



HAL
open science

Avez-vous entendu parler de la crise de l'éducation ?

Léandro de Lajonquière

► **To cite this version:**

Léandro de Lajonquière. Avez-vous entendu parler de la crise de l'éducation ?. Le Télémaque. Philosophie, Education, Société, 2023, N° 63 (1), pp.99-112. 10.3917/tele.063.0099 . hal-04226798

HAL Id: hal-04226798

<https://univ-paris8.hal.science/hal-04226798v1>

Submitted on 23 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC0 - Public Domain Dedication 4.0 International License

DOSSIER : PENSER L'ÉDUCATION AU-DELÀ DE SES CRISES, AVEC HANNAH ARENDT

Avez-vous entendu parler de la crise de l'éducation ?

Résumé: *Nous nous demandons si la crise évoquée dans les conversations actuelles dans le milieu de l'éducation correspond, et dans quelle mesure, à la crise de l'éducation dont parlait Hannah Arendt dans les années 1950. Pour cela, nous avons recours à des concepts forgés dans le domaine des études psychanalytiques en éducation et en formation.*

Mots clés: Hannah Arendt, psychanalyse et éducation, crise de l'éducation.

À Samuel Paty, mort dans l'action
In memoriam

Le mot « crise » revient aujourd'hui avec une certaine facilité dans de nombreuses conversations. Le *Petit Robert*¹ distingue trois acceptions courantes du mot. Une crise est ce moment d'une maladie caractérisé par un changement subit et décisif, en bien ou en mal. Mais il peut aussi s'agir d'une manifestation émotive soudaine et violente comme, par exemple, une crise de fou rire. Enfin, une crise peut aussi désigner, par analogie, la phase la plus grave dans l'évolution des choses, des événements et des idées. À première vue, ce serait dans cette dernière acception que le mot « crise » revient régulièrement dans les conversations quand il s'agit de l'éducation en général ou de la scolarisation des enfants. Ainsi, la prétendue crise de l'éducation serait cette phase de « rupture d'un certain équilibre », de « tension », de « conflit » et / ou de « malaise » dans laquelle se trouve actuellement le monde de l'éducation. Les raisons de cette « phase grave » seraient diverses et variées. D'où l'urgence de les identifier afin d'en maîtriser l'évolution, grâce à la mise en place de toutes sortes d'initiatives dites pédagogiques dans l'espoir de reconquérir l'état d'équilibre d'avant supposément perdu. Bref, la crise actuelle serait un moment de déséquilibre passager entre deux moments d'une supposée normalité propre à l'éducation.

Quand ce sont des professionnels de l'éducation et de la formation qui s'entre-tiennent de cette « crise de l'éducation », la référence au fameux essai homonyme de Hannah Arendt finit toujours par s'imposer. Mais cette référence est-elle toujours

1. *Le nouveau Petit Robert*, J. Rey-Debove, A. Rey (dir.), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1996.

pertinente? Ou, en d'autres termes, la crise de l'éducation qui retenait l'attention de la philosophe dans les années 1950, et dont selon l'autrice la situation aux États-Unis offrait l'exemple le plus éloquent, correspond-elle à cette phase aiguë dont se plaignent aujourd'hui les journalistes, les parents et les professionnels de l'éducation en France? La réponse à ces questions va dépendre de la manière dont nous lisons les propos tenus par Arendt.

La crise de l'éducation n'est qu'une des facettes de la crise qui s'est abattue sur le monde moderne, affirme notre autrice. Elle constitue un problème politique de première grandeur. Ce moment critique et décisif installe un déséquilibre dans la vie commune des hommes et, selon les réponses qu'on lui apporte, peut tourner en bien ou en mal. Les mauvaises réponses, susceptibles d'entraîner une catastrophe, seraient celles qui sont au service du déni de la dimension politique impliquée dans l'éducation, bien que ce lien social adulte-enfant soit considéré comme un lien pré-politique. La situation traversée par les États-Unis était selon Arendt un exemple paradigmatique de ce qui fait crise dans l'éducation ainsi que du caractère erroné des réponses apportées, celles-ci résultant d'un diagnostic faussé par un certain aveuglement en matière d'idées pédagogiques. Cette cécité concernerait le fait que l'éducation est consubstantielle à la naissance chez les humains, c'est-à-dire le fait que tout nouveau-né est toujours un nouvel arrivant dans un monde qui est déjà là. L'éducation est justement cette expérience de vie sociale entre l'adulte et l'enfant qui doit permettre au nouveau-né de se faire doucement une place de sujet parmi les autres habitants du monde. Pour que cette expérience soit toujours formative, donc susceptible de rendre possible d'habiter le monde, la *tradition* et l'*autorité* doivent comparaître dans l'éducation au risque que la crise ne devienne si délétère que la vie commune ne finisse par s'effriter.

Il nous semble que telle est, *grosso modo*, la thèse présentée par Arendt dans « La crise de l'éducation ». Cette thèse mérite-t-elle d'être réinterrogée et relue par un psychanalyste? Notre réponse est affirmative. Nous pensons que l'exercice pourrait éclairer jusqu'aux conversations actuelles sur ladite crise de l'éducation, quand bien même l'on prend ou non en compte le raisonnement d'Arendt, et tout particulièrement la nécessité de ne pas donner de réponses susceptibles d'entraîner une catastrophe existentielle.

De la double condition humaine

L'enfant « 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 [...] »². Cette affirmation est centrale pour comprendre ce qui fait crise dans l'éducation pour la philosophe en un monde qui tient à être moderne et dont la situation aux

2. H. Arendt, « La crise de l'éducation » [« The crisis in education », 1958], in *L'humaine condition*, P. Raynaud (éd.), G. Fradier, M. Berrane, G. Durand (trad.), Paris, Gallimard, 2012, p. 753.

États-Unis devrait être considérée, d'une certaine manière, comme un analyseur. Mais, elle est aussi centrale dans les études psychanalytiques en éducation.

La double condition d'être un humain et en même temps d'avoir le devoir de le devenir en se faisant une place dans « un monde qui existait avant lui, qui continuera après sa mort et dans lequel il doit passer sa vie »³, fait du petit d'homme *sapiens* un animal imparfait. Le chaton est un chat en devenir. Mais son "devenir" est circonscrit par ce qui est déjà écrit dans l'ADN dont il est porteur, comme par ailleurs c'est aussi le cas de tous les autres individus de l'espèce *Felis silvestris catus*. Et l'homme ? Il n'existe pas, puisqu'il n'y a que des hommes, comme le rappelait Arendt.

Cependant, il nous semble que cette idée de la double condition n'est pas forcément à l'œuvre dans les esprits qui se plaignent aujourd'hui de la crise de l'éducation. L'idée courante dans l'imaginaire social est en revanche celle-ci : un bébé est un être humain pris depuis toujours dans un élan développemental naturel capable de faire de lui un homme ou une femme adulte, plus au moins de la même manière qu'un chaton gagnant en poids et en taille finit alors par déployer toutes les capacités propres à son espèce animale. Donc, selon la pensée courante, l'homme serait un animal comme ses cousins les animaux bien qu'il finisse par les doubler puisqu'il a l'avantage de parler et de penser. Le développement humain est religieusement songé comme un processus d'ascension de la terre à la perfection céleste.

Cette façon coutumière de comprendre ce que l'on appelle le développement psychologique d'un enfant réduit donc l'éducation à un processus de stimulation, d'interaction et/ou de médiation de la relation de l'enfant avec le monde censé être un réservoir de stimuli plus au moins gratifiants et/ou frustrants du savoir naturel apporté par l'enfant à sa naissance⁴. Le monde serait alors un simple environnement physique et social. La soi-disant qualité environnante est capable d'imprimer une déviation en plus ou en moins de ce que l'on tient pour le niveau fixé par la norme développementale supposée naturelle. Bien sûr les environnements s'altèrent dans le temps, mais ces changements finissent toujours par devenir, d'après la pensée psychologique hégémonique, des normes développementales pour les suivants nouveau-nés humains. Ceux-ci peuvent alors se retrouver, selon cette pensée, au-dessous ou au-dessus de la norme. Dans le premier cas, les enfants sont susceptibles d'être en situation de handicap, mais, dans le deuxième, ils seront considérés comme surdoués. Il se dit couramment que chacun est porteur d'une différence qu'il faut respecter et considérer avec bienveillance, mais en réalité les enfants sont toujours suspectés d'être potentiellement déviants par rapport à une normalité développementale qui fait toujours office de nature.

En revanche, chez Arendt, mais aussi dans la pensée psychanalytique, il y a un hiatus entre la vie animale et le fait pour un être humain d'habiter en tant que sujet un monde humain. L'homme, bien que mammifère, est en même temps pris dans l'impossibilité d'être un animal. Tout nouveau-né doit donc rentrer dans le

3. *Ibid.*

4. Pour une déconstruction de cette idée psychologique coutumière, voir L. de Lajonquière, *Figures de l'infantile* [*Figuras do infantil*, 2010], Paris, L'Harmattan, 2013.

monde des humains pour s'y réaliser en tant qu'un humain singulier. Pour cela un adulte doit lui ouvrir la porte pour qu'il puisse ainsi y mettre du sien, c'est-à-dire faire un pas afin de passer le seuil de l'entrée au monde. Il s'agit d'un moment inaugural qu'assurément nous pensons comme un moment parmi d'autres dans un long processus d'éducation. L'éducation est toujours une expérience ouverte *a priori* dans laquelle le monde présentifié par des adultes en service apporte 50 % tandis que l'action de l'enfant pour se faire une place de sujet représente les autres 50 %. L'éducation finit par faire d'un nouvel arrivant un habitant parmi d'autres, en même temps qu'elle participe du renouveau inévitable du monde. Bref, la nouveauté relative mise en œuvre par l'arrivée du nouveau-né qui travaille pour se faire une place dans le monde finit par rajeunir le monde hôte sans pour autant empêcher que celui-ci demeure toujours plus vieux pour quiconque y habite.

L'éducation d'un enfant relève de l'*action* des hommes parlants. L'*agir* éducatif ne peut pas être réduit à un simple *faire*, si l'on tient compte de la différence établie dans la pensée arendtienne entre *action* et *fabrication*. L'éducation ne peut pas ne pas impliquer l'adresse de la parole d'un adulte à un enfant. C'est la parole qui anime la *vita activa* propre aux hommes selon la philosophe et c'est aussi elle qui anime, au regard de la psychanalyse, le processus de conquête de tout nouveau-né d'une place de sujet dans le monde. Celui-là est un nouvel arrivant dans un monde étranger puisque toujours vieux. Le monde est toujours déjà là, de même qu'il est censé survivre aux nouveaux arrivants devenus plus au moins des anciens avant de le quitter. C'est la parole des adultes donc qui fait l'éducation, c'est-à-dire qui fait le lien ou établit la résonance entre un monde toujours vieux présentifié par la participation de son ambassadeur – un ancien habitant – et le nouvel arrivant.

La parole pour la psychanalyse n'est pas un moyen de communication au service de la satisfaction des besoins d'une individualité psychologique préconstituée soumise à une norme développementale, comme on le pense couramment. La parole ne peut pas n'être qu'une parole adressée à un autre, à un prochain, autant qu'au grand autre – l'Autre – au sens lacanien⁵. Elle constitue l'être même du *sapiens*. C'est pour cela qu'un humain n'est qu'un *parlêtre*⁶ parmi d'autres. À l'intérieur de ce monde, de cet Autre, espèce de grande soupe de lettres, tout nouvel arrivant devra se faire une place en tant qu'un sujet de parole; un sujet capable de tenir parole, de donner sa parole et d'attendre la parole des autres, donc un sujet assujetti au registre symbolique du *pardon* et de la *promesse* selon Arendt⁷. Parole qui n'est pas l'accomplissement d'une nature pré-écrite ou déjà instituée, mais au contraire la marque d'un manque à être en tant qu'humain et en même temps de l'impossibilité pour les hommes d'être des animaux à part entière.

5. Voir notamment J. Lacan, *Le séminaire. Livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse: 1954-1955*, J.-A. Miller (éd.), Paris, Seuil, 1978.

6. Néologisme proposé par Lacan à la place du terme courant « être parlant » (J. Lacan, « Joyce le symptôme » [1975], in *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, p. 565).

7. Voir H. Arendt, *Condition de l'homme moderne* [*The human condition*, 1958], in *L'humaine condition*, p. 250-259.

Parler n'importe quelle langue implique un travail psychique décisif de conquête d'une place d'énonciation dans le monde. Du balbutiement à l'utilisation du pronom personnel « je » – comme lorsque l'enfant dit « j'ai faim » –, étant préalablement passé par la référence à soi à la troisième personne – « Pierrot a faim » –, un bébé lancé à la parole cesse immédiatement après d'être tel pour devenir un petit enfant capable de jouer au grand qu'il « serait », qu'il « n'est pas encore » mais qu'il « espère devenir » – comme lorsqu'il joue au jeu du « on dirait qu'on était pompiers ». Cette transformation au cœur même de l'être, que seul un humain peut expérimenter, s'articule dans le champ de la parole et du langage, engageant la conquête d'une place pour soi dans le tissu discursif du monde. Si une telle prouesse est devenue possible, c'est parce que le petit d'homme *sapiens* a supporté d'expérimenter, en sa propre chair, le déplier de ce processus discursif inconscient qu'est l'opération inconsciente d'*identification* au S1 – signifiant maître – séparé du champ de l'Autre, avec son renvoi conséquent à un S2 – savoir inconscient – qui le relance dans l'opération d'énonciation, selon le raisonnement psychanalytique lacanien⁸. Qui plus est, le bébé s'aventure dans l'expérience, entraîné qu'il est dans la relation précoce à l'Autre, parce qu'il est porté par « l'appétence symbolique »⁹ – qui désigne, dans le registre symbolique, l'orphelinat biologique radical propre aux *sapiens*¹⁰.

La place du sujet dans un discours ne résulte ni de la maturation biologique, ni d'une imitation de comportements qui serait garantie par un quelconque savoir humain primitif ancré dans l'ADN de l'espèce humaine. L'opération psychique inconsciente d'*identification* qui anime la conquête d'une place dans le discours comporte un double et même mouvement : le *fading* du sujet par effet de collage à un trait signifiant de l'Autre ou d'aliénation dans le sens, ainsi que la séparation ou perte de sens auparavant conquis grâce au refoulement originaire du S1 instigateur du renvoi signifiant¹¹. Le fait que l'identification symbolique finisse par prendre le dessus, puisque rien ne la garantit *a priori*, dépend de l'entrée en résonance de deux conditions tout aussi nécessaires l'une que l'autre : d'une part, que le bébé (et l'ADN dont il est porteur) supporte l'expérience de la tension imaginaire avec le *Moi-idéal* formaté par la demande parentale et, d'autre part, que l'adulte soit capable de témoigner du *désir* inconscient en cause dans son rapport à l'enfant.

La conquête d'un lieu de *sujet de parole* dans un discours doit être mise au crédit, à parts égales, de l'enfant et des adultes. Il s'agit d'un processus indéterminé, mais dont le résultat sera crédité, dans la comptabilité établie au cours d'une cure analytique, dans la colonne « choix du sujet » qui, n'ayant pas d'âge, n'est ni l'enfant, ni l'adulte : il est le *sujet de l'inconscient*. Au cours de cette opération, il incombe à l'adulte, selon le schéma optique proposé par Lacan¹² pour penser l'expérience

8. Voir J. Lacan, *Le séminaire. Livre IX. 1961-1962*, Paris, M. Roussan, 2003.

9. G. Cullere-Crespin, *L'épopée symbolique du nouveau-né*, Toulouse, Érès, 2007, p. 25.

10. Voir L. de Lajonquière, *Figures de l'infantile*.

11. Voir J. Lacan, *Le séminaire. Livre XVI. D'un autre à l'autre : 1968-1969*, J.-A. Miller (éd.), Paris, Seuil, 2006.

12. J. Lacan, *Le séminaire. Livre I. Les écrits techniques de Freud : 1953-1954*, J.-A. Miller (éd.), Paris, Seuil, 1975.

spéculaire, de “jeter un coup d’œil” dans la bonne direction, c’est-à-dire d’adresser la parole au bébé dans une position telle qu’elle permette de témoigner du désir en cause dans l’acte éducatif. Si l’adulte n’arrive pas à maintenir cet acte testimonial à caractère performatif, l’éducation primordiale, l’acquisition d’une place dans le symbolique n’advient que difficilement¹³. Cela dit, on ne peut pas affirmer qu’elle est *a priori* impossible, mais le travail que l’enfant aura à fournir exigera alors une attention supplémentaire. Il se peut que l’enfant relève le défi, mais il est impossible de le savoir à l’avance, ni quel sera le prix psychique à payer. Par ailleurs, même si l’adulte remplit son rôle, c’est-à-dire s’il met du sien dans l’affaire, il est possible que l’enfant n’apporte pas sa propre part, qui consiste à conquérir une place de parole par et pour lui-même dans cette histoire. Et pourquoi ? Malheureusement, il est impossible de le savoir. Il est probable, par exemple, qu’une défaillance biologique quelconque (expression directe ou non de l’ADN) touchant son petit organisme finisse par avoir une valeur telle au sein de l’ensemble d’éléments qui composent l’expérience de vie, qu’elle devienne un obstacle insurmontable pour l’enfant. Mais la soi-disant défaillance n’est jamais *a priori* une impossibilité à l’émergence d’un sujet dans le discours. Elle ne le devient que dans l’après-coup. Par conséquent, la biologie n’est jamais cause, mais ce qui fait limite au déplier de la double condition humaine. Cependant, le processus de conquête d’une place d’énonciation tend par définition vers l’infini. La cause n’est ni linéaire ni mécanique, elle est toujours structurelle de sorte que le *sujet de l’inconscient* susceptible d’opérer chez l’enfant, c’est-à-dire d’animer la vie d’un enfant dans le monde, ses rapports à ses proches et à soi-même, est toujours l’effet d’un ensemble qui ne se réduit pas à la somme des éléments¹⁴. Le soi-disant développement psychologique est donc le résultat de l’opération du *sujet de l’inconscient* chez un enfant. C’est lui qui cause, et aussi bien remet en cause, la place d’un enfant en tant que sujet de parole dans le monde structuré comme un langage.

En ce sens, la psychanalyse subvertit l’algorithme propre à l’idée courante d’un développement psychologique naturel ou d’une actualisation d’un savoir déjà donné en puissance dans le petit organisme, grâce à la participation environnementale. C’est justement cette idée, centrale dans l’imaginaire pédagogique, qui semble-t-il est présumée dans la plupart des débats sur ladite crise de l’éducation actuelle. Dès lors, le sujet de l’éducation évoqué dans ces conversations n’est pas un enfant en voie d’habiter un lieu de parole dans un monde toujours vieux, mais simplement un organisme contenant des capacités censées se développer naturellement grâce à l’intervention éducative des adultes pensée dans le pur registre de la fabrication des biens.

L’éducation ainsi comprise n’est pas susceptible d’entrer en crise au sens d’Arendt. Cette éducation naturalisée pourrait en tout cas traverser un désajustement proche

13. Voir L. de Lajonquière, *Infância e Ilusão (psico)Pedagógica*, Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

14. Voir L. de Lajonquière, « Do interesse epistemológico dos estudos psicanalíticos na educação », in *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?*, M. Pereira (dir.), Scriptum, Belo Horizonte, p. 32-38.

de celui évoqué par la troisième acception proposée par le dictionnaire. C'est-à-dire que l'éducation pourrait être prise dans un déséquilibre plus au moins grave, tout en maintenant possible la récupération de l'état harmonieux perdu grâce à la mise en place par des adultes d'une pédagogie plus au moins innovante, de l'ordre de la fabrication à caractère compensatoire.

En revanche, l'éducation, considérée comme une expérience impliquant l'établissement d'une résonance entre, d'une part, le monde et, de l'autre, un nouveau-né qui ne peut pas ne pas y entrer pour y tenter sa chance de dire à quoi il est venu à la vie, peut s'enfoncer dans la crise dans laquelle elle est entrée dans les temps modernes. Il suffit que les ambassadeurs en service du monde des vieux – les adultes – s'enfoncent dans de mauvaises réponses. Celles-ci sont justement toutes celles qui finissent par réduire l'action éducative langagière de l'adulte auprès des enfants à une technique pédagogique fabricatrice. On prétend actuellement stimuler de façon plus au moins innovante, grâce aux avancées scientifiques, des capacités en développement ou compenser des handicaps de naissance dont l'enfant serait le porteur. De cette manière, nous prétendons imaginairement échapper à la *castration*, c'est-à-dire à l'impossibilité dans le registre du savoir à laquelle nous sommes confrontés en tant que *parlêtres* à ciel ouvert dans l'éducation. En effet, adresser la parole à un enfant nous confronte à cette impossible question : comment être sûr de quelque chose et avoir de la tranquillité d'esprit pour lui en parler ?

De l'autorité

Il n'y a pas d'éducation sans autorité. C'est justement sa disparition du monde moderne qui a plongé l'éducation dans cet état de crise dont aucun savoir-faire psycho-neuro-pédagogique¹⁵ n'est capable de la tirer. La disparition de l'autorité politique est consubstantielle à l'émergence de la modernité. En effet, la persuasion entre adultes égaux a pris la place de la hiérarchie antique dérivée de l'expérience romaine de la fondation à laquelle s'est ajoutée plus tard, au point de se confondre avec elle, la fondation de l'Église de Pierre. L'autorité politique « semble avoir été entièrement perdue et oubliée » une fois que s'est effrité le monde de la chrétienté romaine. Sa place est désormais prise par une série de « modèles, prototypes et exemples des relations autoritaires » qui ont toujours d'une manière ou d'une autre relevé de l'exercice du pouvoir et de la violence, affirme Arendt¹⁶. En ce sens, la crise de l'éducation n'est que la marque même de notre condition moderne d'existence. C'est, par ailleurs, à cause de cela qu'elle « nous force à revenir aux questions elles-mêmes et requiert de nous des réponses, nouvelles ou anciennes, mais en tout cas

15. C'est-à-dire d'un savoir pédagogique fondé sur la neurologie et / ou sur une psychologie de l'enfant inspirateur des méthodes ou des techniques d'éducation dites modernes.

16. H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? » [« What is authority ? », 1957], in *L'humaine condition*, p. 713.

des jugements directs »¹⁷ afin d'éviter qu'elle ne devienne catastrophique au point qu'« un pan du monde, quelque chose de commun à tous [...] s'écroule »¹⁸. Éviter la catastrophe requiert alors la préservation de l'autorité au sein de l'éducation, du lien adulte-enfant, bien que l'autorité politique antique ait disparu pour que la modernité advienne.

La question de l'autorité s'invite toujours dans les conversations à propos de l'éducation. Parents et enseignants se plaignent de son insuffisance dans le quotidien auprès des enfants. Chacun à sa manière présuppose qu'elle serait une espèce d'appendice naturel inhérent à la différence d'âge. Ainsi, personne n'arrive à comprendre comment les enfants ne la reconnaissent pas, puisqu'elle est supposée si évidente. Malheureusement, les adultes confondent l'asymétrie des places dans le discours avec la simple différence chronologique des âges. Cependant, une fois l'ordre hiérarchique antique devenu poussière, l'autorité adulte n'est plus une évidence. Par ailleurs, le désarroi des enseignants est plus profond que celui des parents car ils présupposent qu'en tant que professionnels leur autorité puiserait "naturellement" sa légitimité dans la prestance imaginaire des établissements scolaires. Mais la dimension imaginaire bien que toujours présente dans l'expérience ne fait pas autorité, comme d'ailleurs non plus l'exercice du pouvoir quel que soit son degré de violence.

L'autorité des vivants était toujours dérivée, dépendante [...] de l'autorité des fondateurs, qui n'étaient plus parmi les vivants. L'autorité, au contraire du pouvoir (*potestas*), avait ses racines dans le passé, mais ce passé n'était pas moins présent dans la vie réelle de la cité que le pouvoir et la force des vivants. [...]

Pour comprendre plus concrètement ce que voulait dire le fait de détenir l'autorité, il n'est pas inutile de remarquer que le mot *auctores* peut être utilisé comme le contraire de *artifices*, qui désigne les constructeurs et fabricateurs effectifs, et cela précisément quand le mot *auctor* signifie la même chose que notre « auteur »¹⁹.

La philosophe pense donc que l'autorité dérive d'une référence nécessaire aux fondateurs de la cité. Ceux-ci ont exécuté une action qui est celle de la mise en œuvre d'une *vita activa* à laquelle participent les citoyens descendants. Il s'agit d'une thèse à laquelle un psychanalyste ne peut que souscrire.

L'autorité est un attribut qui circule dans les rapports humains. Pour la posséder il faut que la personne fasse référence à une autre et pas à n'importe qui, puisqu'il doit s'agir d'un mort qui, grâce à cette même référence, finit par être élevé au rang de précurseur de l'action politique. L'autorité présuppose un rapport au passé et donc implique le fil de la tradition, comme Arendt l'affirme dans « La crise de l'éducation » et dans « Qu'est-ce que l'autorité ? ». Pour la philosophe, autorité, tradition et liberté ou action politique sont les dimensions d'une même réalité commune ou d'un pan du monde.

17. H. Arendt, « La crise de l'éducation », p. 744.

18. *Ibid.*, p. 747.

19. H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? », p. 699-700.

Et l'autorité en éducation ? c'est-à-dire l'autorité dans la vie avec les enfants à la maison, à l'école ou en colonie de vacances ? Cette autorité ne doit pas être confondue avec des "compétences professionnelles" propres aux professeurs et aux éducateurs, ou encore des "compétences parentales" entendues d'une mère ou d'un père attentifs aux besoins de leur progéniture. L'autorité en éducation « se fonde sur [le] rôle [celui de l'adulte] de responsable du monde » auquel l'enfant est arrivé en étant nouveau nous rappelle la philosophe²⁰. En ce sens, nous affirmons que l'autorité d'un adulte auprès d'un enfant dérive du fait que celui-là devient un sujet supposé responsable du monde au regard des enfants. Le fait d'être supposé responsable du monde implique nécessairement l'adulte, mais aussi l'enfant puisque celui-ci doit toujours valider la reconnaissance de l'adulte de sa propre implication inconsciente à l'égard du monde.

Que le monde puisse toujours tenir debout requiert l'arrivée en continu des enfants ainsi que leur travail de conquête d'un lieu de parole. C'est ce travail qui fait le renouveau du monde. C'est pour cela que l'opposition entre l'amour *mundi* et l'intérêt à l'égard des enfants n'est qu'apparente²¹. En ce sens, le rôle adulte de responsable du monde consiste à répondre de sa place d'adulte, c'est-à-dire du fait d'être arrivé au monde avant l'enfant, et donc il lui revient de donner témoignage de son expérience personnelle d'avoir pu s'autoriser à habiter en tant qu'un sujet de parole. Être responsable, c'est répondre de cette place différentielle à l'égard de l'enfant. Alors, l'autorité supposée de l'adulte n'est que le retour côté enfant du fait que l'adulte réponde de sa propre expérience d'avoir été un jour aussi un nouvel arrivant au monde. Ainsi, la parole adulte ne fait autorité que si l'enfant donne crédit à l'énonciation de l'adulte et pour cela il est impératif que celui-ci ne refuse pas de témoigner de sa propre traversée. Ce témoignage permet à la parole de révéler toute sa puissance performative.

Adresser la parole à un enfant implique beaucoup plus que l'exposition de celui-ci à un flot de paroles quelconque. Aucun nouveau-né ne conquiert une place dans le discours en étant juste exposé pendant des heures à un téléviseur ou une radio, par exemple. L'adulte doit s'adresser à l'enfant, il doit "parler avec lui", lui adresser la parole, lui faire entendre "sa parole". Il arrive que l'adulte n'oralise pas une langue, ou que l'enfant ne puisse pas entendre ni voir l'adulte – faut-il rappeler l'histoire de la petite Helen Keller, sourde et aveugle²² ? – mais cela n'empêche pas l'adulte de s'adresser à l'enfant, pas plus que cela n'empêche celui-ci de se savoir reconnu dans son assujettissement au désir par l'adulte.

Ce qui compte dans l'éducation, c'est l'adresse de l'adulte à l'enfant en tant que témoin, comme on dit en psychanalyse, de la *castration* en cause dans l'éducation²³.

20. H. Arendt, « La crise de l'éducation », p. 756.

21. Cette dichotomie se réinscrit d'une certaine manière à l'intérieur de la polémique française entre "républicains" et "pédagogues". Voir L. de Lajonquière, « Ce que les experts et leur savoir ne veulent pas savoir sur l'expérience scolaire », *Cliniques méditerranéennes*, n° 102, 2020, p. 93-107.

22. Nous avons abordé le caractère miraculeux de cette histoire dans *Figures de l'infantile* et dans « De Victor de l'Aveyron à Helen Keller : du bon usage de la parole dans l'éducation des enfants », *Cliopsy*, n° 11, 2014, p. 55-67, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-cliopsy-2014-1-page-55.htm>.

23. Voir L. de Lajonquière, *Figures de l'infantile*.

La castration symbolique dont témoigne l'adulte permettra à l'enfant de se confronter à la question de savoir ce que cet autre veut de lui – le *Che vuoi?* du diable amoureux de Cazotte repris par Lacan²⁴. Ce questionnement place l'adulte comme représentant du grand Autre. En d'autres termes, ce qui compte, c'est que l'éducation comporte un rapport des adultes au désir qui ne soit pas anonyme²⁵. Au fond, c'est le *désir* qui élève les rapports interactifs enfant-adulte à la catégorie de langage ou de *fonction signifiante* selon l'enseignement lacanien, qui rend possible l'assujettissement d'un nouveau-né à une place dans un discours.

Le processus causatif d'un sujet de parole n'est pas écrit à l'avance et son propre dédoublement est donc traversé par des malentendus. Il prend forme au fur et à mesure qu'il se déploie en intégrant en son sein des courts-circuits de la fonction signifiante devenus entretiens inévitables. En ce sens, le fait de venir à habiter un lieu en tant que sujet dans le champ de la parole et du langage implique de surmonter des malentendus à l'intérieur d'un véritable parcours du combattant. À qui la faute en cas d'échec? À la mère? Au père? Ou à l'enfant lui-même? À personne! Cependant, on ne peut pas dire non plus que cela relève de la volonté des dieux ou des gènes. Bien qu'ils puissent être là, leur supposée volonté ne vaut rien en principe. En réalité, il n'y a pas de faute et donc pas de défaut d'éducation non plus malgré le discours hégémonique et bienveillant d'un biais déficitaire en éducation. Il n'y a que des malentendus d'écriture qui relèvent de l'implication subjective et inconsciente (c'est-à-dire qui échappe à leur maîtrise) de tous les personnages qui participent au déploiement d'une éducation. Le processus causatif d'un sujet est auto-écrit ou structurel, c'est-à-dire qu'il échappe à la volonté pédagogique des participants à l'éducation (les adultes et l'enfant lui-même). Mais, paradoxalement, il réclame quand même leur participation en chair et en os. L'ensemble des implications subjectives et inconscientes de tous ces personnages impliqués dans l'histoire est ce que nous appelons en psychanalyse le *désir*, qui relève de « l'insondable décision de l'être »²⁶.

En ce sens, il n'y a pas d'éducation sans autorité et celle-ci dérive du fait que l'adulte en service ne renonce pas à « son rôle de responsable du monde »²⁷. Pour cela, l'adulte doit s'impliquer subjectivement dans l'expérience éducative partagée avec l'enfant. Cette implication singulière fait du désir en cause dans l'éducation un désir qui ne soit pas anonyme et de l'adulte en service un « auteur » puisque porteur d'une parole en action.

La tradition

Il n'y a pas d'éducation sans tradition, sans une certaine « attitude envers tout ce qui touche au passé »²⁸. Quand le monde était structuré par l'autorité et retenu par la

24. J. Lacan, *Le séminaire. Livre IV. La relation d'objet : 1956-1957*, J.-A. Miller (éd.), Paris, Seuil, 1994.

25. J. Lacan, « Deux notes sur l'enfant » [1969], *Ornicar?*, n° 37, 1986, p. 13-14.

26. J. Lacan, « Propos sur la causalité psychique » [1946], in *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 177.

27. H. Arendt, « La crise de l'éducation », p. 756.

28. *Ibid.*, p. 759.

tradition, l'éducation des enfants allait de soi. Mais dans un monde qui est devenu moderne, l'éducation ne peut qu'être en crise et aucune méthode pédagogique ne l'en sortira. Pour qu'elle ne devienne pas une catastrophe, mettant en péril des pans entiers de la vie commune, les adultes doivent quand même se référer au passé et donc faire appel à la mémoire. Ce qui est supposé avoir eu lieu implique des personnages réels ou imaginaires qui nous ont précédés. Cette référence mémorielle élève ceux qui ont déjà quitté le monde à la catégorie de nos propres précurseurs dans l'action. La mémoire a une structure de fiction et le passé n'est pas en effet passé. Il insiste au présent et c'est la reconnaissance de ce fait qui ouvre devant nous un temps futur²⁹.

En ce sens, ce n'est pas un hasard si un père disant un jour « Eh bien, mon fils / ma fille, comme disait mon père... patati patata » voit sa parole faire autorité auprès de sa progéniture. La parole fait autorité parce que l'enfant en réalité lui donne un tel crédit. Et pourquoi fera-t-il cela ? Parce que l'adulte s'implique dans l'énonciation en tant que sujet de parole, c'est-à-dire qu'il s'adresse à l'enfant en témoignant du fait qu'un jour lui aussi était à cette même place, celle de quelqu'un qui offre ses oreilles à la parole d'un autre élevé ainsi à la catégorie de précurseur. La parole de l'adulte en service fait autorité puisque celui-là se reconnaît endetté à l'égard d'un quelqu'un qui est devenu partie composante du passé du monde. Ce qui en psychanalyse est appelé la *dette symbolique*³⁰ c'est justement une dimension constitutive de la tradition au sens d'Arendt. C'est avec les fils des dettes qu'un monde de discours est tissé par l'action des hommes.

Romulus et Rémus étaient des précurseurs pour les Romains, comme les hussards noirs de la République peuvent aussi encore l'être pour quelques-uns parmi nous – des enseignants d'aujourd'hui. Romulus, Rémus et les hussards de la III^e République, bien qu'ils ne nous aient pas laissé de testament signé et sous enveloppe, deviennent des précurseurs parce que nous nous reconnaissons redevables d'avoir reçu un héritage. Le fil de la tradition est toujours produit dans l'après-coup narratif, que ce soit dans l'Antiquité romaine ou les temps modernes. À l'intérieur des frontières fermées de l'Antiquité, l'héritage ne pouvait pas ne pas être précédé d'un testament. Mais dans cet univers en expansion qu'est devenue la modernité, une brèche s'est ouverte entre le passé et le futur faisant que « [n]otre héritage n'est précédé d'aucun testament » selon la belle formule de René Char rappelée par la philosophe en tête de la préface à ses *Huit exercices de pensée politique*.

L'expansion des frontières, qui a fait de celui qui était en place un monde ancien, et l'ouverture même de cette brèche temporelle constituent deux faces d'un même ruban de Moebius : la référence des hommes à ce qui est supposé être passé malgré son insistance dans le présent. En effet, c'est toujours ce geste mémoriel après-coup que tisse une tradition, un lien entre précurseurs et débiteurs. Bien qu'il puisse y avoir un testament, la tradition ne va jamais de soi. Freud avait l'habitude de

29. L. de Lajonquière, « Des réminiscences, de la vérité... et de l'histoire chez Freud », *Analyse freudienne presse*, n° 26, 2019, p. 49-60.

30. Voir L. de Lajonquière, *Figures de l'infantile*, p. 105-116.

reprendre la formule de Goethe « Ce que tu as hérité de ton père, acquiers-le pour le posséder »³¹. Ce qui veut dire que ce qui est à la portée de nos mains ne devient notre héritage que si nous le faisons nôtre. C'est-à-dire que ce qui est là n'est jamais *res nullius*, donc il faut l'acquérir des morts, qui deviennent ainsi des précurseurs grâce à notre action mémorielle. Cette affirmation est donc aussi valable pour les vivants du monde ancien que pour nous – êtres-sans-testament de la modernité. Il s'agit d'une nécessité de structure comme on dit en psychanalyse – inhérente à l'humaine condition du *parlêtre*.

Les animaux n'ont pas besoin de se repérer temporellement, puisque les forces de la nature se déchainent hors du temps. Ainsi, on pourrait dire que nos cousins n'ont pas besoin de parler pour faire mémoire. En revanche, le champ de la parole et du langage, monde dans lequel en arrivant nous sommes confrontés au défi d'y habiter en tant que sujet de parole, est traversé par les forces du temps, toujours capables de le faire sortir de ses gonds³². Les langues introduisent la temporalité dans la vie humaine à coups de conjugaisons. Une fois la temporalité déclenchée, le temps est toujours en train de sortir de ses gonds, tout en traînant avec lui le monde que nous avons su tisser. Les langues, en même temps qu'elles nous jettent dans le tourbillon du temps, nous permettent de nous y repérer grâce à la parole. Ainsi, en même temps que nous tenons debout, nous tissons un monde. Bref, *parlêtre* et monde constituent eux aussi deux faces d'un ruban de Moebius, celui de la parole en action.

En ce sens, la stabilité du monde ancien était dérivée d'une certaine « attitude envers tout ce qui touche au passé »³³, qui se traduisait dans la contrainte de se reconnaître soi-même « digne de [ses] ancêtres »³⁴. Bien que la modernité pour s'installer ait dû remettre en cause les ancêtres reconnus par un régime devenu alors ancien, elle n'a pas remis en cause la nécessité de se construire des précurseurs de l'action. Le monde moderne ne peut non plus tenir sans un rapport au passé, sans tisser une fiction ou narration mémorielle. C'est pour cela que les Nord-Américains ne peuvent pas ne pas parler en termes de pères fondateurs, de même que nos révolutionnaires à la fin du XVIII^e siècle ne pouvaient pas ne pas récupérer à leur manière un brin de l'esprit fondateur des Romains³⁵. L'émergence de la modernité entraîne la perte des pans de l'ancien monde et donc elle défie les vivants devenus modernes de retisser le point raté entre le passé et le futur, sous peine que le monde ne sorte de ses gonds, nous entraînant avec lui dans la catastrophe. Ce retissage implique en permanence une réinvention de notre modernité.

L'éducation des enfants, bien qu'elle soit une dimension pré-politique de l'existence humaine, est une composante de l'action politique de réinvention du monde moderne, de la même manière qu'elle contribuait déjà à la survie du monde

31. J. W. von Goethe, *Faust et le second Faust*, G. de Nerval (trad.), Paris, Garnier frères, 1877, p. 47.

32. Voir H. Arendt, « La crise de l'éducation », p. 758.

33. *Ibid.*, p. 759.

34. *Ibid.*, p. 760.

35. Voir H. Arendt, *De la révolution [On revolution, 1963, 1965]*, in *L'humaine condition*, p. 327-584.

ancien. L'éducation ne peut jamais faire fi des « conditions de la croissance vitale »³⁶ – l'autorité et la tradition – sans lesquelles elle perdrait sa puissance performative de relancer encore et encore la conquête par un enfant d'un lieu de sujet de parole. Donc, l'éducation des enfants est depuis toujours doublement importante. Elle compte pour le sort des enfants autant que pour celui du monde. Dans l'ancien monde, l'éducation était en syntonie avec l'esprit de la *vita activa* des adultes, donc elle n'était pas en crise. En revanche, ce n'est plus le cas. Le défi actuel des adultes est donc devenu celui de s'adresser aux enfants tout en respectant les « conditions de la croissance vitale » en même temps qu'ils s'engagent à réinventer la modernité dans laquelle ils sont entrés depuis un certain temps comme des nouveaux arrivants. D'une certaine manière, l'engagement de la parole envers un enfant pourrait être pensé aujourd'hui comme étant devenu un exercice de liberté et d'action politique tout en tenant compte du fait que l'éducation est une dimension pré-politique de la vie humaine³⁷.

Pour conclure

L'éducation des enfants en France traverse une crise d'une certaine manière équivalente à celle qui se manifestait aux États-Unis déjà à l'époque des propos d'Arendt. Personne ne peut nier que la crise de l'éducation est aussi politique dans la première démocratie du Nouveau Monde que dans la vieille France, sans cesse renouvelée par des nouveau-nés sur son sol ainsi que par des flux migratoires divers et variés depuis Astérix et les supposés irréductibles Gaulois. Bien sûr, les dimensions imaginaires impliquées dans la rénovation de chacune de ces deux parties du monde moderne ne sont pas tout à fait équivalentes vu la nature singulière de leurs révolutions fondatrices respectives. Le traitement de ces différences échappe aux limites de cet essai. Cependant, nous rappelons le rapport différentiel à Dieu et à la parole religieuse dans la révolution qui est la nôtre et qui entraîna la laïcisation progressive de la *vita activa* républicaine à la française.

La crise de l'éducation peut être comprise comme un moment de vérité auquel les hommes qui tiennent à la modernité du monde se voient confrontés dans leur vie commune actuelle. Elle demeurera le temps que notre modernité tiendra debout. La crise en bien ou en mal entraîne quelque chose de l'ordre de la mort d'une certaine façon du vivre ensemble. En ce qui nous concerne, un certain savoir-vivre structuré par cet héritage sans testament que nous entendons être l'universalisme républicain laïque.

Cependant, la crise évoquée dans les conversations courantes semble se rapprocher de la troisième acception donnée par le dictionnaire. Elle ne serait ainsi qu'une phase plus au moins grave susceptible d'être surmontée par des initiatives

36. H. Arendt, « La crise de l'éducation », p. 755.

37. Nous reviendrons sur cette thèse dans un prochain essai.

de nature strictement techno-pédagogique. Ainsi, nous passons à côté de la crise de l'éducation thématifiée par Arendt. Les mauvaises réponses que nous y apportons ne constitueraient qu'un amusant songe d'été si ce n'étaient des produits de la passion de l'ignorance. Malheureusement, elles risquent d'effriter la vie commune à laquelle nous disons tenir, tout en ne voulant rien savoir de sa fragilité constitutive. La crise dans l'éducation ne réclame donc que l'approfondissement même de notre modernité qu'un jour nous avons su inventer. Nous donnerons ainsi témoignage à nos enfants d'être redevables de nos ancêtres bien modernes.

Léandro DE LAJONQUIÈRE

*Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail –
collectif Clinique de l'éducation et de la formation (CLEF-CIRCEFT, EA 4384)*

Université Paris 8