

ARENDT DANS LE TUMULTE DU MONDE DE L'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE AU PRISME DE LA LONELYNESSE ET DE LA COLONIALITÉ

Marc Derycke

Université de Saint-Étienne, Éducation, Cultures, Politiques
(ÉCP) 4571

Résumé : D'expérience, que je partage, Arendt propose une pensée politique qui décrit les mécanismes du totalitarisme, mais aussi du harcèlement. Afin de se préserver du premier, elle propose des principes convaincants qui concernent la famille et l'école : leur but est que l'enfant grandisse et apprenne à l'écart du tumulte du monde. Malheureusement son élitisme et sa colonialité la rendent aveugle aux sentiments d'injustice qu'ils vivent dans et hors de ces lieux. Car, invisibles, ces sentiments s'invitent dans l'école et l'affectent par des dégradations, incivilités, harcèlements tragiques que les éducateurs parfois stimulent croyant les réduire. Aussi, afin de s'attaquer à ces chantiers, je sou mets la perspective d'ouvrir l'école à une responsabilisation prédémocratique confiée aux élèves et nantie d'un pouvoir institutionnellement garanti, ceci en coopération avec les éducateurs de leur choix. La structure devra reposer sur la confiance inconditionnelle dans la capacité de chacun de ses membres.

Mots-clés : Colonialité ; égalité ; désolation ; harcèlement ; totalitarisme.

Abstract : From my own experience, which resonates with hers, Arendt offers a political philosophy that not only sheds light on the mechanisms of totalitarianism but also on those of harassment. To guard against the former, she advances compelling principles concerning the family and the school, whose purpose is to allow the child to grow and learn sheltered from the turmoil of the world. Yet her elitism and coloniality perspective leave her blind to the feelings of injustice that children experience both within and beyond these settings. Though invisible, such feelings seep into schools and manifest themselves through acts of vandalism, incivility, and increasingly tragic forms of harassment—sometimes even reinforced by educators who believe they are countering them. To confront these challenges, I propose this perspective: opening the school to a form of pre-democratic responsibility entrusted to students and endowed with institutionally guaranteed authority, exercised in cooperation with educators of their choice. This structure should be grounded in unconditional trust in the capacity of each of its members.

Keywords : coloniality; equality; loneliness; harassment; totalitarianism.

« Nouveau venu » et politique

L'appréhension de la crise de l'éducation par Arendt ([1959] 1972a) est déterminé par son analyse du totalitarisme et sa crainte que ce pouvoir ne pollue l'éducation. Il se trouve que, quittant la carrière scientifique qui m'était offerte, durant plus de onze ans j'ai vécu une forme de totalitarisme décrit par Pagis (2024¹). J'ai ainsi pu vérifier la justesse de sa compréhension de ce mode d'emprise², de là, son anticipation de la menace qui pèse par le canal de l'éducation sur l'âge le plus vulnérable, l'enfance. Žižek (1983), armé de Lacan, le confirmait (voir *infra*). La violence de ce système tient à l'intrication de deux facteurs : 1° la levée de la frontière entre domaine public et domaine privé (Arendt) ; 2° la relation subjective de l'individu au *leader*, ou « prophète », qui se révélera aliénation absolue dont Freud, visionnaire, rend compte (1921). Mais ces deux facteurs sont maintenus disjoints, sinon qu'Arendt (1959), par-devers elle, ménage une place au second qui ne me semble pas repérée, même par des commentaires affûtés qui réfèrent à Freud (Bentouhami, 2008, 181). De fait, le domaine privé est annexé jusqu'en son cœur par une convoitise politique mortifère drapée d'idéal. Sa victime est dévastée. Dépourvue du refuge où se développent les relations interpersonnelles et en deçà, intimes, elle est exclue du tissu social qui protège son identité la plus profonde, car tenue par notre « prophète » pour être originellement flétrie de par l'origine (petite)bourgeoise : « Tu es corrompu jusqu'à la moëlle des os ! ». Cette sanction prononce la mort symbolique du sujet. Il ne reste que « désolation » (*loneliness*) (Arendt, 1972b, 226-227) : « l'homme [a] perd[u] la foi qu'il a en lui-même comme partenaire de ses pensées et cette élémentaire confiance dans le monde³, nécessaire à toute expérience » (*Ibid.*, 229).

C'est aussi au nom du vivace de cette expérience que je m'autoriserai la critique d'Arendt depuis l'aujourd'hui afin de proposer des alternatives congruentes à sa pensée ; ce qui ne me confère aucune autorité autre que celle issue de ce que j'avance.

1 J'y suis prénommé « Michel ».

2 J'utilise le terme au sens encadré par les propriétés consistantes décrites par Arendt (1972b, voir *infra*), non aux sens de sa dissémination actuelle. Se dégager de l'emprise du « prophète » a embarrassé pour chacun plusieurs décennies.

3. C'est-à-dire « d'être confirmé dans son identité par la présence confiante et digne de foi de ses égaux ». Sa perte est ce qui, selon Kertész (2008), a précipité Améry dans la mort.

Afin de tenter d'écarter la menace de l'emprise, mon projet visera à mobiliser une dialectique de responsabilisation composée d'appétence relationnelle et de capacité critique. À cette fin, justifier l'ouverture au sein de l'École de lieux de parole et de décision dédiés aux troubles qui s'y produisent 1° *parmi* les élèves, 2° *entre* eux et les éducateurs, 3° *parmi* les éducateurs ; *enfin* d'institutionnaliser leur prise de responsabilités prédémocratique quant à ce qui les traverse et s'y déroule, les préparant par là à leur futur, ceci selon des modalités que, vu les obstacles (celui posé par les tenants du savoir n'étant pas le moindre), il serait prématuré de préconiser sans expérimentation. Dialectique, l'enjeu vise l'*après* politique, mais il se profile dès le *présent*. En dépit de la résistance d'Arendt à cette option, je serai cette fois encore attentif à sa pensée.

Principes éducatifs

Le privilège qu'elle accord à la natalité, de là, à l'éducation, est stratégique. Il s'agit d'éliminer le péril totalitaire et sa prétention de former l'« Homme nouveau » à sa racine : préserver la famille de sa destruction programmée⁴. Afin de défendre la société et la liberté individuelle, Arendt concentre son attention sur la frontière inaliénable entre public et privé pour dénoncer les violations qui affecteraient l'enfance et, par-là, mortifieraient le monde.

Elle voit dans l'enfant un « nouveau venu, étranger dans un monde inconnu » (1972a, 242), « en devenir » dans ce milieu qui l'est aussi, à la fois « préexistant et perpétué » (*Ibid.*, 238). Pour l'y introduire, la responsabilité des adultes est engagée dans une « double relation : [...] de l'enfant au monde, [...] et à [ce qu'il partage avec les animaux :] la vie ». Ainsi, l'y introduisant, outre la charge de sa vie et de son développement, ils doivent « assumer la responsabilité [...] de la continuité du monde » (*Ibid.*), ce qui expose l'enfant au danger de la destruction de son espace vital (*Ibid.*, 240) vu que cet univers est « public, commun à tous ». Reste à l'en préserver (*Ibid.*, 239). Noyau irréfragable du privé, la famille est « protectrice de l'intimité » ; elle « assure la sécurité » (*Ibid.*, 241)⁵.

4. La « crèche prolétarienne » à temps complet voulue par le « prophète » visait à en séparer les enfants dès leur plus jeune âge afin qu'ils soient traités en égaux anonymes, et même, provoquait-il, élevés « comme les animaux » (Pagis, 2024).

5. Noyau soumis aux Droits de l'enfant, annoncés avec ceux de la mère dès l'article 25 des Droits de l'Homme (ONU, 1948), puis officialisés en 1959.

Sas où « l'enfant fait sa première entrée dans le monde [...] » (*Ibid.*, 242), l'école n'est en aucune façon le monde [...] ; c'est [...] l'institution qui s'intercale entre [lui] et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition⁶ [...] [Ainsi,] par rapport à l'enfant, l'école représente le monde, bien qu'elle ne le soit pas ». La part réservée aux adultes est « d'assurer le libre épanouissement de ses qualités et de ses dons [...], qualité unique qui distingue chaque être humain des autres et qui fait qu'il n'[y] est pas seulement un étranger [...], mais "quelque-chose" qui n'a jamais existé » (*Ibid.*). Les parents ont d'abord à assurer son épanouissement ; la tâche de l'école n'étant pas de lui « inculquer l'art de vivre », mais de lui « apprendre ce qu'est le monde », (*Ibid.*, 250).

En conséquence, Arendt prône « le conservatisme, pris au sens de conservation, essence même de l'éducation qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger [...] l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau » - d'où le souci des frontières (*Ibid.*, 246) afin de garder chacun de la tyrannie.

Insistons néanmoins sur la fragilité de d'une École enkystée par des frontières, toujours poreuses.

« Crise » ? Un égalitarisme inégal

Selon Arendt, les causes préfigurant une crise générale de l'éducation en Occident apparaissent aux États-Unis. Elle les décline en « trois idées » : 1° hors de l'autorité des adultes, faire de l'enfance une société fermée et autonome (*Ibid.*, 232-233) ; 2° prioriser la méthode pédagogique et non les savoirs disciplinaires (*Ibid.*) ; 3° substituer le *faire* à l'*apprendre* (*Ibid.*, 234). Toutes proviendraient de la pédagogie moderne venue d'Europe et servilement transposée dans un contexte de société de masse (*Ibid.*, 230).

Profane (*Ibid.*, 224), Arendt n'appuie ses idées sur aucune étude scientifique. Concernant les deux derniers griefs, elle distingue deux régimes de savoirs : ceux de l'école, ceux de la vie, analogues à ce que mobilise l'animal ; or je les vois communs au *faire* promu par la modernité. Elle y oppose la « saine raison humaine » qui devrait orienter l'éducation vers les disciplines, « *sens commun* qui nous permet, nous et nos cinq sens individuels, d'être adaptés à

6. Place à rapprocher de la nature « hybride » conférée à la société (Arendt, 2005, 262).

un unique monde commun et d'y vivre »⁷. « Sa disparition est le signe [...] de la crise actuelle [...] quelque chose de commun à tous [...] s'écroule » (*Ibid.*, 230). Or, ces cinq sens sont ceux qui alimentent l'expérience. Comment alors apprendre sans tâtonner, expérimenter ? Arendt retranche là un moyen universel d'appropriation (cf. Jacotot, 1823).

Spéculatif, cet évidemment du sensible émonde le corps. Or, l'enfant occupe physiquement avec ses pairs l'espace-temps scolaire, y faisant troupe. Même sous l'empire d'une autorité verticale, leur juxtaposition ne cesse de lui échapper : elle est contournée entre pairs partout où elle peut être prise en défaut. Enfin, le rempart entre l'École et l'extérieur n'est pas étanche : tant les adultes que les enfants y font entrer clandestinement le tumulte du monde qui, secrètement ou non, les affecte, voire les grève et altère leurs pensées et leurs comportements. Commodément rangée sous la désignation « vivre ensemble », la prise en compte de la question du rapport à l'autre, à tous les autres *dans* l'école, ne peut donc être évitée.

Ceci corrige aussi sa première idée. Qu'elle complète ainsi : le « rôle unique [...] dans la vie américaine de la notion d'égalité » produit un principe d'indifférenciation dans l'enseignement « entre jeunes et vieux, doués et non-doués, [...] enfants et adultes, [...] élèves et professeurs » (*Ibid.*, 232). Privilégiant les « aptitudes »⁸, elle prend exemple sur la « méritocratie » britannique pour défendre les élèves pénalisés par l'égalitarisme (*Ibid.*). Elle pose là un principe d'inégalité dont l'abandon alimenterait la « crise ». Or, alors qu'elle réfère au « sens commun », ressource expérientielle partagée, elle crée un clivage entre ceux qui seraient *apparemment* capables de s'en affranchir pour s'approprier les savoirs scolaires, et les autres, jugés inaptes, alors que c'est cette idéologie et ses partisans qui les prive de ce recours. Mutilés, stigmatisés, ils sont frappés d'un double handicap (Derycke, 2021). L'*aptitude* en effet trame ses trois « idées » ; s'y ajoute le spectre de ces non-doués structurels faisant masse : ils surchargent l'université (Arendt, 1972a, 231). Issus du « nivellement », ils engendrent un « danger » (Arendt, 2005, 263] : la « société de masse » (Arendt, 1972a, 230). En dépit de ses allégations, sa position relève de l'élitisme⁹ : même contrarié par la réserve que lui inspire l'accointance de la

7. On pourrait proposer un second facteur au cœur des règles de la société : les « us et coutumes » encadrant l'usage de ces cinq sens (Arendt, 2005, 251).

8. Soit, comprenant « aptitude », cinq occurrences sémantiques sur deux pages.

9. Est-ce par élitisme qu'elle s'opposera à l'« affirmative action » (Sznajder, 2025, 94) ?

méritocratie avec l'oligarchie (*Ibid.*, 231-232), le spectre égalitaire prévaut - contradiction qu'elle ne résout pas, privilégiant la liberté individuelle (enjeu développé dans ses « Réflexions sur Little Rock »).

Enfin, horizon de la crise qu'elle présage, voici les ressorts de la « société de masse ». À sa tête, l'oligarchie défend un mode électif, représentatif, égalitaire et démocratique de gouvernement. Ainsi, il affranchirait le peuple de toute limite, ce qui menacerait le bien et le sens communs en déchainant l'individualisme. Conséquence de la séparation entre l'élite qui, nantie du savoir et de la richesse, décide, et les autres, qu'elle représente, « l'individu démocratique » vivrait en « consommateur » soucieux de son seul profit (Rancière, 2005). Comme Platon, Arendt prophétise que, promue en principe supérieur, l'égalité engendrera une société chaotique : les « crises » qu'elle décrit en seraient les présages.

Cette prévision s'est-elle réalisée ? Si le sens commun disparaît dans le totalitarisme, ne s'est-il pas maintenu ici, de même que le lien social ? En dépit de cette « crise », le leadership mondial des USA ne s'est-il pas confirmé ? Serait-ce alors grâce à une ressource inédite ou à l'effondrement de ses concurrents ? N'est-il pas téméraire assurément de qualifier de « crise » une situation contemporaine ?

Remarquons qu'en rupture avec la prétendue hégémonie de l'égalité, Arendt omet la ségrégation imposée de fait par les « Blancs » sur tout le territoire, question qu'elle traitera sur le versant scolaire (Arendt, 2005).

« Crise » ? Une amnésie sélective

Arendt place son propos à l'enseignement des États-Unis en tant que « *Novus ordo saeculorum* », substitut de l'ancien ordre d'où proviennent les « immigrants ». Selon la Déclaration d'indépendance de 1765, ce pays a pour « but d'abolir la pauvreté et d'accueillir tous les pauvres et opprimés de la terre », mieux, il vise leur « émancipation [à] tous » (Arendt, 1972a, 228-239). En ignorant la conquête de l'ancien monde par le nouveau et sa violence, Arendt redouble un premier effacement, celui de la Déclaration. D'une part, la violence exercée sur les Amérindiens, massacrés, affamés, les survivants, déportés et parqués (Vincent, 2002), puis progressivement reconnus par des droits préalablement émondés. De l'autre, même si, trop jeune, le pays ne pouvait

participer à la traite négrière, il ne peut, contrairement à ses allégations¹⁰, en être disculpé vu qu'il a largement bénéficié des marchandises produites par l'exploitation des esclaves (cf. Williams, 1944). D'abord dans les États du Sud (culture et commerce du tabac et du coton), puis, suite à l'abolition, celle du travail extorqué au plus bas prix dans l'industrie chez les affranchis qui ont reflué vers le Nord. Voilà le tribut versé pour voir dans la Déclaration d'indépendance et par la suite, la fiction qu'elle rehausse de son renom : celle d'une terre vouée à l'« émancipation de tous les opprimés ». La seule incidence historique qui compte pour elle est le mythe de l'« hétérogénéité » des immigrants dans ce récit, laquelle s'est rapidement estompée comparée à celle des Subsahariens, « permanente » (Arendt, 2005, 256), bien que christianisés.

Dès lors, une fois ces pages arrachées à l'histoire, quel monde offrent les manuels scolaires aux « nouveaux venus » pour les former à la coexistence dans l'hétérogénéité ? Puis à la citoyenneté ? Des composants de la « colonialité » ne grèvent-ils pas là son approche de l'éducation¹¹ ?

Little Rock

Exemplaires, contemporaines du texte sur la « crise », les « réflexions » sur cet événement la voient appliquer ses principes au conflit entre ségrégation et droits civiques dans l'arène scolaire¹².

Leur socle, les droits de l'homme : « inaliénables » selon elle (2005, 260), portent sur « la vie, la liberté, le bonheur ». Ces droits sont à interpréter dans trois champs : politique ; social ; privé (*Ibid.*, 269). S'y exercent respectivement l'égalité de chacun quelle que soit sa condition ; la *discrimination* – la société étant un « hybride » composé du politique et du privé (*Ibid.*, 262) alors que l'école « s'intercale » entre le monde public

10. « Le fait que cette question soit devenue un problème important dans les affaires mondiales est une *pure et simple coïncidence* au regard de l'histoire et de la politique américaine » (Arendt, 2005, 255, *je souligne*).

11. « Colonialité » désigne « l'articulation planétaire d'un système de pouvoir occidental » qui a survécu au colonialisme et qui repose sur l'infériorisation des lieux, des groupes humains, des savoirs et des subjectivités non occidentales, et l'exploitation des ressources et des forces vives (Escobar & Restrepo, 2009) » (Solomon Tsehaye & Vieille-Grosjean, 2018, 120).

12. L'événement de Little Rock : neuf élèves afro-américains sont protégés par l'armée fédérale pour respecter le droit à la déségrégation contre l'avis du gouverneur de l'État d'Arkansas (États-Unis).

(politique) et le privé (cf. Arendt, 1972a, 242); y prévalent des droits particuliers liés au droit d'association, partant, à la formation de groupes ; enfin, dans le privé règne l'*exclusivité*. Le droit politique est à l'égalité ce que le droit social est à la discrimination (Diagne, 2024, 127, parle de « tribu »), laquelle recouvre le travail (le métier), l'origine socio-ethnique, le revenu. Relèvent du politique le droit de vote et l'égalité des chances, dont le droit à l'instruction obligatoire bien que, du ressort des états, ce droit soit absent de la Constitution. Arendt :

1. Le droit exercé dans la sphère publique ne peut supprimer celui qui s'exerce dans la sphère sociale et *vice-versa* ; le premier doit respecter les sphères personnelles ainsi que sociales (discrimination) et ne pas y empiéter ; le second doit respecter le droit politique ainsi que la sphère personnelle (*Ibid.*, 264 et 267).
2. « La discrimination sociale ne doit jamais diminuer l'égalité politique » (*Ibid.*, 267). « Si la loi suit le préjugé social » elle conduit à la « tyrannie » (*Ibid.*, 266). En revanche « l'égalité ne peut être imposée à la société » (*Ibid.*, 261).

Certes, mais ne faut-il pas une médiation pour résoudre ce hiatus ? Face à la revendication des droits civiques et à son origine, Arendt réfère à Jefferson en ce qu'« il savait que l'un des principes vitaux de la République avait été violé dès le commencement [considérant que] la législation raciale la plus scandaleuse de tout l'Occident constitue la perpétuation du crime originel dans l'histoire de ce pays » (*Ibid.*, 253-254)¹³. Elle en voit la trace dans l'injustice majeure qu'est la loi ségrégative interdisant le mariage mixte, vu que, inaliénable, il fait partie des droits de l'homme (*Ibid.*, 260) ; elle lui accorde la priorité sur la ségrégation scolaire bien que la Cours suprême veuille l'abolir¹⁴.

Les analyses qui suivent s'appuieront sur ce cadre, ne discutant que son application.

Une esquisse du harcèlement

Ce qui suit, que je mets en perspective avec les thèses de Arendt sur le totalitarisme, ne me semble pas mis en évidence par les travaux critiques consultés, notamment Bentouhami (2008), Guezengar (2017), Baillargeon (2016), Belle (2023)...

13. La situation contredit ce jugement : planteur, il est propriétaire de plus de 600 esclaves, dont seule une petite minorité a été affranchie.

14. On a vu que la natalité occupe une place centrale au sein de sa réflexion politique.

Voici les principaux extraits de son commentaire portant sur « une image publiée dans les journaux qui montrait une jeune fille Noire rentrant d'une école nouvellement intégrée persécutée par une troupe d'enfants blancs » en septembre 1957 (Arendt, 2005, 249). Passage capital, la philosophe s'interroge : faut-il exposer son enfant dans un groupe qui le rejette ?

« Psychologiquement, la situation de ne pas être voulu (problème social typique) est plus difficile à supporter que la persécution déclarée (problème politique) parce que l'orgueil personnel est en jeu [...] Ce n'est pas quelque chose comme "être fier d'être noir" ou juif ou protestant, etc. mais le sentiment spontané et naturel d'identité qui nous échoit par l'accident de la naissance. L'orgueil [...] est indispensable à l'intégrité personnelle ; et on ne le perd pas autant quand on est persécuté que quand on pousse, ou plutôt quand on est poussé à se pousser » (*Ibid.*, 249).

Arendt retient la seconde option, dénommée depuis « harcèlement ». En France le ministère en détaille les composants : « violence peu visible [...] Violences physiques répétées souvent accompagnées de violences verbales et psychologiques (insultes, moqueries, etc.) destinées à blesser et nuire à la cible des attaques... »¹⁵. Il résulte de l'entre-soi sélectif et de l'absence de médiatisation de laisser la cible à la merci des agresseurs, le privant du secours de ses pairs et surtout d'adultes qui le protégeraient. Ce défaut de reconnaissance atteint son « identité » au plus profond : l'humiliation le plonge dans une solitude dont les auteurs se délectent, marque de leur pouvoir, gardien d'un conformisme agressif avec les conséquences que nous connaissons hélas, les enseignants n'étant pas en reste ; mais aussi côté adulte, quand, esseulé, il est exposé à la pesanteur du milieu (cf. respectivement, les cas d'Évaëlle, de Mitry-Mory et de Mme Grandjean-Paccoud¹⁶). À moins d'être convaincue de garder une confiance inconditionnelle auprès d'un intime, plongée dans le désert de la *loneliness*, la victime n'ose chercher refuge et confier son désarroi. L'introduction de l'*exclusivité* complète la description du *système totalitaire* en

15. France, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Lutte contre le harcèlement à l'école : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement>

16. En 2019, suicide d'Évaëlle ; une enseignante mise en cause car, selon la procureure, elle « dégradait ses conditions de vie [...] l'humiliant régulièrement devant la classe » (*Le Monde*, 11/03/2025) ; Mitry-Mory, enquête en cours (15/01/2026) ; en 2025, suicide d'une directrice d'école pour cause de harcèlement (*Le Monde*, 2/09/2025).

ce qu'Arendt y cerne la singularité psychique : elle « n'est pas guidée par des normes ou des règles objectives mais dépend infailliblement et inexplicablement de la personne dans son *unicité*, dans sa *non-similitude* par rapport à tous les gens que nous connaissons » (Arendt, 2005, 251).

C'est en ce site où siègent « exclusivité », « unicité » et sa graine d'« orgueil », que l'on retrouve l'effet mortifère du totalitarisme ; en deux volets complémentaires, ils s'intriquent avec la dimension inconsciente des instances psychiques décrite par Freud.

D'une part, dans *Psychologie des masses et analyse du moi* (Freud, 1981, 195-202), repris par Lacan (1991), puis complété quant au stalinisme par Žižek (1983) : le suppôt est celui qui a pris un prophète pour « objet » [d'amour] et l'a substitué à son « idéal du moi », siège de l'« épreuve de réalité ». « Appauvri », « s'abandonnant » à lui, son moi « surestime ses qualités » et le soustrait à toute critique : *acquis à la vérité du prophète, il voit par ses yeux*. Toute « exclusivité » est ruinée : la nôtre ainsi que celle de *nos* enfants, cloîtrés à la « crèche » (Pagis, 2024, 155-168). Du même mouvement est détruit tout mécanisme commun de reconnaissance ouvrant la scène à de possibles concurrents, tension qui offre autant de replis, d'espaces de liberté, d'indépendance. Le prophète n'est pas destituable, marchandant sa reconnaissance il aliène ses suppôts en laissant planer sur eux l'ombre de leur trahison imminente vu leur corruption qui, originelle, ressurgira à moins d'une odeur de sainteté... vite éventée. D'autant que chacun vit son intimité sous le regard panoptique des « camarades ». Aussi, sa sanction est irrévocable et sans recours : atteint jusqu'« à la moëlle », son avenir est annoncé à la cantonade : « si tu pars, tu seras une loque ». En effet ! Celui que nous avons fait dépositaire de notre idéal : un engagement irréversible pour changer un monde cruellement injuste, le réduit à *rien* (cf. Pagis, 2024, 197-228). La *loneliness* est l'expérience implacable de cette perte indéfiniment reconduite¹⁷.

Freud en décrit les mécanismes, et Arendt, d'une totale justesse, leur accès depuis la périphérie. Son traitement du harcèlement ajoute une facette à ce mécanisme : tout recourt se dérobe sous le régime de la « loi de la rue » (Arendt, 2005, 267). Le « prophète » cède alors la place : Argos sans visage mais pas sans voix, passant les frontières, les réseaux sociaux... son *hubris* se glisse dans les interstices de l'autorité protectrice. Invisible ou non, selon le rapport de force, il manipule aussi bien des enfants que des éducateurs et / ou des supérieurs. Au sens freudien son empire est celui du *surmoi*. Funeste, il

17. Il nous a fallu de très longues décennies pour progressivement nous en libérer.

résulte selon Lacan de l'« impératif de jouissance », verso sadien de l'impératif kantien : d'apparence plaisant car travesti par l'inconscient, excédant le symbolique, le surmoi impose sa loi mortifère : l'illimitation du pouvoir est celle du « jouis ! », (Lacan, [1963] 1966). Horkheimer et Adorno ont commenté cet envers dès les années 1940 (Žižek, 2004).

Harcèlement ou persécution raciale ?

Revenons à la question posée : qu'aurait dû décider le gouvernement fédéral et pourquoi ?

Tout d'abord, la situation que vit cette cité inverse le jugement arendtien. Le premier trait du harcèlement est sa faible visibilité, or la présence d'un journaliste et la photo de presse l'invalident. De plus, ce ne sont pas des « enfants » mais de *quasi* adultes : les « neuf » ont entre 15 et 17 ans, l'établissement est une *High School*. L'élève pourchassée est volontaire, l'événement marque un tournant : national et bientôt international, une dizaine de jours plus tôt, le pasteur King a saisi le président Eisenhower par une lettre le priant d'intervenir. La communauté afro-américaine est informée ; le maire de la ville approuve. Les élèves sont donc avertis ; la presse témoigne d'un rapport de force inédit : Eisenhower agira dès le lendemain. Les « neuf de Little Rock » deviendront les icônes de la lutte. Qu'ils en tirent « orgueil » est justifié. Les critères arendtiens sont réunis pour qualifier la situation de « persécution », « problème politique ».

Le harcèlement racial est avéré dès lors que, isolée, les lâches détournant le regard, tout soutien fait défaut à la victime, mais en contexte de « persécution » le rempart communautaire « fier d'être noir, ou juif. . . » peut être un secours. Lors d'un entretien à la télévision avec Gaus, Arendt décrit la protection active de sa mère face l'antisémitisme subi à l'école (Arendt, 1987, 231–223). Cette stigmatisation est proche de ce que vivent les Afro-Américains depuis les XVII^e–XVIII^e siècles et jusqu'alors dans les états du Sud et bien plus largement de façon sournoise sur tout le territoire. Les causes de ces agissements sont d'une autre nature que le harcèlement lié à la transgression des codes juvéniles. Aussi, à l'égal de parents juifs, au lieu de les soupçonner de « transférer le fardeau » de la résistance sur leurs enfants (Arendt, 2005, 251), pourquoi ne pas accorder aux parents « noirs » le même crédit d'autant qu'Arendt recommande, c'est le cas, de « faire confiance aux hommes [...], à ce qu'ils ont de plus humain » (Arendt, 1987, 256) ?

Arendt : « Dès que la discrimination sociale est imposée par la loi, elle devient persécution, et de ce crime, beaucoup d'États du Sud des États-Unis se

sont rendus coupables. Dès que la discrimination sociale est abolie par la loi, la liberté de la société est violée » (Arendt, 2005, 267 et 251). Or, la société est un « hybride » composé du politique et du privé. Dès lors, ne faut-il pas rappeler que la loi sur l'obligation scolaire (*Ibid.*, 269-270) concerne *tout* enfant ? Motivée par l'égalité des chances, elle aussi politique¹⁸, comme le droit de vote elle s'adresse à *tout* parent, rempart de l'exclusivité. Tous deux sont universels, retranchant toute détermination telle que la culture, l'apparence physique, l'origine ethnique, le revenu, la religion... Chaque individu est singulier. Face à cette injonction, la discrimination convertie en ségrégation est un ajout parasite, particulier, au droit. Si pour certains parents la discrimination raciale est un choix, ce critère peut être indifférent à d'autres. Aussi, ceux qui le subissent ont *également* le droit de s'y opposer au nom d'autres critères, dont celui de l'égalité intégrale. Chacun jouit constitutionnellement de la même liberté d'une part ; en vertu du droit (social) d'association de l'autre, chacun est en droit d'exiger dans quel réseau son enfant sera scolarisé. En quoi serait justifié d'interdire la déségrégation aux *colored people* et leur imposer l'école de leur non-choix ? L'inégalité est flagrante. Le conflit des droits régissant les sphères se résoudrait à la condition qu'un enseignement privé soit subventionné afin de corriger une éventuelle inégalité économique. Or, évoquant cette issue pourtant raisonnable, Arendt la rejette à l'encontre de la majorité des familles noires qui réclament l'égalité (Arendt, 2005, 270) au nom... de parents blancs acquis à la discrimination mais pénalisés par leurs revenus. Insensible à l'inégalité prédominante de la distribution raciale et économique du pouvoir, Arendt réclame des familles « noires » en déficit d'agentivité d'inventer d'autres solutions éducatives (*Ibid.*, 251-252). En définitive elle dépossède l'État de ses prérogatives et se tourne vers « la seule force publique qui peut combattre les préjugés raciaux, [...] les églises » (*Ibid.*, 267, voire 252)¹⁹.

Considérer que l'« école s'intercale » entre public et privé signifie qu'elle est un segment borné de part et d'autre par une frontière ; ainsi enclose, est-elle un fragment de la société ou bien ses propriétés sont-elles suspendues (voir Arendt, 1972a) ? Arendt les voudrait étanches et rigides, et regrette les « empiètements » du politique sur le social et le privé (*Ibid.*, 264) ; la déségrégation ne serait pas à supprimer, mais elle « viole » les « us et coutumes » (*Ibid.*, 267). Or ces empiètements forment des frontières *épaisses* qui

18. Elle renvoie à l'article I de la Déclaration des droits de l'homme.

19. Je complète ici l'argumentation de Belle (2023) en reconfigurant ses quatre premiers chapitres depuis une perspective enracinée dans la *loneliness*, ce dont elle s'abstient.

réclameraient une approche dialectique démêlant la dynamique des interrelations entre chacun de leurs bords :

- Bord du social *avec* la *politique* : versant égalitaire arrimé aux droits à la scolarisation, à l'égalité des chances. Bord inverse depuis le social menant à la « tyrannie » du « préjugé social » ;
- Bord du social *avec* le *privé* : liberté de choix des parents, devoir de protection de leurs enfants. Bord relevant de droits... *politiques*.

Arendt et la question « noire » : hégémonie du « naturel »

La philosophe considère que la législation raciale est « la plus scandaleuse de tout l'Occident » (Arendt, 2005, 253). Que tire-t-elle ici de cette condamnation ? Son rapport à la race est équivoque : lors de ses 24 ans elle soutient devant Jaspers qu'elle est juive plutôt qu'allemande. Rappelons que la judéité est physiquement indiscernable car la cause de l'antisémitisme est théologique : la vérité de la Loi du Christ est substituée à l'ancienne ; dès lors la « haine » porte sur les adeptes d'une loi obsolète, leur retranchant tout sursis (Nancy, 2022). Or, à 57 ans, oubliant les immondes caricatures nazies, à la télévision allemande elle assume sans distance d'avoir associé en 1930 sa judéité à son physique : « J'avais l'air juive » ; plus loin : « [je suis Juive] et cela se voit ! » (Arendt, [1964] 1987, 231-232). La visibilité fait donc problème dans sa pensée.

Alors que les immigrants présentent une différence transitoire (apparence, langue, accent), la « visibilité » des « Noirs » « tranche ». Ils sont « les plus susceptibles d'éveiller des sentiments xénophobes » car la leur est « inaltérable et permanente » (Arendt, 2005, 256). Ce qu'elle explique par le pouvoir « énorme » et « dangereux » d'une « égalité inaliénable » propre aux USA. Leurs caractéristiques « *naturelles* », « *physiques* » rendraient l'« égalisation impossible », sauf si « l'égalité des conditions sociales, économiques et scolaires » étaient assurées. Or elle ruine cet espoir : « plus les différences se font sentir, et plus deviennent voyants ceux qui sont visiblement et par nature pas comme les autres », il est dès lors « très possible » que la réalisation de cette égalisation « attise le problème de peau dans ce pays au lieu de l'apaiser ». Elle conclut : « Cela ne doit évidemment pas se produire, mais il est *naturel* que cela se produise » (*Ibid.*, 256-258, *je souligne*). Bref, par réalisme, Arendt abandonne l'universalité des « Droits de l'homme » et fait place à l'opinion blanche dont le négatif serait l'uniformité noire. Or, il s'agit d'un arc-en-ciel. Jamais les « Noirs » ne sont dans un total entre-soi dans la diversité des ghettos, mais s'y mêlent des Amérindiens et tous les individus en

mal d'intégration : Juifs, Irlandais, Italiens, Asiatiques... susceptibles de subir le même sort, y compris le lynchage (Miano, 2023, 134). La différenciation par la couleur n'est donc pas universelle mais idéologiquement construite comme exception : paradigme de l'aliénation raciale, le « noir » est pour elle la seule alternative au « Blanc » : repoussoir, il conforte son empire (cf. Miano). Ainsi, les romans du Caribéen McKay datant des années 1920 ne mettent en scène tant à Harlem qu'à Marseille aucun « Noir », couleur qui « trancherait », mais l'arc-en-ciel de leurs peaux, du jaune à l'anthracite ; Mbembé le complète : la catégorie « blanc » provient d'un forçage symbolique substitué à un *continuum* de blancs (2013, 73). Mieux : manichéen, un des héros de *Banjo* est désavoué lorsqu'il caricature les Blancs (McKay, 2015, 134-135 *et passim*) ; ici encore, Mbembé lui emboîte le pas, ouvrant la voie de la « coappartenance » (2013, *passim*, et 263).

À l'opposé de l'idéologie essentialiste, la coexistence est donc possible quand à tout le moins l'adversité la cimente. Avoir vécu l'antisémitisme ne semble pas avoir détaché Arendt des visibilités mensongères.

Privilégiant les immigrants occidentaux, Arendt ignore ici ceux qui ont contribué à leurs richesses. Incapable de reconnaître aux parents « noirs » le souci exemplaire de sa mère ainsi que le droit à la déségrégation, la négligence avec laquelle elle traite le contexte de la photo n'en est-elle pas le signe ? Enfin, le primat qu'elle accorde à la « visibilité » la révèle non pas raciste, mais racaliste. Le tout est envisagé sous l'hégémonie indiscutable du « naturel ». Seule altérité, la mère « noire » face à sa consœur « blanche » n'est mise en scène que pour faire valoir en total déni des faits un argument juste : le transfert du « fardeau ». En mal de dialectique, Arendt partage le grand récit d'un ordre U.S. qui exonère le Nouveau Monde d'une racialité déconstruite par McKay et consorts. Tactiquement, elle déjuge le peuple courageux des victimes ainsi que leurs organisations qui priorisent les droits civiques en général, l'interdiction du mariage mixte n'en étant qu'un aspect devant l'urgence de la déségrégation scolaire : en école primaire mixte, le préjugé racial est mis à l'épreuve des interactions enfantines ; plus que le mariage il altère les « us et coutumes ». Avare en défense des minorités, fallait-il désespérer la Cour Suprême ? La philosophie cultive son jardin, mais au nom de quelle « sagesse » s'en affranchit-elle par ses injonctions et ses conseils auprès des instances dirigeantes (les cinq dernières pages) ? Ne devrait-elle se plier aux réquisits qu'elle dédaigne, celles du champ politique ?

Vers un espace prédémocratique

Spectre de la *loneliness*, l'être-loque résultait d'un choix qui nous a faits suppôts du prophète, or la victime harcelée n'a pas pris ce risque ; nous seuls devons l'assumer ! Dans les deux cas, l'effacement de l'exclusivité va de pair avec l'exclusion de l'idéal, partant, de la dignité qui y est liée²⁰. Il y a effondrement, naufrage du « sens commun », avec pour horizon l'alternative entre la disparition ou vivre-loque en automate.

L'enjeu est donc de se garantir contre cette fin que l'avenir renouvelle. Aussi me risquerai-je à en esquisser les principes, ils sont éprouvés.

Partie pour alerter les parents sur leur lâcheté au nom des nouveaux venus et de la société (Arendt, 2005, 251), condescendante, Arendt les victimise. Ces « neuf de *Little Rock* »... seraient-ils des marionnettes ? Face aux dangers, des passants, des amis, des parents, les épaulent. Remparts de l'exclusivité déclinée en revendications, la justice et l'égalité sont des valeurs auxquelles les enfants, jeunes déjà, sont sensibles ; liées à la dignité, elles nourrissent une « fierté » dont l'« humiliation » est le revers. Dans l'espace-temps scolaire, Arendt omet la « loi de la rue » : les enfants la jouent contre l'autorité pour y échapper ; ils ont un corps et une voix (dégradations, incivilités...) : ils sont responsables. Il convient de les prendre en compte non pas verticalement mais en leur reconnaissant une zone d'égalité nantie d'un pouvoir garanti. Elle serait ainsi proprement prédémocratique, coopérant activement, avec des éducateurs cooptés, à la prise en charge de la valorisation et au soin des lieux et des personnes.

En effet, consacré au savoir, l'espace-temps scolaire est un lieu cruel où, dans l'ombre, au présent et futur proche, effets du tumulte du monde, règne un passé chaotique engrangé en divers sentiments contraires d'injustice. Ils grèvent les relations scolaires. Les ignorer, c'est risquer que des tragédies se reproduise (S. Paty...), et qu'à bas bruit s'amplifie un harcèlement plus funeste encore. Il convient donc, intriqué à ce cadre, de créer un espace dédié à la prise de parole pour, reconnaissant activement la dignité inconditionnelle de chacun²¹, créer les moyens favorisant la fluidité des échanges et une solidarité constructive afin de prévenir les risques sans toutefois empiéter sur le domaine intime. Que le secret soit dévolu au lien, à l'amitié, non à la division et à la haine ; dès lors, il y a lieu non pas d'encourager la délation mais d'armer les passions contre la « rue ».

20. « La dignité, c'est la qualité propre à la singularité de tout être humain » (Merlier, 2013, 105).

21. Il s'agit de faire parler l'enfant des questions qui les taraudent et qu'ils expriment si l'opportunité leur en est offerte (cf. le « conseil » Freinet ; A. Simon, 2018, à propos de la minute de silence concernant « Je suis Charlie »).

Le pivot de cette perspective est certainement la confiance.

Congédiant la notion sournoise mais partagée de l'aptitude et de son corollaire, la méfiance... suivant Jacotot, Rancière propose une tout autre égalité (1987). Transverse, elle est universellement *supposée* en contexte. Supposer l'intelligence permet de l'*authentifier* dans les faits *chez chacun*. Puis récursivement : la capacité interprétative présuppose l'égalité entre les êtres parlants, par-là, celle des langues ; enfin, celle des désirs²². Imbriquées, elles mettent tout individu, enfant, adulte, au travail dans *sa* direction singulière, imprévisible. Aussi, supposer l'égalité nécessite, avant de juger, de porter un soin bienveillant à ce que chacun fait et dit, et non depuis l'horizon de sens où, myope, le juge les sanctionne, position de maîtrise de l'éducateur borné à laquelle Arendt n'échappe guère. Adopter là le regard du phénoménologue s'impose tel que Merleau-Ponty le préconise (Diagne, 2024, 125). La confiance en l'autre et en sa capacité est donc capitale pour déployer cette attention et libérer l'acteur du pré-jugé : l'éducateur se doit exemplaire. Détenteur légitimé du savoir et de l'autorité, il est mis au défi de se déprendre de sa verticalité pour, contre les tabous, garantir la liberté aux paroles et initiatives apprenantes et participer à leur conduite et à leur évaluation en toute égalité (Derycke, 2023), aspect inédit de l'autorité exigée par la mission et la culture enseignante. Cette orientation requiert donc des expérimentations réitérées.

Il ne s'agit donc pas de réduire la nécessaire « protection » due aux élèves, mais au contraire la renforcer par ces paris sur les capacités dialectiquement partagées à concevoir des solutions aux obstacles de tous ordres rencontrés au sein du processus global de prise de part et de son contexte matériel. Parallèlement à l'acquisition des savoirs, le processus scolaire ne peut être amputé de la responsabilité sociale et pré-politiques qu'implique la vie en *commun*, les enfants y prenant toute leur part.

Plutôt que l'être-*sans*... dons, tentons de jouer l'être-*avec*... chacun des *uns* singuliers immergés dans l'espace-temps scolaire (Nancy, *passim*, et 2011, 46-47).

Là, non pas seulement dans les explications, le balbutiement des leçons et le silence des compositions, travaillant la beauté du monde, se prépare la citoyenneté à-venir.

Références

22. Rancière le nomme « volonté » (Rancière, 2010), or il s'agit de désir du désir du maître ; soit, le désir humain, distinct de l'animal (cf. Hegel).

- Arendt H., ([1954-1959] 1972a). « Crise de l'éducation ». *Crise de la culture*. Gallimard.
- ([1951] 1972b). *Le système totalitaire*. Éd. du Seuil.
 - ([1959] 2005). « Réflexions sur Little Rock ». *Responsabilité et jugement*. Payot.
 - ([1964] 1987) « Seule demeure la langue maternelle » *La tradition cachée - le juif comme paria*. C. Bourgois.
- Baillargeon N. (2016). « Arendt et Little Rock ». *À bâbord*, n°s 64 & 65.
- Belle K. S. ([2014] 2023) *Hannah Arendt et la question noire*. Kimé.
- Bentouhami H. (2008). « Le cas de Little Rock, Hannah Arendt et Ralph Ellison sur la question noire ». *Tumultes*, n° 30, 161-194.
- Derycke M. (2021). « Avec Jacotot, déconstruire le despotisme dogmatique dans l'École pour traiter ses "idiots" ... en égaux ». Dans *Recherches & éducation*, numéro 22 : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/10829>.
- Derycke M. (2023). « Pas d'autorité sans liberté - Petite histoire et théorisation d'une pratique universitaire », *L'autorité en éducation : Figures, variations, recompositions*, M. Beretti, G. Boudjadi, C. Point, C. Roelens (coord.), Saint-Etienne, P.U.S.E., p. 133-144.
- Diagne S. B. (2024). *Universaliser : « l'humanité par les moyens d'humanité »*. A. Michel.
- Escobar A. & Restrepo E. (2009). « Anthropologies hégémoniques et colonialité », *Cahiers des Amériques latines*, n° 62, 83-95. <https://journals.openedition.org/cal/1550>.
- Freud S. [1921] (1981). *Psychologie des masses et analyse du moi*. PUF
- Guezengar A. (2017). « La question de l'esclavage chez Hannah Arendt ». *Études arendtiennes*. <https://doi.org/10.58079/nz46>.
- Jacotot J. (1823). *Enseignement universel : Langue maternelle*. Louvain.
- Kertész I. *Le dossier K*, Arles, Actes Sud, 2008.
- Lacan J. [1963] 1966. « Kant avec Sade », *Écrits*. Éd. du Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le séminaire de Jacques Lacan [Livre XVII], [L'envers de la psychanalyse] : [1969-1970]*, Éd. du Seuil.
- Mbembé A. (2013). *Critique de la raison nègre*. Éd. La Découverte.
- McKay C., ([1928] 2022), *Retour à Harlem*, Nada.
- ([1929] 2015) *Banjo*, Éd. de l'Olivier.
- Merlier P. (2013) *Philosophie et éthique en travail social*. EHESP.
- Miano L. (2023) *L'opposé de la blancheur*, Éd. du Seuil.
- Nancy J.-L. (2011), *Politique et au-delà – Entretiens*. Galilée.
- (2022). *La haine des Juifs*. Éd. du Cerf.

- Pagis J. (2024) *Le prophète rouge – Enquête sur la révolution, le charisme et la domination*. Éd. La Découverte.
- Rancière J. (2010). « Choses (re)dites », Derycke & M. Peroni (dir.) *Figures du maître ignorant*. Presses universitaires de Saint-Étienne. 408-427.
- Rancière J. (2005). *La haine de la démocratie*. Éd. La Fabrique.
- Rancière J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.
- Simon A. (2018). « L’attentat de *Charlie Hebdo* du point de vue d’élèves dits “musulmans” » - Étude sur l’action politique de l’école ». *Agora*, n° 78, 23-40.
- Solomon Tsehaye R. & Vieille-Grosjean H. (2018) « Colonialité et occidentalocentrisme : quels enjeux pour la production des savoirs ? ». *Recherche en éducation*, n° 32. <https://journals.openedition.org/ree/2323>.
- Sznaider N., (2025), *Mémoires en conflit - Points de fuite de l'Holocauste et du colonialisme*, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Vincent B., (2002), *Le sentier des larmes : le grand exil des Indiens Cherokees*, Flammarion.
- Williams E. (1944). *Capitalism and Slavery*, Penguin Book.
- Žižek S. (1983). « Le stalinisme, un savoir décapitoné ». *Analytica*, vol. 33. 57-83.
- Žižek S. (2004). « Kant : With or Against Sade? », *Savoirs et clinique*, n° 4, 89–101.
- En ligne: <https://shs.cairn.info/journal-savoirs-et-cliniques-2004-1?lang=fr&tab=sommaire>
(traduction française)