n'est possible qu'à l'intérieur d'un monde qui se perpétue dans une continuité générationnelle et historique. Ainsi, en tant que médiateur de cette rencontre entre le déjà là du monde commun et l'« à venir » contenu en germe dans la nouvelle génération, l'éducation vise à fournir à la nouvelle génération l'éclairage du passé sans lequel elle serait condamnée à marcher dans les ténèbres, pour reprendre la célèbre formulation de Tocqueville (de Tocqueville, 1951 : cité dans Arendt, 2012, p. 596). En outre, Arendt soutient que

Ce passé [...] dont la portée s'étend jusqu'à l'origine, ne tire pas en arrière mais pousse en avant, et contrairement à ce que l'on attendrait, c'est le futur qui nous repousse dans le passé (Arendt, 2012, p. 599-600).

Dès lors, le présent devient « une brèche dans le temps » à l'intérieur de laquelle l'homme mène un « constant combat » pour maintenir un équilibre entre les deux (Arendt, 2012, p. 599-600).

Nous voyons ainsi comment les concepts de natalité et de monde commun permettent de rendre compte de la tension naturelle qui existe entre le passé et l'avenir, entre un monde déjà ancien devant le potentiel de nouveauté que représente l'arrivée continuelle de nouveaux êtres humains, et les risques que comporte cette rencontre.

Mais il y a plus : pour assurer la continuité du monde commun, il importe que la nouvelle génération puisse développer ce que Arendt nomme *Amor Mundi*, l'amour du monde, sentiment qui conduira chaque génération à en assumer à son tour la protection et la transmission aux générations futures. En effet, rappelons que, chez Arendt, l'appartenance au monde commun est conditionnelle à une vie spécifiquement humaine, sans laquelle l'autonomie subjective de l'être humain ne peut avoir de sens (Foray, 2001, p. 84). Il importe donc que cette « conviction intime d'une continuité historique » (Arendt, 2012 : citée dans Foray, 2001, p. 83) se perpétue, de telle sorte que par l'éducation, « l'être humain se constitue comme sujet prêt à assumer cette responsabilité, c'est-à-dire suffisamment attaché au monde » pour en assumer la protection (Foray, 2001, p. 84). Car, « l'homme est un être qui s'élève au-delà de sa condition simplement animale, en manifestant un intérêt pour le monde, et en se révélant apte à l'action et à la parole » (Poizat, 2013, p. 108-109).

L'amour du monde est donc, pour Arendt, l'attitude dont doivent d'abord faire preuve les éducateurs, pour ensuite être transmise par l'acte d'éduquer, une attitude « presque métaphysique », selon Foray (2001), qui consiste en une « reconnaissance de l'importance du monde pour l'existence humaine et de la légitimité de l'exigence relative à sa conservation et à son renouvellement » (Foray, 2001, p. 87). Dès lors,

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 le monde commun (Arendt, 2007, p. 37).

1.3.2 L'éducation arendtienne : implications politiques

Or, qu'impliquent les idées de préservation et de renouvellement du monde commun dans la pensée éducative arendtienne? Concrètement, la préservation du monde commun prend la forme de la transmission d'un héritage à la nouvelle génération - héritage de connaissances et de savoirs sur le monde accumulés par les générations plus anciennes, ou autrement dit : la *tradition*⁹. Ainsi, « [l]e rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde et non de leur apprendre à vivre¹⁰ » (Dalsuet, 2007, p. 126), ce qui implique de l'enseignant qu'il ait une grande connaissance du monde et donc, qu'il soit lui-même cultivé – et non seulement un spécialiste de l'apprentissage, comme Arendt l'observe dans le système éducatif américain du milieu du XXe siècle et le dénonce dans son essai *La Crise de l'éducation*.

⁹ Pour Arendt, qui reprend ici l'usage du terme *traditio* chez Quintilien, éduquer, « c'est à la fois *tradere*, remettre un héritage, et *transmittere*, remettre cet héritage de telle sorte que l'héritier le fasse sien, le conserve et lui donne vie » (Dalsuet, 2007, p. 52).

¹⁰ Cette distinction est essentielle chez Arendt, et elle nous ramène à la distinction fondamentale entre la sphère publique et la sphère privée que fait la philosophe. Nous y reviendrons plus loin.

En ce qui concerne la tâche de renouvellement et de réactualisation du monde : elle incombe à la nouvelle génération. Ainsi, pour Arendt, s'il faut introduire la nouvelle génération au monde dans lequel elle fait progressivement son entrée de telle sorte qu'elle puisse en assumer le renouvellement, il faut éviter le piège qui consiste à chercher à lui faire réaliser le projet d'un monde nouveau imaginé par les générations plus anciennes, car en effet, « du point de vue des nouveaux, si nouvelles que puissent être les propositions du monde adulte, elles sont nécessairement plus vieilles qu'ils ne sont eux-mêmes » (Arendt, 2007, p. 12), et donc, aux yeux des jeunes, elles sont toujours désuètes. Ainsi, suivant la philosophe, vouloir « former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover » (Arendt, 2007, p. 12), refermant ainsi la fenêtre de possibilités qu'ils représentent pour un avenir que l'on souhaite toujours ouvert. Autrement dit, pour Arendt, l'école ne doit pas servir de moyen d'accomplissement du projet politique de la génération plus ancienne par la génération nouvelle. Et si certains enjeux de société doivent être pris en charge, c'est par les adultes qui agissent dans la sphère politique, et non par l'éducation de la jeune génération, qu'ils doivent l'être, de telle sorte que la possibilité que constitue la jeune génération d'entreprendre une action radicalement neuve soit préservée. Il faut reconnaître, à cet égard, que la position défendue par Arendt implique, pour les générations plus anciennes, d'accepter le risque de voir la jeune génération défendre un projet politique radicalement différent du leur. Or, pour la philosophe, c'est bien là, pourtant, une condition fondamentale à la liberté humaine, et donc, à une existence proprement humaine dans un monde non totalitaire.

À cet égard, Arendt rappelle que l'éducation, bien qu'ayant des implications hautement politiques, ne peut, en elle-même, jouer de rôle politique, « car en politique, c'est toujours à ceux qui sont déjà éduqués que l'on a affaire » (Arendt, 2007, p. 12). Selon la philosophe, il serait dangereux de vouloir utiliser l'éducation des enfants pour fonder un « nouveau monde », selon l'utopie politique du moment. En effet,

Le rôle que, de l'Antiquité à nos jours, toutes les utopies politiques prêtent à l'éducation, montre bien combien il paraît naturel de vouloir fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par la naissance et par nature. Pour ce qui est du politique, il y a là, bien sûr, une profonde erreur de conception : au lieu de se joindre à ses semblables en s'efforçant d'agir par persuasion et en courant le risque d'échouer, on intervient de façon dictatoriale, qui se fonde sur la supériorité absolue de l'adulte, et on essaie de mettre en place le nouveau comme un fait accompli, c'est-à-dire comme s'il existait déjà (Arendt, 2007, p. 11-12).

Dès lors, si l'éducation assume le double mandat de préservation du monde commun et de préservation du potentiel d'innovation de la jeune génération, si elle se fait médiatrice entre le passé et l'avenir, elle est également, pour Arendt, un espace transitoire permettant à l'enfant de passer de la sphère privée à la sphère publique - sphère proprement politique. Il importe donc, à présent, de s'attarder à cette distinction fondamentale, laquelle se situe au cœur de la pensée politique arendtienne.

1.3.3 Les sphères publique et privée

Nous avons mentionné plus haut que la pensée de Arendt s'appuie sur la distinction entre sphère privée et sphère publique développée dans la pensée grecque de l'Antiquité (respectivement l'*oïkia* et la *polis*) (Poizat, 2013, p. 111). Il ne nous est pas possible ici d'entrer dans les détails de cette distinction qui fait l'objet d'un chapitre entier de *Condition de l'homme moderne*, mais nous tenterons néanmoins d'en esquisser les pourtours de manière à pouvoir saisir son implication pour la pensée éducative arendtienne.

La sphère publique renvoie au monde « en ce qu'il nous est commun à tous et se distingue de la place que nous y possédons individuellement » (Arendt, 2012, p. 101). Nous l'avons mentionné plus haut, il s'agit de l'espace où l'homme est en mesure *d'apparaître*, de révéler son unicité au sein de la pluralité de ses semblables et ce, par ses actes et ses paroles, lesquelles contribuent à la vie politique et à l'édification du monde commun (Foray, 2001, p. 87). Cela fait écho, par conséquent, à la distinction faite par Arendt entre monde commun et vie biologique, cette dernière appartenant au domaine privé.

Ainsi, par opposition à la permanence ou la durabilité du monde commun édifié par une pluralité d'hommes - et de générations -, le domaine privé, selon Arendt, s'inscrit dans la temporalité associée au cycle biologique de la vie et mort des individus. Il est le lieu de la famille et des activités liées à la subsistance, il est « consacré à l'entretien de la vie, domaine de la nécessité [...] et du travail » (Foray, 2001, p. 87).

Or, la distinction entre ces deux sphères est, selon Arendt, primordiale : elle s'érige effectivement en rempart, entourant la vie politique, d'un côté, et protégeant la vie biologique, de l'autre (Arendt, 2012, p. 110), car si l'espace public du monde commun est conditionnel à une existence proprement humaine, il demeure que certaines choses, pour exister, « ont besoin d'être cachées » (Arendt, 2012, p. 117). À cet égard, « [c]ela ne signifie certes pas que les affaires privées soient généralement sans importance; au contraire, [...] il y a des choses très importantes qui ne peuvent subsister que dans le domaine privé » (Arendt, 2012, p. 100). Ainsi en va-t-il, nous rappelle Poizat (2013), de « certaines dispositions morales, telles que la bonté ou l'amour » (Poizat, 2013, p. 107). Il en va de même, ajouterons-nous, d'une partie de la croissance et de la maturation de l'enfant qui, selon Arendt, doit se faire dans l'intimité de la sphère privée. En effet, Arendt rappelle que l'enfant, par la naissance, fait son entrée dans le

monde, mais cette entrée doit se faire de manière progressive. Ainsi, sa place, au départ, se situe dans la sphère privée de la famille, qui peut satisfaire son besoin d'intimité, à l'abri de la lumière de l'espace public. À cet égard,

Puisque l'enfant a besoin d'être protégé contre le monde, sa place traditionnelle est au sein de la famille. C'est là, qu'à l'abri de quatre murs, les adultes reviennent chaque jour du monde extérieur et se retranchent dans la sécurité de la vie privée. Ces quatre murs à l'abri desquels se déroule la vie de famille constituent le rempart contre le monde et en particulier contre l'aspect public du monde. [...] Toute vie [...] émerge de l'obscurité, et si forte que soit sa tendance naturelle à chercher la pleine lumière, a néanmoins besoin de la sécurité de l'obscurité pour parvenir à maturité (Arendt, 2012, p. 753).

Aussi, pour Arendt, l'école tient-elle lieu d'espace transitoire permettant à l'enfant de faire son entrée progressive dans le monde, de passer de la sphère privée de la famille - où les parents assument une part importante de son éducation -, à la sphère publique du monde commun. Et bien qu'elle soit une institution publique, Arendt rappelle que l'école n'est pas non plus le monde en tant que tel, mais qu'elle en offre seulement la représentation : elle tient lieu de propédeutique, elle constitue ce que Arendt qualifie de sphère pré-politique.

1.3.4 L'école, un espace pré-politique

En effet, s'il importe, pour Arendt, que l'éducation protège la stabilité et la pérennité du monde commun de la nouveauté que représente la nouvelle génération en le lui transmettant en héritage (faire de la nouvelle génération une héritière permet de l'inscrire dans une continuité historique, on assigne, ce faisant, un passé à l'avenir), elle accorde également une grande importance à la protection requise par l'enfant à

l'égard du monde : le miracle de la naissance, s'il peut mener à une action radicalement nouvelle, doit être lui-même protégé du poids écrasant du monde et de ses exigences. Dès lors, bien que l'école n'appartienne pas exactement à la sphère privée de la famille, elle doit néanmoins offrir un espace sécuritaire (*a safe space*) (Topolski, 2008, p. 267) pour permettre à l'enfant de continuer à se développer et à mûrir à l'abri de la lumière et de la publicité du monde commun, car son entrée dans le monde, nous l'avons dit, doit se faire progressivement, petit à petit. Pour Arendt, il s'agit d'un besoin spécifique à l'enfance auquel nous avons le devoir de répondre : exposer trop rapidement l'enfant à la lumière de l'espace public compromet, selon elle, son bon développement, comme c'est souvent le cas, dit-elle, des enfants de personnalités publiques. À cet effet,

Toute vie, et pas seulement la vie végétative, émerge de l'obscurité, et si forte que soit sa tendance naturelle à chercher la pleine lumière, a néanmoins besoin de la sécurité de l'obscurité pour parvenir à la maturité. C'est peut-être ce qui explique que si souvent les enfants de parents célèbres tournent mal : la célébrité s'insinue entre les quatre murs, envahit le domaine privé, apportant avec elle, surtout dans les conditions actuelles, la lumière impitoyable du domaine public, qui vient inonder toute la vie privée de ceux-ci, si bien que les enfants ne disposent plus de l'abri sûr où ils peuvent grandir (Arendt, 2012, p. 753-754).

Qui plus est, l'école n'étant pas, comme nous l'avons dit plus haut, le monde en tant que tel, elle n'est pas ni ne devrait être, aux yeux de la philosophe, le lieu de l'exercice de la liberté politique par l'action, lieu qui constitue un espace partagé par une pluralité d'adultes déjà éduqués. D'abord parce que, pour Arendt, l'action implique la révélation du *qui* dans l'espace public, alors que l'enfant, qui est encore en développement, il est *en devenir*, a encore besoin de l'intimité de l'espace privé pour mûrir et se développer, comme nous venons de le voir. Ensuite, parce que l'enfant n'est pas encore prêt, nous dit la philosophe, à agir dans le monde, parce qu'il est en train de l'appivoiser et de développer sa faculté de penser et de juger à l'intérieur de celui-ci, deux éléments fondamentaux à l'action.

Selon Arendt, en effet, l'action requiert « une intelligence du politique, ou une faculté de jugement, qui entre en résonance avec la pensée » (Poizat, 2013, p. 211). Et si la pensée et le jugement font l'objet d'un livre entier, soit l'ouvrage posthume de Arendt *La vie de l'esprit* (1978), mentionnons simplement qu'avec Arendt, pour que la pensée conduise à un jugement sur le monde, elle doit savoir s'en extraire momentanément, c'est-à-dire qu'elle nécessite de « prendre ses distances à l'égard du monde », sans pour autant s'en détourner (Arendt, 2000, p. 184 : citées dans Poizat, 2013, p. 211). Et dès lors, bien qu'elle prenne racine dans l'expérience, elle doit être « désintéressée, dégagée des intérêts pratiques immédiats » (Poizat, 2013, p. 211), de telle sorte qu'elle consiste à « penser en se mettant à la place de tout autre » (Arendt, citée dans Amiel, 2007, p. 25), ce qui renvoie au concept de la *mentalité élargie* qu'elle emprunte à Kant. Juger, pour Arendt, signifie discerner, critiquer, à l'aune de cette pensée inclusive et désintéressée, soutenue par la connaissance et la culture, et implique de se « prononcer, au nom de tous et pourtant en son nom propre, en se mettant à la place de l'autre, [sur] une particularité dont on accepte de faire l'épreuve, à ses risques et périls » (Amiel, 2007, p. 26).

Dans cette perspective, l'enfant qui apprend à penser et à juger, n'est pas encore prêt à prendre position et agir. Pour Arendt, en effet, l'enfant n'est pas encore capable de juger par lui-même : il a encore besoin de « repères moraux et sociaux » (Poizat, 2013, p. 404). En d'autres termes, suivant la philosophe, les enfants « n'ont ni la capacité ni

le droit d'établir une opinion publique de leur propre chef ¹¹» (Arendt, 1959, p. 248 : citée dans Poizat, 2013, p. 404).

Si d'aucuns peuvent contester la vision arendtienne de la rationalité infantile, sa réflexion sur la relation entre éducation et politique nous invite néanmoins à questionner la légitimité d'exiger des enfants la responsabilité du jugement et de l'action politiques (Topolski, 2008, p. 268). En effet, l'action exige de celui qui l'entreprend de s'exposer « au sens double du terme » (Poizat, 2013, p. 130) : « Celui qui agit accepte de se dévoiler au regard de tous. Mais il choisit, également, d'assumer les conséquences imprévisibles de ses actes » (Poizat, 2013, p. 130). Or, cette responsabilité d'agir dans le monde et d'assumer les conséquences de ses actes, revient, selon Arendt, aux adultes et non aux enfants. Dès lors, envisager l'enfant comme un *petit adulte* - un *petit citoyen en puissance* - revient, d'une part, à le priver de l'expérience authentique de l'enfance (autrement dit : la distinction entre *adulte* et *enfant* n'est pas respectée), et d'autre part, cela revient à transposer la responsabilité du monde à l'enfant, ce qui constitue une véritable trahison de la part des adultes, selon la philosophe (Arendt 2012, p. 755). Ultimement, pour Arendt, l'éducation ne devrait pas être instrumentalisée, ni par le politique, ni par les intérêts personnels de la sphère privée, mais devrait plutôt être motivée par un certain humanisme : un amour du monde, de l'humanité et des enfants, et un respect de leurs exigences respectives. Il en va, ultimement, des conditions d'une existence proprement humaine dans un monde que l'on souhaite toujours ouvert et non totalitaire.

¹¹ Cette idée est développée par la philosophe dans son très controversé article *Reflections on Little Rock*, un article où elle réfléchit à la place et au rôle des enfants dans le monde social et politique (Poizat, 2013, p. 402).

À cet effet, il appert que la philosophe accorde une grande importance à une autre distinction : celle qui existe entre les adultes et les enfants. Pour Arendt, en effet, il existe une relation naturellement dissymétrique entre l'adulte et l'enfant, entre l'enseignant et l'élève, et qui prend la forme de l'autorité, un concept avec lequel nous semblons, par ailleurs, plutôt mal à l'aise, dans la modernité¹². Or, Arendt rappelle que cette autorité est ce qui « autorise » la transmission de la connaissance du monde de l'enseignant à l'élève, et elle est donc fondamentale à l'acte d'éduquer.

Mentionnons, à cet égard, que Arendt ne se réfère pas ici à « l'autorité en général », mais seulement [au] concept très spécifique de l'autorité qui a été dominant dans notre histoire » et que nous avons perdu dans la modernité (Arendt, 2012, p. 672). Il s'agit de l'autorité entendue comme modèle, qui pose celui qui la détient comme son représentant. Dès lors, par l'exercice de son autorité (son *auctoritas* qui signifie *augmenter*), celui qui détient l'autorité (et non pas le pouvoir¹³) amplifie les possibilités d'action de celui sur lequel elle s'exerce, permettant, dès lors, son dépassement (Mattéi, 2012, partie 8). Cette conception de l'autorité, qui implique une relation dissymétrique librement consentie, se distingue très clairement de l'autoritarisme, qui commande la force ou la coercition, de même que de la persuasion, qui implique toujours une relation d'égalité.

¹² Pour Arendt, le développement du monde moderne s'accompagne d'une crise de l'autorité « toujours plus large et toujours plus profonde » (Arendt, 2012, p. 671) et, selon elle, cette crise de l'autorité se manifeste de façon particulièrement radicale dans la sphère pré-politique de l'éducation (Arendt, 2007, p. 30).

¹³ Cette distinction entre autorité et pouvoir est primordiale selon Arendt, et c'est, par ailleurs, de la confusion qui règne entre ces deux concepts dans la modernité que découle la délégitimation généralisée de toute forme d'autorité à laquelle on assiste dans les sociétés modernes, où l'on tend à confondre autorité et autoritarisme, et à prendre les normes et repères que fournit l'autorité pour une forme d'oppression.

C'est pourquoi, si Arendt encourage une attitude de défi vis-à-vis l'autorité à l'université (une institution scolaire, certes, mais dont les étudiants sont des adultes déjà éduqués : ils sont là pour apprendre (*learn*) et non pas pour être éduqués) (Topolski, 2008, p. 264), ainsi que dans la sphère publique – théâtre de l'action politique -, cette même attitude serait, selon elle, néfaste dans le cadre de l'école, lieu de transmission, de formation (au sens d'éducation et pas seulement d'apprentissage) et de conservation, car cela compromettrait la possibilité de transmission de cet héritage culturel, ce minimum de conservation nécessaire à la continuité du monde commun (Topolski, 2008, p. 268).

L'éducation doit donc, dans cette perspective, créer la stabilité : rappelons-nous que l'enfant aura *besoin* de cet espace stable, durable, qu'est le monde commun, pour pouvoir y apparaître, y agir et dès lors, y inscrire sa *bio-graphie* en contribuant à son édification, une fois adulte et éduqué. Autrement dit, chaque chose en son temps : d'abord transmettre pour conserver cet espace stable, ensuite agir pour le renouveler, le réactualiser (Topolski, 2008, p. 269).

Dès lors, pour Arendt, l'espace scolaire, comme espace transitoire, se situe plutôt hors du temps : il se détache à la fois du cycle temporel de la vie biologique, appartenant à la sphère privée, et de celui de la vie politique, qui caractérise les relations entre adultes déjà éduqués et égaux dans le domaine des affaires humaines. Il constitue, en quelque sorte, cette brèche entre le passé et l'avenir (en référence au titre de la préface de son essai *La Crise de la culture*) : « [c]e petit non-espace-temps au cœur même du temps » (Arendt, 2012, p. 602) qui entoure et protège à la fois le monde (le passé) et le potentiel d'innovation de la jeune génération (l'avenir).

1.3.5 La scholè

À cet effet, il peut être éclairant de se référer au concept grec de *scholè*, dont Masschelein et Simons, fortement inspirés par Arendt, exposent brillamment le sens dans leur ouvrage *In Defence of the School : A Public Issue* (2013). Les deux auteurs rappellent, en effet, que la *scholè*, dont dérive, dans plusieurs langues, le mot école (*school, escuela, skole, schule*) (Masschelein, 2011, p. 2) signifie *temps libre* (Masschelein et Simons, 2013, p. 9). La *scholè* constitue donc un espace que l'on souhaite hors du temps, où l'on procède à une suspension de ce dernier, un espace *libéré* des impératifs du cycle biologique de la vie (appartenant à la sphère privée) tout autant que des exigences des affaires humaines (domaine public et politique), un espace réservé à l'étude et à l'exercice, ou, en termes arendtiens, au « libre épanouissement de ses qualités et de ses dons caractéristiques » (Arendt, 2012, p. 755).

Il peut être, par ailleurs, intéressant de souligner que l'exercice dont il est question ici ne doit pas être confondu avec le fait de pratiquer quelque chose : soit, « faire l'exercice de », comme l'exercice de la liberté politique dont il a été question plus haut, ou encore comme le travail authentique de l'apprenti qui s'exerce en pratiquant dans un contexte réel, mais doit plutôt se comprendre comme le fait de « s'exercer à... », par voie détournée, par le biais d'une activité que l'on poursuit pour elle-même (Masschelein et Simons, 2013, p. 40-41). Dans cette optique, la *scholè* est une mise à distance, à la fois avec la sphère privée de la famille et la sphère publique des affaires humaines. Et si l'école n'est pas le monde lui-même, c'est justement parce que l'étude et l'exercice (qui constituent cette initiation au monde par l'éducation) exigent cette mise à distance, de telle sorte que le monde lui-même devienne un *objet* d'étude (Masschelein et

Simons, 2013, p. 32). Pour être étudié, pour s’y exercer, nous disent Masschelein et Simons (2013), un objet doit être détaché de son contexte usuel, libéré des mains de ceux qui en sont habituellement responsables, pour devenir un *bien commun*, gratuit (en anglais, *free* signifie aussi *libre*), mis à la disposition de la jeune génération pour son développement.

Le temps libre de la *scholè*, en se situant hors des impératifs de la vie et des affaires humaines, constitue donc un temps *improductif*, c’est-à-dire qu’il ne vise pas la production de quelque chose (comme c’est le cas du travail, de l’œuvre, et, dans une certaine mesure, de l’action qui, en initiant quelque chose, traduit une volonté de *produire* quelque chose (un effet), bien que son auteur n’en contrôle ni la portée ni le résultat) : il s’agit d’un temps possédant son rythme et sa valeur propres. Autrement dit, les activités de la « scholastique », l’étude et l’exercice (ou la pratique), possèdent une valeur intrinsèque : « *school always means knowledge for the sake of knowledge, and this we call ‘study’ [...] Likewise, we can call skills for the sake of skills ‘practice’* » (Masschelein et Simons, 2013, p. 39). L’école, dans cette perspective, constitue cette brèche entre le passé et l’avenir dont parle Arendt. Elle ramène les élèves au temps présent (*in the present tense*), les protégeant momentanément du poids du passé tout autant que du fardeau de l’avenir (Masschelein et Simons, 2013, p. 36).

1.4 Synthèse du premier chapitre

Ce premier chapitre nous a permis de situer les fondements philosophiques, anthropologiques et politiques de la pensée éducative arendtienne à l’intérieur de la toile conceptuelle de la pensée d’ensemble de la philosophe. Nous avons pu voir que sa réflexion sur l’éducation procède d’une réflexion plus globale sur les conditions de

l'homme dans la modernité, et sur la possibilité d'un monde non totalitaire où y mener une existence pleinement humaine. Nous avons vu que pour Arendt, les conditions de l'existence humaine dans un monde non totalitaire se fondent sur notre appartenance à un monde commun proprement humain, et sur notre capacité d'y agir librement.

Or, à cet égard, pour Arendt, l'éducation détient une double responsabilité : 1) protéger le monde de la menace que constitue l'arrivée incessante de la nouveauté par la naissance, pour assurer la continuité du monde, et 2) protéger le potentiel d'innovation contenu en germe dans chaque nouvelle génération, afin de la préparer à la tâche de renouveler le monde commun. Pour ce faire, l'éducation doit initier l'enfant au monde commun, de telle sorte qu'il puisse passer progressivement de la sphère privée de la famille à la sphère publique et proprement politique du monde commun. En ce sens, Arendt pose l'éducation comme espace pré-politique, ni privé ni public, et nous avons évoqué en quoi cette mise à distance semble correspondre au *temps libre* de la *scholè*.

Or, il semble que les frontières entre ces distinctions (entre sphères privée et publique, entre vie et monde, entre adultes et enfants, entre travail, action et œuvre) si chères à Arendt, soient, dans le monde moderne, de plus en plus brouillées. Aussi, le prochain chapitre se consacrera-t-il à cette crise moderne, et aux transformations qu'elle entraîne, selon Arendt, dans notre rapport au monde et au temps, avant que d'en mesurer les conséquences pour l'éducation dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

LA CRISE DE LA MODERNITÉ PERTE DE MONDE COMMUN ET PERTE DE SENS

Le premier chapitre nous a permis de situer la pensée éducative arendtienne dans l'horizon philosophique, politique et anthropologique de l'œuvre de Arendt. Or, si nous comprenons à présent que la double responsabilité que Arendt confère à l'éducation vise, ultimement, à maintenir les conditions de notre humanité dans un monde non totalitaire¹⁴ (l'appartenance à un monde commun et la possibilité d'agir librement dans l'espace politique qu'il permet d'instaurer entre les hommes), il nous faut à présent tenir compte du contexte plus large de la crise de la modernité diagnostiquée par la philosophe, afin d'en mesurer les conséquences pour cette pensée sur l'éducation.

Le présent chapitre propose donc une exploration de l'analyse que fait Arendt de la crise de la modernité. Son analyse étant d'une grande finesse et s'étalant sur l'ensemble de son œuvre, nous devons, pour les besoins de ce projet de recherche, nous contenter de l'aborder sous trois angles : 1) Dans un premier temps, il sera question de l'ascension de l'*animal laborans* au sommet de la hiérarchie des modalités de l'agir

¹⁴ En effet, « [m]ême si son évocation reste discrète dans *La crise de l'éducation*, la prévention de la menace totalitaire comme fonction et responsabilité de l'éducation moderne est constamment en arrière-plan » (Lombard, 2003, p. 93).

humain (travail, action, œuvre) dans la modernité, et de ses conséquences pour notre rapport au monde et au temps, puis 2) nous aborderons la crise de l'espace public qui en découle, suivant Arendt, et ses conséquences pour la possibilité d'action dans l'espace politique du monde commun, et enfin 3) il sera question de la crise de la culture diagnostiquée par Arendt, et de ses conséquences pour notre expérience de l'existence humaine.

2.1 L'ascension de l'animal laborans au sommet de la hiérarchie de l'agir humain

Dans *Condition de l'homme moderne*, de même que dans *La Crise de la culture*, Arendt conduit une analyse détaillée des transformations qu'opère la modernité sur notre rapport au monde et au temps, en s'appuyant sur les concepts de *vie et monde*, de sphères *privée et publique*, ainsi que sur les différentes modalités de l'agir humain qui leur sont corrélatives (travail, action, œuvre), concepts que nous avons abordés au chapitre précédent. Ces transformations modernes, nous dit Arendt, consistent en une série de ruptures, de renversements et d'inversions qui, suivant la philosophe, a ultimement mené à l'ascension de l'*animal laborans* au sommet de la hiérarchie de l'agir humain. Nous tenterons donc ici de faire une synthèse de cette analyse d'une très grande densité, en la présentant sous trois angles : 1) Une première inversion de la vie contemplative et de la vie active, menant à 2) l'ascension de l'*homo faber* au sommet de la hiérarchie de l'agir humain, puis 3) la défaite de l'*homo faber* et la victoire de l'*animal laborans* sur les autres modalités de l'agir humain. Toutefois, au préalable, il nous faut approfondir ce que nous avons jusqu'à présent exposé des trois domaines d'activité de l'homme que sont le travail, l'œuvre et l'action.

2.1.1 La *vita activa* : travail, oeuvre, action

D'abord, il importe de mentionner que les articulations arendtiennes des concepts grecs « n'ont été (re)connues ni des Modernes, ni des Anciens » (Amiel, 2007, p. 84), et qu'il ne s'agit donc pas, pour la philosophe, d'encourager un quelconque retour en arrière. La démarche arendtienne consiste plutôt à poser un regard neuf sur cet héritage du passé, pour tenter d'en restituer « la richesse interne » (Amiel, 2007, p. 84), et ainsi, explorer l'éclairage qu'il peut offrir dans l'analyse de notre rapport au monde dans l'histoire, et plus particulièrement dans la modernité.

Arendt situe les trois modalités de l'agir humain exposées au premier chapitre dans ce que les Grecs appellent la *vita activa*, par opposition à la *vita contemplativa*, qui renvoie à la contemplation des idées vraies (la *theoria*), soit l'activité des philosophes, activité qui « s'accomplit dans la connaissance (*nous*) » et qui mène à la sagesse (*sophia*) (Poizat, 2013, p. 93), « la source de la plus haute jouissance selon Aristote » (Poizat, 2013, p. 15). *La vita activa* englobe donc le travail, l'œuvre et l'action : 1) l'action correspond à la *praxis* des Grecs, qui désigne « la vie des citoyens participant aux affaires de la cité » (Poizat, 2013, p. 93), autrement dit, la vie politique qui s'accomplit dans l'action et qui exige, comme vertu, la prudence (ou l'intelligence pratique : la *phronesis*). Arendt voit dans cette modalité de l'agir humain, rappelons-le, la condition de notre humanité, et lui accorde, pour cette raison, une grande importance¹⁵ -, 2) l'œuvrer correspond à la *poiesis*, qui consiste en « la transformation de la nature et la fabrication d'objets artificiels » (Poizat, 2013, p. 93), et 3) le travail correspond aux

¹⁵ Il serait toutefois faux de voir dans cette importance que Arendt accorde à l'action « une dévalorisation du travail ou une promotion inconditionnelle de l'action glorieuse [...]. Le parti pris est ici le parti pris du monde » (Amiel, 2007, p. 84) et l'importance, pour l'existence humaine, d'en reconnaître les exigences.

activités liées à la nécessité vitale (la *zoê*) que connaît toute espèce vivante. Avant d'aller plus loin, rappelons en quoi ces trois modalités de l'agir humain se distinguent, et quelles sont leurs exigences propres, selon la philosophe.

La conception du travail, chez Arendt, renvoie à la condition de vie au sens biologique ou physiologique de la *zoê* (Poizat, 2013, p. 112-113). Arendt emprunte, par ailleurs, aussi à Marx¹⁶, qui pose le travail comme « le métabolisme de l'homme avec la nature » (Arendt, 2012, p. 770). Par le travail, c'est donc uniquement la survie de l'espèce que nous assurons, et non la survie du monde commun. Du point de vue de la temporalité, le travail est fugace : il est un processus continu de production et de consommation - « le processus dévorant de la vie » - voué à se renouveler perpétuellement sans toutefois laisser rien de durable derrière lui (Poizat, 2013, p. 113).

Dès lors, contrairement à l'œuvrer¹⁷, le travail (domaine d'activité de l'*animal laborans*), « ne peut édifier un monde durable (au contraire il détruit et consomme) » et dans son anonymat (l'*animal laborans* est un représentant de son espèce, mais ne possède pas de *bio-graphie*), il « ne renvoie à aucune pluralité réelle », son activité étant, par conséquent, « antipolitique, privée (au sens le plus privatif, précisément, du terme) » (Amiel, 2007, p. 85). Il s'avère néanmoins conditionnel aux autres modes d'activité. Par conséquent,

¹⁶ La critique du marxisme occupe toutefois une place importante chez la philosophe, particulièrement dans *Condition de l'homme moderne*.

¹⁷ Amiel (2007) emploie le terme *œuvre* lorsqu'elle fait référence au produit de l'activité de l'*homo faber*, et le terme *œuvrer* lorsqu'il s'agit de l'activité qui consiste à produire une œuvre (Amiel, 2007, p. 39). Nous emploierons ces deux termes de la même façon dans ce mémoire.

Tout le problème pour les êtres humains comme tels est de ne pas être enfermés dans le cycle du labeur, mais pour cela il faut mobiliser d'autres facultés : l'œuvrer et l'agir puisque, selon les mots de Marx cités à moitié ironiquement par Arendt, le royaume de la liberté commencera toujours au-delà de celui de la nécessité (Amiel, 2007, p. 85-86).

À l'inverse du travail, l'œuvre se détourne et résiste au « cycle biologique qui engloutit et qui fait disparaître tout ce qu'il consomme » - la destruction étant le résultat de toute consommation - (Mattéi, 2012, partie 9), et participe plutôt à l'édification du monde commun, dont elle est une manifestation permanente. L'œuvre de nos mains (l'œuvrer), contrairement au travail de notre corps, « ne suscite pas des objets de consommation mais bien d'usage, qui forment un cadre stable, non naturel, qui nous préexiste et nous survit » (Amiel, 2007, p. 39). Or, comme l'œuvrer consiste en la création d'un monde stable et artificiel, il comporte toujours une dimension de violence au regard de la nature qu'il cherche à dominer. Et c'est dans cet esprit que, pour l'*homo faber*, « la fin justifie les moyens » (Arendt, 2012, p. 182) : détruire l'arbre pour fabriquer chaises, tables et maisons. Il y a, par ailleurs, également toujours une dimension de contemplation dans l'œuvre de l'*homo faber*, que l'on retrouve dans l'idée qui précède la fabrication : ce modèle qui lui sert de guide.

Par ailleurs, si les objets fabriqués par l'*homo faber* peuvent s'avérer utiles dans le contexte de la vie quotidienne (pensons à l'usage des outils et de la technique), il s'en trouve qui soient à proprement parler *inutiles* : c'est le cas des œuvres d'art (les œuvres culturelles), qui, selon Arendt, sont « écartées des besoins et des exigences de la vie quotidienne » (Arendt, 2012, p. 193). De tous les objets tangibles du monde, les œuvres

d'art sont donc, pour la philosophe, « les plus intensément du-monde¹⁸ » (Arendt, 2012, p. 193). À cet effet,

leur durabilité est presque invulnérable aux effets corrosifs des processus naturels, puisqu'elles ne sont pas soumises à l'utilisation qu'en feraient les créatures vivantes, utilisation qui, en effet, loin d'actualiser leur finalité – comme la finalité d'une chaise lorsqu'on s'assied dessus –, ne peut que les détruire [...] Nulle part la durabilité pure du monde des objets n'apparaît avec autant de clarté, nulle part, par conséquent, ce monde d'objets ne se révèle de façon aussi spectaculaire comme la patrie non mortelle d'êtres mortels (Arendt, 2012, p. 193-194).

Pour la philosophe, l'œuvre d'art (ou culturelle) n'a pas de *fonction*, mais plutôt un *pouvoir* : « le pouvoir originellement spécifique à toute chose culturelle, le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir » (Arendt, 2012, p. 769).

L'*homo faber* se pose donc comme le « fabricant de monde, de cette scène (au sens objectif, matériel) sur laquelle quelqu'un pourra apparaître » (Amiel, 2007, p. 39). Par ailleurs, l'œuvrer, s'il n'est pas *antipolitique* comme le travail, parce qu'il admet une certaine pluralité, est néanmoins *apolitique*. Il est, en effet, pourvu d'un espace public : « la place du marché où il a rapport à d'autres humains par l'*action* d'échanger et l'intermédiaire des produits » (Amiel, 2007, p. 40), mais cet espace public n'est pas proprement politique, c'est le lieu où apparaissent non pas des individus, mais des objets. Autrement dit, si le travail est anonyme, selon Arendt, car il renvoie à l'homme en tant que représentant de son espèce, les produits de l'*homo faber* ne montrent pas le

¹⁸ Cette distinction fondamentale entre travail (dont le fruit est destiné à la consommation) et œuvre (dont l'objet est destiné au monde), Arendt la tient, en partie, de Heidegger, dans son *Chemin qui ne mène nulle part* (1962). Suivant Heidegger, Arendt distingue l'objet d'usage (par exemple, une corbeille de fruits) destiné à être usé, le produit de consommation (le fruit) destiné à être consommé, et l'œuvre d'art ou l'œuvre culturelle (une toile de Braque qui représente une corbeille de fruits) destinée au monde (Arendt, 2012, p. 773; Mattéi, 2012, partie 10).

qui derrière leur fabrication, mais révèle seulement le *quoi*, c'est-à-dire ce dont il est capable (Amiel, 2007, p. 40).

C'est uniquement dans l'espace spécifique qu'instaure l'action - où s'échangent non pas des produits, mais des opinions -, et donc par le débat et la délibération - dont l'aboutissement est toujours incertain¹⁹-, que se fonde une communauté de sens entre les hommes, et qu'apparaît un espace proprement politique (domaine de l'*animal politique*), selon la philosophe. En ce sens,

L'individu qui formule un jugement, tout en produisant une évaluation sur le juste ou l'injuste, en appelle implicitement à un accord possible avec autrui. Il institue alors un monde commun, et convoque une communauté de sens avec ses semblables. Or, celle-ci constituerait, selon Arendt, l'espace propre du politique (Poizat, 2013, p. 27).

C'est, rappelons-le, uniquement dans cet espace politique que l'homme peut se révéler dans son unicité : seules les paroles et les actes sont capables « de donner sens et de révéler l'acteur » (Amiel, 2007, p. 41). C'est donc seulement dans cet espace, nous dit la philosophe, que l'homme fait l'expérience d'une vie proprement humaine, qu'il fait l'expérience de sa *liberté*, la liberté étant, pour Arendt, enracinée dans la politique et actualisée par l'action (Amiel, 2007, p. 28).

¹⁹ Il peut être utile ici de rappeler que selon Arendt, l'action humaine s'inscrit toujours dans la pluralité, elle s'insère toujours dans « le réseau des affaires humaines » (Amiel, 2007, p. 7-8), et par conséquent, elle se caractérise par son imprévisibilité et son irréversibilité, c'est-à-dire qu'on ne peut en contrôler le résultat, comme c'est le cas pour l'œuvrer.

Nous l'avons souligné plus haut, l'intérêt que représente, pour Arendt, cette distinction entre ces différents modes de vie et d'activité de l'homme issue de la pensée grecque consiste essentiellement à en redécouvrir le sens et la portée pour l'existence humaine : chacun de ces domaines d'activité ayant ses exigences propres, la philosophe nous convie à en prendre acte²⁰. Rappelons ici, une fois de plus, qu'un équilibre entre le travail, l'œuvrer et l'action n'a jamais été connu, ni des Anciens ni des Modernes, et que le recours aux concepts antiques, loin de traduire une attitude passéiste de la part de la philosophe, consiste plutôt en une tentative d'en retrouver le sens, de manière à éclairer les « conditions de l'homme moderne » de façon inédite. Autrement dit, la démarche arendtienne relève d'un exercice de penser, qui passe par une exploration de la signification des concepts passés et de leur portée pour réfléchir l'expérience que fait l'homme de la modernité.

Suivant l'analyse arendtienne, il semble donc qu'à travers les époques, une certaine confusion entre ces différentes modalités de l'agir humain ait continuellement régné, et qu'elle se soit manifestée par un constant déséquilibre entre elles, une continuelle domination de l'une ou l'autre sur les autres. Ce déséquilibre aurait conduit, par ailleurs, ultimement, au malaise moderne que nous connaissons aujourd'hui, et dont la crise de l'éducation serait un symptôme, selon la philosophe. C'est ce que nous verrons maintenant.

2.1.2 Renversement de la contemplation et de l'action

²⁰ Le recours de Arendt à la pensée grecque met en avant le fait que « La 'vie active' est constituée par une pluralité d'activités distinctes, chacune ayant une localisation appropriée (privée ou publique), et 'l'impérialisme' d'une activité, ou l'éclipse du domaine public comme du domaine privé menace la richesse et l'intégrité de la vie humaine » (Amiel, 2001, p. 55).

Un premier renversement dans l'ordre hiérarchique des domaines de la vie et de l'action humaines consiste, selon Arendt, à « l'inversion des rangs de la *vita contemplativa* et de la *vita activa* » (Arendt, 2012, p. 294). Rappelons que la *vita contemplativa* renvoie à la vie du philosophe « vouée à la recherche et à la contemplation des choses éternelles » (Arendt, 2012, p. 70), c'est-à-dire le *kosmos* physique, qui ne résulte pas de l'œuvre humaine (Arendt, 2012, p. 72). Suivant Arendt, l'idéal de la contemplation (*theôria*), comme forme de vie supérieure à toute autre activité humaine, remonte à la philosophie politique de Platon et constitue traditionnellement l'arrière-plan philosophique servant à guider les actions humaines (le travail, l'œuvre et l'action de la *vita activa*) (Arendt, 2012, p. 71). Autrement dit, jusqu'à l'époque moderne, les activités de la *vita activa* sont jugées et justifiées selon qu'elles rendent possible la *vita contemplativa*, puis, avec la modernité, la *vita activa* aurait « détrôné » la *vita contemplativa*, renversant ainsi la hiérarchie traditionnelle (Poizat, 2013, p. 15).

Suivant Arendt, les découvertes de l'époque moderne, notamment l'invention du télescope, auraient conduit à une perte de confiance de l'homme moderne dans la possibilité de la contemplation de vérités révélées (ce fameux « doute moderne ») : c'est désormais grâce à la technologie qu'il fabrique, grâce à sa propre « action », que l'homme moderne accède à la connaissance du monde (Arendt, 2012, p. 294). Il place donc dorénavant sa confiance dans « l'ingéniosité de ses mains » et les instruments qu'il se trouve capable de fabriquer » (Arendt, 2012, p. 294). À cet effet,

Ce n'est pas que la vérité et la connaissance perdissent leur importance, c'est que l'on ne pouvait les atteindre que par l'« action » et non plus par la contemplation. Un instrument, le télescope, œuvre des mains humaines, voilà finalement ce qui forçait la nature à livrer ses secrets. Les raisons de faire confiance au *faire* et de se défier de la *contemplation* ou *observation*

devinrent encore plus puissantes après les résultats des premières recherches actives [...] Depuis lors, vérité scientifique et vérité philosophique se sont quittées (Arendt, 2012, p. 294-295).

Ce renversement hiérarchique, suivant Arendt, engendre un premier renversement à l'intérieur de la *vita activa* : l'ascension progressive de l'*homo faber* au sommet de la hiérarchie de l'agir humain.

2.1.3 Le premier renversement dans la *vita activa* : l'ascension de l'*homo faber*

L'importance qu'aura joué le télescope – instrument fabriqué des mains de l'homme – dans la révolution moderne, rend prévisible, selon Arendt, que la première des activités de la *vita activa* à « s'emparer de la place jadis occupée par la contemplation » soit celle de la *fabrication*, l'œuvrer, domaine de l'*homo faber* (Arendt, 2012, p. 298). Avec le développement des sciences modernes, et la quête de la connaissance par l'expérimentation qui l'accompagne, la fabrication et l'outillage deviennent des éléments essentiels de l'activité humaine (l'action étant désormais assimilée à la vie scientifique, au fait d'agir sur le monde – particulièrement sur la nature – non seulement dans le but de le connaître, mais de le dominer). Dans cet esprit, la productivité et la créativité, qui sont les normes propres de l'*homo faber*, deviennent les « idéaux suprêmes, voire les idoles de l'époque moderne à ses débuts » (Arendt, 2012, p. 299).

Par ailleurs, cette ascension de l'*homo faber* au sommet de la hiérarchie de l'agir humain dans la jeune modernité s'observe également par la tentative « d'appliquer au domaine des affaires humaines les aptitudes, nouvellement découvertes, de la fabrication » (Arendt, 2012, p. 303). L'action politique, dans cet esprit, se voit soumise

au modèle de la fabrication : elle cherche, à l'instar de l'œuvre de l'*homo faber*, à se réaliser concrètement, à atteindre son but, dans une logique où « la fin justifie les moyens » (Arendt, 2012, p. 182). Or, rappelle Arendt : « [a]gir dans le style du faire, raisonner dans le style du 'calcul des conséquences', c'est laisser de côté l'inattendu » (Arendt, 2012, p. 303), qui est pourtant le propre de l'action, dans la perspective arendtienne. C'est d'ailleurs parce qu'elle ne reconnaît pas le caractère imprévisible de l'action que la philosophie politique moderne est irréaliste, selon la philosophe. Dès lors, pour échapper à son caractère imprévisible et inachevé (l'action, rappelons-le, est *initium*, commencement, mais atteint rarement son objectif du fait qu'elle s'inscrit dans le réseau complexe des relations et des actions humaines), pour espérer atteindre son but, ou du moins, pour contrôler ses conséquences, elle se voit contrainte d'adopter l'attitude propre au domaine de la fabrication : soit l'exercice d'une certaine forme de violence ou de domination²¹, alors qu'une action politique libre, chez Arendt, s'appuie plutôt sur un rapport d'égalité entre les hommes, elle relève de la persuasion (par la délibération et le débat entre individus à la fois uniques et égaux), et non de la domination, et elle implique, ultimement, que l'on accepte de ne pas pouvoir en contrôler l'issue.

À cet effet, nous verrons dans le chapitre 3 comment ce modèle de la fabrication appliqué à l'action nous conduit à chercher à réaliser un certain idéal politique par une éducation à la citoyenneté - où l'on se trouve à imposer un modèle politique prédéfini

²¹ Non pas que la domination n'ait pas existé, jusque-là, dans la sphère politique : le premier à avoir introduit l'idée de domination dans l'ordre politique, selon la philosophe, fut Platon (Poizat, 2013, p. 98). À cet effet, pour Arendt, il en résulte que « l'action politique est un mode d'activité qui a toujours été mal compris, sinon ignoré, et ce depuis Platon jusqu'à l'époque moderne » (Poizat, 2013, p. 99). Or, il semble que la notion de violence, pour Arendt, « est explicitement associée, à notre époque, au concept d'État [...] [qui] consiste en un rapport de domination de l'homme sur l'homme fondé sur le moyen de la violence légitime [...], [concept] qui est au cœur de la pensée politique contemporaine » (Poizat, 2013, p. 101) et qui relève, suivant Arendt, d'une mécompréhension des normes et conditions de l'action politique, dont l'origine se trouve déjà chez Platon.

à la jeune génération -, plutôt que par la délibération et la tentative de persuasion - à l'issue toujours incertaine - non pas dans la sphère pré-politique de l'école, mais à l'intérieur de l'espace politique qu'occupe une pluralité d'hommes égaux (adultes et responsables).

En somme, de l'époque moderne à nos jours, nous dit Arendt, nous trouvons une certaine domination des attitudes typiques de l'*homo faber* dans notre rapport au monde :

l'instrumentalisation du monde, la confiance placée dans les outils et la productivité [...] la foi en la portée universelle de la catégorie de la fin et des moyens, la conviction que l'on peut résoudre tous les problèmes et ramener toutes les motivations humaines au principe d'utilité; la souveraineté qui regarde tout le donné comme un matériau et considère l'ensemble de la nature 'comme une immense étoffe où nous pouvons tailler ce que nous voudrions, pour le recoudre comme il nous plaira'; l'assimilation de l'intelligence à l'ingéniosité [...] et enfin l'identification toute naturelle de la fabrication à l'action (Arendt, 2012, p. 307).

Toutefois, précise Arendt, si ces premiers renversements hiérarchiques correspondent à « l'élévation de l'homme-artisan au rang jadis occupé par l'homme-contemplatif », les honneurs accordés à l'*homo faber* sont « rapidement suivis de l'élévation du travail au sommet de la hiérarchie de la *vita activa* » (Arendt, 2012, p. 308), sommet où il se trouve toujours aujourd'hui. Ce dernier renversement, nous dit Arendt, se produit plus graduellement que les précédents, et est précédé « par certaines variations de la mentalité traditionnelle de l'*homo faber*, certaines déviations » (Arendt, 2012, p. 308), que nous verrons à présent.

2.1.4 Le deuxième renversement dans la *vita activa* : l'ascension de l'animal laborans

Par ce premier renversement entre *action* et *contemplation*, la contemplation elle-même, « au sens original de vision prolongée de la vérité » n'est pas seulement détrônée par l'action, elle n'a virtuellement plus de sens et est, finalement, totalement éliminée (Arendt, 2012, p. 295). Par suite, l'activité de penser, autrefois au service de la contemplation, se trouve désormais inféodée à celle de l'action (Arendt, 2012, p. 296), et dans cet esprit, l'expérimentation devient la modalité d'acquisition de la connaissance par excellence. Dès lors, à la question « qu'est-ce que telle chose, ou pourquoi est-ce » l'on remplace plutôt la question « comment se fait-elle » (Arendt, 2012, p. 299), ou autrement dit, l'intérêt pour les choses elles-mêmes est remplacé par une préoccupation nouvelle pour les *processus*. Or, nous dit Arendt, cette préoccupation pour les processus vient progressivement corrompre le domaine de la fabrication, qui implique toujours une dimension de contemplation - celle du modèle à réaliser -, pour le soumettre à des critères et des idéaux qui lui sont étrangers (Arendt, 2012, p. 309).

Autrement dit, la contemplation ayant perdu son sens dans le monde moderne, l'*homo faber* est éventuellement dérobé des « normes et [des] mesures fixes et permanentes qui, avant l'époque moderne, lui ont toujours servi de guides dans l'action et de critères dans le jugement » (Arendt, 2012, p. 308) : ce sont les processus, « et non pas les idées, les modèles et formes des choses futures » qui servent désormais de guides aux activités de l'*homo faber* (Arendt, 2012, p. 303). Dans cette perspective, la fabrication – ou l'œuvrer –, ne renvoie plus à l'édification d'un monde objectif et stable, à la construction de l'artifice humain capable d'accueillir l'action de l'homme, mais est plutôt mise au service des processus, auquel elle fournit les outils nécessaires dans la

réalisation d'idéaux qui leur sont propres : c'est la « défaite de l'*homo faber* » (Arendt, 2012, p. 314). À ce titre,

Cette perte radicale des valeurs à l'intérieur de l'étroit système de référence de l'*homo faber* se produit presque automatiquement dès que l'homme cesse de se définir comme fabricant d'objets, constructeur de l'artifice humain, inventant incidemment des outils, pour se considérer principalement comme fabricant d'outils et « en particulier d'outils à faire des outils » [...] Si le principe s'applique ici, il ne concerne en premier lieu ni les objets d'usage ni l'usage, mais le processus de production. (Arendt, 2012, p. 310).

Or, cette préoccupation moderne pour les processus - et donc, pour les *moyens* de production davantage que pour les objets eux-mêmes - induit, selon Arendt, une confusion entre le sens (« *for the sake of* »), que peuvent fournir les idées plus vastes qui guident nos jugements et nos actions, et la *fin* (« *in order to* »), les « buts particuliers directs de l'action concrète » que les moyens desservent. Il en résulte, selon la philosophe, « une identification du sens et de la fin », puis, une dégradation des significations en fins (Arendt, 2012, p. 660), qui, elles-mêmes, se trouvent dégradées en moyens d'autres fins à l'intérieur d'un processus infini (Arendt, 2012, p. 661).

Ce faisant, pour Arendt, le monde moderne se caractérise par une perte croissante de sens : tout se passe « comme si le sens lui-même avait quitté le monde des hommes, et comme si les hommes se trouvaient abandonnés à une chaîne infinie de buts » (Arendt, 2012, p. 660). À cet effet,

Ces processus, après avoir dévoré, pour ainsi dire, l'objectivité solide du monde donné, ont fini par retirer son sens au processus unique total qui était à l'origine conçu pour leur donner sens (Arendt, 2012, p. 670).

Dès lors,

Pour notre manière moderne de penser, rien n'est significatif en et par soi-même [...] Des processus invisibles ont englouti toutes choses tangibles [...] Le processus [...] a ainsi acquis un monopole d'universalité et de signification (Arendt, 2012, p. 646-647).

Il reste toutefois une chose à expliquer, nous dit Arendt : pourquoi cette défaite de l'*homo faber* au profit des processus se solde-t-elle, ultimement, par la victoire de l'*animal laborans*? Autrement dit, pourquoi, à cette défaite, « le rang le plus élevé des capacités de l'homme a dû revenir précisément à l'activité de travail »? (Arendt, 2012, p. 314). Et à cet effet, il est significatif, selon la philosophe, que le renversement moderne se soit opéré dans le contexte d'une société chrétienne. En effet, dit-elle, en insistant sur le caractère sacré de la vie, le christianisme aurait contribué à soumettre l'ensemble des modalités de l'agir humain de la *vita activa* « à la nécessité de la vie présente » (Arendt, 2012, p. 316), participant, de ce fait, à l'imposition progressive des impératifs de la vie biologique - domaine de l'*animal laborans* - comme ultime préoccupation humaine (Arendt, 2012, p. 637). Suivant Arendt, en consacrant à la vie individuelle l'immortalité détenue jusqu'alors par le cosmos, le christianisme aurait renversé l'ancien rapport entre l'homme et le monde, inversant l'importance accordée jusque-là au monde et à la vie. Dès lors,

L'activité politique que, jusqu'alors, avait animée surtout l'aspiration à l'immortalité en ce monde, sombra dans les bas-fonds d'une activité soumise à la nécessité, destinée d'une part à remédier aux conséquences du péché et de l'autre à pourvoir aux besoins et intérêts légitimes de la vie terrestre (Arendt, 2012, p. 314).

Ainsi, nous dit Arendt, « l'époque moderne ne cessa d'admettre que la vie, et non le monde, est pour l'homme le souverain bien » (Arendt, 2012, p. 318), et cette croyance

fondamentale au caractère sacré de la vie demeure, par ailleurs, « absolument intacte, après la laïcisation et le déclin général de la foi chrétienne » (Arendt, 2012, p. 314).

Aussi, s'il demeure une dimension contemplative à la vie chrétienne, par la présence d'un Dieu éternel, le déclin moderne de la foi finit de rejeter l'homme moderne en lui-même, faisant de la vie - redevenue mortelle - son « ultime point de repère » (Arendt, 2012, p. 314). À ce titre,

Lorsque la *vita activa* eut perdu tout point de repère dans la *vita contemplativa*, alors elle put devenir vie active au plein sens du mot : et c'est seulement parce que cette vie active demeura liée à la vie, son unique point de repère, que la vie en tant que telle, le métabolisme de travail de l'homme avec la nature, put devenir active et déployer totalement sa fertilité (Arendt, 2012, p. 319).

Dans cette perspective, le dernier retranchement de l'idée d'immortalité se retrouve désormais dans « le processus vital, potentiellement sempiternel, de l'espèce » (Arendt, 2012, p. 319-320), et, ce faisant, la nature et l'homme deviennent eux-mêmes des processus sans fin, « condamnés l'un[e] et l'autre à progresser indéfiniment sans jamais atteindre de *telos* inhérent, sans jamais approcher d'idée préétablie » (Arendt, 2012, p. 308).

Suivant Arendt, la victoire de l'*animal laborans* est donc consacrée par cette prééminence de l'importance accordée à la vie, désacralisée et mortelle, envisagée comme processus indéfini, soumettant l'ensemble des activités humaines à ses principes et ses idéaux.

Par ailleurs, mentionnons que cette série d'inversions et de renversements n'est pas, selon Arendt, du même ordre que l'oscillation incessante que l'histoire des idées a connue entre les différents couples d'antithèses dont est constitué le cadre philosophique traditionnel (Arendt, 2012, p. 296-297). Elle procède d'une véritable rupture avec le cadre traditionnel²² qui faisait, jusque-là, autorité : l'homme, convaincu qu'il ne peut connaître que ce qu'il fait, se détourne autant du « monde périssable des illusions » (l'évidence donnée par ses sens) que du « monde des vérités éternelles » (qu'elles soient philosophiques ou religieuses), pour se retirer en lui-même (Arendt, 2012, p. 297 et 638), dans « l'intériorité de l'introspection » (Arendt, 2012, p. 319). Et de ce fait, son rapport au monde devient non seulement pragmatique (il ne peut connaître que ce qu'il fait), mais également hautement subjectif : « Il se faisait maintenant que sans la confiance dans les sens, ni la foi en Dieu, ni le crédit fait à la raison », la réalité s'était finalement « retirée, pour ainsi dire, dans le sentir de la sensation elle-même » (Arendt, 2012, p. 638).

Or, là encore, ajoute la philosophe,

ce qu[e] [l'homme moderne] découvre dans son moi, ce n'est pas une image dont il pourrait contempler la permanence, c'est au contraire le mouvement incessant des perceptions et des sens et l'activité intellectuelle qui bouge non moins constamment (Arendt, 2012, p. 297).

C'est, par ailleurs, dans cet esprit subjectiviste et pragmatiste, orienté vers les processus, que vont se développer et prédominer la psychologie et la théorie de la

²² Il est à noter, par ailleurs, que pour Arendt, cette rupture avec le cadre traditionnel ne constitue pas un « événement ponctuel et unique », mais procède d'une crise de la tradition (et de l'autorité) « constante, toujours plus large et plus profonde [qui] a accompagné le développement du monde moderne » jusqu'à la rupture radicale que nous avons connue au XXe siècle avec l'expérience du totalitarisme, lequel aurait constitué ce « choc irréversible qui a manifestement pulvérisé nos catégories politiques, ainsi que nos critères de jugement moral » (Dalsuet, 2007, p. 54).

connaissance dans la philosophie moderne (Arendt, 2012, p. 297), lesquelles auront, comme nous le savons, une grande influence sur le domaine de l'éducation, ce que nous aborderons plus avant dans le chapitre 3.

En somme, le renversement de l'action et de la contemplation, l'inversion chrétienne de l'importance accordée au monde et à la vie - qui survit à la laïcisation de la société moderne -, et la défaite de l'*homo faber* au profit des *processus* constitue, dans la perspective arendtienne, la genèse de l'ascension et, ultimement, de la victoire de l'*animal laborans* sur les autres modalités de l'agir humain. Or, quelles conséquences cette victoire de l'*animal laborans* – dont la principale activité est le travail - aura-elle sur les autres modalités de l'agir humain : l'action de l'*animal politique* et l'œuvre de l'*homo faber*? Autrement dit, quel rapport au monde et à l'existence humaine la domination de l'*animal laborans* instaurera-t-elle dans la modernité, puis dans le monde contemporain? C'est ce que nous verrons dans les deux prochaines sections de ce chapitre.

2.2. La victoire de l'*animal laborans* sur l'action politique : une crise de l'espace public

2.2.1 L'avènement du social : l'administration d'une société de travailleurs

Pour Arendt, la prééminence moderne du travail aurait conduit à une crise de l'espace public : en instaurant le travail comme base de l'échange humain, la modernité « a détruit la possibilité d'un espace véritablement public » et a « dressé le social contre le politique » (Ménissier, 2008, p. 14), car ce sont les impératifs de la vie biologique -

dont l'*organisation* et la *gestion* constituent ce que Arendt nomme la *sphère sociale* -, qui remplacent les impératifs transcendants du politique.

En effet, la *société*, nous dit Arendt, « constitue l'organisation publique du processus vital » (Arendt, 2012, p. 96), domaine de l'*animal laborans* : elle est, ni plus ni moins, « la forme sous laquelle on donne une importance publique au fait que les hommes dépendent les uns des autres pour vivre » (Arendt, 2012, p. 96). Elle transforme ainsi les collectivités en « sociétés de travailleurs et d'employés » (Arendt, 2012, 96), et la sphère politique, en domaine de la *gestion des besoins* de production et de consommation de la société. La vie sociale, en procédant à une extension indéfinie de la sphère privée dans la sphère publique, se détourne ainsi des fins qui transcendent la sphère naturelle des besoins et donc, des visées proprement politiques, selon la philosophe. À ce titre,

À cette conviction intime du caractère sacré de la vie en tant que telle, que nous avons conservée même après avoir perdu la certitude de la foi en une vie après la mort, se trouve liée l'importance accordée à l'intérêt personnel, encore si visible dans toute la philosophie politique moderne (Arendt, 2012, p. 637).

Il serait toutefois mal venu de ne pas reconnaître, avec Arendt, les progrès politiques qu'apporte la modernité, en termes de démocratisation, de lutte pour les droits humains et les libertés individuelles, notamment en ce qui concerne l'émancipation des groupes minoritaires (femmes, noirs, travailleurs). Arendt voit, bien sûr, d'un bon œil ce mouvement général vers « l'émancipation' du genre humain » (Foray, 2001, p. 87), cette lutte contre la « pauvreté » et « l'oppression », qui procède, selon elle, d'une rupture avec « la tradition politique issue des Grecs et des Romains » (Poizat, 2013, p. 169). Ce n'est évidemment pas cette « évolution nécessaire » qui lui pose problème

(Foray, 2001, p. 88). La crise de l'autorité qui a lieu dans l'espace politique moderne (du fait de cette rupture avec le cadre traditionnel) est envisagée positivement par la philosophe. Nous verrons, toutefois, dans le troisième chapitre, de quelle manière cette crise de l'autorité affecte éventuellement le domaine de l'éducation, et l'analyse qu'en fait Arendt.

Ce dont s'inquiète Arendt est que le développement de la sphère sociale conduise à « cet oubli du monde et de ses exigences » : ce que Arendt nomme « aliénation du monde » (Foray, 2001, p. 88). En effet, pour Arendt, le « risque des collectivités modernes », enfermées dans le cycle vital, est celui de « l'oubli du politique », et, incidemment, « l'oubli de l'exigence d'édification commune d'un cadre d'existence durable » (Foray, 2001, p. 88), permettant l'instauration d'un espace politique. Car si la disparition de l'autorité politique qu'elle observe dans les sociétés démocratiques modernes signifie que « la responsabilité de la marche du monde est demandée à chacun », Arendt soulève le risque que nous courons néanmoins qu'au final, personne ne veuille en assumer la responsabilité (Arendt, 2007, p. 29). Autrement dit, prévient-elle, nous sommes peut-être en train de « désavouer, consciemment ou non, les exigences du monde », nous sommes peut-être « en train de rejeter toute responsabilité pour le monde » (Arendt, 2007, p. 29).

Qui plus est, pour Arendt, cette dissolution du politique dans la sphère sociale signifie également la dissolution de la possibilité d'une réelle action politique, car « la société à tous les niveaux exclut la possibilité de l'action [...] elle exige au contraire un certain comportement, imposant d'innombrables règles qui, toutes, tendent à 'normaliser' ses membres » (Arendt, 2012, p. 91-92). Le conformisme devient alors inhérent à la société, et le comportement, le « mode primordial de[s] relations humaines » (Arendt, 2012, p. 92).

2.2.2 La solitude de l'homme-travailleur moderne

Suivant Arendt, l'homme moderne est donc privé de la possibilité de se révéler en tant qu'être unique par l'exercice de sa liberté politique : rappelons que le domaine du travail est *antipolitique* selon la philosophe (Amiel, 2007, p. 85), et que l'*homme-travailleur* moderne n'*agit* pas, au sens arendtien, mais se *comporte* conformément (ou non) aux règles et normes fixées par la société. Dès lors, à l'intérieur de la vie sociale, l'expérience de la *pluralité* que permet l'appartenance à un monde commun - en créant une communauté d'actes et de paroles - se trouve remplacée par cette « ultra moderne solitude » - pour reprendre la formulation du chanteur Alain Souchon dans la pièce éponyme : le travailleur étant, selon Arendt, par nature anonyme et rejeté en lui-même, il ne peut qu'être seul parmi la foule. Or, voilà qui est le propre de cette *société de masse* dont parle Arendt, qui « n'est rien de plus que cette espèce de vie organisée qui s'établit automatiquement parmi les êtres humains quand ceux-ci conservent des rapports entre eux mais ont perdu le monde autrefois commun à tous » (Arendt, 2012, p. 670), société qui rend l'homme - en tant qu'individu unique -, au final, superflu²³.

En effet, « privés d'un monde commun qui les relierait et les séparerait en même temps », autrement dit, privés du fil de la tradition (ou de l'histoire), les hommes modernes « vivent dans une séparation et un isolement sans espoir ou bien sont pressés ensemble en une masse » (Arendt, 2012, p. 670), mais où qu'ils aillent, ils ne rencontrent jamais qu'eux-mêmes. Ainsi, le triomphe de l'*animal laborans* dans la

²³ Dans la perspective arendtienne, cette superfluité de l'homme laisse, par ailleurs, planer sur la société de masse l'ombre de la menace totalitaire (Ménissier, 2008, p. 15).

modernité renvoie-t-il, ultimement, à l'expérience de la perte d'un monde commun, à la non-appartenance-au-monde (*worldlessness*), et à cette « fuite vers le moi » qui lui est corrélative (Poizat, 2013, p. 25). Dès lors, plus encore que la perte d'un espace proprement politique où apparaître et agir, cette perte du monde conduit à une perte de sens et de transcendance, à une « déshérence », selon les mots de Georges Leroux (2005, p. 53), à laquelle Arendt relie une autre crise moderne : celle de la culture.

2.3 La victoire de l'animal laborans sur l'œuvrer : une crise de la culture

2.3.1 La crise de la culture : une rupture avec les valeurs de la tradition et de l'autorité

Nous venons de le souligner, selon Arendt, les « hommes-travailleurs » modernes se trouvent privés d'un monde commun, qui les relie et les sépare en même temps : ce fameux « fil de la tradition », qui les inscrit dans une continuité historique et dont la culture se fait le témoin privilégié, se serait rompu (Arendt, 2012, p. 769). En effet, nous l'avons vu plus haut, suivant Arendt, la modernité procède d'une rupture avec le cadre traditionnel, conduisant à une subjectivisation et une pragmatization de notre rapport au monde. La connaissance du monde est désormais puisée dans l'introspection, dans l'expérience de la sensation « comme plus 'réelle' que l'objet 'senti' et, en tout cas, comme seul fondement sûr de l'expérience » (Arendt, 2012, p. 637). Enfin, la vie en tant que processus infini devient l'ultime repère des hommes modernes des sociétés laïcisées. Or, il en découle que plus rien, dans un tel contexte, ne semble autoriser la transmission des repères traditionnels. Et c'est par ailleurs à cela que fait référence Arendt lorsqu'elle débute son essai *La Crise de la culture* par cet aphorisme de René Char : *Notre héritage n'est précédé d'aucun testament*. Car si nous sommes toujours héritiers : « Qu'avons-nous que nous n'ayons point reçu? » écrivait

Saint-Augustin (Finkielkraut, 2000, p. 16), nous nous trouvons néanmoins désormais privés de la boussole de l'autorité qui, traditionnellement, en autorisait la transmission et en indiquait la valeur. Autrement dit,

Sans testament ou, pour élucider la métaphore, sans tradition – qui choisit et nomme, qui transmet et conserve, qui indique où les trésors se trouvent et quelle est leur valeur -, il semble qu'aucune continuité dans le temps ne soit assignée et qu'il n'y ait par conséquent, humainement parlant, ni passé ni futur, mais seulement le devenir éternel du monde et en lui le cycle biologique des êtres vivants (Arendt, 2012, p. 595).

Dès lors, cette *aliénation du monde*²⁴ que décrie Arendt, cet oubli du monde et de ses exigences propres, dans la modernité, se trouve précipité par la rupture qui s'opère dans « notre attitude envers tout ce qui touche au passé » (Arendt, 2007, p. 33). Nous verrons, par ailleurs, dans le troisième chapitre, que cet « aspect de la crise est particulièrement difficile à porter » pour l'éducateur, car il lui appartient justement de « faire le lien entre l'ancien et le nouveau » (Arendt, 2007, p. 33).

Ainsi, cette rupture avec l'autorité de la tradition, qui paraissait, de prime abord, comme une libération de ce que l'on pensait être un « fardeau », conduit plutôt l'homme moderne, selon la philosophe, à « l'« épaisseur triste » d'une vie privée axée sur rien sinon sur elle-même » (Arendt, 2012, p. 593). Nous nous trouverions donc privés, humainement, de ce que Arendt appelle « la dimension de la profondeur de l'existence humaine²⁵ » (Arendt, 2012, p. 673). Car, pour la philosophe, c'est bien en s'inscrivant dans une continuité historique et générationnelle - une tradition ou une

²⁴ En anglais, Arendt parle d'*estrangement from the world*.

²⁵ Cette dimension correspond, selon Arendt, à la mémoire, aux souvenirs, mais nous serions tentés de la qualifier, à notre tour, d'*appartenance* et d'*enracinement*.

histoire - que notre existence peut être sauvée de la futilité de la succession des jours dans laquelle s'inscrit le cycle biologique des êtres vivants (Arendt, 2012, p. 595). C'est cette mémoire qui insuffle à l'existence son sens et sa profondeur. Cette perte d'un monde commun qui caractérise le monde moderne conduit dès lors, selon elle, à l'expérience du déracinement et à la perte de sens (Dalsuet, 2007, p. 54).

Dans un tel contexte, qu'advient-il de la culture? En effet, bien que notre rapport moderne au passé soit mitigé, l'idée de culture ne disparaît pas pour autant des sociétés modernes. Or, quel rapport y entretient-on avec la culture, selon la philosophe?

2.3.2 Une société de production et de consommation de masse : confusion entre travail et œuvre

Nous avons vu plus haut que, suivant Arendt, la domination du travail sur les autres modalités de l'agir humain dans la modernité procède d'une réduction de l'expérience humaine : engloutie dans le processus perpétuel du cycle vital, et la poursuite de buts infinis par l'activité du travail, elle en oublie, par le fait même, le monde humain et ses exigences. Or, dans un tel contexte, l'activité de l'œuvre, à laquelle Arendt confère le mandat d'édifier ce monde commun, se trouve soumise, au même titre que l'action politique dont il a été question plus haut, aux normes et critères de *l'animal laborans*, et à son idéal d'abondance. Ainsi, suivant Arendt, « [l]'émergence de la société moderne a effacé la distinction entre l'activité de l'œuvre et l'activité du travail, en assimilant la première à la seconde » (Poizat, 2013, p. 115), À cet effet,

Les idéaux de *l'homo faber*, fabricant du monde : la permanence, la stabilité, la durée, ont été sacrifiés à l'abondance, idéal de *l'animal*

laborans. Nous vivons dans une société de travailleurs parce que le travail seul, par son inhérente fertilité, a des chances de faire naître l'abondance; et nous avons changé l'œuvre en travail, nous l'avons brisé en parcelles minuscules jusqu'à ce qu'elle se prête à une division où l'on atteint le dénominateur commun de l'exécution la plus simple afin de faire disparaître devant la force de travail [...] l'obstacle de la stabilité « contre nature », purement de-ce-monde, de l'artifice humain (Arendt, 2012, p. 160).

Il en découle que, sous l'hégémonie du travail, toute activité productive se voit réduite au statut de « gagne-pain », et les activités non-productives deviennent de simples distractions, des « passe-temps » (Arendt, 2012, p. 166), les unes comme les autres étant englobées par le cycle vital : la vie biologique, nous dit Arendt « est toujours, au travail ou au repos, engagée dans la consommation ou dans la réceptivité passive à la distraction, un métabolisme qui se nourrit des choses en les dévorant » (Arendt, 2012, p. 770). Et à cet effet, les objets culturels qui, parmi les produits de l'œuvre, sont « les plus intensément du-monde », selon Arendt (Arendt, 2012, p. 193), c'est-à-dire qu'on en mesure l'excellence à « leur capacité à résister au processus vital et à devenir des composantes permanentes du monde » (Arendt, 2012, p. 770), n'échappent pas à un tel sort : ils sont soumis au même traitement que les objets utilitaires dans la société de masse, c'est-à-dire qu'on les produit pour gagner sa vie, et on les consomme pour se distraire et passer le temps. Il se trouve donc que, suivant Arendt, l'homme-travailleur moderne se voit privé de *transcendance*, c'est-à-dire de toute expérience transcendant son métabolisme avec la nature, car même lorsqu'il se trouve *libéré* du travail, le temps libre de l'*animal laborans* est consacré à la consommation, plutôt qu'à la culture²⁶ : « cette société est essentiellement une société de consommateurs, où le temps du loisir

²⁶ L'on peut ici opposer au temps libre de l'*animal laborans*, consacré à passer le temps, à se distraire par la consommation, le temps libre des Grecs anciens, le loisir, temps libéré de la nécessité du travail, consacré à l'étude et à l'exercice (la *scholè* dont nous avons parlé au chapitre précédent) et donc, à la culture.

[...] sert [...] à consommer de plus en plus, à se divertir de plus en plus » (Arendt, 2012, p. 774). Ainsi,

l'activité de travail, dans laquelle le corps humain, malgré son activité, est également rejeté sur soi, se concentre sur le fait de son existence et reste prisonnier de son métabolisme avec la nature sans jamais le transcender, sans jamais se délivrer de la récurrence cyclique de son propre fonctionnement (Arendt, 2012, p. 151).

Dès lors, nous dit Arendt, ce qui est engendré par cette subordination de l'œuvrer à la satisfaction des besoins de production et de consommation de la société de masse ne relève plus de la culture, mais d'une véritable industrie du divertissement (Lombard, 2003, p. 39), laquelle doit sans cesse renouveler son offre une fois ses marchandises consommées. À ce titre,

L'industrie des loisirs [en anglais, Arendt emploie le mot *entertainment*, que nous préférons traduire par *divertissement*] est confrontée à des appétits gargantuesques, et puisque la consommation fait disparaître ses marchandises, elle doit sans cesse fournir de nouveaux articles (Arendt, 2012, p. 771).

À cet effet, Arendt déplore que, sous la pression de la production de masse, l'on pille le « domaine entier de la culture passée et présente » afin d'en puiser le matériau de nouvelles créations que l'on transforme en divertissement, que l'on modifie pour rendre plus assimilable, plus « facile à consommer » (Arendt, 2012, p. 771). Ce faisant, dit-elle, l'on se trouve forcés

d'organiser, diffuser et modifier des objets culturels en vue de persuader les masses qu'*Hamlet* peut être aussi divertissant que *My Fair Lady*, et, pourquoi pas, tout aussi éducatif (Arendt, 2012, p. 772).

Il faut néanmoins préciser que, selon Arendt, le divertissement constitue un réel besoin, une nécessité vitale, et qu'il n'est pas question pour elle de le condamner en lui-même, mais seulement de faire ressortir, justement, ce en quoi il se distingue de la culture : « La culture concerne les objets et est un phénomène du monde; les loisirs concernent les gens et sont un phénomène de la vie » (Arendt, 2012, p. 772), et « tout se gâte quand on confond la culture et le loisir parce qu'on a confondu le monde et la vie » (Mattéi, 2012, partie 10).

Arendt déplore par ailleurs que l'on soumette la production d'œuvres culturelles aux critères qui appartiennent au divertissement : la fraîcheur et la nouveauté (Arendt, 2012, p. 770), alors qu'un « objet est culturel dans la mesure où il peut durer » (Arendt, 2012, p. 772). Sa durabilité est, en fait, à l'exact opposé de cet « utilitarisme de la fonction » auquel la société de masse le soumet (Arendt, 2012, p. 772). À cet effet,

Si [la vie] exige que chaque chose soit fonctionnelle et satisfasse certains besoins [...] [l]a culture se trouve menacée quand tous les objets et choses du monde, produits par le présent ou par le passé, sont traités comme de pures fonctions du processus vital de la société, comme s'ils n'étaient là que pour satisfaire quelque besoin (Arendt, 2012, p. 772).

Pour Arendt, c'est la beauté qui constitue le critère approprié aux œuvres culturelles, car elle « transcende tout besoin, et les fait durer à travers les siècles » (Arendt, 2012, p. 772). L'appréciation des objets culturels, nous dit la philosophe, passe par ailleurs par une nécessaire mise à distance entre l'objet et nous, de manière à « nous oublier nous-mêmes » et de façon à « ne pas nous saisir de ce que nous admirons » mais de le « laisser être comme il est, dans son apparaître » (Arendt, 2012, p. 774), ce qui implique une « attitude de joie désintéressée (pour reprendre les termes kantien,

uninteressiertes Wohlgefallen) » qui ne peut être atteinte qu'une fois les besoins vitaux sustentés, une fois libéré des nécessités de la vie (Arendt, 2012, p. 774).

En somme, Arendt souligne que le résultat auquel conduit la société de consommateurs qu'instaure la société de masse n'est pas « une culture de masse [...] mais un loisir de masse, qui se nourrit des objets culturels du monde » (Arendt, 2012, p. 775), qui les dénature en les soumettant au principe de fonctionnalité du divertissement, et qui, ultimement, les détruit par la consommation. Dans cette perspective, pour Arendt, croire qu'une telle consommation massive d'objets culturels conduira à une société plus « cultivée » est une « erreur fatale » (Arendt, 2012, p. 775). L'attitude humaniste qui consiste à « prendre soin, préserver et admirer les choses du monde » (Arendt, 2012, p. 787) se trouve menacée par « l'attitude de la consommation [qui] implique la ruine de tout ce à quoi elle touche » (Arendt, 2012, p. 775).

2.4 Synthèse du deuxième chapitre

Ce deuxième chapitre nous a permis d'exposer l'analyse arendtienne de la crise de la modernité et les conséquences qu'elle induit, selon la philosophe, au regard des conditions de l'existence humaine. Nous avons, à ce titre, présenté les principales transformations qu'observe la philosophe dans notre rapport au monde et au temps dans la modernité.

Nous avons vu, en outre, qu'avec la modernité, les attitudes relatives au domaine de la fabrication se sont imposées dans notre rapport monde, mais que, ultimement, c'est le travail qui s'est progressivement érigé au rang de la plus haute faculté de l'agir humain,

réduisant l'expérience humaine au processus incessant de production et de consommation à l'intérieur du cycle vital, et colonisant les domaines de l'œuvre et de l'action. Nous avons vu que la société de masse qui en découle, selon Arendt, réduit le domaine politique à la *gestion* des besoins de la société, et que la culture, dans cette perspective, répond au besoin de consommation de divertissement. Dès lors, cette démarche nous a permis d'entrevoir dans la crise de la modernité une crise de l'espace public et une crise de la culture, menant à un déracinement, une perte de sens et de transcendance, et conduisant par ailleurs, à un repli sur soi, notre rapport au monde étant, désormais, essentiellement subjectif et pragmatique.

Or, à cet effet, Arendt suggère que : « Qui réfléchit sur les principes d'éducation doit tenir compte de ce processus d'aliénation par rapport au monde » (Arendt, 2007, p. 35). C'est donc dans cet esprit que nous tenterons, dans le prochain chapitre, de conduire notre réflexion sur l'éducation québécoise contemporaine. Dès lors, dans ce contexte d'aliénation du monde, qu'en est-il de l'éducation, qui est, dans la perspective arendtienne, la gardienne de la tradition, le lieu de la transmission de l'héritage culturel, l'espace transitoire et pré-politique de la *scholè*, où le temps est justement libéré pour la culture? Lors même que le monde est dissout dans la sphère sociale, qu'en est-il de cette mission que Arendt confère à l'éducation de protéger le monde et la possibilité d'y agir librement pour le renouveler? Le troisième chapitre propose d'explorer les conséquences de cette crise moderne sur l'éducation, et d'en explorer la portée pour l'éducation québécoise contemporaine.

CHAPITRE III

LA CRISE DE L'ÉDUCATION CONTEMPORAINE LE CAS DU QUÉBEC

Nous arrivons, avec ce troisième chapitre, au cœur de ce projet de recherche, qui consiste à analyser la vision éducative québécoise contemporaine à l'aune du cadre conceptuel arendtien préalablement exposé. Ce faisant, nous souhaitons ici, à l'instar de Arendt, saisir l'occasion que nous fournit la crise de l'éducation québécoise actuelle pour prendre un certain recul sur notre conceptualisation de l'éducation et ainsi, avant toute chose, prendre le temps de « penser ce que nous faisons » (Arendt, 2012, p. 62).

Dès lors, le présent chapitre procédera à une sorte de dialectique entre la pensée éducative arendtienne telle qu'elle a été exposée dans le premier chapitre, l'analyse que fait Arendt de la crise de la modernité dont il a été question dans le deuxième chapitre, et les manifestations de cette crise dans le domaine de l'éducation à travers, d'une part, ce que nous pouvons observer de la manière dont ces transformations modernes dans notre rapport au monde affectent notre conception de l'éducation et, d'autre part, les observations que nous sommes à même de faire au regard du système éducatif québécois contemporain.

Notre réflexion s'articulera donc autour de trois grands axes, qui correspondent chacun à une dimension de la crise moderne exposée au chapitre précédent : 1) la confusion entre vie et monde, qui est étroitement liée à l'effacement de la distinction entre sphères privée et publique et à la crise de l'espace public diagnostiqués par Arendt, 2) la confusion entre adultes et enfants, qui découle d'une crise générale de l'autorité et 3) la pragmatisme et la subjectivisation de notre rapport au monde, que l'on peut mettre en lien avec une crise générale de la culture (et la confusion qu'elle opère entre travail et œuvre).

3.1. Confusion entre vie et monde, entre sphères privée et publique : école, travail et productivité

3.1.1 L'ère de l'animal laborans et du social : une éducation à la vie

Rappelons que, pour Arendt, les rapports à la vie biologique et au monde humain sont deux modes de relation distincts, et l'enfant, objet de l'éducation, se présente également sous ce double aspect : « il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain » (Arendt, 2007, p. 23). Ainsi, rappelle Arendt,

Si l'enfant n'était pas un nouveau venu dans ce monde des hommes, mais seulement une créature vivante pas encore achevée, l'éducation ne serait qu'une des fonctions de la vie et n'aurait pas d'autre but que d'assurer la subsistance et d'apprendre à se débrouiller dans la vie, ce que tous les animaux font pour leurs petits (Arendt, 2007, p. 23-24).

Or, n'est-ce pas précisément de cette confusion entre vie et monde qu'a procédé l'éducation moderne? Autrement dit, l'éducation moderne ne s'est-elle pas davantage constituée comme une préparation à la vie qu'une introduction au monde commun?

Nous pouvons observer cette tendance à l'aune de l'analyse que fait Arendt de l'ascension de l'*animal laborans* au sommet de la hiérarchie des activités humaines, à la suite, notamment, d'une inversion entre l'importance accordée à la vie et au monde. Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, en effet, avec la prééminence du travail dans la vie moderne, les activités humaines se trouvent généralement réduites « au même dénominateur qui est de pourvoir aux nécessités de la vie » (Arendt, 2012, p. 161), et cette extension du domaine privé dans la sphère publique entraîne, selon Arendt, une dissolution du monde commun dans la sphère sociale. Dans un tel contexte, l'éducation semble désormais viser, ultimement, l'intégration (ou l'*adaptation*) à la *société*, et, ce faisant, elle devient davantage une initiation à la *vie* plutôt qu'au monde (et à la culture, qui est constitutive de l'héritage à transmettre), et une préparation au marché du travail (le moyen de subsistance de l'homme) plutôt qu'à l'action politique²⁷ (la source de son humanité, selon Arendt). Dans cette perspective, l'éducation est envisagée comme un *service social* offert par l'État. Un état de fait qui s'observe, par ailleurs, dans le système éducatif québécois actuel.

Rappelons d'abord que le système éducatif québécois actuel s'est élaboré dans le cadre d'un processus de modernisation de la société québécoise au cours duquel la Révolution tranquille, dans les années 1960, a constitué sans doute la période la plus

²⁷ Rappelons ici que cette préparation à l'action politique n'est pas, dans la perspective arendtienne, une éducation politique dans son contenu, mais une éducation qui a le politique comme objectif et comme effet. Autrement dit, la préparation à l'action politique n'est pas une éducation à une citoyenneté prédéfinie par les générations plus anciennes, mais une éducation qui prend soin de préserver les conditions qui permettent une éventuelle action politique libre, une fois dans le monde (une fois adulte, éduqué, et donc responsable) : soit l'appartenance à un monde commun (pour lequel on cultive un intérêt et un amour qui nous convie à en assumer la responsabilité) et la préservation du potentiel d'innovation contenu en germe dans la nouvelle génération (qui est conditionnel à la réactualisation de ce monde).

intense (Lessard et Tardif, 1996, p. 26). Dans la foulée du rapport Parent (1963), qui s'articule autour de trois grands principes éducatifs : 1) une démocratisation de l'accès à l'éducation, 2) le développement de l'élève (sous l'influence de la psychologie de l'enfant et de la psychopédagogie) et 3) la préparation au monde du travail, l'éducation est prise en charge par l'État, et vise essentiellement le développement des individus et de la société (CREEPQ, 1963, p. 97).

Les différentes réformes qui lui succéderont s'inscriront par ailleurs dans une relative continuité avec ces principes, mettant tour à tour l'accent sur certaines dimensions dans la perspective d'arriver à un meilleur équilibre de ces différentes finalités éducatives : les années 1970 portent une attention particulière au développement de l'enfant et à son épanouissement, tout en cherchant à former les travailleurs d'un monde à venir et promeut, notamment sous l'influence du pédagogue Pierre Angers, un humanisme plus moderne, mieux adapté au développement technologique et scientifique de la société (Gohier et Grossmann, 2001, p. 25); les programmes des années 1980-1990 mettent d'avantage l'accent sur le développement d'habiletés (individuelles, sociales, professionnelles) dans une perspective d'*adaptation* aux besoins de la nouvelle « société du savoir » et d'un marché du travail de plus en plus globalisé et technologisé (CSE, 1992, p. 25; Gohier et Grossman, 2001, p. 27-28); enfin, le renouveau pédagogique des années 2000 s'inscrit dans une perspective de continuité avec le projet initié par la réforme Parent, et souhaite notamment étendre la démocratisation scolaire à une démocratisation de l'apprentissage (Cerqua et Gauthier, 2010, p. 17). Sa mission éducative s'articule, elle aussi, autour de trois grands axes : 1) socialiser (dans la perspective du développement socioaffectif de l'enfant et d'un meilleur vivre-ensemble dans la société), 2) qualifier (on retrouve ici les besoins de formation en vue de l'entrée sur le marché du travail) et 3) instruire (dans l'optique du développement cognitif de l'élève) (MELSb, 2006, p. 3), le tout dans le but d'offrir des « services éducatifs »

adaptés aux besoins de l'élève et de la société²⁸ (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001, pp. 115, 169, 173).

Or, pour Arendt, « [l']éducation n'est pas un service mais une responsabilité » (Dalsuet, 2007, p. 134), celle de protéger ce qui constitue les conditions de notre humanité : l'appartenance à un monde commun et la possibilité d'y agir librement. Dans la vision éducative québécoise contemporaine, toutefois, si l'on parle aussi en termes de responsabilité, il s'agit plutôt d'une responsabilité *sociale*, qui se préoccupe de dimensions de l'existence appartenant à la sphère privée (la famille, le travail, les relations sociales²⁹). Ainsi, le PFÉQ défend l'idée selon laquelle

L'école québécoise est [...] mise en demeure d'assurer à tous la possibilité d'acquérir les moyens nécessaires pour mieux prendre leur place au travail, dans leur famille et dans la vie collective (MELS, 2006a, p. 5).

L'école se voit, dès lors, confier la responsabilité « d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêt, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie » (MELS, 2006a, p. 9). Il s'agit donc ici d'intégrer la jeune génération à la société pour qu'elle y soit *adaptée*. Dès lors, qu'en est-il de son introduction dans le monde commun, pour qu'elle puisse y agir librement?

²⁸ Dans cette perspective, l'enseignant est envisagé comme un professionnel « qui donne un service public » (MEQ, 2001, p. 131).

²⁹ On entend ici par « relations sociales », les comportements sociaux, régis par d'innombrables règles, et qui constituent, selon Arendt, le seul mode possible de relations entre les hommes dans la sphère sociale (Arendt, 2012, p. 92) et non pas, par exemple, les relations d'amitié qui, avec Arendt, favorisent la relation politique (Poizat, 2013, p. 365).

Il serait faux de prétendre que l'idée d'une initiation au monde par la transmission d'un héritage collectif est absente des programmes issus des différentes réformes de l'éducation québécoise. Elle traverse effectivement l'ensemble des réformes éducatives québécoises, et on en retrouve des traces évidentes dans certains passages de documents officiels comme celui-ci :

Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie. Cette culture puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face (MELS, 2006a, p. 7).

Plus encore, on y dénote l'idée selon laquelle

La culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au *développement du pouvoir d'action* (MELS, 2006a, p. 7).

Or, de quel pouvoir d'action s'agit-il? Et est-il compatible avec la conception arendtienne de l'action politique, et l'idée de liberté qui lui est corrélative?

Il semble que ce ne soit pas vraiment le cas. Le pouvoir d'action, dans les programmes de formation à l'école québécoise, renvoie plutôt à l'idée de *compétence* dans le cadre d'un *savoir-agir* « fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006a, p. 7), une conception de l'action qui, au sens arendtien, se trouve donc colonisé par les critères de productivité propres au travail de l'*animal laborans*.

Qui plus est, cette conception essentiellement pragmatique de l'action renvoie à l'exercice d'une liberté bien différente de celle défendue par la philosophe : une liberté essentiellement intérieure, et donc subjective et individualiste. En effet, selon Arendt,

La tradition philosophique a obscurci la question de la liberté, en délaissant son enracinement originel dans la politique et son expérimentation dans l'action pour la transposer dans le domaine intérieur, dans le moi (Amiel, 2007, p. 28).

Autrement dit, la liberté qui, chez Arendt, s'actualise dans l'expérience de la pluralité, à travers l'action politique (où il y a mise en commun des actes et des paroles), se voit plutôt remplacée par l'exercice d'un libre-arbitre entièrement autonome, soit la possibilité de choisir pour soi, selon sa propre volonté, en puisant à l'intérieur de soi.

Or, il se dégage justement des programmes d'éducation québécois contemporains une conception de la liberté essentiellement subjective et psychologisante, qui renvoie surtout aux impératifs modernes d'autonomie dans l'apprentissage et d'autodétermination. Dès lors, la liberté individuelle s'exprime par la possibilité de choisir par soi-même et pour soi-même, de manière à se constituer un répertoire de références culturelles pour la construction de sa propre vision du monde et de son identité propre, de même que pour le développement de ses compétences personnelles. Autrement dit, si l'on y suggère que l'élève doit reconnaître « son enracinement dans une culture », cette reconnaissance vise ultimement à y saisir l'influence qu'elle exerce sur lui de telle sorte qu'il puisse choisir librement « la personne qu'il veut et peut devenir » (MELS, 2006a, p. 49). Est-ce une mauvaise chose en soi? Évidemment non. Comme nous le savons, il ne s'agit pas, avec Arendt, d'imposer une vision du monde à laquelle chacun doive se conformer. Et à ce titre, rappelons que Arendt suggère elle-même qu'une personne cultivée devrait être « quelqu'un qui sait choisir ses compagnons parmi les hommes, les choses, les pensées, dans le présent comme dans

le passé » (Arendt, 2012, p. 787). La différence apparaît plutôt dans la perspective individualiste de l'appropriation culturelle dans les programmes québécois, par opposition à la conception de liberté ontologiquement politique chez Arendt, qui implique fondamentalement l'expérience de la pluralité autour d'un objet commun : le monde.

Il en découle donc que l'appropriation culturelle envisagée par les programmes québécois est hautement subjective et pragmatique, et contribue davantage au développement personnel - à « l'actualisation de ses rêves » (MELS, 2006a, p. 9), à « réussir [sa] vie » (MELS, 2006a, p. 2) - et à l'adaptation sociale de l'élève - à « une insertion sociale réussie » (MELS, 2006a, p. 9), qu'à sa capacité d'agir librement au sens arendtien - soit la possibilité d'exercer une réelle liberté politique (liberté de pensée et de jugement, d'une part, et liberté d'actes et de paroles dans l'espace politique, d'autre part) -, comme en témoigne cet extrait du PFÉQ du primaire,

Par le biais de ses activités de formation, [l'école] crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et *élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société* (MELS, 2006b, p. 2).

Mais nous reviendrons plus abondamment sur la dimension culturelle de l'éducation dans la section consacrée à la crise de la culture.

Cette visée d'insertion sociale défendue dans les programmes éducatifs québécois actuels correspond donc aux exigences des « sociétés de travailleurs et d'employés » décrites par Arendt (Arendt, 2012, p. 96), à l'intérieur desquelles on voit le monde commun se dissoudre dans la sphère sociale. À cet effet, un document officiel du

ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de 1994 insiste déjà sur l'impératif d'orienter l'éducation vers la satisfaction des besoins d'une telle société :

Les mutations en œuvre dans le secteur économique, les restructurations industrielles, les transformations dans l'organisation du travail, l'importance que prend dorénavant le capital humain dans ces transformations requièrent de l'école une préparation plus adaptée des élèves aux rôles économiques de *consommateurs* et de *travailleurs* exigés par ce nouvel environnement (MEQ, 1994, p. 16).

Or, si le monde commun est fait d'actes et de paroles que l'on souhaite libres, la société, nous dit la philosophe, exige plutôt l'adoption de certains comportements normalisés (un certain conformisme). Par conséquent, une « insertion sociale réussie » implique non pas de remettre en héritage à l'enfant cet espace stable qu'est le monde de manière à le préparer à la tâche de le renouveler par son action inédite, mais plutôt de développer chez l'enfant des aptitudes à un vivre-ensemble harmonieux en société, c'est-à-dire de favoriser, chez l'enfant, l'adoption de comportements qui répondent aux règles qui régissent la vie en société, et donc, dans le cas du Québec, la vie dans une société démocratique libérale.

Rappelons que pour Arendt, les comportements conformes aux normes sociales constituent le seul mode de relations possible dans la société, cette dernière excluant toute possibilité d'action (Arendt, 2012, p. 92). À ce titre, le PFÉQ suggère que l'école joue « un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble » (MELS, 2006a, p. 5), en favorisant chez l'élève un éveil « aux exigences de la vie collective » et une compréhension accrue de « l'importance d'adopter des comportements inspirés du processus démocratique » (MELS, 2006b, p. 50). On y défend, dès lors, la promotion d'un certain *savoir-être*, qui correspond aux « attitudes

et aux comportements que l'élève doit développer » en fonction des attentes de la société dans laquelle il s'insère (MELS, 2006a, p. 482). Mais ne peut-on pas voir l'apprentissage de ces « comportements inspirés du processus démocratique » comme une préparation à une éventuelle vie citoyenne active? Autrement dit, cet apprentissage est-il compatible avec la vision arendtienne de l'école comme propédeutique à la vie politique?

3.1.2 Une éducation à la vie citoyenne

L'éducation contemporaine comporte clairement une dimension politique, et affiche une volonté ferme de préparer la jeune génération à une vie citoyenne active. Dans cet esprit, l'éducation citoyenne, devenue une préoccupation majeure depuis les États généraux sur l'éducation de 1996 (Duhamel, 2005, p. 2), est désormais inscrite dans les programmes de formation à l'école québécoise. Au sens le plus large, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté québécois vise essentiellement la formation d'individus libres, critiques et responsables, capables de participer pleinement à la vie publique dans « une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MELSa, 2006, p. 337). Or cette éducation citoyenne est-elle compatible à une conception arendtienne de la dimension politique de l'éducation, c'est-à-dire à l'idée d'une éducation qui est politique dans sa finalité et son effet, mais non dans son contenu?

Ici encore, il importe de reconnaître que plusieurs des idées défendues dans le chapitre du PFÉQ portant sur la discipline « Histoire et éducation à la citoyenneté » semblent, à première vue, en droite ligne avec la vision arendtienne de l'initiation au monde commun dans la perspective d'une éducation citoyenne comme fin et comme effet, du

moins, dans sa dimension culturelle, comme le suggère Foray : « la culture est la condition de la citoyenneté sans être son exercice direct » (Foray, 2001, p. 96). Mentionnons par exemple les passages qui stipulent que les disciplines de l'univers social sont « riches sur le plan de la culture » puisqu'elles constituent une initiation à « l'héritage culturel des communautés faisant partie de la pluralité culturelle » et qu'ainsi, elles visent à fournir à l'élève les repères sans lesquels « un citoyen serait étranger dans sa société » (MELS, 2006a, p. 295). De même, l'on reconnaît l'idée arendtienne d'assigner un passé à l'avenir par l'initiation à la culture lorsqu'on indique que le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise à « amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale » (MELS, 2006a, p. 337). L'on pourrait même aller jusqu'à entrevoir une affinité avec le concept de *mentalité élargie* que Arendt emprunte à Kant relativement à l'exercice d'une pensée décentrée et inclusive, permettant le dépassement de la subjectivité individuelle pour donner au jugement une dimension intersubjective (Poizat, 2013, p. 282) – une attitude pluraliste que Arendt juge nécessaire à l'action politique. À cet effet, le programme de formation affirme notamment inciter l'élève à « élargir sa vision du monde » (MELS, 2006a, p. 338), et l'invite non seulement à « prendre en compte ses propres opinions et valeurs, à les interroger et à adopter une distance critique à leur égard » (MELS, 2006a, p. 295) – autrement dit, à « se décentrer de son propre point de vue » (MELS, 2006a, p. 53) –, mais également à « enrichir [ses] représentation[s] » à l'aide de « différents points de vue » (MELS, 2006a, p. 502) en allant vers l'autre pour « prendre conscience de ce qu'il pense et ce qu'il ressent » (MELS, 2006a, p. 500).

Toutefois, dans un contexte de confusion entre vie et monde, entre sphères privée et publique, il semble que le programme de formation de l'école québécoise en soit venu à effacer les frontières entre l'éducation, la vie quotidienne et la vie citoyenne, oubliant, de ce fait, leurs exigences respectives. Et à ce titre, nous ne pouvons passer outre

l'influence majeure qu'auront eu sur la pédagogie moderne les travaux de John Dewey - dont Arendt fera la critique -, bien qu'il faille bien sûr distinguer la pensée de Dewey des interprétations, déformations et dérives auxquelles elle a pu, par la suite, mener.

En effet, en posant l'école comme une extension de la vie elle-même, Dewey souhaite que « l'école soit pour l'enfant le prolongement de sa vie au sein de sa famille, dans le quartier et au terrain de jeu » (Baillargeon, 2011, p. 88). Dans cette conception de l'éducation, il n'y a donc pas, comme on le retrouve dans le concept de *scholè*, de mise à distance avec la vie quotidienne. L'école et la vie sont envisagées comme une seule et même chose. Dans le même esprit, suivant Dewey, l'école, qui n'est rien d'autre que la vie elle-même, inclut également la dimension de la vie citoyenne, à laquelle on doit initier les enfants en la leur faisant expérimenter, à leur échelle. Autrement dit, il n'y a pas non plus de mise à distance entre l'école et la vie publique, proprement politique. Et dès lors, l'éducation, la vie et la politique sont, pour Dewey, une seule et même chose (Lombard, 2007, p. 52).

Dans un tel contexte, l'espace transitoire que représente l'école, dans la vision arendtienne, cet espace-temps libéré et suspendu, consacré à la culture – ce temps *improductif* de la *scholè* – se voit peu à peu remplacé par un espace essentiellement social, c'est-à-dire un espace décloisonné où les frontières entre le privé et le public sont brouillées, voire dissoutes, exposant, dès lors, les enfants au fardeau des impératifs de la vie quotidienne comme aux exigences du domaine des affaires humaines. Ainsi, dans cette perspective, le temps scolaire devient un temps *productif* (il est désormais soumis au critère de productivité), et les apprentissages scolaires sont envisagés comme autant d'*outils* et d'*instruments* de développement d'un certain *savoir-faire*, qu'il soit relié aux activités vitales ou au domaine des affaires humaines, d'où cet engouement pour une éducation à la *vie* et à la *citoyenneté*, c'est-à-dire une éducation axée sur le

développement des habiletés et des compétences qu'elles requièrent respectivement. Or, rappelons que pour Arendt, l'éducation n'est pas un enseignement de « l'art de vivre » (Arendt, 2007, p. 20), pas plus qu'elle ne doit être un enseignement proprement politique,

L'on retrouve, cependant, ces mêmes préoccupations pour une éducation à la vie et à la citoyenneté dans le contexte québécois, et cette même volonté de décloisonner les différents espaces qui leur sont propres. Le programme de formation soutient en effet que l'école « n'est pas sa propre finalité » - contrairement à la *scholè* -, et qu'elle doit « préparer à la vie à l'extérieur de ses murs », en procédant à un « décloisonnement entre l'école et son environnement », invitant l'élève à « entreprendre une démarche de réflexion sur l'utilité et l'applicabilité de tel ou tel apprentissage dans différents contextes » (MELS, 2006a, p. 11). On y suggère, par ailleurs, que les élèves y « agissent, à leur niveau, en citoyens responsables » (MELS, 2006a, p. 5).

À cet effet, Arendt serait sans doute très critique de cette volonté du programme québécois d'encourager, à l'échelle des jeunes, l'action politique - qui constitue l'espace de liberté du monde des adultes, déjà éduqués -, car cela reviendrait, d'une part, à nier la distinction naturelle entre adultes et enfants, et d'autre part, à transposer illégitimement à l'enfant le fardeau de la responsabilité du monde, qui appartient plutôt à l'adulte. Mais nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

Selon Arendt, cette confusion entre les sphères privée, pré-politique et politique, entre la vie personnelle, la vie scolaire et la vie publique, est néfaste pour le développement des enfants. Elle rappelle, en effet, que

Plus la société moderne supprime la différence entre ce qui est privé et ce qui est public, entre ce qui ne peut s'épanouir qu'à l'ombre et ce qui demande à être montré à tous dans la pleine lumière du monde public, autrement dit plus la société intercale entre le public et le privé une sphère sociale où le privé est rendu public et vice versa, plus elle rend les choses difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés (Arendt, 2007, p. 26-27).

Et c'est bien là un véritable paradoxe, pour Arendt, que ce « non-respect des conditions de la croissance vitale », aussi grave puisse-t-il être pour les enfants, « a été tout à fait involontaire », alors que « tous les efforts de l'éducation moderne se sont concentrés sur le bien-être de l'enfant » (Arendt, 2007, p. 27). En effet, pour Arendt,

Il est pour le moins étrangement frappant que cette éducation fasse tant de mal à l'enfant, elle qui ne prétendait avoir d'autre but que de le servir et qui rejetait les méthodes du passé comme ne tenant pas assez compte de sa nature profonde et de ses besoins (Arendt, 2007, p. 25).

En plus de confondre les sphères privée, pré-politique et politique, le programme de formation de l'école québécoise semble, par ailleurs, confondre le modèle arendtien d'une éducation qui « a la citoyenneté comme fin et comme effet » (Foray, 2001, p. 96) - et qui peut, dans cette perspective, s'intéresser au phénomène de la citoyenneté de manière à en exposer les différentes formes qui ont existé, en laissant toutefois à la prochaine génération la liberté et la responsabilité de la définir -, avec le modèle d'une éducation qui a la citoyenneté comme contenu - et qui cherche à réaliser l'utopie politique du moment en confiant à la jeune génération la responsabilité d'actualiser une citoyenneté prédéfinie par l'ancienne génération.

En effet, l'angle d'approche privilégié par le programme d'éducation à la citoyenneté québécois (à l'instar des programmes analogues de pays comme la France, la Grande-

Bretagne et les États-Unis), vise à répondre, par l'éducation, à ce que Topolski (2008) qualifie de « crise de la citoyenneté ³⁰», caractérisée, notamment, par un faible taux de participation aux élections, de même qu'une apathie généralisée pour tout ce qui touche la politique en général (Duhamel, 2005, p. 2; Topolski, 2008, p. 260). Dans cette perspective, l'utopie politique que cherche à réaliser l'éducation québécoise correspond à une certaine vision de la démocratie et des comportements qu'elle requiert ³¹, comme nous l'avons souligné plus haut : notamment, « une vision élargie de la citoyenneté, qui englobe les questions de justice sociale et de pluralisme culturel » (Duhamel, 2005, p. 3), et l'accent y est davantage mis sur « l'apprentissage des règles du 'vivre-ensemble' », témoignant d'une « priorité accordée à la construction de comportements et d'attitudes conformes à ce qu'attend la société » (Audigier, 2007, p. 29), c'est pourquoi on lui confère la mission de développer chez l'élève « des conduites citoyennes adaptées à la société québécoise » (MELS, 2006a, p. 156). Le programme de formation doit donc, dans cet esprit, « promouvoir les valeurs à la base de la démocratie » (MELS, 2006a, p. 5).

Il semble donc que le programme de formation, dans sa dimension politique, tienne pour acquis que l'exercice de la citoyenneté de la jeune génération consiste, ultimement, à actualiser pleinement les valeurs démocratiques prédéfinies par les adultes actuels, et non à être en mesure de les penser et de les juger de manière vraiment libre. Ainsi, un certain paradoxe émerge lorsqu'on lit dans le PFÉQ que cette éducation citoyenne a

³⁰ La question de l'éducation citoyenne semble effectivement revêtir un « caractère de quasi-urgence dans plusieurs pays occidentaux » (Duhamel, 2005, p. 2).

³¹ Les politiques éducatives contemporaines promeuvent en effet « une certaine conception normative du citoyen et de son rôle de même que les connaissances et habiletés, savoirs et compétences que cette conception implique » (Milner, 2004 : cité dans Duhamel, 2005, p. 4), conception qui n'est, par ailleurs, pas consensuelle, et qui fait, dès lors, l'objet de débats (Duhamel, 2005, p. 4).

la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, *conformément* aux principes et aux valeurs démocratiques (MELS, 2006a, p. 338).

Aussi, bien que ces objectifs soient tout à fait louables (nous ne sommes pas ici en train de remettre en question la valeur de la démocratie), un tel enseignement, selon Arendt, met néanmoins en péril le potentiel d'innovation de la jeune génération : pour initier quelque chose de nouveau et d'unique dans ce déjà-là que constitue le monde, la jeune génération doit avoir la possibilité d'agir librement dans l'espace politique, et non conformément à la volonté ou aux aspirations politiques des adultes, selon « le modèle des valeurs qui semblent vraies et justes aux adultes du moment » (Foray, 2001, p. 94). Suivant Arendt, une telle politisation des contenus d'enseignement ne peut mener qu'au conformisme, ce qui est contraire aux conditions de liberté de penser et d'agir propres à l'espace politique. Et dans cette perspective, nous dit Topolski (2008), l'éducation se trouve à être instrumentalisée pour des fins politiques – on cherche à résoudre la crise politique par l'éducation –, alors que l'école, entendue comme *scholè*, comme espace transitoire et pré-politique, devrait plutôt être affranchie, libérée des impératifs de la vie privée tout autant que de ceux du domaine des affaires humaines, selon Arendt. Rappelons qu'il n'est pas question ici d'exclure toute forme d'initiation à l'histoire et aux principes de la démocratie : ce dont la philosophe nous met en garde, ultimement, est le risque de l'endoctrinement politique au regard de la possibilité de penser et d'agir librement chez la jeune génération.

Par ailleurs, suivant Arendt, cette crise de la citoyenneté peut être comprise comme découlant de la disparition progressive de l'espace politique dans le monde moderne : le monde commun étant dissout dans la sphère sociale, cette dernière exclut, rappelons-le, toute possibilité d'action (dans sa dimension politique). C'est donc, selon elle,

seulement en redécouvrant la valeur et l'importance du monde commun pour l'existence humaine (et pour l'exercice de la liberté politique qui en est la condition), et non par l'entremise de l'éducation des enfants à la vie citoyenne, qu'il nous est possible de réinstaurer un réel espace politique capable d'accueillir l'action des hommes et donc, une véritable citoyenneté (au sens arendtien de l'expérience de la pluralité à travers le partage des opinions, la délibération et la mise en commun des actions).

Dès lors, que faut-il faire, concrètement, pour préparer la jeune génération à une réelle action politique, dans la perspective arendtienne? Si Foray suggère qu'il s'agit essentiellement d'apprendre à la jeune génération ce qu'est le monde par l'enseignement de la culture (Foray, 2001, p. 96), d'aucuns peuvent juger cette réponse insatisfaisante ou insuffisante. D'ailleurs, Arendt sera largement critiquée pour ses positions à l'égard de la dimension politique de l'éducation, notamment concernant la participation des élèves, sinon à la vie publique, du moins à un simulacre de vie publique dans le contexte scolaire (Schutz, 2001), ou encore, relativement à l'instrumentalisation de l'éducation dans le but de réaliser un projet politique prédéfini (Dias de Carvalho, 2016). Rappelons seulement que la philosophe se garde bien de fournir des prescriptions pédagogiques mais offre plutôt une réflexion de fond sur les conditions de l'existence humaine dans un monde non totalitaire. Dans cette perspective, l'éducation doit, selon elle, veiller à protéger ces conditions en favorisant, chez la jeune génération, le développement d'un amour du monde, d'une part, et sa faculté de penser et de juger librement à l'intérieur de cet espace de mise en commun des actes et des paroles, d'autre part. L'action étant une initiative dont on ne peut connaître ou contrôler le dénouement, il nous faut, pour le reste, s'en remettre à cette part d'imprévu qui est conditionnelle à l'exercice d'une réelle liberté politique. Autrement dit, dans cet esprit, la tâche *politique* de l'éducateur ne peut qu'être celle

« d'accueillir cette imprévisibilité qu'incarnent les enfants, et non de l'enfermer par avance dans un carcan idéologique » (Poizat, 2013, p. 406).

Voilà qui nous amène, par ailleurs, tout naturellement à la deuxième section de ce chapitre, qui porte justement sur le rôle de l'enseignant et la relation éducative qui l'unit à l'élève dans les sociétés modernes, et plus spécifiquement, dans le système éducatif québécois, dans un contexte de confusion entre *adultes* et *enfants*, et de crise générale de l'autorité diagnostiquée par la philosophe.

3.2 Relation éducative et modernité

3.2.1 Crise de l'autorité et confusion entre adultes et enfants

Le rôle que Arendt confère à l'enseignant consiste en une double responsabilité : d'une part, une responsabilité à l'égard du monde, dont il se fait le représentant pour la nouvelle génération, et qu'il a le devoir de transmettre aux jeunes afin d'en assurer la continuité, et d'autre part, une responsabilité à l'égard des enfants, dont il doit assumer la protection face au poids écrasant du monde passé, notamment de telle sorte que le potentiel d'innovation qu'ils portent en germe soit gardé intact, et que la nouveauté qui réactualise le monde puisse advenir. Cette double responsabilité est, par ailleurs, ce qui confère son autorité à l'enseignant, selon la philosophe. En effet, rappelons que l'enseignant (un adulte), du fait de son antériorité par rapport aux élèves (des enfants), se situe dans un rapport dissymétrique - biologiquement, anthropologiquement et symboliquement - avec ces derniers. Et lorsqu'il accepte d'assumer le rôle de représentant du monde commun auprès les élèves, c'est-à-dire, d'un monde « objectif », dont le contenu culturel fait autorité (au sens romain de « modèle »), il se

voit, dès lors, conférer une autorité sur les élèves - il devient, pour eux, une figure d'autorité pour -, ce qui, rappelons-le, signifie, pour Arendt, qu'il a la capacité et le devoir de leur fournir les repères leur permettant d'amplifier leurs possibilités d'action, et, par conséquent, d'arriver éventuellement à dépasser le modèle : littéralement, renouveler ou réactualiser le monde commun. Dans cette perspective, l'enseignant et l'élève ne sont pas sur le même pied d'égalité, et cette distinction leur confère des responsabilités différentes, qu'il importe, aux yeux de Arendt, de respecter.

Or, il semble qu'avec la modernité, il n'y a pas que l'antique distinction entre les sphères privée et publique qui se soit brouillée, mais également celle qui existe entre adultes et enfants, ce que Arendt attribue justement à la disparition progressive de l'autorité dans le monde Moderne. En effet, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le développement de la sphère sociale dans la modernité est caractérisé par une démocratisation progressive des sociétés occidentales modernes, conduisant, entre autres choses, à un mouvement général d'émancipation du genre humain, ce que Arendt voit évidemment d'un bon œil. Pour la philosophe, la disparition moderne de l'autorité dans le domaine politique a une signification positive « liée à la responsabilité à l'égard du monde qui est requise de chacun dans les régimes démocratiques » (Foray, 2001, p. 91). Toutefois, ce n'est plus le cas lorsque ce mouvement d'émancipation est étendu au domaine pré-politique de l'éducation. Précisons cependant qu'ici, la philosophe fait référence à la disparition de l'autorité dans l'espace scolaire, dans la relation éducative entre enseignants (adultes) et élèves (enfants ou jeunes), et ne remet pas en question la démocratisation de l'accès à l'éducation, qui constitue, bien sûr, un réel progrès.

En effet, si, pour Arendt, la crise moderne de l'autorité dans la vie publique et politique a mené à l'émancipation tout à fait légitime et justifiée des travailleurs et des femmes³², pour ne nommer que ceux-là, elle s'est avérée dévastatrice lorsqu'elle s'est étendue aux enfants, qu'on a voulu, à tort, selon la philosophe, libérer de l'autorité des adultes comme s'il s'agissait d'une minorité opprimée³³ (Arendt, 2007, p. 29). À cet égard,

Les enfants ne peuvent pas rejeter l'autorité des éducateurs comme s'ils se trouvaient opprimés par une majorité composée d'adultes – même si les méthodes modernes de l'éducation ont effectivement essayé de mettre en pratique cette absurdité qui consiste à traiter les enfants comme une minorité opprimée qui a besoin de se libérer (Arendt, 2007, p. 29).

Dans cet esprit, « la pénétration des valeurs constitutives de l'idéal démocratique (la liberté et l'égalité) au sein des sphères pré-politiques (la famille et l'école) [...] engendre un effacement des rapports d'altérité et par là même un affaiblissement des relations traditionnelles d'autorité » (Prairat, 2009, p. 91) qui sont pourtant fondamentales à l'acte d'éduquer, selon la philosophe. Autrement dit, l'idéal de démocratisation des sociétés occidentales modernes, qui a fini par pénétrer l'espace pré-politique de la classe, dérobe l'enseignant de son autorité autrefois reconnue comme légitime, pour la remplacer par une « autorité partagée » avec les élèves (Gore,

³² Pour Arendt, effectivement, ces minorités étant constitués d'adultes, et donc, d'individus égaux, « pouvaient [...] prétendre légitimement accéder au monde public, c'est-à-dire avaient le droit de regard sur lui et de s'y faire voir, d'y parler et d'y être entendus », ce qui, selon la philosophe, n'est pas le cas des enfants, qui « sont encore au stade où le simple fait de vivre et de grandir a plus d'importance que le facteur de la personnalité » (Arendt, 2007, p. 26) et, dès lors, qui ne sont pas encore aptes à agir dans le monde commun.

³³ Bien sûr, il faut reconnaître qu'une certaine violence physique et psychologique de la part des adultes a été infligée à de nombreux enfants dans le passé, et que cette volonté d'assurer le bien-être des enfants, omniprésente dans l'éducation moderne, est tout à fait louable et légitime. Toutefois, la volonté d'affranchir les enfants de l'autorité des adultes procède néanmoins, dans la perspective arendtienne, d'une confusion entre autorité (au sens romain de la responsabilité de présenter un modèle permettant l'émancipation éventuelle de celui sur qui elle s'exerce, et, par ricochet, le dépassement du modèle) et autoritarisme (qui renvoie à l'exercice du pouvoir et de la force sur autrui).

1993 : cité dans Macleod, McAllister et Pirrie, 2012), c'est-à-dire une autorité qu'il doit *négoier* avec ces derniers (Pain et Vulbeau, 2000, p. 124) comme s'il s'agissait de ses *égaux*. Et dans cet esprit, la classe en elle-même devient un espace politique constitué d'une pluralité d'individus égaux qui doivent délibérer ensemble pour en déterminer le bon fonctionnement.

Au Québec, cette démocratisation de l'espace scolaire s'inscrit par ailleurs dans la perspective d'une éducation à la vie citoyenne, comme nous l'avons souligné plus haut, la classe devenant une microsociété où le peuple des enfants s'exerce à la vie démocratique. Le programme de formation soutient, en effet, que l'école doit fournir aux élèves

l'occasion d'explorer différentes facettes de la citoyenneté. L'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur les questions porteuses d'enjeux variés, ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté (MELS, 2006a, p. 29).

Or, suivant Arendt, il semble y avoir là, en plus de la confusion entre l'espace prépolitique de l'école et l'espace proprement politique du monde public, un effacement de la distinction entre adultes et enfants, et une confusion au regard de leurs capacités, de leurs droits et de leurs responsabilités respectives.

En effet, rappelons que pour Arendt, les enfants ne sont pas encore « capables de juger par eux-mêmes » (Poizat, 2013, p. 404), et surtout, ils n'ont pas la responsabilité ni même « le droit d'établir une opinion publique de leur propre chef » (Arendt, 1959, p. 248 : citée dans Poizat, 2013, p. 404), une position qui peut, certes, choquer. À cet

effet, mentionnons que depuis la parution des écrits de Arendt, de nombreuses recherches ont été menées sur la rationalité infantile, lesquelles permettent d'invalider l'hypothèse de l'inaptitude à la délibération et au jugement des enfants sur des questions morales et éthiques que semble défendre Arendt. À titre d'exemple, les résultats des travaux de Blumenfeld, Pintrich et Hamilton (1987) suggèrent que les jeunes enfants sont déjà en mesure de fournir des justifications rationnelles au regard de comportements moraux et sociaux en se référant à des principes tels que la justice, l'équité et le bien-être d'autrui (Blumenfeld et al., 1987). Dès lors, il faut nous demander si cet argument de la séparation entre monde pré-politique et monde public défendu par Arendt demeure, aujourd'hui, encore valide.

À cet égard, s'il faut reconnaître que les enfants présentent une capacité croissante à penser, à juger et à délibérer au cours de leur existence (et à ce titre, nous croyons peu probable que Arendt ne leur reconnaisse pas cette capacité et qu'elle défende sérieusement l'apparition subite et presque magique de cette capacité une fois devenus adultes), il faut néanmoins reconnaître, avec Arendt, qu'ils ne sont toutefois pas encore capables de le faire « par eux-mêmes » (Poizat, 2013, p. 404) : ils ont encore besoin des repères que leur fournit justement la figure d'autorité qu'incarne l'adulte. Dès lors, il paraît normal que nos attentes relatives à l'exercice de la pensée et du jugement ne soient pas les mêmes pour les enfants que pour les adultes, du fait, notamment, de l'inégalité – en termes de connaissances (de culture), mais aussi en termes de responsabilités – qui existe entre l'élève et son enseignant, et sans laquelle l'enseignant ne pourrait plus légitimement prétendre exercer son rôle de représentant du monde vis-à-vis de l'élève. Et dans cet esprit, l'opinion, le jugement ou la pensée de l'enfant ne peuvent être envisagés comme étant *équivalents* à ceux de l'adulte – un être éduqué et responsable : les deux ne sont tout simplement pas, anthropologiquement, biologiquement, mais aussi intellectuellement, sur le même pied d'égalité.

Cela signifie-t-il que nous ne puissions pas en tenir compte pour autant? Autrement dit, les élèves sont-ils, dans cette perspective, contraints à un mutisme passif dans le contexte de la classe? Sur ce point, il nous paraît peu probable que Arendt défende sérieusement une telle attitude. En ce qui nous concerne, la réponse est évidemment : non. Mais il demeure néanmoins nécessaire, à notre avis, de reconnaître le caractère propre à la pensée, au jugement et à l'opinion de l'enfant, c'est-à-dire qu'on ne saurait, contrairement à l'exercice démocratique auquel se prête les enfants de l'école Summerhill, par exemple, leur conférer le même poids, la même *autorité* dans le processus décisionnel, que ceux de l'adulte responsable. Autrement dit, en prenant le parti de Arendt, l'autorité et la responsabilité ne sont pas *partagées* entre adultes et enfants, elles incombent – et il en va précisément du bien-être et du bon développement des enfants, selon la philosophe – aux adultes.

Il semble donc que l'enjeu, avec Arendt, soit moins celui de la capacité à l'exercice de la rationalité chez l'enfant que la légitimité de l'exigence de cette responsabilité chez l'enfant. Et il peut être utile de rappeler, ici, que pour Arendt, cette responsabilité de penser, de juger et d'agir dans le monde implique de se révéler, d'une part, et d'assumer la pleine responsabilité de ses paroles et de ses actions, d'autre part : deux impératifs qu'il serait, selon elle, difficile, voire injuste, d'exiger de la part des enfants, qui sont encore en devenir, qui sont encore en formation et en développement.

Et à cet égard, notre système de justice, qui tient compte des spécificités de l'enfant dans ses jugements, nous semble assez proche de cette conception de la rationalité infantile. En effet, sans nier la capacité de penser et de juger des enfants, on ne jugera néanmoins pas leur responsabilité criminelle sur les mêmes bases que celle des adultes, car nos attentes envers les uns et les autres sont différentes, et les responsabilités que

nous conférons à chacun le sont aussi. Dès lors, il ne s'agit pas de déresponsabiliser complètement les enfants au regard de leurs actes et de leurs paroles, mais plutôt de reconnaître qu'étant des êtres humains en devenir, en formation, les enfants ne peuvent pas être tenus responsables des conséquences de leurs actes et de leurs paroles *au même titre* qu'un adulte éduqué, de qui l'on attend qu'il exerce son jugement de manière à prendre des décisions éclairées dont il assumera ensuite pleinement les conséquences.

Dans le même esprit, ce qui semble déranger Arendt n'est pas tant la possibilité pour les enfants d'exercer leur capacité de penser et de juger dans le contexte scolaire (avec l'aide des repères que leur fournit la figure d'autorité qu'incarne l'enseignant) que le simulacre de vie politique à l'intérieur duquel on les contraint à s'y exercer. À ce titre,

une vie publique d'un certain genre apparaît, et indépendamment du fait que ce n'est pas une « vraie » vie publique et que toute cette tentative est une espèce de fraude, le fait désastreux reste que des enfants, c'est-à-dire des êtres humains en devenir et non encore accomplis, sont ainsi obligés de s'exposer à la lumière de l'existence publique (Arendt, 2007, p. 25).

Aussi nous paraît-il tout à fait possible, avec Arendt, d'envisager le développement de la capacité de penser et de juger de l'élève, sans pour autant le soumettre aux impératifs et à la lumière de la vie publique. Pensons, notamment, à une certaine vision humaniste et libérale de l'éducation selon laquelle le développement de la pensée critique de l'élève s'effectue par la médiation culturelle, où l'on présente l'apport tout autant que les limites des différents savoirs et des objets culturels, de manière à fournir à l'élève les repères nécessaires à un jugement libre et éclairé (Simard, Gauthier et Martineau, 2001, p. 111; McPeck cité dans Baillargeon, 2011, p. 171). Nous reviendrons, par ailleurs, sur cette proposition dans le dernier chapitre.

3.2.2 Crise de l'autorité et pragmatisme/subjectivisation de notre rapport au monde

Suivant Arendt, en voulant libérer les enfants de l'autorité des adultes, nous nous trouvons à briser « les relations réelles et normales » qui existent entre eux, cette dissymétrie naturelle qui existe entre les adultes et les enfants du fait de l'antériorité des premiers sur les seconds. Or, cette libération des enfants « des normes tirées du monde des adultes » (Arendt, 2007, p. 25) aurait mené, selon elle, à la création d'un « monde autonome de l'enfant », c'est-à-dire une sorte de « société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes » (Arendt, 2007, p. 17), réduisant, par le fait même, le rôle de l'adulte à « se borner à assister ce gouvernement » (Arendt, 2007, p. 17). Et dans cet esprit, il ne s'agit donc plus tant d'introduire progressivement les enfants dans le monde adulte – les enfants se voient même, selon Arendt, « bannis du monde des adultes » et « livrés à eux-mêmes » (Arendt, 2007, p. 18) -, mais d'articuler l'éducation autour de ce monde autonome de l'enfant, et de se soumettre à ses exigences et à ses règles propres. Nous serions donc, comme le suggère Gerhard de Haan, en train de vivre « la fin de l'éducation de la jeune génération par la génération précédente, qui existait depuis l'origine » (Gerhard de Haan, 1996, p. 121 : cité dans Blais et al., 2016, p. 14).
À ce titre,

L'éducation progressiste accorde une importance prééminente aux exigences de l'enfant. Par suite, elle tend à relativiser les exigences des adultes. Elle prône ainsi une « pédagogie du développement » qui laisse l'enfant faire, de lui-même, son propre apprentissage (Poizat, 2013, p. 405).

À cet égard, on peut observer l'implantation d'une telle « pédagogie du développement » dans le système éducatif québécois à partir du rapport Parent. Dans un document officiel du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) datant de 1971, l'on suggère par exemple que

L'étudiant n'a pas à participer à son éducation; il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant (CSÉ, 1971, p. 37).

Dans le même esprit, les programmes québécois actuels exigent des établissements scolaires qu'ils offrent « à chaque enfant un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins » (MELS, 2006b, p. 3). Dans un document officiel du MEQ intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences* (2001), l'on précise que le programme de formation de l'école québécois s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et qu'il « situe ainsi l'élève au centre de ses apprentissages », qu'il devient « l'acteur principal de ses apprentissages » (MEQ, 2001, p. 4). Dans cette perspective, ajoute-t-on, le rôle traditionnel du maître se trouve modifié : « De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs » (MEQ, 2001, p. 4). On indique d'ailleurs explicitement que « [l]e savoir du maître ne lui donne plus, aux yeux des élèves, le droit inconditionnel à exercer une autorité intellectuelle et à obtenir leur attention, leur confiance et leur docilité » (Joxe, cité dans Lang, 1999, p. 129 : cité dans MEQ, 2001, p. 24).

Or, ce phénomène du monde autonome de l'enfant, qui contribue, selon Arendt, à aggraver la crise de l'éducation, se comprend, nous semble-t-il, à l'aune des transformations de notre rapport au monde dans la modernité dont il a été question dans le chapitre précédent : cette pragmatisme et cette subjectivisation de notre rapport au monde, de même que cette préoccupation grandissante pour les processus. Dès lors, si, pour Arendt, l'abolition de l'autorité des adultes signifie un refus de leur part d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants (Arendt, 2007, p. 29), nous serions tentés de dire, à notre tour, que dans le contexte moderne, quand bien même ils le voudraient, il leur serait difficile de pouvoir en réclamer la responsabilité. En effet, dans un contexte où il semble qu'on ne puisse connaître que ce que l'on fait soi-même, dans un contexte où ce qui fait autorité, au final, est notre seule expérience subjective du monde, il paraît inévitable que l'autorité de l'enseignant, en tant que représentant d'un monde « objectif » – un monde qui *fait autorité* et qu'il importe, dès lors, de remettre en héritage à la jeune génération -, s'en trouve ébranlée. Autrement dit, dans le contexte d'une rupture avec le cadre traditionnel, avec l'autorité des modèles et des repères, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, il semble difficile pour l'éducateur d'aujourd'hui de défendre, aux yeux des élèves, son titre de représentant d'un monde « objectif » à transmettre.

À cet effet, l'idée même de la transmission en éducation s'est vue, au cours des dernières décennies, peu à peu remplacée par celle de l'apprentissage, et par une préoccupation pour les processus qui le régissent. Nous serions passés « d'un système culturel centré sur la transmission à un système centré sur l'acte d'apprendre, où tout se joue entre l'individu et le savoir qu'il a le désir ou le besoin d'acquérir » (Blais et al., 2016, p. 7). Plusieurs théories modernes en éducation – parmi lesquelles les théories piagétienne ont sans doute été les plus influentes -, se sont d'ailleurs développées dans cet esprit : en affichant un intérêt tout particulier pour les *processus* d'apprentissage,

conçus comme de véritables fonctions adaptatives de l'homme en interaction avec son environnement naturel (Blais et al., 2016, p. 164).

La conception de l'éducation qui en a découlé n'est, dès lors, pas celle d'une introduction au monde proprement humain, comme chez Arendt, mais plutôt celle d'une éducation mise au service de l'apprentissage, et donc, arrimée au développement naturel et biologique de l'enfant. Dans un tel contexte, l'enseignant ne peut plus qu'assister l'élève dans ses apprentissages, dans son expérience subjective du monde – son interaction naturelle avec ce dernier –, et l'on peut comprendre qu'on assiste alors à une forme de pédagogisation de l'enseignement. À ce titre,

sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatistes, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner (Arendt, 2012, p. 750),

faisant de l'enseignant un « pédagogue généraliste », un spécialiste de l'enseignement en général « capable d'enseigner... n'importe quoi » (Arendt, 2012, p. 750), plutôt qu'un maître spécialiste de sa discipline, ou mieux, un intellectuel cultivé. En d'autres termes, l'accent est mis sur le « comment » apprendre plutôt que sur le « quoi » apprendre.

Ces constats ne sont, par ailleurs, pas étrangers au système éducatif québécois contemporain. En effet, comme nous l'avons souligné plus haut, depuis la réforme des années 1960, on semble privilégier la figure d'un « enseignant-accompagnateur », qui assiste l'élève dans son développement (Bourgeois et Robichaud, sous presse, p. 8), et l'approche par compétences que l'on retrouve dans les programmes actuels consiste essentiellement à « valorise[r] le processus menant aux apprentissages » (MEQ, 2001,

p. 75). Dans le document officiel du MEQ portant sur la formation et les compétences professionnelles des enseignants, on observe, par ailleurs, une volonté de déhiérarchiser la relation entre l'enseignant et l'élève, invitant le premier à « descendre de son piédestal » pour rejoindre le second sur le terrain de l'apprentissage, en tant que « co-apprenant » (Cerqua et Gauthier, 2010, p. 25), ce qui, suivant Arendt, procède de cette volonté de voir l'enseignant montrer continuellement « comment ce savoir s'acquiert » plutôt que de chercher à transmettre un « savoir mort » (Arendt, 2007, p. 19).

Toutefois, comme nous l'avons souligné en début de chapitre, il serait faux d'y voir une exclusion totale de l'idée de transmission d'un héritage culturel, la notion de culture traversant, sous différentes formes, l'ensemble des programmes d'éducation québécois. Dès lors, comment cette idée de transmission culturelle y est-elle envisagée? Et comment les transformations modernes affectent-elles notre conception de la culture et de sa place en éducation? C'est à ces questions que cette dernière section propose de s'intéresser, sous l'angle de la crise de la culture diagnostiquée par Arendt, et de la confusion entre travail et œuvre dont elle procède.

3.3 Éducation, culture et modernité

3.3.1 Confusion entre travail et œuvre : l'œuvre culturelle comme produit de consommation

La culture, pour Arendt, est étroitement liée au concept d'œuvre dont il a été question dans les deux premiers chapitres. La culture, en ce qu'elle témoigne du passé des hommes, est une manifestation du monde commun édifié par l'homme par l'activité de

l'œuvre. Dès lors, les objets culturels, contrairement aux produits du travail, transcendent les besoins liés au cycle vital, et sont destinés au monde et à sa permanence. Autrement dit, pour Arendt, les objets culturels n'ont pas de *fonction* ou *d'utilité* directes, et ne sont, dès lors, destinés ni à l'usage ni à la consommation.

La culture, selon Arendt, n'existe donc que si elle est dégagée de tout intérêt immédiat, au sens où elle ne doit pas chercher à desservir des intérêts, qu'ils soient privés ou publics. Non pas que la culture soit, en elle-même, dénuée d'intérêt : au sens littéral, ce qui a de l'intérêt – ce qui *intéresse* -, est ce qui a le pouvoir de capter notre attention, pouvoir que Arendt confère justement à la culture³⁴. Or, note-t-elle, notre société de travailleurs est vouée aux intérêts des usagers, c'est-à-dire au monde économique et à l'immédiateté, au désir passager, et elle est donc peu propice à l'attention donnée à la véritable culture (Mattéi, 2012, partie 12). Nous verrons, plus loin, que ces considérations s'appliquent à la conception de la culture contenue dans la vision éducative québécoise contemporaine, bien qu'elle ait été traversée, à l'occasion, de discours dissidents.

En effet, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, selon Arendt, « [l']émergence de la société moderne a effacé la distinction entre l'activité de l'œuvre et l'activité du travail, en assimilant la première à la seconde » (Poizat, 2013, p. 115), conduisant à ce que Arendt qualifie de « crise de la culture ». La société moderne - devenue société de masse - est, selon Arendt, une société de *consommation* de masse dans laquelle les objets culturels sont subordonnés à la satisfaction des besoins, et subissent, dès lors, le

³⁴ Pour Arendt, « le pouvoir originellement spécifique à toute chose culturelle, [est] le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir » (Arendt, 2012, p. 769).

même traitement que les objets utilitaires (Mattéi, 2012, partie 7). Or, si la vie exige de chaque chose qu'elle soit fonctionnelle et qu'elle satisfasse certains besoins, il n'en va pas de même de la culture, qui se trouve menacée par un tel traitement (Arendt, 2012, p. 772). Et cela, Arendt l'applique également au domaine de l'éducation :

On fait des grandes œuvres d'art un usage tout aussi déplacé quand elles servent les fins de l'éducation ou de la perfection personnelles, que lorsqu'elles servent quelque autre fin que ce soit. [...] [C]es utilisations, légitimes ou non, ne constituent pas la relation appropriée avec l'art³⁵(Arendt, 2012, p. 768).

Pour Arendt, en effet, la culture et l'art ne sont pas « de simples compléments utiles de l'action éducative » (Lombard, 2003, p. 104). Ils fournissent plutôt le modèle indispensable à l'exercice de la *pensée*³⁶ (Lombard, 2003, p. 104).

Or, comme nous l'avons souligné en début de chapitre, ce rapport utilitariste à la culture s'observe dans le système éducatif québécois actuel. En effet, selon Gohier et Grossmann (2001), le PFÉQ est traversé par une vision « économico-utilitariste » de l'éducation (Gohier et Grossmann, 2001, p. 39) qui place la dimension culturelle de

³⁵ Ici, Arendt s'oppose à toute forme d'instrumentalisation de la culture, à ce « philistinisme » qui consiste à se servir de la culture pour élever sa qualité personnelle et sa position sociale (Arendt, 2012, p. 767) : « L'ennui avec le philistin cultivé n'est pas qu'il lisait les classiques, mais qu'il le faisait poussé par le motif second de perfection personnelle, sans être conscient le moins du monde que Shakespeare ou Platon pourraient avoir à lui dire des choses d'une autre importance que comment s'éduquer lui-même » (Arendt, 2012, p. 768).

³⁶ Pour Arendt, en effet, la pensée ne peut être réduite à une pure fonction cognitive qui effectue un simple « calcul des conséquences » à l'image d'un centre de traitement de l'information (Arendt, 2012, p. 320). La pensée est indispensable à l'action politique, et en ce sens, la culture sur laquelle elle prend appui et la politique dans laquelle elle s'actualise « s'entr'appartiennent alors, parce que ce n'est pas le savoir ou la vérité qui est en jeu, mais plutôt le jugement et la décision, l'échange judicieux d'opinions portant sur la sphère de la vie publique et du monde commun, et la décision sur la sorte d'action à y entreprendre, ainsi que la façon de voir le monde à l'avenir, et les choses qui y doivent apparaître » (Arendt, 2012, p. 785).

l'éducation dans une perspective de « développement de compétences et de ressources personnelles » de l'élève (Gohier et Grossmann, 2001, p. 34; MEQ, 2001, p. 63), ce dernier étant appelé à évoluer dans une « société du savoir » (MELS, 2006a, p. 5) qui requiert le développement de connaissances et de compétences accrues. La culture y est, dès lors, présentée comme un « instrument » à « exploiter » (MELS, 2006a, p. 7) autant par l'enseignant – pour des fins didactiques – que par l'élève – dans la construction de ses apprentissages et le développement de ses compétences, de manière à répondre, ultimement, aux besoins d'une société caractérisée par « l'importance des savoirs comme moteur des entreprises humaines, tant techniques que sociales » (MELS, 2006a, p. 7). Dès lors, les objets de savoir et de culture

ne sont plus retenus pour eux-mêmes. Ils contribuent au développement et à l'exercice de compétences en tant que ressources à faire acquérir aux élèves et à mobiliser dans la résolution de problèmes significatifs de leur vie personnelle et associative (MEQ, 2001, p. 77).

Ce faisant, si la culture est bel et bien présente dans les programmes d'études actuel, elle n'en est pas moins inféodée aux besoins de l'élève – on insiste, en effet, sur « l'importance de répondre aux besoins et aux intérêts de chacun » (MELS, 2007a, p. 2) en adaptant les savoirs fondamentaux à ceux-ci (MELS, 2007b, p. 19), ainsi qu'aux besoins d'une société de plus en plus globalisée et technologisée. À ce titre,

l'augmentation constante des connaissances et la nécessaire ouverture des sources culturelles planétaires exigent de l'école non seulement qu'elle soutienne l'acquisition par les élèves d'une sélection de savoirs jugés aujourd'hui essentiels, mais aussi qu'elle les aide à développer leur aptitude à accéder à d'autres données lorsque le besoin s'en fait sentir. [...] Une société du savoir appelle l'accroissement de la scolarisation de l'ensemble de la population (MELS, 2006a, p. 5).

Le concept de culture du renouveau pédagogique semble, par ailleurs, procéder de cette confusion moderne entre *travail* et *œuvre* diagnostiquée par Arendt : la participation à la vie culturelle de la société - qui constitue l'un des trois axes autour duquel s'articule le concept de culture du PFÉQ -, pose les élèves comme de futurs *consommateurs* de *produits* culturels (MEQ, 2001 : cité dans Saint-Jacques et Chené, 2002, p. 220-221), destinés à « expérimenter la *fonction* esthétique et les *usages* sociaux de la communication », à « se familiariser avec les *pratiques* et les *produits* culturels », en vue de se constituer « un *répertoire* référentiel » (MEQ, 2001 : cité dans Saint-Jacques et Chené, 2002, p. 214-215).

Or, pour Arendt, cette attitude de consommation à l'égard de la culture, loin de rendre la société plus « cultivée », traduit plutôt son incapacité à « prendre soin, préserver et admirer les choses du monde » (Arendt, 2012, p. 787).

Toutefois, et c'est bien là un paradoxe, dans le référentiel de compétences professionnelles intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences* (MEQ, 2001), un document officiel qui cadre de façon explicite le rôle de l'enseignant québécois, on affirme que l'enseignant est un « héritier, critique et interprète de culture », qui doit rendre l'élève conscient de son héritage (MEQ, 2001, p. 38), et on lui confère, dans cet esprit, le rôle de « passeur culturel », une conception qui semble rejoindre, à première vue, celle du rôle que Arendt confère à l'enseignant au regard de la transmission d'un héritage culturel à la jeune génération. Or, dans un contexte où la culture est instrumentalisée pour répondre aux besoins des élèves en matière d'apprentissage, et aux besoins de la société en matière de développement de compétences, comment cette conception du rôle de l'enseignant vis-à-vis de la culture peut-elle être comprise?

3.3.2 La culture comme rapport subjectif au monde et non comme appartenance à un monde commun objectif

Il semble, en fait, que la perspective culturelle défendue dans le référentiel de compétences s'avère radicalement opposée à celle défendue par Arendt au regard de l'héritage culturel dont procède le monde commun. En effet, alors que, chez la philosophe, le monde commun est menacé d'éclatement et se doit d'être protégé,

dans le référentiel de compétences, son caractère éclaté et relatif constitue explicitement le nouveau point de départ duquel doit s'engager la transmission culturelle (Bourgeois et Robichaud, sous presse, p. 13).

C'est que ce monde « objectif » - constitué d'objets culturels s'instituant comme modèles, comme repères fixes -, n'existerait plus : la rupture avec la tradition et l'autorité que connaît la modernité aurait conduit à son effondrement. Et, dès lors, il « n'existe plus un savoir unitaire qui permet d'appréhender le monde » (MEQ, 2001, p. 36-37), en témoigne la multiplication des disciplines qui constituent autant de regards sur le réel. Il n'existe donc plus un

stock culturel unanime, un ensemble délimité de connaissances et de modèles de conduites dont le maître serait le titulaire assuré et le transmetteur confiant, dont il puisse se sentir responsable envers la société qui l'entoure et qu'il représente par profession (Dumont, 1971, p. 53 : cité dans MEQ, 2001, p. 37).

Un état de fait que Arendt n'ignore pas, bien au contraire. Elle souligne d'ailleurs la difficulté que représente la tâche de l'enseignant moderne au regard de cet effondrement du monde commun :

La véritable difficulté de l'éducation moderne tient au fait que, malgré tout le bavardage à la mode sur un nouveau conservatisme, il est aujourd'hui extrêmement difficile de s'en tenir à un minimum de conservation et à cette attitude conservatrice sans laquelle l'éducation est tout simplement impossible (Arendt, 2007, p. 33).

Dès lors,

Pour l'éducateur, cet aspect de la crise est particulièrement difficile à porter, car il lui appartient de faire un lien entre l'ancien et le nouveau : sa profession exige de lui un immense respect du passé (Arendt, 2007, p. 33).

Toutefois, Arendt ne défend pas pour autant un retour en arrière, car un « tel retour en arrière ne fera jamais que nous ramener à cette même situation d'où justement a surgi la crise » (Arendt, 2007, p. 35). Et si Arendt admet que l'on puisse déplorer le fait que l'éducation moderne se trouve « privée des amarres de la tradition et de la boussole du principe d'autorité » (Simard, 2012, p. 94) qui lui fournissaient, jadis, sa légitimité, elle y voit cependant

la grande chance de pouvoir regarder le passé avec des yeux que ne distraient aucune tradition, avec une immédiateté qui a disparu de la lecture et de l'écoute occidentales depuis que la civilisation romaine se soumit à l'autorité de la pensée grecque (Arendt, 2012, p. 615).

Suivant Arendt, l'enseignant est néanmoins invité à « reprendre de façon urgente ses responsabilités anthropologiques visant la pérennité d'un monde commun » (Bourgeois et Robichaud, sous presse, p. 14), alors que le référentiel de compétences

appelle plutôt l'enseignant à reconnaître, « à défaut de synthèse unificatrice communément partagée », son rôle limité et relatif d'accompagnateur « qui permet d'accéder à d'autres rives » dans le cadre de ce « voyage » culturel³⁷ (MEQ, 2001, p. 38), et par ailleurs, hautement subjectif.

À cet effet, le philosophe Charles Taylor rappelle que la coupure avec les « anciens horizons moraux » dont procède le passage à la modernité donne naissance à un individualisme grandissant (Taylor, 2007, p. 13), caractérisé par une relation subjective au monde et à la culture qui lui est constitutive. La culture lui semble, dès lors, « emportée par un mouvement multiforme de 'subjectivation' », faisant de l'individu le centre de tout (Taylor, 2007, p. 103). Ce faisant, ce qui trouvait autrefois « son centre de gravité dans quelque réalité extérieure », ce qui autrefois puisait sa légitimité dans l'autorité des modèles et des repères fixes, relève désormais du choix personnel (Taylor, 2007, p. 103). Autrement dit, « le monde se transformerait [...] de plus en plus en une sorte de *self-service* » (Boisvert, 1995, p. 29) à l'intérieur duquel l'individu est invité à puiser ce « qu'il ressent comme pertinent pour lui », pour la construction de son identité propre (Blais et al., 2016, p. 119). Dans cette perspective, l'hominisation à laquelle conduit l'éducation ne consiste pas en une initiation culturelle et une entrée progressive dans le monde humain, comme le suggère Arendt, mais plutôt à une « individualisation radicale de nos sociétés », c'est-à-dire à la formation d'un individu « qui n'a rien avant et au-dessus de lui, de telle sorte qu'il n'y a pas de sens à vouloir lui imposer des directions ou des contenus prédéfinis », sa tâche étant de « devenir lui-même », par lui-même (Blais et al., 2016, p. 119).

³⁷ En ce sens, la plus récente réforme paraît moins une « réponse à la hauteur des exigences et des défis éducatifs que nous adresse 'notre monde', qu'une réplique de son agitation » (Simard, 2010, p. 95).

Cette perte progressive d'ancrage culturel et historique, nous dit Leroux, cette « déshérence symbolique » (Leroux, 2005, p. 53), traverse, par ailleurs, l'ensemble des programmes éducatifs québécois depuis la réforme Parent jusqu'à la plus récente réforme au début des années 2000 (Leroux, 2005, p. 53), et ce, bien qu'au fil de ces réformes on observe certains efforts notables pour réaffirmer l'importance de l'héritage culturel en éducation³⁸. Or, rappelons que, pour Arendt, cette rupture du fil qui relie les hommes et les générations entre eux conduit, ultimement, à une perte de sens pour l'homme moderne, et elle le place devant le danger que constitue cette aliénation du monde, c'est-à-dire cet oubli du monde et de ses exigences, pour ce qu'elle nomme « la dimension de la profondeur de l'existence humaine » (Arendt, 2012, p. 673).

3.3.3 Le savoir et la pensée soumis aux critères de productivité et d'utilité

Enfin, à l'aune de cette réflexion sur l'éducation contemporaine, il nous paraît incontournable d'aborder un dernier point. Nous avons mentionné plus haut que l'éducation tout comme la culture, dans la modernité, semblent soumises aux critères de productivité et d'utilité, et donc, ajouterons-nous, à l'idéal d'abondance de l'*animal laborans* qui leur est corrélative. Rappelons, en effet, que la prééminence du travail dans la modernité soumet les autres domaines d'activité de l'homme aux impératifs du cycle perpétuel de la production et de la consommation, auxquels seul le principe d'abondance voire de surabondance parvient à répondre. Or, il en va de même, nous semble-t-il, de notre rapport au savoir et à l'exercice de penser, qui sont étroitement liés à la culture et au domaine de l'éducation.

³⁸ On ne peut passer sous silence, à ce titre, la volonté de rehaussement culturel des programmes chez Paul Inchauspé (1997), qui était initialement au cœur de la plus récente réforme de l'éducation québécoise, mais qui a néanmoins été délaissée au profit de « l'importance accordée à la pédagogie » (LeVasseur, 2010, p. 68).

En effet, si cette « société du savoir » dans laquelle nous nous trouvons offre un accès au savoir et à la culture sans précédent, elle semble néanmoins engloutie par le cycle vital, soumise aux besoins sans cesse renouvelés de production et de consommation : il nous faut donc, dans cet esprit, produire et consommer toujours plus de connaissances, lesquelles deviennent les moyens de nouvelles fins à l'intérieur d'un processus dévorant et infini. Et à cet effet, dans le contexte où la modernité a entraîné une prééminence de l'importance accordée aux moyens de production et de consommation en eux-mêmes, Arendt dénote justement que

Le problème de l'utilitarisme est de se laisser prendre dans la chaîne sans fin de la fin et des moyens, sans pouvoir arriver à un principe qui justifierait la catégorie de la fin et des moyens, autrement dit de l'utilité elle-même. [...] en d'autres termes, l'utilité instaurée comme sens engendre le non-sens (Arendt, 2012, p. 183).

En somme, l'accent mis sur les moyens de production et de consommation se fait au détriment du sens, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, et il semble, dès lors qu'il ne soit plus tant question de *penser* ce que l'on fait, mais de *produire* une pensée, un savoir, destinés à être consommés. Par conséquent, pensées et savoirs doivent se constituer sous la forme la plus assimilable possible, car nous ne disposons plus du temps nécessaire à la lente méditation, à la contemplation qu'exigent pourtant, au sens arendtien, les grandes œuvres. Et dans cet esprit, le temps nécessaire à l'exercice d'une réelle pensée semble nous glisser entre les doigts.

Au Québec, dans le système d'éducation obligatoire, l'on peut ressentir cet état de fait par les pressions qui s'exercent sur les enseignants au regard de l'enseignement des

contenus curriculaires. À ce titre, il semble que les impératifs d'efficacité qui pèsent sur le milieu éducatif obligatoire, notamment à travers les politiques éducatives inspirées de la Nouvelle gestion publique (NGP) et de la gestion axée sur les résultats (GAR) poussent les enseignants à chercher à enseigner en fonction des examens (*teach to the test*), ou, du moins, à ressentir une certaine urgence à couvrir les contenus jugés prioritaires pour la progression académique des élèves (Gauthier-Lacasse, 2017, p. 75-77). Autrement dit, l'enseignant se verrait contraint de sacrifier le « contenu porteur de sens au profit d'une préparation accrue à l'évaluation, et ce, dans le but de satisfaire les exigences instrumentales imposées par le système » (Gauthier-Lacasse, 2017, p. 77).

Par ailleurs, il semble que le milieu universitaire n'échappe pas, lui non plus, à cette pression : pensons, à cet effet, au travail intellectuel qui s'effectue dans les universités à l'heure actuelle. N'est-il pas, lui aussi, en proie à ce processus dévorant, et à la perte de sens qui en découle? Une récente étude publiée par Vincent Larivière et Delphine Lobet (2018), de l'Université de Montréal, soulève justement le désintérêt croissant des chercheurs et professeurs des milieux universitaires pour les livres au profit d'articles issus des revues scientifiques, plus facilement et rapidement accessibles (en ligne), plus facilement et rapidement produits (parce que plus concis), et plus facilement et rapidement assimilables (en épousant un modèle standardisé) (Larivière et Lobet, 2018). Il semble donc qu'autant en termes de consultation qu'en termes de production on privilégie de plus en plus les articles scientifiques au détriment des « livres savants », ce que les auteurs de l'étude attribuent, par ailleurs, à la pression accrue à publier que subissent les chercheurs et professeurs du milieu universitaire. À ce titre, que ce soit

pour obtenir un poste permanent ou une promotion, les professeurs doivent avoir plusieurs publications à leur actif. S'ils ont le choix entre publier un article de 22 pages et un livre qui nécessite trois ans de travail, le choix est malheureusement facile à faire (Larivière, cité dans Fortier, 2018, par. 9).

Or, suivant Arendt, la pensée, à l'instar de la culture qui lui en fournit les modèles, « ne recherche pas de résultats immédiats » (Lombard, 2003, p. 104), et elle se distingue, en ce sens, de la cognition, qui elle, poursuit « toujours un but défini » (Arendt, 2012, p. 196) et qui, dès lors, « échoue [lorsqu' elle] ne produit pas de résultats » (Arendt, 2012, p. 197). La pensée, tout comme la *scholè*, est plutôt un temps *improductif*, suspendu, car elle requiert, pour être libre, une mise à distance momentanée. Ce faisant, pour Arendt, se voir ainsi réduits à la nécessité incessante de produire et de consommer - et, par conséquent ne pas prendre le temps de penser ce que l'on fait -, constitue un réel danger pour les conditions de notre humanité : l'exercice de la liberté par l'action politique requiert la faculté de penser et de juger, et, suivant la philosophe, la pensée est donc ce qui nous prémunit contre la menace totalitaire³⁹. Dans cette perspective, le péril que les conditions d'existence de l'homme moderne représentent pour la « dimension de la profondeur de l'existence humaine » est étroitement lié à une faillite de la pensée.

Dans un tel contexte, l'espérance humaniste, nous dit Lombard, prend la forme d'une éducation

qui donne à chaque génération et à chaque *nouveau* une chance de trouver 'le chemin de la pensée', de réunir les 'temps absents', de prendre place entre 'un passé infini et un futur infini' (Lombard, 2003, p. 105).

Dès lors, ajoute-t-il,

³⁹ C'est, d'ailleurs, à cette absence de pensée que Arendt se réfère lorsqu'elle commente le procès de Eichmann, et c'est autour de cette idée que s'articulera sa réflexion sur ce qu'elle nomme la « banalité du mal » (Lombard, 2003, p. 105.).

À un monde frappé d'oubli, il faut redonner une mémoire. À un monde du divertissement sans limite, il faut réapprendre le savoir et la culture. À un monde de l'indifférence de l'esprit, il faut, enfin, permettre de vaincre par l'esprit le *manque de pensée* (Lombard, 2003, p. 98).

Telles sont les réponses que Lombard, suivant Arendt, suggère d'apporter à la crise.

3.4 Synthèse du troisième chapitre

La vision éducative arendtienne nous invite à reconsidérer la nature de l'espace scolaire, et l'importance de l'antique distinction entre sphères privée et publique, entre vie et monde, s'il nous faut conserver un espace propice au développement de l'enfant, à son initiation à la culture, et à l'apprentissage de la pensée et du jugement. De même, Arendt nous invite à reconsidérer le sens de l'éducation pour la préservation des conditions d'une existence proprement humaine, c'est-à-dire la possibilité de l'exercice de la liberté politique, à travers nos actes et nos paroles, mais aussi, l'expérience de la profondeur de l'existence humaine, par l'appartenance à un monde commun qui fournit un sens à notre existence, et duquel on se sent responsable. Suivant Arendt, nous sommes, par ailleurs, conviés à repenser le sens du rapport d'autorité qui unit l'enseignant à l'élève dans le cadre scolaire, et à l'envisager non pas comme l'exercice d'un pouvoir oppressant sur l'élève, mais comme une responsabilité vis-à-vis du monde et de l'élève que l'enseignant accepte d'assumer, de manière non pas à favoriser la reproduction aveugle d'un monde figé, mais plutôt de manière à en permettre le renouvellement. Ainsi, cette autorité doit être comprise non pas comme une entrave à la liberté de l'élève, mais plutôt comme la condition de son émancipation. Enfin, Arendt nous invite à redécouvrir le sens de la culture, celle qui soutient et nourrit la pensée, et qui permet à l'homme de faire l'expérience de la transcendance.

CHAPITRE IV

RETOUR CRITIQUE

Ce chapitre propose un retour critique sur ce mémoire. Nous y présentons les principales limites de notre démarche de recherche, de même que les principales limites de la perspective arendtienne. Pour enrichir notre réflexion, nous y exposons également certaines pistes et propositions issues d'autres penseurs de l'éducation, de manière à compléter ou répondre aux questions laissées en suspens par la philosophe.

4.1 Les limites de notre démarche

Ce projet de recherche théorique est caractérisé par une démarche plutôt inhabituelle en sciences de l'éducation, qui consiste à envisager l'exercice de lire, penser et écrire comme étant le cœur et la chair mêmes de la recherche. À ce titre, nous y avons abordé l'activité de « penser » sous l'angle arendtien de la « méditation (d'après une terminologie empruntée à la philosophie médiévale) » (Poizat, 2013, p. 237), c'est-à-dire, en ne cherchant pas à produire un résultat, contrairement à l'activité scientifique actuelle, mais en attribuant à cette activité de penser, « cette manière de penser, qu'Arendt nomme 'méditation' » (Poizat, 2013, p. 237), une fin en soi. Car si « la

pensée ne produit aucun résultat en dehors d'elle-même » (Poizat, 2013, p. 240), elle nous conduit

au seuil de l'action politique. Elle nous prépare à bien agir, tant il est vrai que le mal est rarement commis par des hommes mauvais, mais le plus souvent par des hommes qui ne pensent pas (Poizat, 2013, p. 248).

Ce faisant, nous devons reconnaître le caractère exploratoire et imprévisible de ce mémoire, qui s'est véritablement construit au fur et à mesure des réflexions engendrées par nos lectures, et à partir des liens qu'il nous paraissait par suite fécond d'établir avec l'éducation québécoise contemporaine.

Par ailleurs, l'intention première de ce projet étant de se prêter à l'exercice de penser, dans l'esprit de Arendt, et à l'aide des pistes que son œuvre majeure nous a ouvertes, nos prétentions ne sont pas ici scientifiques, bien que nous ayons pris soins de répondre aux critères de rigueur, de cohérence et de validité propres au domaine des sciences sociales et humaines. Nous croyons, à plus forte raison, qu'une telle démarche a sa place dans la recherche en éducation : cette dernière étant, à l'heure actuelle, essentiellement scientifique, les perspectives et les réponses qu'elle offre comme la nôtre nous paraissent d'autant plus pertinentes et essentielles pour approfondir et diversifier les manières de réfléchir l'éducation dans toute sa richesse et sa complexité.

Il est évident que, dans cette perspective, ce mémoire n'offre qu'un éclairage, parmi bien d'autres possibles, pour penser l'éducation québécoise contemporaine et les enjeux auxquels elle fait face dans le contexte sociopolitique actuel. Avec ce mémoire, nous n'avons, par ailleurs, pas épuisé les thèmes et les angles possibles pour articuler la pensée de Arendt à l'éducation québécoise contemporaine. Nous aurions pu, en effet,

explorer la question éducative sous d'autres angles, à partir d'autres concepts arendtiens que ceux retenus : l'opinion, le langage ou la volonté, pour ne nommer que ceux-là. Par ailleurs, si nous avons effleuré les concepts de *pensée* et de *jugement* chez Arendt, ils font cependant l'objet d'un ouvrage posthume entier, *La vie de l'esprit* (1978), et mériteraient certainement qu'on s'y attarde plus longuement pour en puiser toute la richesse. Nous pourrions, à cet effet, reprocher à notre mémoire d'avoir ratissé trop large, chacun des thèmes abordés (éducation à la citoyenneté, rapport à la culture, autorité dans la relation éducative) ayant pu faire l'objet d'un mémoire en entier. Nous espérons néanmoins que la singularité de ce mémoire saura contribuer à enrichir les réflexions actuelles portant sur l'éducation québécoise.

4.2 Les limites de la pensée arendtienne

Il est évident que, si la pensée de Arendt nous a paru féconde pour réfléchir l'éducation québécoise actuelle, elle ne contient toutefois pas la solution à tous nos problèmes. Qui plus est, elle présente, par ailleurs, en elle-même certaines difficultés et certaines zones grises qui méritent d'être soulignées et éventuellement, dépassées. Il faut rappeler cependant que Arendt se prête au jeu de l'essai en tant qu'« exercice de penser », de façon relativement libre, et que ses propositions, au final, touchent surtout notre manière de penser la question éducative plutôt que notre façon concrète d'éduquer. Autrement dit, Arendt se garde bien d'entrer dans des prescriptions pédagogiques ou didactiques, ce qui dépasserait largement, de son aveu même, son champ de compétence. Dans cette perspective, lui reprocher de ne pas offrir de solutions concrètes à la crise de l'éducation nous paraîtrait plutôt injuste, étant donné la nature de sa démarche. C'est pourquoi, dans cette section, nous tenterons de soulever les limites de ce que peut nous offrir sa pensée en demeurant, le plus possible, sur le terrain occupé par la philosophie.

4.2.1 Les frontières entre les sphères privée, publique et sociale

Une première difficulté de la pensée de Arendt concerne les distinctions qu'elle effectue entre les différentes sphères (privée, publique et sociale) et pour lesquelles elle revendique le respect de leurs exigences propres. Ici, nous devons concéder, avec Poizat (2013), les difficultés que peuvent poser de telles distinctions : « Selon quels critères doit-on délimiter les frontières de ces trois sphères d'existence? » (Poizat, 2013, p. 400). En effet, il n'est pas aisé de tracer des frontières nettes entre ces différentes sphères et d'éviter leur empiètement. Et si Amiel (2001) précise qu'il ne faut justement pas voir ces distinctions comme des frontières rigides, qui délimiteraient des sphères qui s'excluent mutuellement, où ces sphères se recourent-elles, dès lors? Et où doivent-elles être protégées de l'empiètement des autres?

À ce titre, Poizat soulève la difficulté que posent ces distinctions pour l'école, conçue par Arendt comme sphère pré-politique, ni privée ni publique, ni sociale : « L'école n'est-elle pas un espace à la fois privé, social et public? » (Poizat, 2013, p. 400). Il est évident qu'en entrant dans l'espace transitoire que constitue l'école, l'on n'oublie pas que l'on est dans la sphère privée, ni ce qui se passe dans le monde des affaires humaines. Le temps suspendu de la *scholè* propose peut-être une mise à distance, mais dans quelle mesure? Autrement dit, jusqu'à quel point cette mise à distance est-elle possible? Par exemple, l'adulte responsable de l'enfant dans le milieu scolaire n'est-il pas, pour autant, tenu d'intervenir sur certaines dimensions de la vie privée de l'enfant, étant donné l'absence des parents pour la durée de la journée scolaire? Nous pensons ici aux besoins et à l'intégrité physique de l'élève, à sa sécurité, sa santé, son hygiène, son alimentation, etc. Bien sûr, nous savons que Arendt décrie les dérives d'une

certaine vision éducative orientée sur la vie plutôt que sur le monde, mais la vie ne se poursuit-elle pas, indéniablement, à l'école comme partout ailleurs? Et dès lors, quelle place doit-on lui concéder dans l'espace scolaire?

À ce titre, si Arendt défend l'importance de réhabiliter certaines frontières que la modernité aurait contribué à dissoudre, le travail de redéfinition des différentes sphères d'activité de l'homme reste, nous semble-t-il, à faire. Il s'agit là d'une tâche sans doute aussi difficile qu'essentielle.

4.2.2 Éducation et politique

Une autre zone d'ombre dans la pensée éducative arendtienne touche à la dimension politique de l'éducation. En effet, si Arendt est, selon nous, très claire, lorsqu'il s'agit de défendre une éducation politique dans ses visées et ses effets, et non dans son contenu, de manière à nous prémunir contre les dangers de l'endoctrinement et, en ce sens, de manière à garder l'avenir ouvert, en protégeant le potentiel d'innovation de la jeune génération (sa capacité de penser et agir librement dans l'espace politique, une fois adulte et éduquée), il reste que la philosophe demeure évasive sur la manière dont cette éducation compte parvenir à cette fin. Aussi, sans entrer dans des considérations pédagogiques et didactiques, il est légitime de se demander comment, dans une perspective arendtienne, il est possible d'éduquer à la liberté (de penser et d'agir). Autrement dit, comment forme-t-on un esprit à la vie politique, si ce n'est en l'y exerçant, comme le suggérait Dewey, et comme le préconisent les programmes actuels?

À cet effet, Simard, Gauthier et Martineau (2001) suggèrent que le « jugement ne s’enseigne pas mais se *soutient* et se *nourrit* par un accès à l’information la plus rigoureuse, la plus complète possible » (Simard et al., 2001, p. 111). Cette perspective rejoint, par ailleurs, celle de McPeck sur le développement de la pensée critique en éducation :

Comment former des penseurs critiques? [...] Ma réponse paraîtra à certains bien peu excitante [...], mais, pour le moment, rien ne me paraît surpasser une éducation libérale (McPeck cité dans Baillargeon, 2011, p. 171).

McPeck ajoute toutefois qu’une simple accumulation de connaissances, aussi riches soient-elles, ne suffit pas à former des penseurs critiques, mais seulement des penseurs savants. Par conséquent, il insiste sur l’attitude qu’il est souhaitable de cultiver chez l’élève au regard des savoirs : soit la capacité à reconnaître leurs forces et leurs limites⁴⁰.

Dans *Critical Thinking and Education* (1981), McPeck suggère que la pensée critique implique un certain scepticisme, une suspension du jugement relativement à un objet donné, de manière à lui permettre de considérer d’autres hypothèses ou d’autres perspectives afin d’émettre un jugement « éclairé ». Cette manière de procéder n’est pas sans rappeler le concept de *mentalité élargie* kantien que reprend Arendt et qui invite à « penser en se mettant à la place de tout être humain » (Kant, 1985, p. 245 :

⁴⁰ À ce titre, il faut souligner qu’une telle attitude est valorisée dans le référentiel de compétences enseignantes (MEQ, 2001, p. 64), lorsqu’on demande à l’enseignant d’être un « héritier, critique et interprète d’objets de savoir et de culture » (MEQ, 2001, p. 61). En effet, on y précise que « le pédagogue cultivé ne peut se limiter à n’être qu’une courroie de transmission de contenus », et pour ce faire, il doit non seulement s’approprier ces contenus et « en saisir la structure mais il doit aussi en voir les conditions d’émergence et les limites » (MEQ, 2001, p. 64), de manière à les faire saisir également aux élèves.

cité dans Poizat, 2013, p. 281), qui vise le dépassement du subjectivisme au profit de l'intersubjectivité (Poizat, 2013, p. 282).

À cet effet, McPeck (1981) précise par ailleurs que le jugement éclairé qui résulte d'une pensée réellement libre et critique ne correspond pas nécessairement à une désapprobation, un rejet ou une déviation des normes admises. Il peut tout à fait culminer sur leur réaffirmation. Dans le même esprit, suivant McPeck, la pensée critique n'implique pas de questionner absolument tout systématiquement, ce qui reviendrait à développer l'habitude de questionner mais pas celle de *penser* de manière critique. La pensée critique doit être orientée vers la recherche d'une solution la plus satisfaisante possible, et ainsi, une remise en question systématique ne répondrait pas à ce critère (elle s'avèrerait contreproductive parce qu'elle mènerait à une régression infinie). Il faut donc apprendre à savoir *quand* questionner, *quoi* questionner et *comment* questionner de façon intelligente, pertinente et productive, ce qui, selon McPeck (1981), implique d'avoir, d'abord, une bonne connaissance de base du domaine que l'on cherche à critiquer.

Ainsi, la pensée critique n'est pas, pour cette raison, une habileté transférable, selon le philosophe, mais elle est nécessairement étroitement liée à la maîtrise d'un domaine spécifique de connaissance (et des normes et conventions qui lui sont spécifiques). Autrement dit, pour McPeck (1981), il n'existe pas de procédure universelle de la pensée critique, qu'il suffirait d'appliquer à n'importe quel savoir pour être en mesure de produire un jugement critique sur celui-ci. À cet effet, nous pouvons déduire que le rôle de l'enseignant, dans cette perspective, est justement de fournir ces repères aux élèves, de même que de cultiver chez eux la capacité d'en dégager les forces tout autant que les limites. Dans cet esprit, loin de promouvoir auprès des élèves une perspective jugée moralement supérieure (ce qui serait contraire à la vision éducative arendtienne),

l'éducation libérale, au sens où l'entend McPeck, et à laquelle on pourrait rattacher la pensée éducative arendtienne, confère plutôt à l'enseignant le rôle de médiateur : en présentant le monde tel qu'il est (dans ses forces comme dans ses limites), le jugement, s'il doit être libre et éclairé, revient ultimement à l'individu dont on a cultivé la capacité de penser de manière critique.

Or, si nous nous rangeons du côté de McPeck (et de Arendt), et que nous défendons l'idée d'une éducation libérale - qui pose l'enseignant comme médiateur culturel -, dans la perspective de développer chez l'élève la capacité de penser de manière libre et critique, une question demeure néanmoins en suspens : quels contenus faut-il enseigner? Et comment justifier ces choix?

4.2.3 La querelle du canon

La question du contenu de l'héritage culturel à transmettre par l'éducation à la jeune génération, dans la perspective arendtienne, comporte une autre zone grise que nous ne pouvons pas ignorer. Sur ce point, force est d'admettre que Arendt demeure très évasive, et qu'à la lumière de ses considérations, la fenêtre de débat, cette fameuse « querelle du canon⁴¹ », demeure toujours toute grande ouverte : en effet, quelle(s) culture(s) l'école doit-elle transmettre à l'enfant, exactement? Selon quels critères doit-on en choisir le contenu? Et à qui revient l'autorité d'en décider?

⁴¹ La querelle du canon renvoie à une remise en question de la légitimité de la transmission par l'éducation de la « haute culture » constituée des « grandes œuvres littéraires, philosophiques, scientifiques, politiques, économiques, historiques et éthiques », auxquelles on attribue une valeur pérenne (Baillargeon, 2011, p. 279).

À ce titre, nous n'ignorons évidemment pas l'ampleur des ramifications de ce débat récurrent en éducation (Baillargeon, 2011, p. 278-279). Mentionnons seulement le soupçon de corruption que Rousseau affuble à la culture au regard de notre humanité qu'il suppose *naturellement bonne*, ou encore l'importance des concepts d'arbitraire culturel et de violence symbolique que nous a légués Bourdieu quant à notre manière de réfléchir à la question de la transmission culturelle en éducation, « et avec eux plusieurs siècles de critique radicale » (Bellamy, 2014, p. 129) tels que les « analyses sociologiques, marxistes, féministes, structuralistes, déconstructionnistes et antiracistes » qui s'en inspirent, nous invitant à considérer ce fameux canon comme « un ensemble plus ou moins arbitraire et ne reflétant au fond que les structures de pouvoir de la civilisation qui l'adopte » (Baillargeon, 2011, p. 279). La culture, dans ces perspectives, serait une source de domination, d'oppression, de discrimination et d'aliénation, elle serait une entrave à notre liberté, corrompant une individualité authentique qui nous serait innée (Bellamy, 2014, p. 127-134). Or, dans un tel climat inquisiteur, le choix du contenu curriculaire s'avère d'autant plus difficile, et Arendt, bien qu'elle observe cette rupture avec une tradition qui « indique où les trésors se trouvent et quelle est leur valeur » (Arendt, 2012, p. 595), ne nous fournit pas davantage d'indices pour résoudre cette délicate question.

Aussi, si nous proposons ici quelques pistes, au demeurant fort intéressantes, force est d'admettre, d'entrée de jeu, qu'aucune d'entre elles ne saurait parvenir à résoudre définitivement et concrètement la question des contenus curriculaires. Il semble, en effet, que nous ne puissions que nous approcher, par cercles concentriques, d'une idée plus ou moins claire de ce dont est constitué cette culture à transmettre, sans jamais réussir à la fixer : la culture étant, en elle-même, évolutive, dynamique et plurielle, peut-on seulement imaginer résoudre cette grande question une fois pour toute? Et surtout, serait-ce souhaitable? Il est, par ailleurs, évident que nous ne résoudrons pas

ici cette vaste question, et qu'il faut nous contenter de considérer ces pistes pour ce qu'elles sont : autant d'invitations à poursuivre cette éternelle réflexion. Qui plus est, si les propositions présentées ici ne sont pas nouvelles, nous pensons néanmoins que, sous l'éclairage de la pensée de Arendt exposée dans ce mémoire, elles revêtent une nouvelle couche de profondeur au regard de la portée, à la fois politique et existentielle, que Arendt confère à la transmission culturelle par l'éducation.

Concernant le soupçon moderne dont on affuble la culture, soulignons la contribution du philosophe François-Xavier Bellamy dans son ouvrage *Les déshérités ou l'urgence de transmettre* (2014), pour qui la médiation culturelle est la seule voie par laquelle nous accédons à « ce que nous sommes ». Autrement dit, suivant Bellamy, nous ne nous construisons pas nous-mêmes en faisant l'économie de cette rencontre avec l'autre par l'intermédiaire de la culture : « l'héritage culturel » est « cette médiation essentielle par laquelle nous recevons d'autrui de quoi rejoindre notre propre nature » (Bellamy, 2014, p. 148), ce qu'il illustre en se référant à la célèbre histoire de « l'enfant sauvage⁴² ». La position de Bellamy rejoint ici celle de Charles Taylor (1992) qui attribue à l'existence humaine un « caractère *dialogique* fondamental » (Taylor, 1992, p. 40), c'est-à-dire que, pour Taylor, notre humanité s'actualise dans la médiation culturelle, par une initiation aux différents modes d'expression qui constituent les « grands langages humains » (Taylor, 1992, p. 40). Dans cette perspective, la culture n'est pas ce qui *aliène*, mais plutôt ce qui *libère* : elle favorise l'*émancipation*, car elle ouvre les horizons, elle nous dépasse et dès lors, elle « augmente en moi ma propre liberté » (Bellamy, 2014, p. 147). Ainsi, rejoignant Arendt, Bellamy nous met en garde

⁴² Au tournant des années 1800, un enfant d'environ 10 ans est aperçu dans le Tarn, puis éventuellement capturé et enfermé dans un hospice. Il sera connu sous le nom du « Sauvage de l'Aveyron ». Ayant grandi seul, hors de la civilisation, et donc privé de la médiation culturelle, il serait resté à « un stade proche de l'animalité » (Bellamy, 2014, p. 117).

contre la « déshumanisation de l'homme » qui, selon lui, « commence par sa déculturation, son arrachement à la culture » (Bellamy, 2014, p. 152).

Ceci étant dit, il nous faut encore préciser la nature de cet héritage à transmettre. Et à ce titre, Bellamy rappelle d'abord que « l'héritage culturel est constitué dans l'acte même qui le transmet » (Bellamy, 2014, p. 206), ce qui en fait un héritage polymorphe et vivant⁴³. Aussi serait-il vain, selon lui, de penser pouvoir le fixer sous une forme universelle, ou encore, de l'abandonner à un subjectivisme radical sous prétexte de ne pas pouvoir le fixer sous une forme universelle. Il n'en demeure pas moins que, dans l'acte d'éduquer, il faille lui donner corps, ce qui nous confronte à l'obligation de faire des choix difficiles. Aussi nous invite-t-il, ultimement, à nous réconcilier avec l'idée de transmettre *une* culture (singulière et particulière : la nôtre), et nous libérer du soupçon « d'orgueil néocolonial⁴⁴ » dont on serait tenté d'affubler ce choix (Bellamy, 2014, p. 194). Selon lui, loin de signifier qu'une culture particulière transmise soit supérieure aux autres, dans une perspective de hiérarchisation des cultures, elle constituerait plutôt le seul chemin possible vers l'universel. Encore faut-il être en mesure de définir *notre* culture. Et sur ce point, nous anticipons déjà les difficultés auxquelles une telle proposition se soumet au regard des enjeux d'identité culturelle dans les sociétés multiculturelles contemporaines. Or, peut-être est-ce précisément pour cette raison qu'une réflexion sur cette épineuse question doit être menée.

⁴³ Bellamy rejoint ici les positions des défenseurs du canon tels qu'Allan Bloom (1987) et John Searle (1932) pour qui « le canon n'a jamais été fixe et [...] son ouverture même est son mode d'être propre puisqu'il induit des habitudes de pensée critique, y compris à son propre endroit » (Baillargeon, 2012, p. 280), ce qui n'est pas sans rappeler la conception arendtienne d'un monde commun qu'il importe de remettre en héritage, mais de sorte qu'il puisse être sauvé de la ruine en étant renouvelé par les générations nouvelles.

⁴⁴ Bellamy note toutefois la difficulté que représente la transmission culturelle dès lors que « [n]ous avons décrété que la langue était fasciste [avec Barthes, par exemple], la littérature sexiste, l'histoire chauvine, la géographie ethnocentrée et les sciences dogmatiques » (Bellamy, 2014, p. 153).

Rappelons que, suivant Arendt, l'éducation doit transmettre des contenus qui sont *apolitiques* - qui n'endoctrinent pas -, qui présentent le monde tel qu'il est, en l'inscrivant dans une continuité historique et générationnelle, et qui permettent de s'exercer à la pensée et au jugement, dans la perspective de participer à l'édification du monde commun, de contribuer à augmenter l'héritage à transmettre.

Nous pouvons, à cet effet, souligner l'apport de la pensée de Paul Hirst qui a, par ailleurs, largement inspiré la vision libérale de l'éducation défendue par McPeck - dont nous avons parlé plus haut - au regard de « la nécessité de prendre en compte les spécificités épistémiques disciplinaires » (Baillargeon, 2011, p. 173). Dans son essai *Liberal Education and the Nature of Knowledge* (1965), il suggère qu'il est possible de distinguer différentes « formes de savoir » en s'appuyant sur les critères de véracité et les relations logiques présentes dans nos schémas conceptuels (Green, 1985, p. 110). En d'autres termes, suivant Hirst, les savoirs peuvent être rassemblés sous une même catégorie (un champ, une discipline) selon qu'ils partagent certaines caractéristiques. À cet effet, il suggère que chaque forme de savoir possède : 1) une logique interne qui lui est propre, avec ses conventions et ses normes, 2) des concepts centraux, 3) un vocabulaire spécifique, et qu'elle requiert 4) des techniques et habiletés particulières desquelles découlent une certaine *méthode* ou façon de faire qui lui est propre⁴⁵ (Green, 1985, p. 110). Ultiment, chaque forme de savoir constitue une certaine manière d'appréhender le monde, et mises ensemble, elles constituent les « structures fondamentales par lesquelles l'ensemble de l'expérience est devenu intelligible aux humains » (Hirst, 1974 : traduit et cité dans Baillargeon, 2013, p. 20).

⁴⁵ Ce dernier critère a éventuellement été retiré par Hirst qui le considérait comme secondaire, bien que primordial pour les domaines de la recherche et de l'éducation (Green, 1985, p. 110).

Avec sa théorie des formes de savoir, Hirst soulève la nécessité d'être initié, par l'éducation, à ces « structures fondamentales », d'en connaître les normes et les conventions, pour mieux en comprendre et en apprécier la logique interne, de telle sorte que l'élève puisse par la suite développer la « capacité d'examiner les choses d'un certain point de vue » - celui que nous ouvre l'univers d'une discipline donnée - (Hirst, 2000 : cité dans Baillargeon, 2011, p. 177), mais aussi celle d'évaluer la valeur, la pertinence ou encore la validité d'objets de savoirs ou de culture appartenant à un champ spécifique (ce que nous pouvons associer à la pensée critique dont nous avons parlé plus haut). Pour Hirst, cette initiation est conditionnelle au développement de la raison⁴⁶.

Dans cet esprit, l'éducation libérale est envisagée comme une initiation, la plus complète possible, aux différentes formes de savoir, que nous pourrions rassembler sous le vocable de « culture générale », laquelle inclurait, suivant Hirst : les mathématiques, les sciences physiques, les sciences humaines, l'histoire, la religion, les beaux-arts et la littérature, la philosophie, la morale, une liste qu'il révisera, par ailleurs, dans ses écrits ultérieurs (Green, 1985, p. 110).

Mais il y a plus. Et à ce titre, les propositions du philosophe R.S. Peters, qui a d'ailleurs, étroitement collaboré avec Hirst, méritent, nous semble-t-il, d'être revisitées. Peters suggère que l'éducation, au-delà de l'initiation aux différentes formes de savoir,

⁴⁶ Sur la conception de la raison chez Hirst, l'on peut se référer à Joe L. Green (1985). The Concept of Reason in Hirst's Forms of Knowledge. *The Journal of Educational Thought (JET)* / Revue de la pensée éducative, 19(2), pp. 109-116.

consiste en une initiation à une forme de vie qui est « valable » ou digne d'être vécue (*a worth-while form of life*) : « *education is a 'form of initiation into worth-while activities* » (Katz, 2011, p. 102). Et à ce titre, il insiste sur la valeur intrinsèque de l'éducation⁴⁷ : pour Peters, l'éducation, en elle-même, opère une transformation positive chez l'individu⁴⁸ (Baillargeon, 2014, p. 83). Cette finalité est, selon lui, implicite au concept d'éducation et, dès lors, chercher à justifier l'éducation « par d'autres finalités extrinsèques est toujours une erreur » (Baillargeon, 2014, p. 83). Pour Peters, qui rejoint ici le concept de *scholè*, l'éducation ne devrait pas être inféodée à des considérations instrumentales. Et dans le même esprit, les savoirs transmis par l'éducation doivent être valables en eux-mêmes (Peters, 1965 : cité dans Baillargeon, 2011, p. 96), une conception qu'on peut, par ailleurs, opposer à celle selon laquelle les savoirs doivent être *utiles*, qu'ils sont des *outils* qui *servent* à quelque chose : au développement de compétences, par exemple, ou encore à l'acquisition de pouvoir ou d'un certain statut social (Katz, 2011, p. 101). Or, comment départager les savoirs qui sont valables en eux-mêmes des savoirs qui ont une valeur extrinsèque et instrumentale? Voilà une question pour laquelle Peters offre une réponse intéressante.

Avec Peters, les savoirs enseignés doivent dépasser la satisfaction de l'intérêt immédiat des élèves⁴⁹, et doivent plutôt avoir des implications, une portée, pour la vie entière,

⁴⁷ Mentionnons seulement que Hirst, tout comme Peters, défend une conception de l'éducation dont la valeur est intrinsèque et qui mène, ultimement, à une forme de vie digne d'être vécue. On lui reprochera d'ailleurs d'associer trop simplement le développement de l'esprit à une vie bonne (White, 2011, p. 123).

⁴⁸ Il faut préciser, toutefois, que, suivant Peters, cette transformation est intentionnelle (Katz, 2011, p. 101), et donc consciente et volontaire, de part et d'autre, c'est-à-dire autant chez l'éducateur que chez l'éduqué, ce qui exclut d'emblée toute forme d'endoctrinement, de propagande, ou toute transmission inconsciente, par *osmose*, pour reprendre la formule de Bourdieu.

⁴⁹ À ce titre, mentionnons Pépin (1999), qui parle du rôle de l'éducation dans la « subversion du désir initial » de l'élève, de manière à faire émerger un désir nouveau, auparavant inconnu de l'élève (Pépin, 1999, p. 83-84), et Oakeshott, dont il sera question plus loin, qui suggère que par l'éducation, l'élève est

comme pour le monde. En d'autres termes, la culture transmise par l'éducation devrait « contribuer à l'élargissement de la perspective que la personne entretient sur le monde » et lui permettre d'échapper à l'enfermement [...] de l'ici et maintenant », en élargissant « le cercle de l'expérience humaine » (Baillargeon, 2013, p. 10). Ultiment, comme nous l'avons souligné plus haut, pour Peters, une personne éduquée est en mesure de mener une vie bonne : « *a worth-while form of life* », en poursuivant des intérêts et des activités enrichissantes pour elle-même comme pour le monde, et ce, tout au long de sa vie (Katz, 2011, p. 101).

Se cultiver s'inscrit donc, comme chez Arendt, dans la durée, par opposition aux désirs et aux intérêts immédiats et passagers. Les savoirs valables sont, dès lors, ceux qui répondent à des intérêts qui se cultivent dans le temps, que l'on raffine et approfondit, et dont la fécondité leur permet d'être sans cesse réactualisés : autrement dit, ils ne s'épuisent pas dans la consommation. Ces intérêts doivent, de surcroît, former à la raison, comme nous l'avons souligné plus haut, en offrant à l'élève une grande variété de perspectives sur le monde, qui s'enrichissent mutuellement et lui permettent d'accroître son vocabulaire pour le décrire (Baillargeon, 2013, p. 11), non pas, toutefois, dans le but de *servir* une quelconque fin, rappelons-le, mais tout simplement parce qu'elles enrichissent son expérience humaine, sa qualité de vie tout comme la qualité de ses actes et de ses paroles (Katz, 2011, p. 101).

Ce sont là quelques lignes directrices qui, sans fournir de réponses définitives à cette vaste question, peuvent néanmoins, nous semble-t-il, servir de guide dans le choix des contenus à transmettre dans la perspective d'une éducation arendtienne.

invité à poursuivre des intérêts qu'il n'avait jusqu'alors jamais souhaité ou même imaginé poursuivre (McCabe, 2000, p. 446).

Enfin, mentionnons, pour clore sans résoudre cette éternelle question, l'apport de la pensée du philosophe Michael Oakeshott qui, à l'instar des penseurs présentés précédemment, attribue une valeur intrinsèque à l'éducation (Williams, 1989, p. 387). Contemporain de Arendt, Oakeshott offre une conception de l'éducation qui, à certains égards, résonne presque à l'unisson avec celle de la philosophe, bien qu'il s'en distingue aussi, notamment au regard de notre relation moderne à la tradition (Alexander, 2012, p. 20). Pour Oakeshott comme pour Arendt, en effet, l'éducation fait le pont entre les générations : elle est une initiation de la jeune génération au monde partagé des hommes, de manière à pouvoir ensuite s'y mouvoir librement. Cette initiation et cette liberté sont, pour les deux philosophes, conditionnelles à une existence proprement humaine. À ce titre,

Education is the transaction between generations in which newcomers to the scene are initiated into the world which they are to inhabit. This is a world of understandings, imaginings, meanings, moral and religious beliefs, relationships, practices – states of mind in which the human condition is to be discerned as recognitions of and responses to the ordeal of consciousness. These states of mind can be entered into only by being themselves understood and they can be understood only by learning to do so. To be initiated into this world is learning to become human; and to move within it freely is being human, which is an 'historic', not a 'natural' condition (Oakeshott, 1989, p. 93 : cité dans McCabe, 2000, p. 444).

À l'instar de Arendt, nous sommes donc, suivant Oakeshott, des héritiers : les héritiers de la « conversation de l'humanité » qui a débuté il y a plusieurs millénaires et à laquelle nous sommes conviés à prendre part (Oakeshott, 1959, p. 11). Or, rappelle-t-il, cette conversation ne vise pas l'utile, elle est, pour ainsi dire, sans *fin*, et constitue une véritable « aventure intellectuelle » valable en elle-même. Qui plus est, rejoignant Arendt, l'héritage culturel dont parle Oakeshott n'est pas statique, et ne vise pas la

reproduction sociale, mais est plutôt appelé à être sans cesse dépassé, augmenté, réactualisé (Williams, 1989, p. 394).

Dans cette perspective, c'est notre aptitude à participer à cette conversation qu'il importe de cultiver. Et l'éducation, dans cet esprit, se veut une initiation à cette conversation : aux différents thèmes et enjeux qu'elle aborde, et aux différentes voix y ayant pris part, de manière à permettre ultimement à l'élève de distinguer la sienne au cœur de la pluralité (Oakeshott, 1959, p. 11), une conception qui nous paraît, encore une fois, très proche de celle défendue par Arendt⁵⁰, et que l'on peut, par ailleurs, relier à la proposition de Hirst, en termes d'initiation aux différentes formes de savoir, à celle de Peters, au regard d'une initiation à une forme de vie bonne, enrichie par la diversité des perspectives sur le monde (Baillargeon, 2013, p. 11), ou encore à la pensée de Taylor, lorsqu'il souligne le « caractère *dialogique* fondamental » de l'existence humaine (Taylor, 1992, p. 40).

En effet, pour Oakeshott également, les contenus curriculaires ont une valeur en eux-mêmes, en ce qu'ils fournissent à l'élève les repères (intellectuels mais aussi moraux) favorisant sa compréhension des différentes postures et manières de penser adoptées par les différents acteurs de cette conversation (Williams, 1989, p. 389-391), ce qui lui permet, en termes arentiens, d'être capable de « penser à la place de quelqu'un d'autre » (Arendt, 2012, p. 782), mais aussi, par suite, d'être en mesure de s'exprimer

⁵⁰ Rappelons que pour Arendt, la révélation de « qui est quelqu'un » passe par la parole et l'acte d'un individu qui vient ainsi inscrire sa biographie, son récit personnel, dans le grand récit collectif de l'humanité, et que pour Arendt, l'exercice de cette liberté d'actes et de paroles dans l'espace partagé des hommes est ce qui fait de nous, ultimement, des êtres humains. Rappelons également que pour Arendt, qui s'inspire des Romains, une personne cultivée devrait être « quelqu'un qui sait choisir ses compagnons parmi les hommes, les choses, les pensées, dans le présent comme dans le passé » (Arendt, 2012, p. 787).

dans le langage approprié à l'intérieur de cette grande conversation (Williams, 1989, p. 393).

4.2.4 Transmettre vs apprendre

Il reste que l'idée même de *transmission* en éducation a été plus ou moins occultée, au cours des dernières décennies, par une conception de l'apprentissage comme étant une construction de l'élève à laquelle l'enseignant ne peut qu'apporter son soutien. Or, si Arendt en fait le constat, elle se contente de soulever les difficultés auxquelles font face les éducateurs, à qui elle confère néanmoins la responsabilité de faire le pont entre le passé et l'avenir en transmettant les connaissances sur le monde accumulés par les générations passées, alors qu'ils sont pourtant privés de l'autorité qui en autorisait jadis la transmission. Dès lors, l'on peut se demander s'il est encore possible, dans un tel contexte, de défendre l'idée d'une transmission dans l'apprentissage. Et à cet effet, mentionnons l'apport des philosophes Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, dans leur ouvrage *Transmettre. Apprendre* (2016).

Pour ces trois philosophes, il n'est pas nécessaire de creuser bien loin pour apprécier qu'« il y a toujours *objectivement* transmission » en éducation (Blais et al., 2016, p. 104). En effet, les trois auteurs suggèrent que, malgré les apparences et les discours à la mode, la transmission demeure néanmoins au centre de l'éducation : parler d'apprentissage signifie simplement mettre l'accent sur « la démarche interne d'appropriation » de ce qui est transmis (Blais et al., 2016, p. 104). Par ailleurs, s'ils reconnaissent l'importance de la transmission d'*outils culturels* tels que le langage dans le développement des facultés intellectuelles, à l'instar de ce que suggèrent les travaux de Vygotski, ils poussent la réflexion encore plus loin en explorant l'apprentissage en

tant qu'*expérience de la transmission*, ce qui les amène à penser l'acte de transmettre comme véritable *art d'enseigner* (Blais et al., 2016, p. 108).

En effet, selon leur perspective, « tout savoir [...] comporte une dimension initiatique » (Blais et al., 2016, p. 97). Autrement dit, l'enseignement des objets de savoirs et de culture implique une *initiation* des élèves par l'enseignant : par sa médiation, l'enseignant arrive à retirer le voile d'« opacité spécifique » qui, autrement, couvre ces savoirs aux yeux des *non-initiés* (Blais et al., 2016, p. 97). Cette perspective n'est pas sans rappeler l'idée défendue par Kierkegaard selon laquelle l'enseignement procède d'une double révélation chez l'élève : révélation de nouvelles connaissances, d'une part, et d'autre part, révélation de leur vérité⁵¹ (ou, dirions-nous, de leur *intérêt*, non pas au sens où elles desservent des intérêts, mais au sens où elles sont, en elles-mêmes, dignes d'intérêt, *intéressantes*) (Biesta, 2011, p. 362). Le terme de *révélation* renvoie ici au fait que les savoirs, dans cette perspective, ne sont *révélés* que dans la mesure où ils transcendent véritablement ce que l'élève connaît déjà, et ce qu'il est en mesure, dès lors, de connaître par lui-même. La médiation de l'enseignant est, en ce sens, essentielle à leur acquisition et agit comme véritable révélateur : révélateur des savoirs en eux-mêmes, et simultanément, révélateur de l'intérêt qu'ils présentent (Biesta, 2011, p. 362). À ce titre, Kierkegaard insiste, sur l'importance de la condition de cette double révélation : « Tout enseignement repose en fin de compte sur la présence de la condition; manque-t-elle, un maître alors ne peut rien » (Kierkegaard, 1969, p. 56 : cité dans Vandewalle, 2008, p. 117), et en ce sens, « [l]e maître humain ne peut donc

⁵¹ Il faut, toutefois, spécifier que pour Kierkegaard, la vérité ne réside pas dans les objets de savoirs eux-mêmes, mais plutôt dans le mouvement de leur appropriation : « Objectivement, il n'y a pas de vérité, c'est l'appropriation qui est la vérité » (Kierkegaard, 2002, p. 74 : cité dans Vandewalle, 2008, p. 114). Il s'agit, dès lors, pour l'enseignant de fournir à l'élève les conditions lui permettant d'apprécier la vérité de ces connaissances en termes de révélation, en ce que leur appropriation a le potentiel de le transformer. Pour une lecture plus complète de la pensée éducative kierkegaardienne, l'on se référera à Bernard Vandewalle (2008), *Kierkegaard. Éducation et subjectivité*. Éditions L'Harmattan, Paris.

proposer qu'une occasion d'apprendre » (Vandewalle, 2008, p. 117), le mouvement d'appropriation des nouvelles connaissances revient ultimement à l'élève.

Plus encore, cette initiation renvoie aussi à l'éthique de la connaissance, au rapport au savoir que l'enseignant cultive, et qui contribue également, selon Blais et al. (2016), à révéler le sens et la portée des savoirs qu'il enseigne (Blais et al., 2016, p. 97). L'on peut penser à cet enseignant qui, chez Simard (1999), est convié à « donner à penser » aux élèves, c'est-à-dire à nourrir leur curiosité intellectuelle en les invitant à le rejoindre sur le terrain de la réflexion, du questionnement, de l'étonnement et du débat. Le rôle de l'enseignant, dans cet esprit, est de faire prendre conscience aux élèves de la valeur des savoirs abordés, en ce qu'ils leur permettent une « meilleure compréhension de l'homme et de la nature », qu'ils leur fournissent de meilleurs outils conceptuels, « des clés d'entendement les ouvrant à des interprétations plus stimulantes et plus éclairées du monde » (Simard, 1999, p. 71). Pour Blais et al., la transmission dépasse donc le fait de mettre les élèves en contact avec des connaissances qu'ils ne possèdent pas, mais elle consiste également à savoir insuffler un sens à ces connaissances, et à faire éprouver aux élèves le sentiment d'entrer dans cette « œuvre collective destinée à se poursuivre à travers le temps⁵² » (Blais, et al. 2016, p. 110). C'est, par ailleurs, cette dimension *existentielle*⁵³ de l'apprentissage, c'est-à-dire cette dimension de *l'expérience de la transmission* que les philosophes confèrent à l'apprentissage, qui, ultimement, parvient à lui donner son sens. Or, actuellement, l'horizon pédagogique constructiviste, qui érige l'élève en « maître de ses curiosités », tend à enfouir cette

⁵² Ici, nous voyons une affinité claire avec l'idée arendtienne (inspirée des Romains) d'une continuité (historique et culturelle) entre les générations par la transmission d'un héritage culturel que l'on est invité à augmenter continuellement.

⁵³ Selon Bernard Vandewalle, la conception éducative de Kierkegaard renvoie justement à une « pédagogie existentielle » (Vandewalle, 2003, p. 23).

dimension, et dans cette perspective, ajoutent-ils, il n'est pas étonnant de voir sa motivation s'étioler et son désir s'essouffler (Blais et al., 2016, p. 110-111).

« Apprendre est une expérience à part, qu'il n'est que temps d'explorer pour elle-même », suggèrent Blais et al. (2016, p. 205). Aussi, le modèle de l'apprentissage fourni par la connaissance scientifique ne peut, selon eux, suffire à saisir toute la complexité et la profondeur de l'expérience d'*apprendre*. C'est pourquoi ils nous invitent à développer une véritable « phénoménologie de l'apprendre » (Blais et al., 2016, p. 9-10).

En somme, si, au cours des dernières décennies, nous sommes passés d'un paradigme de la transmission à celui de l'apprentissage en éducation, basculant d'un unilatéralisme à un autre, selon Blais et al. (2016, p. 189), les perspectives que nous venons de présenter nous invitent à reconsidérer le rôle de la transmission dans l'apprentissage. À cet égard, loin de souhaiter un retour à la perspective dite *traditionnelle* de la transmission, nous suggérons plutôt, avec Blais et al. (2016), d'accorder ces deux perspectives pour en appréhender toute la richesse et la complémentarité (Blais et al., 2016, p. 190). Un projet qui s'annonce, nous semble-t-il, aussi passionnant que pertinent.

4.3 Synthèse du quatrième chapitre

Ce dernier chapitre a présenté un retour critique sur notre mémoire. Nous y avons exposé les principales limites de notre démarche, en tant que démarche exploratoire, axée sur l'acte de penser plutôt que sur la production de résultats dans une perspective

utilitaire. Nous avons également reconnu sa densité, au regard des différents angles qui auraient chacun pu faire l'objet d'un mémoire entier, sans que nous ayons, pour autant, épuisé les thèmes et les concepts arendtiens qu'il aurait été possible d'explorer au regard de l'éducation québécoise contemporaine.

Nous avons par la suite souligné plusieurs limites à la perspective éducative arendtienne : 1) la difficulté de définir les frontières entre les sphères privée, publique et sociale, 2) la zone grise entourant la forme que doit prendre une éducation à la liberté (de penser et d'agir), dans la perspective arendtienne de l'exercice de la liberté politique dont procède notre humanité, 3) la question du contenu curriculaire que laisse en suspens la philosophe, 4) de même que la possibilité de défendre l'idée d'une transmission en éducation depuis le changement paradigmatique nous ayant fait basculé d'une conception de l'éducation comme *transmission* vers celle de l'*apprentissage*.

À cet effet, nous avons présenté quelques pistes et propositions, issues d'autres penseurs de l'éducation, nous permettant d'envisager des réponses aux questions laissées en suspens par Arendt. En ce qui concerne la préparation à la vie politique par l'éducation, nous avons mentionné le modèle de l'éducation libérale proposée par McPeck (1981), dans la perspective du développement de la pensée critique. Concernant la délicate question de la culture à transmettre par l'éducation, nous avons mentionné l'appel à la transmission assumée d'une culture particulière, polymorphe et vivante, comme seul chemin vers notre humanité dans ses dimensions personnelles tout autant qu'universelles, formulé par Bellamy (2014). Sur la question des contenus spécifiques à transmettre, nous avons exploré plusieurs pistes : l'initiation aux différentes formes de savoir, chez Hirst, l'initiation à une vie bien vécue, chez Peters, de même que l'initiation à la « conversation de l'humanité » à laquelle nous sommes

conviés à prendre part, avec Oakeshott. Enfin, sur la question de la possibilité de défendre l'idée d'une *transmission* dans un contexte où l'on parle davantage d'*apprentissage*, nous nous sommes attardés à la proposition de Blais, Gauchet et Ottavi (2016), qui consiste à explorer l'apprentissage dans sa dimension *existentielle*, comme *expérience de la transmission*, dans le cadre d'une phénoménologie de l'apprendre, où les concepts de *transmission* et d'*apprentissage* s'enrichissent mutuellement plutôt que de s'opposer.

En somme, si les différentes perspectives de l'éducation et de l'enseignement que nous avons abordées dans ce chapitre ne sont pas identiques, il semble néanmoins qu'elles se rejoignent sur un point fondamental, qui fait, par ailleurs, écho à la pensée de Arendt exposée dans ce mémoire : l'importance accordée à la dimension existentielle de l'éducation, en ce qu'elle est, ultimement, ce qui fournit, d'une part, les conditions de notre liberté, et, d'autre part, ce qui donne son sens à l'aventure humaine. Et dans cet esprit, la culture que l'on vise à transmettre en héritage par cette éducation se constitue autour d'un grand récit, une « œuvre commune », une « conversation de l'humanité », à laquelle il est primordial d'initier chaque nouvelle génération, de manière à lui fournir les clés de compréhension lui permettant ensuite d'y participer pleinement pour l'enrichir. Sous l'éclairage de la pensée de Arendt, c'est, par ailleurs, toute la portée politique d'un tel projet éducatif qui se révèle, dès lors que cet espace politique qu'il nous faut reconquérir, selon la philosophe, se constitue justement dans cette mise en commun des actes et des paroles dans le monde partagé des hommes. Que c'est par ce partage de points de vue, nourri par la culture, soutenu par la pensée, qu'il s'institue un monde commun, une communauté de sens entre les hommes (Poizat, 2013, p. 29). Voilà qui, au regard de la nécessaire réflexion de fond sur l'éducation à laquelle nous devons nous atteler, nous fournit, nous semble-t-il, de quoi *penser*.

CONCLUSION

L'éducation québécoise actuelle est, semble-t-il, une fois de plus en crise (Cayouette-Guilloteau, 2016; Baillargeon, 2014; Morais et le comité École et société, 2013; Laval, 2006; Leroux, 2005). Près de vingt ans après la plus récente réforme de l'éducation québécoise, la perspective d'une nouvelle vague de réformes semble poindre à l'horizon. Aussi, suivant les traces de la philosophe Hannah Arendt, nous voyons dans cette crise l'occasion de nous soumettre à l'exercice de « penser ce que nous faisons » (Arendt, 2012, p. 62), dans la perspective d'échapper au piège que nous pose la tentation des « réponses toutes faites ». Il semble, en effet, plus que jamais nécessaire de procéder à une réflexion de fond sur l'éducation, au regard de ses finalités tout autant que des enjeux qu'elle soulève, si l'on ne souhaite pas simplement s'enliser dans une crise toujours plus profonde. C'est donc dans cet esprit de méditation philosophique, et dans l'espoir de faire « tomber les masques » des préjugés (Arendt, 2007, p. 8), que nous avons abordé ce projet de mémoire.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur le cadre conceptuel de la philosophe Hannah Arendt. La grande actualité de ses réflexions sur l'éducation en faisait, selon nous, une référence pertinente, et ses considérations philosophiques concernant le sens et l'essence de l'éducation nous ont paru d'une grande richesse pour penser l'éducation québécoise contemporaine. À cet effet, son analyse fine de l'évolution de notre rapport

au monde et au temps dans les sociétés modernes s'est révélée, tel que le suggérait notre intuition initiale, un cadre conceptuel fécond pour remettre en perspective notre manière de concevoir l'éducation dans le monde actuel, et plus précisément, à l'intérieur des programmes d'éducation québécois, depuis les années 1960 jusqu'à nos jours.

Sous l'éclairage de la pensée de Arendt, nous avons tenté de mesurer les impacts, pour l'éducation, de la prééminence du travail dans le monde actuel, et de la colonisation de ses critères, normes et idéaux dans les autres domaines d'activité de l'homme (l'action et l'œuvre), au regard des dimensions existentielles, politiques et culturelles de l'éducation. Au terme de cette exploration, notre constat est le suivant : dans un contexte où l'expérience humaine se voit réduite par « l'intégration progressive de toutes les activités humaines dans le cycle ininterrompu de la production et de la consommation » (Raynaud, 2012, p. 20), où l'homme se trouve, par le fait même, arraché au monde commun - désormais dissout dans la sphère sociale - pour être renvoyé à l'expérience de sa seule subjectivité, la relation au savoir et à la culture qu'offre l'éducation contemporaine devient essentiellement subjective et pragmatique : elle ne semble plus ouvrir sur le sens, sur l'expérience de la pluralité et de la transcendance, mais, au contraire, elle procède de cette *aliénation du monde* diagnostiquée par Arendt, c'est-à-dire cet oubli du monde et de ses exigences, et manifeste une incapacité à assumer la responsabilité que lui confère Arendt de protéger les conditions d'une existence proprement humaine dans un monde non-totalitaire, c'est-à-dire notre capacité à exercer une réelle liberté de pensée, de jugement, d'actes et de paroles, dans un monde qui nous est commun à tous, et pour lequel nous cultiverions un intérêt et un amour nous enjoignant à en assumer la grande responsabilité.

Ultimement, avec ce mémoire, nous avons souhaité mettre en avant la nécessité de tenir compte, dans notre réponse à la crise de l'éducation actuelle, de cette aliénation du monde à laquelle nous sommes en proie, et de la menace que constitue la disparition du monde commun pour les conditions de notre humanité : 1) d'un point de vue politique, d'abord, au regard de la possibilité de s'y révéler en tant qu'acteur libre et unique, et d'autre part, 2) d'un point de vue existentiel, au regard de notre quête de sens et de transcendance, notre besoin d'appartenance et d'enracinement, cette fameuse « dimension de profondeur de l'existence humaine » dont parle Arendt, qui donne un sens à l'aventure humaine. Au final, nous croyons, à l'instar de Arendt, que ne pas tenir compte du contexte actuel d'aliénation du monde ne ferait que nous précipiter davantage dans la crise. Pis encore, la faillite de la pensée qui lui est corrélative réveille en nous de profondes inquiétudes au regard de l'avenir du monde humain. Car

S'il s'avérait que le savoir (au sens moderne de savoir-faire) et la pensée se sont séparés pour de bon, nous serions bien alors les jouets et les esclaves non pas tant de nos machines que de nos connaissances pratiques, créatures écervelées à la merci de tous les engins techniquement possibles, si meurtriers soient-ils (Arendt, 2021, p. 61).

Aussi sommes-nous conviés, avec Arendt, à méditer sur le sens et l'importance d'un monde commun pour l'existence humaine, sur la valeur de la mémoire, non seulement pour assurer la continuité du monde, mais aussi pour éviter que s'y produisent certaines répétitions peu souhaitables, et peut-être surtout, pour offrir une profondeur et un sens à l'existence humaine, autrement réduite à la futilité de l'enchaînement des jours dans l'enfermement de sa subjectivité. Enfin, nous sommes conviés à méditer sur l'importance cruciale de sauvegarder la possibilité d'une action et d'une parole libres, nourries par la culture et soutenues par la pensée, si nous souhaitons « préserver l'ouverture de l'histoire humaine » (Raynaud, 2012, p. 42). C'est bien à la lumière de

ces considérations pour le monde et les humains qui l'habitent qu'il nous faut réfléchir au rôle de l'éducation.

Avec ce mémoire, nous espérons avoir su contribuer à la nécessaire réflexion de fond sur l'éducation québécoise contemporaine, en offrant un éclairage singulier mais non moins essentiel – celui de la pensée de Arendt – qui est, nous semble-t-il, susceptible d'enrichir et d'approfondir considérablement les délibérations, les discussions et les débats à venir.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, J. (2012). Three Rival Views of Tradition (Arendt, Oakeshott and MacIntyre). *Journal of the Philosophy of History* 6, 20-43.
- Amiel, A. (2001). *Arendt*. Paris : Ellipses.
- Amiel, A. (2007). *Le vocabulaire de Hannah Arendt*. Paris : Ellipses.
- Arendt, H. (2005). *La vie de l'esprit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Arendt, H. (2007). *La crise de l'éducation, extrait de La crise de la Culture*. Paris : Gallimard, Folioplus philosophie, 5-38.
- Arendt, H. (2012). *L'humaine Condition*. Paris : Gallimard.
- Assis Cesar, M.R. et Duarte, A. (2010). Hannah Arendt : Thinking the crisis in education in the contemporary world. *Educ. Pesqui.*, 36(3). <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44(avril 2007), 25-34.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation. Textes choisis et présentés par Normand Baillargeon*. Paris : Flammarion.
- Baillargeon, N. (2013). *Chroniques des années molles*. Montréal, Québec : Leméac.
- Baillargeon, N. (2014). *Une histoire philosophique de la pédagogie. 1- De Platon à John Dewey*. Montréal, Québec : Poètes de brousse.
- Bellamy, F.-X. (2014). *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*. Paris : Plon.

- Biesta, G. (2011). Transcendance, Revelation and the Constructivist Classroom : Or, In Praise of Teaching. Dans R. Kunzman (Ed), *Philosophy of Education 2011*, pp. 358-365.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2016). *Transmettre. Apprendre*. Paris : Fayard.
- Blumenfeld, P.C, Pintrich, P.R. & Hamilton, V.L. (1987). Teacher talk and student's reasoning about morals, conventions, and achievement, *Child Development*, 58(5) 1389-1401.
- Boisvert, Y. (1995). *Le Postmodernisme*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Boutin, G. (2006). De la réforme de l'éducation au renouveau pédagogique : un parcours chaotique et inquiétant, *Arguments*, vol. 9, n° 1.
- Bourgeois, P. et Robichaud, A. (sous presse). Hannah Arendt et la figure de l'enseignant intellectuel dans le système scolaire québécois. *Éthique en éducation et en formation* (Dossiers du GRÉÉ).
- Cayouette-Guilleteau, V. (2016). *La crise de l'éducation. Un regard arendtien sur la situation québécoise*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB éditeur.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (CREEPQ) (1963). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ) (1971). L'activité éducative (rapport annuel 1969-1970), Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html>
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ) (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation* (rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation), Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html>

- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ) (1992). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle* (rapport 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation), Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html>
- Dalsuet, A. (2007). Le texte en perspective. Dans P. Lévy (dir.), *La crise de l'éducation, extrait de La crise de la Culture de Hannah Arendt* (p. 49-150). Paris, France : Gallimard.
- Dias de Carvalho, A. (2016). De la fonction du futur en éducation. Pour une critique de l'éducation humaniste. *Le Télémaque*, 2(50), 149-154.
- Dion-Viens, D. (2015, 4 février). Une étude révèle que le renouveau pédagogique a causé du tort. *Journal de Montréal*, Repéré à <https://www.journaldemontreal.com/2015/02/04/une-etude-revele-que-le-renouveau-pedagogique-a-cause-du-tort>
- Duhamel, A. (2005). On ne naît pas citoyen, on le devient. Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, (p. 1-13). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Finkielkraut, A. (2000). *L'ingratitude. Conversation sur notre temps*. Paris : Gallimard.
- Foessel, M. (2009). L'autorité : faiblesses dans la transmission. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 3(42), 97-110.
- Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, 1(19), 79-101.
- Fortier, M. (2018, 14 juin). L'éducation réduite à une « course à la diplomation ». *Le Devoir*, Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/530221/les-indignes-de-l-education>
- Fortier, M. (2018, 3 juillet). Les universitaires abandonnent le livre au profit des revues en ligne. *Le Devoir*, Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/531564/la-lente-agonie-du-livre-savant>
- Fulford, A. et Hogson, N.(2016). *Philosophy and Theory in Educational Research : Writing in the Margin*. London : Routledge.

- Gauthier, C. et Simard, D. (2010). Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 103-120). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier-Lacasse, M. (2017). *Les impacts de la Gestion Axée sur les Résultats en éducation au Québec sur la condition enseignante : une perspective inspirée de Horkheimer et Adorno* (Mémoire) Université du Québec à Montréal, Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19848?locale-attribute=en>
- Gohier, C. et Grossmann, S. (2001). La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence. Dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 21-54). Outremont, Québec : Les Éditions Logiques.
- Gohier, C. et Laurin, S. (dir.) (2001). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Green, J.L. (1985). The Concept of Reason in Hirst's Forms of Knowledge. *The Journal of Educational Thought*, 19(2), 109-116.
- Haché, E. (2005). Comment concilier autorité et liberté? Au sujet de la crise de l'éducation vue par Hannah Arendt. *Laval théologique et philosophique*, 61(1), 21-62.
- Jeffrey, D. (2002). La crise de l'autorité en enseignement. *Éducation et francophonie*, 30(1), 132-143.
- Katz, M. (2011). R. S. Peters' Normative Conception of Education and Educational Aims. Dans S.E. Cuypers et C. Martin (eds.), *Reading R.S. Peters Today. Analysis, Ethics and the Aims of Education* (p. 94-105), Hoboken, N.-J., É.-U. : Wiley-Blackwell.
- Larose, S. et Duchesne, S. (2015). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*, Québec : Université Laval. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_ERES.pdf

- Lobet, D. et Larivière, V. (2018, 14 juin). La mort des livres dans les sciences humaines et sociales, et en arts et lettres? *Découvrir*, chronique Les mesures de la recherche. Repéré à <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/06/mort-livres-sciences-humaines-sociales-arts-lettres>
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du Mauss*, 2(28), 96-115.
- Leroux, G. (2005). L'horizon perdu de la culture. *Spirale : arts, lettres, sciences humaines*, 200, 52-54.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec : 1945-1990. Histoire, structure, système*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LeVasseur, L. (2010). Individu, société et éducation (1960-2000). Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 51-74). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lombard, J. (2003). *Hannah Arendt. Éducation et modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Macleod, G., MacAllister, J. and Pirrie, A. (2012). Towards a Broader Understanding of Authority in Student-Teacher Relationships. *Oxford Review of Education*, 38(4), 493-508.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30(529), <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9257-4>
- Masschelein, J. et Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. Louvain : KU.
- Mattéi, J-F. (2012). *Hannah Arendt – La crise de la culture* [Livre audio].
- McCabe, D. (2000). Michael Oakeshott and the Idea of Liberal Education. *Social theory and practice* 26(3), 443-464.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New-York : St-Martin's Press.

- Mellouki, M. (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ménissier, T. (2008). L'animalité comme limite et comme horizon pour la condition humaine selon Hannah Arendt. Dans J.-L. Guichet (dir.), *Usages politiques de l'animalité* (p. 223-252), Paris : L'Harmattan.
- Michaud, O. (2012). Thinking about the Nature and Role of Authority in Democratic Education with Rousseau's « Emile ». *Educational Theory*, 62(3), 287-304.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1971). *L'Opération départ* (rapport final).
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle* (rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire).
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences*, Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2006a). Programme de formation de l'éducation québécoise, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prfrmsec1ercycle3.pdf>
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2006b). Programme de formation de l'éducation québécoise, Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2007a). Programme de formation de l'éducation québécoise. Présentation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2007b). Programme de formation de l'éducation québécoise. Domaines d'apprentissage. Chapitre 4. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-apprentissage-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2018a). Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/ministere-de-leducation-et-de-lenseignement-superieur>. Site consulté en août 2018.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2018b). *Plan stratégique 2017-2022*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Plan_strategique17-22.pdf
- Morais, M. et le comité École et société. (2013). La modernité et la crise actuelle de l'éducation : entre l'aspiration à l'autonomie intellectuelle et l'adaptation naturaliste. *Comités, dossiers, école et société, école et société, l'enseigne, luttes étudiantes*, 2(10). Repéré à <http://www.spcsl.org/2013/01/la-modernite-et-la-crise-actuelle-de-leducation-entre-laspiration-a-lautonomie-intellectuelle-et-ladaptation-naturaliste/>
- Oakeshott, M. (1959). *The voice of poetry in the conversation of mankind: an essay*. Cambridge : Bowes & Bowes.
- Pain, J., Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. Dans A. Garapon et S. Perdrille (dir.) *Quelle autorité? Une figure à géométrie variable*. Paris, Éditions Autrement.
- Pépin, Y. (1999). Séduction et aversion dans le rapport pédagogique. Dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.) *Enseigner et séduire* (p. 73-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Poizat, J.-C. (2013). *Hannah Arendt, une introduction*. Paris : Pocket.
- Prairat, E. (2009). L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 3(42), 81-96.
- Raynaud, P. (2012). Préface de *L'humaine Condition*. Paris : Gallimard.
- Ricoeur, P. (1983). Préface de *Condition de l'homme moderne*. H. Arendt. Paris : Calmann-Lévy.
- Robichaud, A., Tardif, M. et Morales, A. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Saint-Jacques, D. et Chené, A. (2002). La place effective de la culture dans le programme de formation. Dans C. Gauthier et S. Martineau (dir.), *La réforme des*

- programmes scolaires au Québec* (p. 205-225). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, D., Gauthier, C. et Martineau, S. (2001). Le rôle de la culture dans l'exercice du jugement professionnel : un défi pour la formation fondamentale des enseignants. Dans C. Gohier et S. Laurin (dir.) *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 111-140). Montréal : Logiques.
- Simard, C. (1999). La séduction comme acte pédagogique propre à exciter le désir d'apprendre. Dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.) *Enseigner et séduire* (p. 65-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans.... Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-102), Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2012). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 156-172). Montréal : Chenelière Éducation.
- Schutz, A. (2001). Contesting Utopianism : Hannah Arendt and the Tensions of Democratic Education. Dans G. Mordechai (dir.), *Hannah Arendt and Education : Renewing Our Common World* (p. 93-212), Colorado : Westview Express.
- Tardif, M. (2013). La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Topolski, A. (2008). Creating citizens in the classroom : Hannah Arendt's political critique of education. *Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network*, 15(2), 259-282.
- Taylor, C. (1992). *Le malaise de la modernité*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Taylor, C. (2007). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin.
- Vandenschrick, J. (2006). Transmission ou impossibilité du futur? *Pensée plurielle*, 1(11), 61-67.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition). Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vandewalle, B. (2008). *Kierkegaard. Éducation et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.
- White, J. (2011). Why General Education? Peters, Hirst and History. Dans S.E. Cuypers et C, Martin (eds.), *Reading R.S. Peters Today. Analysis, Ethics and the Aims of Education* (p. 119-137), Hoboken, N.-J., É.-U. : Wiley-Blackwell.
- Williams, K. (1989). The Gift of an Interval: Michael Oakeshott's Idea of a University Education. *British Journal of Educational Studies*, 37(4), 384-397.