



HAL
open science

**Hannah Arendt : le travail, l'œuvre et l'action.
L'éducation comme action vitale**

Josep-Lluís Rodríguez I Bosch

► **To cite this version:**

Josep-Lluís Rodríguez I Bosch. Hannah Arendt : le travail, l'œuvre et l'action. L'éducation comme action vitale. Journée des doctorants de l'ED 31, 2014: "Au travail!", Doctorants de l'ED 31, Jun 2014, Saint-Denis, France. hal-01528553

HAL Id: hal-01528553

<https://hal.science/hal-01528553>

Submitted on 29 May 2017

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.

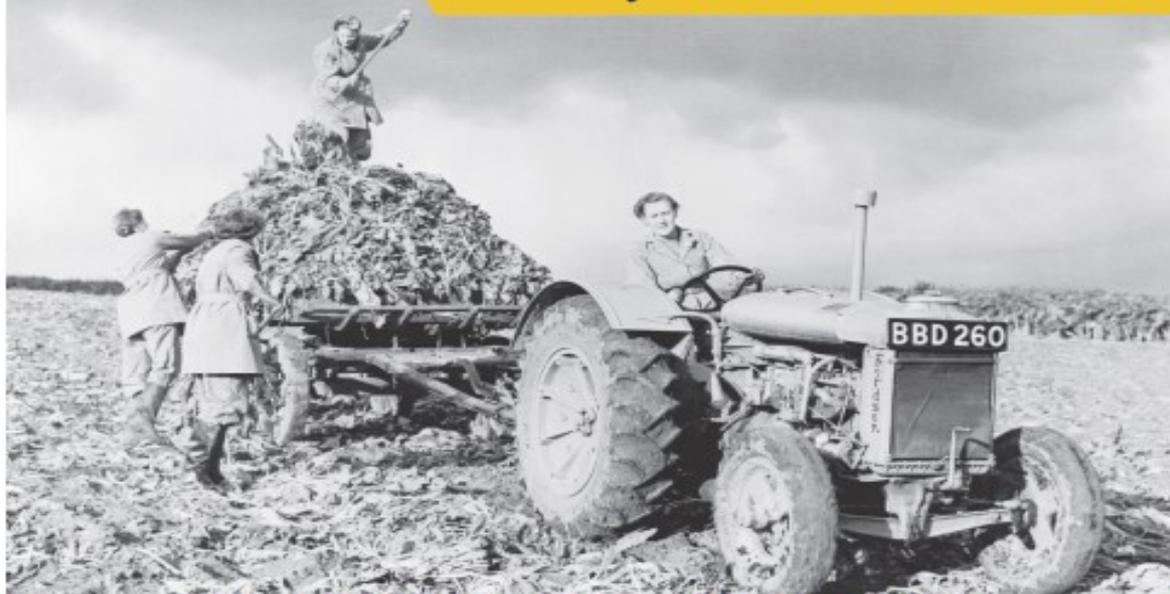
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ
PARIS 8
VINCENNES-SAINT-DENIS



École Doctorale Pratiques et Théories du sens

Journée des Doctorants



Mardi 10 Juin 2014 - 9h30 à 17h00

Au travail !

Journée interdisciplinaire sur le travail dans ses multiples acceptions

Contact:
jdd.ed31@gmail.com

UNIVERSITÉ PARIS 8
Bâtiment D - Salle D 004
2 rue de la Liberté, 93 526 Saint-Denis Cedex
Métro ligne 13 - Saint-Denis Université

JOSEP-LLUÍS RODRÍGUEZ I BOSCH

**« Hannah Arendt : le travail, l'œuvre et l'action. L'éducation
comme action vitale »**

Résumé : Selon Arendt (*Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983), la *vita activa* désigne trois activités humaines fondamentales : le travail, l'œuvre et l'action. Le travail correspond au processus biologique du corps humain ; l'œuvre correspond à la non-naturalité de l'existence humaine ; l'action correspond au fait d'innover, c'est-à-dire, à la faculté d'actualiser la condition humaine. En ce sens, alors, qu'est-ce que l'éducation ? Parmi les trois options, mon hypothèse est la suivante : éduquer (ex-ducere) équivaut proprement à une action. Autrement dit : implique l'arrivée de la nouveauté au monde (temps inaugural).

L'objectif de cette communication est de relier la *vita activa*, notion de Hannah Arendt (1993), à la texture éducative. Qu'est-ce que l'éducation ? Mon hypothèse est la suivante : éduquer (ex-ducere) équivaut proprement à une action. Autrement dit, implique l'arrivée de la nouveauté au monde (*temps inaugural*).

Selon Arendt, l'action s'inscrit dans un processus de fécondité. Une activité pendant laquelle notre singularité se manifeste en tant qu'êtres uniques, singuliers et immuables. Contrairement au travail (situation menée par nécessité biologique : *homo laborans*) et à l'œuvre (artifice conçu pour satisfaire à une utilité : *homo faber*), l'action est cette particularité authentiquement plus humaine (elle affiche notre innovation au monde : *homo politicus*), comme le souligne Arendt :

Cette insertion ne nous est pas imposée, comme le travail, par la nécessité, nous n'y sommes pas engagés par l'utilité, comme à l'œuvre. Elle peut être stimulée par la présence des autres dont nous souhaitons peut-être la compagnie, mais elle n'est jamais conditionnée par autrui ; 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 initiative.¹

Certes, l'action implique de commencer quelque chose de nouveau. Visualiser le rôle original pour lequel nous sommes venus au monde. Arendt, contrairement à son maître Heidegger, écrit que nous ne naissons pas pour devenir des « êtres-vers-la-mort » (*Sein zum Tode*) mais que nous nous forgeons en tant qu'« êtres-vers-la-vie » (*Sein zum Leben*). Arendt affine son raisonnement : « De plus, l'action étant l'activité politique par excellence, la natalité, par opposition à la mortalité, est sans doute la catégorie centrale de la pensée politique, par opposition à la pensée métaphysique »².

Ou encore :

Et jusqu'à un certain point cela est vrai. Laissées à elles-mêmes, les affaires humaines ne peuvent qu'obéir à la loi de la mortalité, la loi la plus sûre, la seule loi certaine d'une vie passée entre naissance et mort. C'est la faculté d'agir qui interfère avec cette loi parce qu'elle interrompt l'automatisme inexorable de la vie quotidienne, laquelle, nous l'avons vu, a déjà interrompu et troublé le processus de la vie biologique. La vie de l'homme se précipitant vers

1. Arendt, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p. 233.

2. *Ibid.*, p. 43.

la mort entraînerait inévitablement à la ruine, à la destruction, tout ce qui est humain, n'était la faculté d'interrompre ce cours et de commencer du neuf, faculté qui est inhérente à l'action comme pour rappeler constamment que les hommes, bien qu'ils doivent mourir, ne sont pas nés pour mourir, mais pour innover.³

Le lien entre *action* et *discours* mérite une nouvelle attention. En ce sens, une filiation nous distingue du restant de l'animalité. Donner libre court à notre *identité* (action) s'exprime à travers le *langage* (discours). En définitive, aucun individu ne vit sans communiquer. Arendt le formule en ces termes : « En agissant et en parlant les hommes font voir qui ils sont, révèlent activement leurs identités personnelles uniques et font ainsi leur apparition dans le monde humain »⁴.

De ce point de vue, l'éducation appartient au domaine de l'action. Éduquer revient à entamer cette *nouveauté radicale*. C'est une création qui nous rend uniques en tant qu'exégètes. De plus, nous devons comprendre que l'éducation n'est pas un simple *zèle reproductif*, une pure répétition, mais une véritable *cadence productive*. Précisément, la charge de l'éducateur consiste à s'installer dans les vides de l'enseignement, et de là, à produire de nouvelles expressivités. Une dynamique, sans le moindre doute ouverte à la surprise comme prototype de l'imprévu. Résultant de cela, nous ne pouvons pas réfuter la connaturalité alliant *éducation*, *production* et *surprise*.

Selon Ricœur, fidèle à la *Poétique* d'Aristote, le *mimétisme* inclut une *représentation de l'action* ; un puits d'*imagination créatrice*. Indéniablement, cette idée est bien éloignée de la *mimésis platonique*. Platon conçoit la mimésis comme une *imitation stérile* : un calque, une copie austère de la réalité. En revanche, Aristote – et par conséquent Ricœur – la conçoit comme une *imitation fertile* : un processus actif et dynamique au moment de construire l'action. Dans cette perspective, donc, la mimésis que nous défendons s'éloigne de l'*uniformité de la réplique* et reçoit la *variabilité de l'imaginaire*. Ricœur est explicite : « La *Poétique* d'Aristote n'a qu'un concept englobant, celui de *mimésis*. Ce concept n'est défini que contextuellement et dans un seul de ses emplois, celui qui nous intéresse ici, l'imitation ou la représentation de l'action »⁵.

En conséquence : l'éducation devient un mouvement de sortie de soi-même vers l'extériorité. C'est-à-dire une action qui échappe à la linéarité de l'immanence : un *décentrement*.⁶ Sans doute, une action ouverte à l'infini. En ce sens, l'éducation suppose une pratique qui permet à l'homme d'aller au plus profond de lui-même et de s'inventer chaque fois de manière différente. À savoir : l'humus éducatif correspond à la vivacité du temps. Ainsi, l'*action éducative* dépend du changement (*temps vivantiel*).

Justement, l'image interdite est celle qui arrête le temps, où la *diachronie* se transforme en *synchronie*. Effectivement, éduquer rejette la *mémeté* : une *temporalité centripète* et solipsiste.⁷ Tel que le suggère Arendt, l'éducation comme action réclame un *temps discontinu* : une pulsion vers l'*externalisation*.

D'ailleurs, *zemané* est le mot hébreu (une langue que Arendt connaissait bien) pour désigner le temps. Une fois sa bicéphalie (*ze mane*) mise à jour, celle-ci signifie : *voici la manne*. Il s'agit d'un appel, tel qu'argumenté auparavant, sujet à l'interrogation. Ainsi, le *temps* porte en lui une modalité de *questionnement* que l'on peut rapprocher de l'éducation. En ce sens, l'éducation est temps et le temps est changement :

Le mot *zemané*, « temps », serait l'espace même de la « différence herméneutique ». Une différence herméneutique qui se produit à partir du questionnement, à partir de l'ébranlement du sens donné, est le temps qui se lit, en hébreu, littéralement, comme un

3. *Ibid.*, p. 313. Franz Rosenzweig, des années auparavant, désignait déjà la natalité comme cause de l'action : « Mais à son tour, la naissance émerge, dans son résultat individuel, comme un miracle plénier, avec la force bouleversante de l'imprévu, de l'imprévisible » (Rosenzweig, Franz, *L'étoile de la Rédemption*, Paris, Seuil, 1982, p. 63).

4. Arendt, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, op. cit., p. 236.

5. Ricœur, Paul, *Temps et récit I. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, 1983, p. 70.

6. Lévinas, Emmanuel, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Kluwer Academic, 2006.

7. Ricœur, Paul, *Temps et récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.

« voici la question ! » :

Zémame se lit *Zé manne*. Parole adressée de l'un à l'autre homme pour questionner le sens du monde.⁸

La fonction éducative, *grosso modo*, peut se diviser en deux modalités : l'une, *intentionnelle*, et l'autre, *vivante*. De toute évidence, ces deux modalités sont coextensives au besoin de s'humaniser. L'éducation *intentionnelle* devient un *travail* intéressé lorsque le maître prend de la distance par rapport à l'élève. Son intérêt est d'assurer ce qu'il sait déjà, tout en évitant le moindre brin de surprise. Il s'agit par là de renforcer des connaissances préalablement acquises. *Stricto sensu*, il existe une innocuité dans cette division éducative. À savoir : le maître et l'élève modèlent une *synchronie* incapable de dépasser la limite linéaire. Cette concomitance engendre un immobilisme incapable d'aller au-delà du dit.

Ulysse est le personnage archétype de cette attitude. L'*Odyssée* relate son retour au foyer natal d'Ithaque auprès de la patiente Pénélope. Le héros grec, malgré un parcours accidenté (l'épisode le plus connu est celui de la captivité d'Ulysse, emprisonné par la nymphe Calypso), a l'intention de retrouver la sécurité du confort inaugural. Un chemin qui cherche une fin tranquille, libre de toute crainte. Par conséquent, il existe une similitude entre ce modèle et l'intentionnalité d'une éducation qui aspire uniquement à ne pas briser le calme. Autrement dit : retrouver la certitude immobiliste de soi-même.

Aux antipodes, se trouve l'éducation *vivante*. Une *action* forcée à dépasser la linéarité de la vie. Il ne s'agit plus là de se limiter à la simple égalité. Dans cette position, l'éducateur devient acteur actif et s'implique, pleinement, jusqu'à être dérangé par la parole même. Une vivacité incorporant le *novum*. Sans doute, une réaction de fertile *diachronie*.

Abraham personnalise ce panache éducatif. Le patriarche hébreu représente ici l'errance, un mouvement qui ne défaille jamais à la recherche de nouveaux défis. Cette agitation implique de vivre sur un chemin débordant d'itinéraires. Au bout du compte, les mots sont toujours en route et aucunement définis à l'avance. C'est pourquoi l'expérience débouche sur un chemin lecteur où l'aspiration n'est autre que de sortir de la mer. Ouaknin confirme :

Peut-être le chemin est-il ce qui nous fait sortir de... et non pas ce qui nous achemine. Chemin de la Sortie d'Égypte, par exemple. Le chemin serait de l'ordre de la séparation : c'est d'ailleurs ce qu'il appert de la première occurrence du mot *derekeb* (chemin) qui apparaît dans le livre de la *Genèse* au moment où Adam est jeté hors du Jardin.⁹

Dans ce sens, ces deux formes (*éducation intentionnelle* et *éducation vivante*) maintiennent une relation étroite, tout en s'inscrivant dans une tension entre *destin* et *histoire*. En définitive et de façon très schématique, le langage humain se réduit à une double focalisation : *logocausale* (destin) et *cinéticoexistentielle* (histoire).

D'un côté, le *prédestiné* s'allie à l'*intentionnel* du fait de ne pas vouloir problématiser le temps. Tout se déroule tel qu'il est écrit dans le scénario. Une imposition qui n'accepte pas la moindre révolte, d'aucune sorte. La lecture des grands auteurs des tragédies grecques (Eschyle, Euripide, et surtout Sophocle) confirme cette invariabilité du destin.

De l'autre, l'*historique* rejoint le *vivant* au moment où l'innovation entre en jeu en tant que problématique temporelle. Un concept qui emphatise la rupture totale du déterminisme. Pour citer Ouaknin :

« Il n'y a pas d'astres pour Israël » signifie que l'homme n'a pas à se soumettre au destin astrologique, au déterminisme astral ou au déterminisme tout court. La soumission à l'astre est un véritable « désastre » selon le jeu de mots forgé par Maurice Blanchot. L'histoire du peuple en général et de l'individu en particulier réside précisément dans ce « ne pas être

8. Ouaknin, Marc-Alain, *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, Paris, Seuil, 1994, p. 235.

9. *Ibid.*, p. 120.

destiné ». L'action des hommes, leurs gestes et leurs paroles peuvent produire des ruptures, des cassures, des infléchissements possibles du cours de l'histoire. Le destin (*mektoub*) ne précède pas l'Histoire, il la suit.¹⁰

Patocka s'exprime en termes similaires lorsqu'il divise l'humain en *préhistorique* (accepter le monde de manière passive : *attestation*) et *historique* (interroger le monde de manière active : *contestation*).¹¹

Ouaknin réagit à nouveau : « Mais l'attitude préhistorique n'est pas un destin définitif. À tout moment l'homme a la force de renverser la situation, l'homme problématique-historique peut entrer en scène à tout moment. Il prend alors une attitude de refus et entre dans le questionnement. »¹²

C'est pour toutes ces raisons que l'inclinaison arendtienne réclame une éducation qui puisse passer du *désert* (préhistorique, intentionnel) au *productif* (historique, vivant). C'est-à-dire du *travail* à l'*action* : une réelle inversion temporelle. De fait, chaque société vit la temporalité à travers ces coordonnées.¹³

Enfin, *faire le temps* repose sur une prise de position de principe qui énonce que le temps est le temps de l'*altération*, de l'*éclatement*, de l'*émergence*... Voilà le véritable motif de l'*éducation* : sortir de la fermeture pour stimuler la créativité.

Bibliographie

- Arendt, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983.
- Blanchot, Maurice, *L'écriture du désastre*, Paris, Gallimard, 1980.
- Fullat, Octavi, *Pour penser l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2013.
- Lévinas, Emmanuel, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Kluwer Academic, 2006.
- Ouaknin, Marc-Alain, *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, Paris, Seuil, 1994.
—, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Paris, Calmann-Lévy, 1998.
- Patocka, Jan, *Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire*, Paris, Verdier, 1981.
- Ricœur, Paul, *Temps et récit I. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, 1983.
—, *Temps et récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.
- Rosenzweig, Franz, *L'étoile de la Rédemption*, Paris, Seuil, 1982.

10. Ouaknin, Marc-Alain, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Paris, Calmann-Lévy, 1998, p. 152. Pour plus de teneur sur la citation, voir Blanchot, Maurice, *L'écriture du désastre*, Paris, Gallimard, 1980.

11. Patocka, Jan, *Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire*, Paris, Verdier, 1981, p. 27.

12. Ouaknin, Marc-Alain, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, op. cit., p. 153. Parallèlement, lire Ouaknin, Marc-Alain, *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, op. cit., p. 176-179.

13. Fullat, Octavi, *Pour penser l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2013.

Bio-bibliographie

Étudiant en deuxième année de thèse en philosophie de l'éducation, il travaille sur « La lecture comme anthropogenèse dans l'oeuvre de Marc-Alain Ouaknin : 1991-2010 » (codirection de thèse : Octavi Fullat et Didier Moreau).

Participation à des événements scientifiques :

- « *Barcelone pense-t-elle en français ?* », dans le cadre d'une journée d'étude franco-catalane à la Maison de l'Amérique Latine (Paris, juin 2013).
- « *La "compétence" en éducation et en formation : usages et enjeux* », dans le cadre de la journée d'étude de la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (Paris, juin 2013).
- « *L'école sans murs. Une autre relation entre la personne et l'environnement* », dans le cadre du colloque international bilingue français/russe (Université Paris 8, novembre 2013).

Publications :

- (avec Lahoz, Mayka) « L'autre malade : le syndrome d'Ulysse dans la formation des adultes. La narration comme thérapie éducative », *Penser l'Éducation*, Rouen, Université de Rouen, 2009, n° 26, p. 107-117.
- « Yahveh : un a posteriori éthique. Témoin d'une pédagogie herméneutique », *L'Universel et le devenir de l'humain. Actes du XXXIIème Congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2010, p. 167-170.
- « Action, lecture et éducation. À propos du Talmud », *L'action : penser la vie – « agir » la pensée. Actes du XXXIIIème Congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2013, p. 461-463.