

L'acte éducatif, exercice d'espérance.

Une source d'inspiration chez la philosophe Hannah Arendt

*Claire Lebrethon*¹

Résumé

Est-il possible d'envisager l'acte éducatif comme un exercice d'espérance ? Pour Hannah Arendt, l'enjeu de la tâche éducative repose sur notre capacité à reconnaître en chaque nouvelle génération et en chaque enfant, l'espérance d'un renouvellement du monde qui le préserve de sa ruine. Cette place fondamentale accordée à l'attitude vis-à-vis de la nouveauté constitue une source d'inspiration pour penser l'acte éducatif à la lumière d'une nouveauté déjà donnée, assurée, telle qu'elle est portée par l'espérance chrétienne.

Mots clés

Éducateur chrétien – Espérance – Rôle de l'école – Rôle de la famille – Autorité – Transmission – Dialogue intergénérationnel

Abstract

Is it possible to consider the act of education as an exercise in hope? For Hannah Arendt, the challenge of the educational task lies in our ability to recognize in each new generation and in each child the hope of a renewal of the world that preserves it from its ruin. This fundamental place given to the attitude towards novelty constitutes a source of inspiration for thinking about the act of education in the light of a novelty that is already given, assured, as it is carried by Christian hope.

Keywords

Christian educator – Hope – Role of the school – Role of the family – Authority – Transmission – Intergenerational dialogue

Resumen

¿Es posible considerar el acto educativo como un ejercicio de esperanza? Para Hannah Arendt, el reto de la tarea educativa reside en nuestra capacidad para reconocer en cada nueva generación y en cada niño la esperanza de una renovación del mundo que lo preserve de su ruina. Este lugar fundamental que se concede a la actitud frente a la novedad constituye una fuente de inspiración para pensar el acto

¹ 1 Doyen de la Faculté de philosophie de l'Institut Catholique de Toulouse claire.lebrethon@ict-toulouse.fr

educativo a la luz de una novedad ya dada, asegurada, tal y como la transmite la esperanza cristiana.

Palabras clave

Educador cristiano – Esperanza – Papel de la escuela – Papel de la familia – Autoridad – Transmisión – Diálogo intergeneracional

Sommario

È possibile considerare l'atto educativo come un esercizio di speranza? Per Hannah Arendt, la sfida del compito educativo risiede nella nostra capacità di riconoscere in ogni nuova generazione e in ogni bambino la speranza di un rinnovamento del mondo che lo preservi dalla rovina. Questo ruolo fondamentale attribuito all'atteggiamento nei confronti della novità costituisce una fonte di ispirazione per pensare l'atto educativo alla luce di una novità già data, certa, così come è portata dalla speranza cristiana.

Parole chiave

Educatore cristiano – Speranza – Ruolo della scuola – Ruolo della famiglia – Autorità – Trasmissione – Dialogo intergenerazionale

Le Pacte Global n'est pas un vaste programme d'éducation de l'humanité, mais une invitation pressante à une alliance – à une « vaste *alliance éducative*² ». Une invitation à enraciner l'acte éducatif, considéré tout en un dans sa dimension mondaine et transcendante, dans trois dispositions éthiques fondamentales : le courage, la responsabilité créative, l'amour qui se met au service. Il ne s'agit pas tant de nous précipiter en avant pour adapter nos pratiques, toujours après coup, au rythme des changements sociaux ou technoscientifiques qui vont en s'accélérant. Bien plutôt, nous sommes contemporains d'un changement d'époque dont la puissance de déstabilisation nous impose de penser à la racine ce que nous faisons.

Penser ce que nous faisons, c'est précisément l'exigence posée par la philosophe Hannah Arendt. Les trois dispositions éthiques de l'éducateur résonnent dans sa pensée de l'éducation comme une sorte de basse continue. Aimons-nous assez ? – interroge H. Arendt – Aimons-nous assez le monde pour le sauver de sa ruine qui serait inévitable sans l'espérance d'un renouvellement confié aux générations qui nous suivent ? Aimons-nous assez nos enfants « pour ne pas [...] leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun³ ? » Tout dépend alors, selon la philosophe, de cette *attitude vis-à-vis de la natalité* – une attitude qui, pour être pleinement éducative, exige l'engagement des adultes à représenter ce monde et à s'en porter responsables vis-à-vis de chaque nouvelle génération. De là, nous pouvons saisir dans quelle mesure, pour H. Arendt, l'acte d'éduquer est un acte d'espérance en la continuité d'un monde habitable pour l'humanité, et porter un regard neuf sur les notions classiques d'autorité, de transmission, de dialogue intergénérationnel, de nécessaire différenciation de l'espace éducatif et de l'espace public.

H Arendt veut trouver une réponse au grand danger moderne de l'*aliénation au monde* – une perte de l'*amour du monde* – qui produit l'effondrement de pans entiers du monde commun.

« Qui réfléchit sur les principes d'éducation doit tenir compte de ce processus d'aliénation au monde ; il peut même admettre que nous nous trouvons sans doute là en face d'un processus

² Message du Pape François à l'occasion du lancement du Pacte Éducatif, 2019

³ Arendt Hannah, La crise de la culture, Trad. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972, p.252.

automatique, à la seule condition qu'il n'oublie pas que la pensée et l'action de l'homme peuvent interrompre et arrêter un tel processus⁴. » Mais cette espérance de renouvellement du monde commun, qui se lit sur le visage de l'homme et plus particulièrement sur le visage de chaque enfant – chaque nouveau-venu en ce monde – comme le perçoit H. Arendt, trouve dans l'espérance chrétienne son amplitude et son ancrage décisif. « Même les chrétiens, écrit Benoît XVI, dans le contexte de leurs connaissances et de leurs expériences, doivent apprendre de manière renouvelée en quoi consiste véritablement leur espérance, ce qu'ils ont à offrir au monde et ce que, à l'inverse, ils ne peuvent pas offrir⁵. » Nous chercherons à mettre l'acte éducatif sous la pleine lumière de l'espérance en introduisant une lecture de quelques passages de l'encyclique *Spe salvi* en contrepoint de la réflexion arendtienne.

L'attitude vis-à-vis de la natalité.

« L'essence de l'éducation est la natalité, le fait que des êtres humains *naissent* dans le monde⁶. » Cet énoncé pourrait sembler d'une surprenante banalité. Cependant, il n'est pas sûr qu'il résonne pour nous aujourd'hui comme une bonne nouvelle. Dans quel monde arrivent-ils ces *nouveaux* nés, et que pourront-ils y faire ? Nous ne sommes pas dans un contexte d'enthousiasme vers l'avenir, de confiance dans le progrès de l'humanité ni dans l'apport civilisateur d'une culture. Nous avons perdu la maîtrise. Nous avons expérimenté que la science solitaire, la technique nue, c'est-à-dire sans la culture, sans l'éthique, nous dépouillent.

« L'essence de l'éducation est la natalité » : il y a pourtant bien là une interpellation vive. L'œuvre d'éducation est faussée si elle prend pour base et source d'orientation la recherche des solutions aux problèmes que nous avons-nous-mêmes créés par nos auto-conditionnements humains⁷. L'œuvre d'éducation ne sera jamais un plan d'amélioration continue. Ce qui est interrogé ici fondamentalement, c'est notre capacité à accueillir, en l'enfant, une promesse de renouvellement : « le commencement inhérent à la naissance ne peut se faire sentir dans le monde que parce que le nouveau venu possède la faculté d'entreprendre du neuf⁸. » L'existence des enfants *oblige* l'adulte, dans le double sens d'un devoir impératif – celui d'éduquer – et tout aussi immédiatement, d'une dette de gratitude contractée par avance, une sorte de lâcher-prise – un acte de confiance en un renouvellement possible. Nous ne pouvons pas nous dérober. Toute la pensée de l'éducation de H. Arendt repose sur ce sens de la nouveauté. Nous sommes donc invités à accorder « une plus grande attention et une plus grande signification aux nouveaux venus par la naissance⁹. » Les Anciens Grecs nous disent quelque chose de cette signification, qui appelaient *neoi* (véoi), *les nouveaux*, ceux que nous appelons aujourd'hui *adolescents* – mot issu du latin, qui porte le sens inchoatif du verbe *adolescere* (se développer, grandir), signifiant par-là la survenue d'une dynamique de progression d'un autre ordre que les progrès de l'enfance, le passage à un statut ou un mode d'être-au-monde nouveau, un changement essentiel, une *prise d'initiative* : « C'est par le verbe et l'acte que nous nous insérons dans le

⁴ Ibid., p.249-250.

⁵ Benoît XVI, Lettre Encyclique *Spe salvi*, 2007, n°22.

⁶ Arendt Hannah, La crise de la culture, op.cit., p.224.

⁷ Arendt Hannah, Condition de l'homme moderne, Trad. G. Fradier, Paris, Calmann-Lévy, 2018, p.62 : « Outre les conditions dans lesquelles la vie est donnée à l'homme sur Terre, et en partie sur leur base, les hommes créent constamment des conditions fabriquées qui leur sont propres et qui, malgré leur origine humaine et leur variabilité, ont la même force de conditionnement que les objets naturels. [...] C'est pourquoi les hommes quoi qu'ils fassent, sont toujours des êtres conditionnés. »

⁸ Ibid

⁹ Arendt Hannah, La crise de la culture, op. cit., p.227

monde humain, et cette insertion est comme une seconde naissance dans laquelle nous confirmons et assumons le fait brut de notre apparition physique originelle. [...] Son impulsion vient du commencement venu au monde à l'heure de notre naissance et auquel nous répondons en commençant du neuf de notre propre initiative¹⁰. »

C'est précisément toujours sur fond d'un trouble affectant notre attitude vis-à-vis de la natalité, que la tâche éducative peut se trouver en danger de se contredire ou de se retourner contre elle-même. Les trois principales contrefaçons de la tâche éducative, que dénonce H. Arendt, ont pour point commun d'affaiblir ou de briser le moment de la prise d'initiative inhérent au concept de natalité.

Premier danger : la dilution de la tâche éducative dans la sphère sociale et politique.

Le présupposé est que tout le monde est à éduquer – les adultes aussi bien que les enfants, de sorte que les sphères sociale et politique se saisissent, à différents degrés, de l'éducation du peuple tout entier. Cet effacement des différences anthropologiques – ici celle de la différence des âges de la vie – vient gommer la spécificité et la responsabilité inhérentes aux relations parents-enfants et professeur-élèves. Mais cette tendance est le reflet d'un autre effacement, plus profond et plus dangereux : celui des différences fondamentales qui structurent l'activité humaine. Car c'est à partir de ces différences que l'on comprend où se situe au plus haut point la capacité de renouvellement d'un monde commun que l'éducation doit promouvoir et protéger. Selon H. Arendt, la vie de l'homme – plus précisément sa *vie active* dans le monde – est fondamentalement structurée en trois activités distinctes : le *travail*, l'*œuvre* et l'*action*. Ces trois modalités de l'activité humaine se réfèrent « aux conditions de base dans lesquelles la vie sur Terre est donnée à l'homme » : l'activité de l'homme est *travail* – elle correspond à la nécessité de pourvoir aux besoins de la vie ; mais elle n'est pas que cela, elle est aussi *œuvre*, c'est-à-dire capacité de se donner un « monde » issu de l'art et de la technique, car pour qu'il y ait vie individuelle, il faut pouvoir *s'identifier* dans une appartenance à un monde et non pas seulement *se trouver* dans un milieu naturel ; mais l'activité de l'homme est plus encore : elle est *action*, c'est-à-dire prise d'initiative, capacité à se faire voir et entendre parmi la pluralité des hommes pour prendre part au difficile travail de l'édification d'un monde commun, et pouvoir *en répondre* – c'est-à-dire prendre part à la vie politique au sens large. L'action est donc, écrit H. Arendt, l'activité « le plus étroitement liée à la condition humaine de natalité¹¹ » : Elle correspond à la charge d'initiative et de nouveauté que contient l'activité humaine et suppose donc que l'on soit « prêt à risquer la révélation¹² » du *Soi* qui agit et qui parle. Or elle exige, pour pouvoir s'exercer, que l'éducation soit terminée – que cesse précisément la forme de la supériorité de l'adulte sur l'enfant qui prévaut dans la relation éducative et qui ne peut exister que dans les sphères pré-politiques de la famille ou de l'école. Si la sphère publique devient de façon diffuse sphère éducative, il n'y a plus d'espace pour cette *révélation de soi* et cette *responsabilisation* vis-à-vis du monde. La forme de relation de supériorité propre à l'éducation doit conserver un caractère radicalement provisoire et ne peut inspirer la sphère sociale et politique. « L'éducation ne peut jouer aucun rôle en politique – écrit H. Arendt – car en politique c'est toujours à ceux qui sont déjà éduqués que l'on a affaire. Quiconque se propose

¹⁰ Arendt Hannah, Condition de l'homme moderne, op. cit., p301-302

¹¹ Ibid., p.62 et 63. Nous lisons aussi p.303 : « Le fait que l'homme est capable d'action signifie que de sa part on peut s'attendre à l'inattendu, qu'il est en mesure d'accomplir ce qui est infiniment improbable. Et cela à son tour n'est possible que parce que chaque homme est unique, de sorte qu'à chaque naissance quelque chose d'uniquement neuf arrive au monde. »

¹² Ibid., p.305

d'éduquer les adultes se propose en fait de jouer les tuteurs et de les détourner de toute activité politique¹³. »

Second danger : la prétention de l'éducation à vouloir édifier le monde de demain.

Ce second danger – qui a pourtant l'apparence d'une bonne intention – relève de la tendance à vouloir déterminer à l'avance et à la place des nouvelles générations, ce que sera le monde dont elles porteront la responsabilité. Il y a là, selon la philosophe, une profonde contradiction : « en réalité, on se refuse à accorder à ces mêmes enfants, dont on souhaite faire les citoyens d'un utopique lendemain, le rôle qui sera le leur dans le corps politique ; car 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. » Ainsi prétendre « former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover. » Il nous est parfois difficile de réaliser que le monde de demain n'appartient pas à l'éducateur ni au système éducatif dont il dépend, mais bien à l'éduqué. Grande est la tentation de réduire l'activité éducative à l'acquisition de compétences, de savoir-faire, voire de savoir-vivre prédéterminés au regard d'un monde futur que l'on pose déjà comme « un *fait accompli*¹⁴ ».

Troisième danger : la démission de l'éducation face au « monde de l'enfant ».

H. Arendt dénonce l'illusion qui consiste à croire qu'il existe un « monde de l'enfant » au sens où les enfants seraient capables de former une société et de s'autogouverner de manière autonome, affranchis de l'autorité des adultes – comme si la tâche d'édifier un monde commun pouvait relever d'une capacité immédiate et spontanée. Il y a là, pour l'enfant, le risque d'une tyrannie cachée, celle du poids du groupe sur l'individu qui se retrouve « dans la situation par définition sans espoir de quelqu'un appartenant à une minorité réduite à une personne, face à l'absolue majorité de toutes les autres¹⁵. » Ce que relève H Arendt c'est que d'une part, dans cette situation, « il n'a pratiquement aucune chance de se révolter ou de faire quelque chose de sa propre initiative » : sa capacité à entreprendre du neuf s'en trouve d'emblée disqualifiée, et que d'autre part il est privé de « monde » puisque sont brisées « les relations réelles et normales qui proviennent du fait que, dans le monde, des gens de tous âges vivent ensemble simultanément¹⁶. » Or c'est dans la relation à l'adulte et au regard d'un monde commun que l'enfant peut progressivement s'assumer comme ce *neos*, ce « nouveau », ou entrer dans l'*adolescere* – c'est-à-dire se préparer à y apparaître et s'y révéler à son tour comme *commencement*.

La famille et l'école, lieux d'exercice de l'espérance

Si l'acte éducatif est étroitement lié à une attitude juste vis-à-vis de la natalité, vis-à-vis des nouveaux nés en ce monde, il s'agit alors de déterminer dans quelle mesure, selon Hannah Arendt, la famille et l'école, en tant qu'elles fournissent un espace réservé, proprement éducatif, constituent vis-à-vis de ce monde ce que nous pourrions appeler des lieux d'exercice de l'espérance.

¹³ Arendt Hannah, La crise de la culture, op. cit., p.227-228.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*, p.233

¹⁶ *Ibid*

La famille préserve l'enfant et préserve le monde.

Elle préserve l'enfant en tant qu'il est « nouveau » à un double titre. Il entre *dans la vie* comme un nouvel être humain : il a la fragilité d'un être en devenir, immature, et s'assimile par-là à tout le monde vivant ; mais aussi, il entre *dans le monde* comme un « nouveau », un étranger dans un monde qui lui est inconnu. Cette nouveauté à double titre fait signe vers la nécessité d'une *mise en relation* progressive qui ne concerne pas le vivant simplement animal. L'animal entre en interaction immédiate avec un *milieu naturel* ; son existence individuelle vient se fondre dans le mouvement circulaire du renouvellement des espèces qui compense sa mortalité individuelle. Or la naissance de l'enfant, dans sa *nouveauté*, signifie une rupture de cette circularité : si l'enfant est *nouveau*, et même *étranger*, c'est bien par rapport à un monde, *parce qu'il y a un monde qui existait avant lui et qui subsistera après sa mort*. L'*être-mortel* de l'individu humain, signifie la reconnaissance d'une *vie* : « La mortalité humaine vient de ce que la vie individuelle, ayant de la naissance à la mort une histoire reconnaissable, se détache de la vie biologique. Elle se distingue de tous les êtres par une course en ligne droite qui coupe, pour ainsi dire, le mouvement circulaire de la vie biologique¹⁷. » Si la vie de tout homme a besoin d'être reconnue, le *monde* aussi a besoin, d'une toute autre manière qu'un simple *milieu naturel*, de ce flot régulier de *nouveaux-venus* qui seront susceptibles d'y laisser une trace : une vie humaine n'est jamais *anodine*. Elle est en quelque manière *attendue*.

C'est parce que le nouveau-venu est attendu, que la première phase de sa vie en tant qu'*être-en-croissance étranger au monde* a besoin d'un espace propre, doublement protecteur. H. Arendt nous invite à penser en profondeur la fonction protectrice de la famille, prenant comme source d'inspiration la distinction nette héritée de la Grèce antique, entre l'*oikia* (la maisonnée) et l'*agora* – entre l'espace privé et l'espace public. La famille est un rempart qui protège le monde contre l'*être-étranger* du nouveau venu¹⁸, et qui protège l'enfant contre le monde. Plus précisément, qui le protège « contre l'aspect public du monde¹⁹ ». La vie en tant que vie a besoin d'échapper à la *publicité* constitutive du monde. « Dans le monde public, commun à tous, les personnes comptent, et aussi l'œuvre, c'est-à-dire l'œuvre de nos mains par laquelle chacun de nous contribue à notre monde commun, mais là, la vie en tant que vie ne compte pas : le monde ne peut pas s'y intéresser et elle doit s'en cacher et s'en protéger. Toute vie, et non seulement la vie végétative, émerge de l'obscurité, et si forte que soit sa tendance naturelle à se mettre en lumière, a néanmoins besoin de la sécurité de l'obscurité pour parvenir à maturité²⁰. » Il y a un danger à ce que la vie de l'enfant vienne se fondre à la lumière du monde, comme la vie de l'individu-animal se fond dans le cycle de la vie biologique. Il faut prendre le caractère privatif de la famille en un sens résolument positif : si la vie et la croissance de l'enfant comptent à ce point c'est parce que précisément le monde doit l'attendre, mieux encore, l'espérer, et donc lui laisser le temps de sa croissance. La famille doit en quelque manière retenir la tendance naturelle de toute vie à sortir à la lumière. Elle préserve ainsi l'*être-étranger-au-monde* qui est le propre de l'enfant, et qui est la garantie de sa nouveauté – et elle assume par-là sa responsabilité à l'égard de la continuité du monde.

¹⁷ Arendt Hannah, Condition de l'homme moderne, op. cit., p.76.

¹⁸ Arendt Hannah, La crise de la culture, op. cit., p.239 : « Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération »

¹⁹ Ibid

²⁰ Ibid

L'école, sphère médiane entre l'espace privé familial et la publicité du monde.

L'école vient en quelque manière inverser le mouvement protecteur de la famille, en saisissant la tendance vitale à se développer et se révéler à la lumière. L'école ouvre au *nouveau* un accès au monde, mais elle « n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde²¹. » H. Arendt théâtralise cette transition comme un jeu d'apparition réciproque. D'une part, il faut que l'enfant apprenne d'un éducateur et d'un enseignant ce qu'est le monde, pour que le monde *apparaisse* à l'enfant sous un certain éclairage. Ainsi l'enfant tisse un lien avec des *figures* de ce monde, les adultes éducateurs, qui assument d'en être les *représentants*, c'est-à-dire, pour lui, ceux qui le lui font apparaître et qui peuvent en répondre. Le monde doit être consciemment et méthodiquement confié à la connaissance et au bon vouloir des nouveaux-venus. D'autre part, il faut que l'enfant apparaisse au monde – qu'il apprenne à apparaître pour se révéler lui-même au monde comme *qui il est*. Pour l'instant, la seule vie de l'enfant ne dit rien au monde, n'agit en rien sur le monde.

« A cette étape de l'éducation, les adultes sont une fois de plus responsables de l'enfant », mais non plus seulement pour se soucier de ce que l'enfant grandisse dans de bonnes conditions, mais plutôt pour lui offrir l'environnement favorable au libre épanouissement de ce qui le rend unique, ce qui fait « qu'il n'est pas seulement un étranger dans le monde mais 'quelque chose' qui n'a jamais existé auparavant²². » C'est bien cela la finalité véritable du développement de ses capacités et de ses talents propres. L'école est le lieu où le *nouveau* venu au monde apprend à apparaître – le lieu de transition où l'on passe d'*étranger-au-monde* – d'une sorte d'*aliénation au monde* ignorante de soi – à *nouveau-au-monde*, *nouveau* au sein de la pluralité humaine. L'école, premier lieu d'un certain *apparaître* du monde, constitue en même temps le lieu pour l'apparition active de soi : affirmer sa nouveauté, la développer, la mettre progressivement à la lumière. « Cette apparence – écrit H. Arendt – bien différente de la simple existence corporelle, repose sur l'initiative, mais une initiative dont aucun être humain ne peut s'abstenir s'il veut rester humain²³. » Or c'est éminemment par l'*action* – et non par le *travail*, ni même véritablement par l'*œuvre* – que nous commençons du neuf par notre propre initiative. *Agir*, ce n'est ni répéter le geste du travail, ni acquérir à notre tour la compétence d'un savoir-faire ; C'est , suivant le sens du verbe grec *archein*, tout en un *commencer* et impulser *une orientation*. Nous sommes nés responsables du monde, et le courage et la responsabilité créative, sans doute aussi l'amour qui se met au service, forment la réponse qui, de notre propre initiative, confirme notre naissance. Mais H Arendt évoque tout aussitôt l'exigence d'une « qualité de révélation ». Il est impossible, écrit-elle, de révéler *qui* l'on est volontairement, « comme si l'on possédait ce 'qui' et que l'on puisse en disposer de la même manière que l'on a des qualités et que l'on en dispose²⁴. » Il y a un *risque* dans cette révélation : il s'agit de se révéler comme *sujet* de l'*action* ; car sans une identité unique et distincte, sans un nom attaché à elle, aucune action n'a de sens. Cette révélation de soi exige alors de s'engager dans une parole – non pas seulement une « parole utile », moyen de communication et d'information, ou simple accompagnement d'un geste technique. H. Arendt précise : « L'acte ne prend sens que par la parole dans laquelle l'agent s'identifie comme acteur, annonçant ce qu'il fait, ce qu'il a fait, ce qu'il veut faire²⁵. » Là seulement nous pouvons comprendre ce que signifie le sens vrai d'un monde comme espace

²¹ Ibid., p.242.

²² Ibid

²³ Arendt Hannah, Condition de l'homme moderne, op. cit., p.300.

²⁴ Ibid., p.305.

²⁵ Ibid., p.304.

public : cette publicité signifie une lumière qui ne se contente pas de faire miroiter des objets à la portée de l'homme, des produits de sa fabrication, mais bien plutôt qui laisse entrevoir le monde comme tissé d'*actions* – un tissage d'actes et de paroles, imprévisible, souvent irréversible, et seul capable de déclencher des processus nouveaux. Le propre de l'école est de former au courage de *risquer* cette révélation.

La relation éducative prend ici sa dimension la plus haute : « vis-à-vis des jeunes, les éducateurs font [...] figure de représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même si, secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est. Cette responsabilité n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs ; elle est implicite du fait que les jeunes sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement. Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation²⁶. » Le propos est sans appel. Être adulte c'est se porter responsable du monde, donner l'exemple d'attacher son nom au monde, sans quoi il n'y a personne pour confier ce monde à d'autres. L'éducateur, au nom de tous les adultes, donne à apparaître ce monde ‘en l'état’, mais non comme un monde livré à des forces anonymes ; il y attache son nom, pour ainsi dire par procuration, représentant tous ceux qui ont « fait » ce monde dans le tissu des affaires et des relations humaines ; il ouvre l'accès à ce monde par la médiation d'une intelligibilité possible, d'une histoire, d'un héritage d'actions humaines – c'est sans doute cela s'en porter responsable : confier à un renouvellement possible, ce qui appartient déjà au passé. Il y a une gravité du geste éducatif.

L'attitude vis-à-vis du passé.

Il appartient à l'éducateur, représentant du monde, « de faire le lien entre l'ancien et le nouveau : sa profession exige de lui un immense respect du passé²⁷. » Pour entrer plus avant dans les questions qui concernent directement l'éducation – celles de l'autorité, de la transmission, du nécessaire dialogue intergénérationnel – c'est notre attitude vis à vis du passé qu'il s'agit maintenant d'interroger. Mais là se révèle immédiatement une tension : « Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition²⁸. » Il y a contradiction entre l'état du monde et la nature même de l'acte éducatif.

La crise de l'autorité, symptôme d'une déresponsabilisation à l'égard du monde.

H Arendt relie le problème de l'affaiblissement de l'autorité de l'éducateur et de l'enseignant, à un renoncement plus général vis-à-vis de la responsabilité du monde. Pour comprendre la crise de l'autorité en éducation, il faut donc sortir de l'école et regarder vers l'expérience politique.

C'est dans le contexte de l'histoire de la fondation du monde romain que le mot et le concept d'autorité ont fait véritablement leur apparition – plus précisément dans le creuset d'une *conviction commune* : celle du caractère sacré de la fondation d'un monde perçue comme un « début central, décisif, irrépétable, un événement unique²⁹ ». Le mot latin *auctoritas* (autorité)

²⁶ Arendt Hannah, La crise de la culture, op. cit., p.243

²⁷ Ibid., p.248

²⁸ Ibid., p.250.

²⁹ Ibid., p.159.

– est issu du verbe *augere* : « augmenter ». Qu'y a-t-il à augmenter, et même à augmenter constamment, qui serait à l'origine du concept d'autorité ? Ni le bien-être, ni la somme de nos savoir-faire ou expériences individuelles, ni le progrès scientifique et technique, mais bien plutôt le geste de la fondation d'un monde qui engage l'autorité des fondateurs, puis de leurs premiers témoins et des témoins successifs, selon une tradition ininterrompue. H Arendt retient le caractère de « force liante³⁰ » de cette autorité dont l'essence même est de garantir le lien entre l'ancien et le nouveau. L'autorité de l'adulte – celle qui oblige tout adulte à se poser comme éducateur, en tant qu'il est représentant du monde, c'est de témoigner que le monde est toujours fait de main d'hommes, confié aux hommes, et par-là fondé. Nous en déduisons que l'adulte-éducateur est appelé à être à son tour *auctor* : celui qui augmente la confiance (il est le garant, le répondant d'un monde), et celui qui invite à agir (à la manière de l'initiateur, du fondateur). L'éducateur ne peut pas être en défiance par rapport au monde, ni par rapport au passé. De là, son autorité n'est pas une autorité « de pouvoir » mais de *confiance*. « Le caractère autoritaire de l'*augmentation* », écrit H Arendt, se définit comme ce « qui n'a besoin pour se faire entendre ni de prendre la forme d'un ordre, ni de recourir à la contrainte extérieure³¹ ». L'autorité, dérivée du geste de fondation, *relie* tout acte à un *commencement* – augmente et confirme l'action humaine, mais ne la commande pas³². L'autorité de l'éducateur, et tout particulièrement celle de l'enseignant, leste d'une tradition, l'effort humain, toujours à renouveler, de prendre en charge la continuité du monde, de s'y risquer en l'orientant de manière nouvelle. Elle éveille et développe le courage de la prise d'initiative, de l'*action*. Cette autorité qui ne s'impose pas *attire* l'activité humaine au-delà de la simple répétition monotone du *travail*, mais sans doute aussi au-delà de l'illusion de toute-puissance et d'indépendance que peut procurer l'*œuvre*.

« Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. » Il est vain de ramener la crise de l'autorité à un phénomène affectant avant tout la sphère éducative. Elle n'est que le contrecoup d'une crise qui affecte de prime abord la vie publique et politique : elle résulte du refus de prendre des responsabilités ou d'en confier. L'autorité a perdu sa racine, car « partout où a existé une véritable autorité, elle était liée à la responsabilité de la marche du monde³³. » La disparition de l'autorité dans les sphères pré-politiques de la famille et de l'école est donc bien, selon H. Arendt, le reflet d'un refus plus général, de la part des adultes, d'ajouter une pierre à un édifice *commencé* – le reflet d'un mécontentement et d'un dégoût tel à l'égard du monde, qu'il s'étend jusqu'à un refus de donner aux enfants le bagage nécessaire pour l'habiter en le sauvant de la ruine. Ce processus d'*aliénation au monde* relève d'un profond déficit d'espérance qui frappe d'impuissance l'acte éducatif presque à l'insu de l'éducateur et malgré lui. L'éducateur ne peut plus s'appuyer sur le monde.

Penser ce que nous faisons

Faut-il alors que le monde s'appuie sur l'éducateur, que l'acte éducatif soit à proprement parler un exercice d'espérance dont le monde n'est plus capable ? Au cœur du désaccord, propre à la Modernité, entre « l'éthique particulière des principes d'éducation » et « les principes éthiques et moraux de la société en général », l'éducateur est apparu comme le gardien de la

³⁰ Ibid., p.162

³¹ Ibid., p.162

³² H Arendt revisite l'image de la pyramide pour figurer l'ordre hiérarchique établi par l'autorité : « c'est comme si la pyramide n'avait pas son sommet dans la hauteur d'un ciel situé au-dessus (ou, comme dans le christianisme, au-delà) de la terre, mais dans la profondeur d'un passé terrestre. » Ibid., p.163

³³ Ibid., p.243.

mémoire vive de la possibilité toujours ouverte de l'*action* des hommes. Mais l'éducateur n'en est pas pour autant un *conservateur* au sens immédiat du terme : en effet, on ne peut isoler l'école en en faisant un monde contre le monde, ni non plus lui donner mission d'éduquer dans le but illusoire de permettre à un monde sorti de ses gonds de revenir en arrière. H. Arendt ouvre une autre voie qui confirme et assure en profondeur la dimension d'autorité et de transmission inhérente à l'acte éducatif. Si l'éducation est en bute à la contradiction de devoir s'exercer dans un monde qui ne reconnaît ni l'autorité ni la transmission, alors « il n'appartient pas seulement aux professeurs et aux éducateurs mais à chacun de nous, dans la mesure où nous vivons ensemble dans un seul monde avec nos enfants et avec les jeunes, d'adopter envers eux une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres³⁴. » H. Arendt propose ici de revisiter l'antique distinction entre l'*oikia* et l'*agora* : il faut aujourd'hui qu'à l'intérieur du même monde subsiste une ligne invisible qui permette de séparer et différencier nettement la *relation intergénérationnelle* par essence vouée à être éducative, de la *relation entre pairs* en laquelle se joue la conduite des affaires humaines dans le monde commun. Il ne s'agit pas ici de dresser un mur qui isole les enfants dans leur monde ou les sépare du monde, mais bien de délimiter avec netteté le temps propre de l'éducation, dans une relation qui prend au sérieux la *nouveauté* qu'est l'enfant et la *responsabilité* qui définit l'adulte. La première qualité de l'éducation – dans la mesure où elle se distingue du fait d'*apprendre* – est alors qu'elle doit avoir un terme (tandis que l'on peut continuer à apprendre toute sa vie). La deuxième est qu'elle *oblige* tout adulte – pas seulement l'éducateur ou l'enseignant – et qu'elle ne saurait donc, selon H. Arendt, être érigée en une science autonome qui ferait de la « pédagogie » une affaire de spécialistes. Cette nécessaire attitude éducative, qui oblige tout adulte, le rappelle à l'urgence de sa propre responsabilité envers le monde, et inversement. L'amour des enfants et l'amour du monde sont les deux côtés d'une même disposition qui est en définitive une disposition d'espérance. Nous sommes ici renvoyés à cette dette de gratitude contractée par avance, que nous avons évoquée en introduction de notre propos, dont tout adulte est redevable vis-à-vis du *nouveau* – et toujours *bienvenu* – qu'est l'enfant. Pour pouvoir éduquer – pour que la famille et l'école puissent assumer pleinement leur rôle – il faut des adultes qui sachent attendre, reconnaître et aimer la nouveauté qu'est l'enfant.

L'acte éducatif à la lumière de l'espérance chrétienne

La philosophe a cherché à établir l'acte éducatif dans sa dimension haute et irremplaçable. Nous pourrions être tentés d'y *ajouter* les valeurs du christianisme. Nous nous tromperions. L'éducateur chrétien est convoqué bien plus radicalement, non à un simple élargissement de perspective, mais bien plutôt à revisiter les perspectives ouvertes par le travail de la pensée, en se situant résolument sous une autre lumière : la lumière de la Foi. Cette démarche, loin de déprécier le texte arendtien, en confirmera sans doute la force spéculative – qui manque bien souvent lorsqu'il est question d'éducation. L'attention portée sur quelques passages de l'Encyclique *Spe salvi* va nous conduire encore à interroger notre attitude vis-à-vis de la *nouveauté* – mais une nouveauté autrement *donnée*, autrement *assurée*, à laquelle l'acte éducatif vient en quelque manière prêter assistance.

Chaque génération est un nouveau commencement

Nous avons souligné, chez Hannah Arendt, l'accent mis sur le *commencement* que signifie chaque nouveau venu en ce monde et qui oblige l'éducateur à protéger et promouvoir la

³⁴ Ibid., p.250

possibilité offerte à chaque nouvelle génération d'entreprendre quelque chose de neuf et d'apporter ainsi au monde l'espérance d'un renouvellement. Cette lecture philosophique nous a sans doute préparés à être particulièrement attentifs à ce qui, dans l'Encyclique *Spe salvi*, met en résonance le message chrétien sur l'espérance et l'invitation de la philosophe à réinterroger notre attitude vis-à-vis de la natalité. « La liberté – écrit Benoît XVI – présuppose que, dans les décisions fondamentales, tout homme, chaque génération, est un nouveau commencement³⁵. » L'éducateur a affaire avec cette liberté. Quelle est-elle ? Dans quel champ s'exerce-t-elle ? Pour saisir ce que recouvrent ces « décisions fondamentales » où la liberté se révèle, nous devons distinguer deux sortes de progrès : un *progrès additionnable* – mais « qui n'est possible que dans le domaine matériel » : il s'agit du progrès scientifique et technique, qui conduit « vers une maîtrise toujours plus grande de la nature ». Mais il y a aussi un *progrès non additionnable* – celui qui relève « de la conscience éthique et de la décision morale » : un progrès toujours à reprendre, toujours à recommencer, « pour la simple raison que la liberté de l'homme est toujours nouvelle et qu'elle doit toujours prendre à nouveau ses décisions. Jamais elles ne sont simplement déjà prises pour nous par d'autres – dans un tel cas, en effet, nous ne serions plus libres³⁶. » Chaque génération nouvelle doit répondre à *nouveau* de cette liberté. La tâche éducative est donc toujours ouverte, actuelle ; la famille et l'école rendent en permanence un service d'urgence. Mais c'est au regard de cette actualité et de cette urgence que le respect du passé et l'exigence de la transmission prennent leur pleine signification. L'éducation apporte des « instruments », mais qui sont, là encore, de deux sortes : « Les nouvelles générations peuvent assurément construire sur la connaissance et sur les expériences de celles qui les ont précédées, comme elles peuvent puiser au trésor moral de l'humanité entière. Mais elles peuvent aussi le refuser, parce que ce trésor ne peut pas avoir la même évidence que les inventions matérielles. Le trésor moral de l'humanité n'est pas présent comme sont présents les instruments que l'on utilise ; il existe comme invitation à la liberté et comme possibilité pour cette liberté³⁷. » Cette distinction est essentielle : l'acte éducatif est exercice d'espérance dans la difficile mission de rejoindre la fragile liberté humaine, de lui prêter assistance précisément en l'éveillant à elle-même, à ses possibilités. *La connaissance est à accueillir comme une responsabilité*, soulignait le Pape François lors de sa rencontre avec les jeunes universitaires de Lisbonne³⁸.

Le lien entre l'ancien et le nouveau

De même, nous trouvons dans l'Encyclique, une sollicitation à renouveler de vigilance au sujet de notre attitude vis-à-vis du passé et du sens de l'autorité et de la transmission. Dès le début de notre lecture, nous sommes invités à faire le lien entre l'ancien et le nouveau, en écoutant « encore un peu plus attentivement, le témoignage de la Bible sur l'espérance³⁹. » Mais si ce témoignage fait autorité, c'est parce que le message chrétien sur l'espérance n'est pas quelque chose qui serait seulement à connaître, mais bien plutôt une « communication

³⁵ Benoît XVI, Lettre Encyclique *Spe salvi*, op.cit, n°24.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ XXXVIIèmes journées Mondiales de la Jeunesse, 3 août 2023.

³⁹ Lettre Encyclique *Spe salvi*, 2007, n°2.

qui produit des faits et qui change la vie ». Ainsi Saint Paul peut rappeler aux Éphésiens qu'avant leur conversion au Christ, ils étaient « sans espérance et sans Dieu dans le monde », ou écrire aux Thessaloniciens qu'ils ne doivent pas être « abattus comme les autres qui n'ont pas d'espérance ». Les Lettres de Saint Pierre et de Saint Paul manifestent que l'autorité du témoignage des premiers apôtres est bien une *autorité de confiance* dans le sens où elle repose sur « le fait d'avoir reçu comme don une espérance crédible ». Ces textes fondateurs s'adressent à nous avec la même force d'attraction, exercent sur nous leur *force liante*. Mais l'auteur de l'Encyclique souligne qu'il s'agit de bien plus que de renforcer une disposition subjective à regarder vers l'avenir. Ces textes anciens témoignent de ce que l'avenir est comme *attiré* dans le présent, *descend* dans le présent. Il s'agit de recevoir à notre tour un don et de nous en laisser transformer : « La porte obscure du temps, de l'avenir, a été ouverte toute grande. Celui qui a l'espérance vit différemment, une vie nouvelle lui a déjà été donnée⁴⁰. » Ancrer l'acte éducatif dans l'espérance signifie fondamentalement, pour l'éducateur chrétien, rendre compte de cette vie nouvelle déjà offerte : c'est à la lumière de cette espérance qu'il peut transmettre la connaissance et l'expérience passées, répondre de ce monde, et y introduire les nouvelles générations.

La qualité de la relation éducative

Mais comment l'espérance peut-elle se rendre *perceptible* – véritablement visible, tangible et audible dans le monde et dans notre vie présente ? Cette question est majeure pour l'éducateur chrétien qui cherche à penser ce qu'il fait. L'espérance ne saurait être conservée dans l'implicite. Tout chrétien est appelé à *en répondre*, mais l'éducateur y est convoqué d'une manière spécifique au cœur même de sa pratique. Cependant, plutôt que d'interroger immédiatement cette pratique, en se demandant ce que l'on pourrait mettre en place de nouveau, l'auteur de l'Encyclique nous apprend à regarder tout d'abord du côté de celui qui reçoit l'espérance en posant ainsi la question : que *perçoit*-il qui le révèle à lui-même de manière nouvelle ? Nous trouvons ici la possibilité de reprendre à un autre niveau ce que Hannah Arendt appelait la tendance de toute vie à apparaître à la lumière. Benoît XVI offre à notre méditation une figure concrète qui témoigne de ce que l'espérance provient toujours d'une rencontre, d'une « rencontre réelle » qui surgit dans la temporalité d'une vie individuelle et vient bouleverser cette temporalité même. Cette figure est celle de Sainte Joséphine Bakhita, née dans le Darfour, au Soudan. Une enfant. Vendue comme esclave à l'âge de neuf ans. Qui n'a pas su ce que c'était que d'être protégée, éduquée. Jusqu'à l'âge de treize ans, elle ne connaît la figure de l'adulte que sous les traits de maîtres tortionnaires. Mais un jour, elle *entend dire* qu'il y a un autre Maître, un Maître au-dessus de tous les autres maîtres, qui, celui-là, était bon... Dans l'événement de cette rencontre, qu'a-t-elle découvert ? Qu'elle était « connue et aimée », et qu'elle était « attendue. » Mais non pas tout d'abord comme on attendrait d'elle *quelque chose*, un résultat, une action – mais au sens où sa propre vie lui est signifiée comme précieuse et riche – riche d'un avenir qui transcende même les attentes de ce monde. « Par la connaissance de cette espérance – écrit Benoît XVI – elle était ‘rachetée’, elle ne se sentait plus une esclave, mais une fille de Dieu libre. » Si Joséphine peut enfin sortir de l'ombre, s'apparaître à elle-même sous une lumière nouvelle, cette *révélation de soi*, pourtant, ne vient pas d'abord de son effort, de sa prise d'initiative : Joséphine fait plutôt l'expérience que sa propre vie est *assumée*

⁴⁰ Ibid.

par le Christ, « ce Maître [qui] avait lui-même personnellement dû affronter le destin d'être battu et [qui] maintenant l'attendait à la droite de Dieu le Père⁴¹. »

L'expérience de cette enfant, qui a été arrachée à ses parents, qui n'est sans doute jamais allée à l'école, met pourtant en lumière une dimension essentielle : l'acte éducatif peut prédisposer à l'espérance, s'il est vivifié par une *qualité de relation* en laquelle l'enfant ou le jeune peut s'éprouver comme *connu, aimé, attendu*. Dans la relation familiale, le visage paternel ou maternel dit déjà quelque chose de « la vraie physionomie de l'espérance chrétienne⁴² », posant sur l'enfant le regard de l'amour inconditionnel. L'enseignant, d'une toute autre façon, prédispose l'intelligence à l'espérance chrétienne, dans une parole véritablement *adressée⁴³*, qui transmet, en même temps que le savoir, l'expérience de la recherche de la vérité et du souci du bien, de façon à éveiller en l'enfant cette secrète *affinité avec la vérité* qui lui est essentielle et en laquelle il peut se reconnaître et être reconnu. Cette parole *enseignante* fait plus que de communiquer seulement un contenu informatif, vise plus loin que l'évaluation de connaissances ou de compétences. Elle ouvre une dimension d'intériorité en enseignant en même temps que toute vie humaine est une *vie reliée*.

Il n'y a qu'un seul Maître

Mais il y a aussi, pour l'éducateur chrétien, dans l'exigence même de cette qualité de relation, à considérer une nécessaire part de retrait ou de dessaisissement de soi. Le seul vrai Maître est le Christ, derrière lequel s'effacent toutes les autres figures du maître. Pour nous mettre sur la voie de comprendre la nature de ce dessaisissement, nous pouvons nous arrêter à un passage de l'Encyclique où Benoît XVI commente un détail iconographique datant des premiers temps du christianisme. Vers la fin du troisième siècle, apparaît pour la première fois à Rome, tracée sur le sarcophage d'un enfant, une représentation du Christ dans le contexte de l'épisode évangélique de la résurrection de Lazare : le Christ y est dessiné, tenant dans une main l'Évangile, dans l'autre, le bâton du philosophe. Mais l'auteur de l'Encyclique précise immédiatement que ce bâton indique une rupture de signification : il ne renvoie plus à l'itinérance des nombreux philosophes qui, à cette époque de l'Antiquité, allaient de ville en ville pour dispenser leur enseignement, et parmi lesquels on peinait à trouver ce que l'on attendait alors d'un vrai philosophe : être un maître de vie, capable d'enseigner l'art essentiel d'être homme. En effet, sur ce sarcophage, le Christ apparaît maintenant comme ce vrai philosophe : son bâton signifie qu'il est vainqueur de la mort. Il ne s'identifie pas aux philosophes itinérants. Bien plus, il est lui-même « la voie ». Il enseigne « qui, en réalité, est l'homme, et ce qu'il doit faire pour être vraiment homme » ; il indique aussi, poursuit Benoît XVI, « la voie au-delà de la mort ; seul celui qui est en mesure de faire ainsi est un vrai maître de la vie⁴⁴ ».

Comment cette œuvre d'art, qui vient auréoler de la lumière nouvelle de l'espérance l'événement très ancien de la mort d'un enfant, annonçant le Christ comme l'unique Maître,

⁴¹ Ibid., n°3.

⁴² Ibid., n°23

⁴³ L'excellent ouvrage de Catherine Chalier, *Transmettre de génération en génération* (publié en 2023 aux éditions Salvator), souligne tout l'enjeu de cette dimension dative de la parole. L'auteur s'intéresse à la complexité des liens qui se tissent entre soi et l'autre, entre une génération et une autre, à travers l'analyse

d'une série d'actes de transmission tels que raconter, expliquer et démontrer, écouter... Elle met en lumière la puissance vivifiante et reliante de ces actes de transmission, en lesquels nous retrouvons cette dimension d'autorité libératrice développée par Hannah Arendt.

⁴⁴ Benoît XVI, Lettre Encyclique Spe salvi, op.cit., n°6

peut-elle être pour nous source d'inspiration ? Il nous faut faire ici un bref détour au-delà du texte de l'Encyclique, pour nous appuyer sur l'expérience d'un saint évêque de la fin de l'Antiquité. Saint Augustin, lorsqu'il prend la parole pour enseigner, commence par avertir son auditoire : « Je ne vous dis pas *écoutez-moi*, je vous dis *écoutez avec moi* ». La clé de compréhension de l'acte éducatif comme exercice d'espérance tient peut-être en ces mots. Selon Augustin, au sens strict, l'enseignant et l'apprenant écoutent ensemble. Cela n'a rien à voir avec la classe inversée ou quelque autre pratique de pédagogie différenciée. Il s'agit là d'une disposition intérieure profonde de l'enseignant. Selon Augustin, qu'est-ce que l'enseignant et l'apprenant écoutent ensemble ? Une voix. Une voix qui ne résonne pas du dehors, mais qui est celle d'un *maître intérieur*, et ceci non seulement pour ce qui relève de la compréhension du surnaturel, des vérités de la Foi, mais aussi pour ce qui relève du champ de ce que nous pouvons atteindre par la lumière naturelle de la raison – comme le précise le philosophe Jean-Louis Chrétien dans son ouvrage « *Saint Augustin et les actes de parole*⁴⁵ ». L'enseignant et l'apprenant se laissent instruire ensemble, séjournent ensemble dans la même lumière, s'efforcent ensemble de capter la vérité : « c'est la vérité qui préside intérieurement à l'esprit lui-même, que nous consultons » – mais Augustin de préciser aussitôt : « avertis peut-être par les mots pour la consulter⁴⁶. » L'enseignant n'est ni l'origine ni le détenteur de cette vérité. Ces mots qui « avertisse », qui disposent à écouter, qui donnent de se porter mutuellement à apprendre, qui éveillent et stimulent cette secrète affinité avec la vérité que nous avons évoquée plus haut, c'est la parole de l'enseignant. « C'est en écoutant ensemble – dit Augustin – que nous écoutons mieux. [...] En effet dans cette école, nous sommes tous condisciples. » J.L. Chrétien commente ainsi : « Et tout cela requiert que nous parlions, que nous nous parlions. Que notre parole ne puisse au sens strict enseigner la vérité ne la délivre pas de ses tâches, mais seulement de sa présomption, et donc ne l'envoie à ses tâches que plus vivement⁴⁷. » Dans ce dessaisissement, apparaît sous une lumière nouvelle la responsabilité de l'éducateur, et la grandeur de sa tâche : il ne tend pas lui-même la vérité à ses élèves – comme on communiquerait une information –, il les fait *tendre à la vérité* ; il libère en eux la capacité à *apprendre*, et lui-même élargit son propre *apprendre* en y exerçant les autres. Dans cette perspective *l'apprendre* est au-dessus de *l'enseigner*. Si ultimement, ce qui est à *enseigner* dépasse la parole de l'enseignant, celle-ci y *dispose* : elle conduit l'enseigné, et l'enseignant lui-même, à une surabondance de sens toujours à rechercher, et à rechercher *ensemble* – une surabondance de sens qui nous *lie* en une expérience commune et nous *relie* au Maître divin. C'est tout en un dans ce *lien* et cette *transcendance*, saisi lui-même par la puissance de cette *force liante*, que l'éducateur peut répondre de ce monde auprès des nouvelles générations, en un acte éducatif qui se révèle exercice d'espérance.

Pour citer cet article

Référence électronique

Claire Lebrethon « L'acte éducatif, exercice d'espérance. Une source d'inspiration chez la philosophe Hannah Arendt », *Educatio* [En ligne], 16 bis | 2026. URL : <http://revue-educatio.eu>

⁴⁵ Chrétien Jean-Louis, *Saint Augustin et les actes de parole*, Paris, PUF, 2013.

⁴⁶ Cité par J.L. Chrétien, *Saint Augustin et les actes de parole*, op. cit., p.106.

⁴⁷ Ibid., p.109.

Droits d'auteurs

Tous droits réservés