

L'actualité intempestive de la Bildung dans une « société apprenante »

QUENTIN LANDENNE

Nos sociétés sont-elles en train de devenir des « sociétés apprenantes » ?
À quelles conditions ce devenir est-il possible, est-il souhaitable et surtout,
qu'est-ce que cette expression – société apprenante ou société de l'appren-
tissage – signifie au juste ?

73

BILDUNG ET SOCIÉTÉ APPRENANTE : UNE FAUSSE RESSEMBLANCE ?

Depuis au moins trois décennies, le concept général d'*apprentissage*, avec
tous ses avatars et combinaisons diverses, souvent d'inspiration anglo-
saxonne – apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*), entre-
prises apprenantes, villes, régions ou encore nations apprenantes¹ – est
devenu l'une des notions idéologiques les plus mobilisées dans les discours
contemporains des acteurs privés et publics pour inciter les individus, les
organisations et les institutions à s'adapter aux évolutions rapides et aux
mutations constantes des technologies, des marchés et du monde du tra-
vail². Ce terme offre en effet à la fois la flexibilité sémantique et les

*L'actualité
intempestive de la
Bildung dans une
« société
apprenante »
Quentin Landenne*

1. Le terme « nation apprenante » a ainsi été repris par le gouvernement français, et en particu-
lier le ministère de l'éducation nationale, lors de la crise du Covid-19 et du confinement, pour
désigner une opération destinée à donner aux enseignants des outils pédagogiques à travers diffé-
rents médias (<www.education.gouv.fr/operation-nation-apprenante-303174>).

2. Voir par exemple Frank Coffield, « Introduction. A Critical Analysis of the Concept of a
Learning Society », in F. Coffield (dir.), *Differing Visions of the Learning Society*, Bristol, BUP, 2000,
p. 1-38 ; Kenneth Wain, « Lifelong Learning and the Politics of the Learning Society », in D. Aspin

ressources axiologiques d'un puissant récit de légitimation sociale, convenant très bien avec ce qu'on a pu appeler « le nouvel esprit du capitalisme ¹ », faisant du *lifelong learning* une sorte de nouveau mantra résonnant avec l'émergence présumée d'une société de l'apprentissage ².

Alors que le syntagme « économie de la connaissance » se donne comme un concept avant tout *analytique*, décrivant le passage historique de l'économie globale d'un mode de production industriel à un mode de production basé de plus en plus sur des biens immatériels, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, la connaissance, les services et l'innovation ³, la notion de « société apprenante » (en anglais *learning society*), cousine du syntagme « société de la connaissance » (*knowledge society*), est quant à elle explicitement présentée comme un modèle *normatif* de ce que les sociétés contemporaines, dans le contexte de l'économie de la connaissance, *devraient* devenir, comme un projet destiné à transformer les fonctions sociales de l'apprentissage et de l'éducation pour faire face aux multiples défis de cette nouvelle ère de l'économie mondialisée ⁴. À cet égard, la société apprenante peut être considérée comme l'un des paradigmes les plus dominants, voire comme le grand récit (le narratif) structurant pour la pensée politico-éducative occidentale au XXI^e siècle, de la même manière que la philosophie de la *Bildung* (formation, culture de soi, éducation) le fut dans les pays de langue allemande au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles, à travers une série d'auteurs phares comme Goethe, Herder, Fichte, Humboldt ou Hegel ⁵.

D'un point de vue conceptuel, malgré la distance historique manifeste qui sépare ces deux paradigmes, on peut en effet identifier une homologie importante qui les rapproche dans les trois axiomes fondamentaux qui sous-tendent leur structure théorique respective : d'abord, l'idée que les capacités d'apprentissage de *tous les acteurs* – pas seulement les individus, mais aussi les organisations, les groupes, les institutions, les communautés politiques, et la société dans son ensemble – ont un rôle toujours plus décisif dans la manière dont les sociétés modernes évoluent et font face

(dir.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Melbourne, Springer, 2007, p. 39-56 ; Philippe Carré, *Apprenance. Un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2020.

1. Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2011
2. Arto Jauhiainen et Marika Alho-Malmelin, « Education as Religion in the Learning Society », *International Journal of Lifelong Education*, vol. XXIII, n° 5, 2004, p. 459-474.
3. Dominique Foray, *L'Économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, 2009.
4. Joseph Stiglitz et Greenwald, Bruce, *Creating a Learning Society*, New York, CUP, 2015.
5. Ya Hui Su, « The Learning Society: Two Justifications », *Australian Journal of Adult Learning*, vol. L, n° 1, avril 2010, p. 10-25 ; Philippe Carré, « L'apprenance, des dispositions aux situations », in P. Carré (dir.), *Autour de l'apprenance, Éducation permanente*, n° 207, 2016, p. 7-24.

aux mutations ; ensuite, l'apprentissage et l'éducation ne sont plus réservés à une période limitée dans le temps mais doivent se cultiver tout au long de la vie, à *tous les stades* des parcours personnels et professionnels ; enfin, la formation et l'enseignement ne sont plus les domaines réservés des institutions formelles d'éducation, mais doivent être assumés et pris en charge par tous les secteurs d'interactions sociales, *tous les sous-systèmes sociaux*.

Ces trois axiomes de base concernant la centralité sociale de l'apprentissage ont été, comme nous allons le voir, clairement et explicitement articulés dans les théories et discours se réclamant du projet d'une société apprenante. Mais on en trouve déjà une préfiguration conceptuelle significative dans les écrits se rattachant à la philosophie allemande de la *Bildung*, sous des formes diverses, chez des auteurs qui, à l'image de Johann Gottlieb Fichte, conceptualisent la société de manière dynamique comme un processus d'auto-formation et l'humanité comme un projet de formation continue (*Fortbildung*)¹.

Or, une telle homologie cache sans doute aussi une distance non seulement historique et contextuelle, mais substantiellement philosophique entre les deux paradigmes, dans la manière de penser réellement une telle centralité sociale de l'apprentissage et de la formation de soi. En atteste, par exemple, la mobilisation très ambivalente de la figure de Wilhelm von Humboldt dans les discours sur les mutations contemporaines de l'Université dans le contexte de la nouvelle économie de la connaissance. D'un côté, celui qui est souvent désigné comme le père de l'Université moderne (selon une généalogie en grande partie mythologique²) est honoré comme ayant posé des principes normatifs de base dérivés de sa philosophie de la *Bildung* – liberté et indépendance des chercheurs, unité de la recherche et de l'enseignement, autonomie institutionnelle de l'Université, mission culturelle de la science³ – qui ont essaimé dans le monde aux XIX^e et

1. Johann Gottlieb Fichte, *Über das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit, Gesamtausgabe der bayerischen Akademie der Wissenschaften*, R. Lauth, H. Gliwitzky (ed.), Stuttgart-Bad Cannstatt, 1991, Bd. I, 8 *Werke 1801-1806*, p. 37-140, en particulier p. 77. Voir aussi Birgit Sandkaulen, « Bildung und Lebenslanges Lernen. Eine kritische Analyse des Bildungsbegriffs aus normativer Perspektive », in U. Staudinger et H. Heidemeier (eds.), *Altern, Bildung und Lebenslanges Lernen*, Halle, 2009, p. 21-30 ; Quentin Landenne, « Die Bildungsgesellschaft als Integrationsdynamik der sozialen Perspektiven bei Fichte », in C. Binkelman (dir.), *Fichte-Studien*, vol. XL, New York/Amsterdam, Rodopi, 2012, p. 165-187.

2. Mitchell G. Ash, *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Vienne, Böhlau, 1999 ; Sylvia Paetschek, « Die Erfindung der Humboltschen Universität », *Historische Anthropologie*, vol. X, 2002, p. 183-205.

3. Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, *Werke*, IV, Darmstadt, WGB, p. 255-266 ; Alain Renaut, *Les Révolutions de l'Université*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, p. 101-128.

XX^e siècles¹, et sont encore explicitement repris aujourd'hui dans la *Magna Charta Universitatum*². Mais d'un autre côté, le récit humboldtien est surtout considéré comme fortement concurrencé, sinon définitivement supplanté par le modèle de l'économie de la connaissance, qui considère que le totem de l'indépendance de la science (la fameuse « tour d'ivoire ») doit laisser place aujourd'hui à une université managériale, ouverte aux entreprises, aux industries et aux nouvelles technologies, et doit substituer à l'idéal de culture de soi un impératif d'adaptation aux demandes du marché de l'emploi.

Cette présence spectrale de Humboldt dans les discours contemporains sur l'Université³, nous voulons l'interroger ici en questionnant non seulement la ressemblance homologique entre le paradigme de la société apprenante et l'idéal de *Bildung*, mais aussi le sens et la fécondité de la distance philosophique qui les sépare. Nous allons donc d'abord présenter brièvement l'histoire du concept de « société apprenante » et la trajectoire qu'il a prise, conduisant de l'utopie humaniste originaire à sa captation néolibérale, pour montrer ensuite comment la philosophie moderne de la *Bildung*, illustrée ici par une sélection de quelques figures-clefs, peut offrir des ressources pour penser une conception alternative, un contre-modèle de la formation de soi et d'une société qui serait tout entière organisée autour de cette exigence formative.

LE CONCEPT DE SOCIÉTÉ APPRENANTE : DE L'UTOPIE ÉDUCATIVE
À L'IDÉOLOGIE MANAGÉRIALE

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'une des premières apparitions explicites du syntagme « société apprenante » dans la littérature académique anglophone est attribuée au livre de Robert Maynard Hutchins, *The Learning Society*, publié en 1968⁴. Dans cet essai, Hutchins – qui

1. Rainer Schwinges (ed.), *Humboldt international. Der Export des Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, Bâle, Schwabe, 2001.

2. <<https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu2020>>.

3. Bernd Henningsen, « A Joyful Good-Bye to Wilhelm von Humboldt: The German University and the Humboldtian Ideals of "Einsamkeit und Freiheit" », in K. Blückert et al. (eds.), *The European Research University*, New York, Palgrave, 2006, p. 91-107 ; Franz Schultheis et al. (dir.), *Le Cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et Travaux », 2008 ; Svein Michelsen, « Humboldt Meets Bologna », in *Higher Education Policy*, n° 23, 2010, p. 151-172.

4. Robert M. Hutchins, *The Learning Society*, New York, Praeger, 1968.

était non seulement un philosophe de l'éducation influent, mais aussi le président de l'université de Chicago – promoteur vigoureusement un renouveau de la tradition classique de l'éducation libérale contre ce qu'il percevait et déplore comme l'évolution utilitariste et économe dans l'Université de son époque. Ses critiques de la tendance professionnalisante des institutions d'éducation, des écoles élémentaires aux universités, sont enracinées dans une conception philosophique de la finalité de l'éducation et de la culture, qui devrait conduire à l'utopie sociale d'une nouvelle « société de l'apprentissage », c'est-à-dire une société qui encourage *l'apprentissage pour lui-même, pour tout le monde, à tout moment*.

Dans la décennie qui suivit la publication du livre de Hutchins, d'autres chercheurs ont repris le concept de « société apprenante » pour décrire les évolutions récentes du monde de l'éducation, comme le suédois Torsten Husén qui, dans *The Learning Society* (1974)¹, prédit que le passage vers l'économie des services et des technologies de l'information et de la communication va mener à une telle « explosion du savoir » que la société dans son ensemble devra devenir une société apprenante exigeant une mise à jour constante des connaissances, rendant les institutions éducatives toujours plus dépendantes de ces technologies et des supports multimédias². En Nouvelle-Zélande, Roger Boshier insiste quant à lui sur l'impact de ces évolutions sur les enjeux démocratiques. Dans *Towards a Learning Society* (1980)³, il considère que les institutions scolaires doivent accepter qu'elles ont perdu leur monopole éducatif et que les défis de l'apprentissage tout au long de la vie exigent la création d'une société apprenante réellement démocratique qui donne aux adultes les chances et capacités nécessaires à l'engagement social et la participation politique.

Ces trois approches théoriques pionnières du concept de société apprenante montrent déjà la grande diversité des modèles et conceptions – épistémiques, technologiques, démocratiques – qui se cachent derrière le même titre. Au-delà de ces premières théorisations, l'un des documents les plus influents qui fit référence de manière précoce à cette notion fut un rapport de l'Unesco publié en 1972 par un groupe d'experts mené par l'ancien ministre français de l'Éducation, Edgar Faure, intitulé *Learning to be*. Ce « rapport Faure » est marqué par un fort caractère philosophique et

1. Torsten Husén, *The Learning Society*, Londres, Methuen and co., 1974.

2. *Ibid.*, p. 198-199.

3. Roger Boshier, *Towards a Learning Society. New Zealand Adult Education in Transition*, Vancouver, Learningpress, 1980 ; Griffin, Collin et Brownhill, Bob, « The Learning Society », in P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning*, Londres, Routledge, 2001, p. 55-68, en particulier p. 58.

est imprégné des idéaux des Lumières, de la démocratie sociale-libérale, de l'émancipation et de la justice pour tous, par l'accès à la connaissance et l'amélioration générale des capacités d'apprentissage. Sa cible principale est l'individu, « l'homme complet » – un « homme nouveau pour un monde nouveau » – conçu comme « le sujet de l'éducation [...] à tout moment et en tout lieu », comme un apprenant concret (enfant, adulte, producteur, consommateur, citoyen, parent), impliqué dans « l'éducation permanente », comme « un agent de développement et de changement, promoteur de la démocratie, citoyen du monde, auteur de son propre épanouissement »¹. C'est pour promouvoir l'avènement de cet « homme complet », dont l'apprentissage englobe tous les âges de la vie et toutes les dimensions de l'existence, qu'il faut une refonte des systèmes d'éducation en vue d'une véritable « cité éducative »² – terme qui a été traduit en anglais par l'expression *learning society*, société de l'apprentissage. La notion française de cité éducative indique bien, par ses accents platoniciens, l'utopie moderne qui est celle d'une société où tous peuvent et doivent apprendre partout et tout au long de la vie.

En 1996, c'est au tour du président de la Commission européenne, Jacques Delors, d'endosser le rôle d'Edgar Faure en tant que président d'un groupe d'experts au nom de l'Unesco, la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle. La continuité idéologique et conceptuelle entre les deux hommes politiques français est très claire, puisque dans son rapport intitulé *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, Delors reprend avec enthousiasme la vision humaniste et utopique de l'éducation de Faure (il parle explicitement d'une « utopie nécessaire » et de « visées utopiques »), en plaidant pour le projet d'une société apprenante, dans laquelle « tous les aspects de la vie, tant au niveau individuel que social, offrent des possibilités d'apprendre et d'agir », des possibilités de « s'épanouir », et en promouvant l'apprentissage tout au long de la vie comme un concept clé de l'éducation³.

Pourtant, au même moment, Jacques Delors – cette fois en tant que président de la Commission européenne – contribue activement à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et le concept de société apprenante au niveau européen comme le nouveau référentiel central des politiques publiques de croissance, emploi et compétitivité. Ce projet est

1. Edgar Faure *et al.*, *Learning to be*, Paris, Unesco, 1972, p. 155-158.

2. *Ibid.*, p. xxxiii.

3. Jacques Delors *et al.*, *Learning. The Treasure Within*, Paris, Unesco, 1996, p. 19.

préparé et théorisé dans un Livre blanc publié par la Commission en 1995 et intitulé en anglais *Towards the Learning Society*. Dans cet important document, la Commission européenne identifie trois transformations majeures dans le contexte des activités économiques : l'avènement de la société de l'information, l'importance sociale croissante des recherches scientifiques et technologiques et l'internationalisation de l'économie. Ces événements « contribuent au développement de la société apprenante », conçue comme « une nouvelle forme de société »¹, une société « qui investit dans la connaissance », « une société d'enseignement et d'apprentissage, dans laquelle chaque individu construira ses propres qualifications », où « l'éducation et la formation deviendront de plus en plus les principaux vecteurs de la conscience de soi, du sens de l'appartenance, du développement et de l'accomplissement de soi »². Dans ce nouveau contexte, la place de l'individu par rapport à ses concitoyens sera de plus en plus déterminée par sa capacité à apprendre et à s'adapter en permanence par la formation tout au long de la vie.

Même si le Livre blanc de la Commission européenne de 1995 fait partiellement écho au rapport Faure en répétant l'importance de l'éducation et de la formation pour le développement personnel, l'autonomie et le partage de valeurs communes, l'accent est ici clairement mis sur les questions d'emploi, de compétitivité et de croissance. Le passage de la notion de « formation continue » au concept de *lifelong learning* exprime cette nouvelle orientation vers les impératifs socio-économiques d'employabilité et d'adaptation des individus aux changements rapides du marché du travail³. Qu'il soit conçu comme un consommateur, un salarié ou un demandeur d'emploi, l'individu est considéré comme responsable de sa propre carrière d'apprentissage et de son développement éducatif⁴. Dorénavant, la société apprenante, en tant que société fondée sur l'apprentissage tout au long de la vie, sera promue comme le nouveau modèle de la « bonne société », d'inspiration néolibérale, dans presque tous les documents

1. Commission européenne, *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, White Paper, COM (95) 590 final, p. 5.

2. Commission européenne, « Moving towards the Learning Society », in S. Ranson (ed.), *Inside the Learning Society*, Londres, Cassel, 1998, p. 125-132, p. 125 ; Commission européenne, *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, White Paper, COM (95) 590 final, p. 2.

3. Sur l'impératif d'adaptation en régime néo-libéral, voir Barbara Stiegler, « *Il faut s'adapter* ». *Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019.

4. Kenneth Wain, *The Learning Society in a Postmodern World*, New York, Peter Lang, 2004, p. 64-65.

éducatifs officiels de l'Union européenne et de nombreux gouvernements européens¹.

Cette évolution, qu'on voit à l'œuvre dans d'autres organisations internationales comme l'OCDE ou le FMI, sera décisive pour le tournant néolibéral des discours et des politiques publiques en Europe et en Amérique du Nord, qui conçoit largement l'adaptation individuelle aux exigences de l'économie de la connaissance, aux injonctions du marché du travail en constante évolution et aux mutations technologiques comme l'objectif principal – sinon unique – des activités d'éducation et d'apprentissage². Dans ce contexte, l'Université est elle aussi appelée à s'adapter et à devenir un agent au service de l'économie de la connaissance.

En suivant cette évolution dans les usages du concept de « société apprenante », on peut se demander ce qu'il reste encore de l'utopie humaniste et émancipatrice mise en avant par les premiers auteurs dans les discours et les politiques publics d'acteurs qui mobilisent l'apprentissage et la formation dans un sens qui tend à marginaliser les institutions d'éducation formelle, à individualiser les parcours éducatifs et à les réduire à des fonctions d'adaptation, d'employabilité et de compétitivité économique. L'homologie que nous posons au début entre l'idéal moderne de *Bildung* et le projet de société apprenante semble à cet égard relever davantage de la fausse ressemblance que de la vraie continuité de pensée.

Pourtant, cette homologie permet par là même de mieux saisir le contraste instructif et la distance féconde entre l'interprétation néolibérale et managériale relativement récente du projet de société apprenante et le potentiel d'émancipation critique et réflexive qui peut continuer à inspirer d'autres conceptions de ce projet. C'est ce potentiel inexploité que nous voudrions maintenant faire voir, à partir de quelques figures-clefs de la philosophie allemande de la *Bildung*, qui par la distance même qu'elles instaurent avec les visions dominantes des besoins formatifs d'aujourd'hui, nous donnent une autre idée de ce que « se former » veut dire. L'*actualité philosophique* de cette idée se mesure alors non pas à son adaptation factuelle aux visions dominantes des besoins du moment, mais au déficit de réflexivité qu'elle met en lumière, par contraste, dans ces visions.

1. Vasco D'Agnesse, « Narrowing Down Education », *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* [en ligne], VIII-1, 20 juillet 2016, <<http://journals.openedition.org/ejpap/442>>.

2. *Ibid.*

L'ACTUALITÉ DE LA *BILDUNG* COMME CONTRE-MODÈLE DE FORMATION DE SOI

L'actualité d'un concept inactuel : la crise de la Bildung chez Nietzsche

Nous choisissons de commencer ce parcours sélectif des figures de la philosophie moderne de la *Bildung* non pas de manière chronologique, en identifiant l'auteur qui aurait été le premier à avoir donné à ce concept ses lettres philosophiques de noblesse – tâche qui serait pour le moins périlleuse si elle n'était pas simplement vaine – mais au contraire en partant d'un moment de crise et de mise en question de l'idéal allemand de culture, chez un philosophe, Friedrich Nietzsche, pour qui la culture et l'éducation ont toujours été autant une obsession et une impulsion pour la pensée, qu'une inquiétude et même un « effroi », comme il le dit lui-même¹. Ce choix de commencer par Nietzsche, alors qu'une telle figure n'exprime ni la naissance ni l'apogée de la philosophie classique de la *Bildung*, s'explique et se justifie par un de ses gestes philosophiques typiques, particulièrement pertinent pour nous qui nous enquêrons de l'actualité possible de ce paradigme : le geste de poser l'idéal de *Bildung* comme un idéal profondément inactuel et qui, pour cette raison, nous permet ou exige de nous, contemporains, d'adopter sur notre époque un point de vue philosophique *inactuel* ou *intempestif* (*unzeitgemäß*).

Dans une série de conférences prononcées à l'université de Bâle, alors qu'il y enseignait encore la philologie, Nietzsche critique l'état des institutions éducatives allemandes, en particulier le gymnasium et l'Université, traversées par deux tendances de fond : la massification de l'enseignement et la réduction de la culture à des fins instrumentales définies par l'État². Pour lui, la massification éducative a paradoxalement pour effet de survaloriser les individus, en attendant des élèves qu'ils expriment le plus vite possible leur présumée singularité dans des travaux de rédaction, alors même que leur culture n'est pas faite et que leur caractère intellectuel est encore informe. Le règne de la liberté individuelle est également marqué à l'Université par une conception superficielle et récréative de la « liberté académique », qui tourne le dos au sérieux de la science. Dès lors, immanquablement, l'individu que ces institutions façonnent, inculte et indistinct de la masse, n'a plus la formation (*Bildung*) suffisante pour s'opposer à

*L'actualité
intempestive de la
Bildung dans une
« société
apprenante »*
Quentin Landenne

1. Friedrich Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, trad. fr. J.-L. Backès, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1975, p. 103.

2. *Ibid.*, p. 80.

l'enrégimentement industriel et militaire de la culture et de la science par l'État prussien¹.

C'est dans cette situation de crise qu'une remobilisation de la *Bildung* authentique exige de reconnaître d'abord en elle une distance, une *inactualité* par rapport aux besoins de l'époque et aux ordres du jour. Aussi, Nietzsche voit-il le salut de la *Bildung* allemande dans un retour à la culture grecque, précisément parce qu'elle offre aux contemporains la distance nécessaire², mais aussi l'exigence d'un art de la lecture lente³, de la *discipline* grammaticale des langues anciennes et la rigueur philologique respectueuse de l'intégrité des grands et longs textes⁴. Pour Nietzsche, l'idéal de formation de soi exige la reconnaissance de la distance qui nous sépare de ces grandes productions de la culture, de la rigueur que requiert le désir de s'y élever, du caractère informe de l'individu avant qu'il ne se heurte aux rugosités de cette distance et de cette discipline. Bref, à la suite de Nietzsche, il faut d'abord voir tout ce que la *Bildung* présente pour « nous » d'*inactuel* pour découvrir toute son actualité philosophique potentielle⁵.

*L'actualité d'un concept critique et d'un idéal transformateur :
Kant et Fichte*

82

Dossier
Pourquoi encore
apprendre ?
À l'heure du
relativisme et de l'IA

Si la *Bildung* peut nous offrir une distance historique et culturelle, elle s'est aussi d'emblée posée comme un idéal qui ouvre un espace d'imagination et une distance *critique* à l'égard des institutions politiques et religieuses, espace et distance qui rendent possibles un engagement pratique et une transformation sociale. Sur ce point, ce sont les figures idéalistes de Kant et de Fichte qui représentent le plus fortement l'exigence d'une formation de soi à l'autonomie individuelle et collective par l'autonomie du savoir.

Dans les leçons sur l'éducation qu'il a données vers la fin de sa carrière, Kant montre toute l'importance du concept de *Bildung*, qui recouvre pour

1. *Ibid.*, p. 108 et p. 154 sq.

2. Friedrich Nietzsche, *Considérations inactuelles III*, Schopenhauer éducateur, trad. fr. H.-A. Baatsch et al., Paris, Gallimard, 1988, p. 25.

3. Friedrich Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 82.

4. Sur l'importance de la discipline (*Zucht*) pour l'éducation et la culture, voir par exemple Friedrich Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 165.

5. Pour une analyse plus approfondie de la critique nietzschéenne de la *Bildung* et de sa revalorisation depuis un point de vue inactuel, voir Quentin Landenne et Nicolas Quérini, « Critique et crise de la *Bildung*. La politique inactuelle de la culture chez le jeune Nietzsche », *Klésis*, n° 59, 2025, revue en ligne.

lui les différentes dimensions intellectuelles, physiques et morales du processus par lequel un enfant est élevé en vue de son autonomie, pour qu'il « se forme de lui-même, comme un homme qui doit vivre dans la société¹ ». Mais c'est dans un autre ouvrage tardif que Kant pose que, si une société doit se former collectivement à l'autonomie, cela ne peut se faire que si une institution peut garantir l'autonomie du savoir dans la quête de la vérité. Cette institution, c'est l'Université, et c'est dans *Le Conflit des facultés* (1798) que Kant la conçoit comme un lieu essentiel de résistance à l'instrumentalisation des sciences et de formation de l'autonomie du savoir et par le savoir. En effet, si l'Université est l'institution qui a pour mission de « traiter l'ensemble tout entier du savoir », cette « république savante » doit se voir reconnaître une réelle « autonomie », « car, dit Kant, seuls les savants peuvent juger des savants comme tels »². Or, historiquement, certaines disciplines sont étroitement liées aux intérêts directs de l'État, comme le droit, la médecine et la théologie, et l'État n'entend pas perdre le contrôle sur les connaissances que produisent ces trois facultés dites supérieures. Ce qui garantit alors l'autonomie épistémique de l'Université, c'est l'existence de la faculté dite inférieure, la faculté de philosophie, qui contient en fait toutes les sciences empiriques (comme l'histoire ou la physique) et les sciences pures (comme les mathématiques ou la logique) qui poursuivent l'unique objectif de découvrir la vérité et de servir la seule raison. Si la faculté inférieure ne peut donner des ordres aux fonctionnaires de l'État, elle peut « juger » tous ces ordres, donnant ainsi à la raison « le droit de parler publiquement » et de *critiquer* les effets pratiques des doctrines des savants des facultés supérieures³. La formation intellectuelle du public passe ainsi par l'autonomie des sciences, fondée sur l'intérêt de la raison pour la découverte de la vérité, et leur capacité à exercer la critique contre leur instrumentalisation politique et leur censure religieuse.

C'est Johann Gottlieb Fichte, dont toute la philosophie pratique est animée par le concept de *Bildung*, qui va reprendre ce projet kantien d'une formation du public savant par l'autonomie institutionnelle de la science et le prolonger en vue d'une transformation sociale par la diffusion la plus large de cette force formatrice et de cette éducation à la liberté à travers

1. Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, trad. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2018, p. 145.

2. Emmanuel Kant, *Le Conflit des facultés*, trad. fr. A. Renaut, in *Ceuvres philosophiques III*, Paris, Gallimard, 1986, p. 804-930 et p. 813.

3. *Ibid.*, p. 816.

les communautés constitutives du peuple. Dans ses fameux *Discours à la nation allemande* (1808), Fichte appelle ainsi à une refonte complète du système éducatif en Allemagne comme une réponse en forme de résistance culturelle face aux invasions napoléoniennes et à la perte d'autonomie collective qu'elles provoquaient. La formation politique et la réforme morale de la nation allemande devaient passer pour lui par une transformation des communautés formatives elles-mêmes, et d'abord des institutions éducatives. Pas plus que l'individu ne peut être considéré comme réellement libre avant d'avoir formé en lui le concept de liberté qui conditionne sa conscience de soi, pas plus le peuple et les communautés éthiques et politiques qui le constituent ne peuvent prétendre à une réelle existence sans se mettre à la hauteur d'une réelle autonomie collective et d'une éducation au concept du droit¹. Tant l'École que l'Université sont alors mobilisées comme communautés d'apprentissage pour participer activement à cette transformation sociale dont le projet n'est autre que la formation de soi à l'autonomie individuelle et collective².

Bref, ce que la philosophie kantiano-fichtéenne de la *Bildung* présente pour nous d'actuel, c'est la vigilance aux conditions de formation de la liberté : pas de science sans autonomie de la critique, pas d'autonomie politique sans éducation du public et transformation sociale.

L'actualité d'une culture organique et communicationnelle : Humboldt

On le voit, la dimension sociale, intersubjective et collective de la *Bildung* est aussi essentielle pour la philosophie classique allemande que l'affirmation de la formation de soi individuelle. Wilhem von Humboldt, figure éminente de cette tradition, définit ainsi la culture de soi comme la fin suprême de l'existence de l'être humain : « Le véritable but de l'humain – celui que lui prescrit non pas le penchant variable, mais la raison éternellement immuable – c'est la formation (*Bildung*) la plus élevée et la plus proportionnée de ses forces en un tout³. » Ce caractère de totalité orga-

1. Johann Gottlieb Fichte, *Discours à la nation allemande*, trad. fr. A. Renaut, Paris, Imprimerie nationale éditions, p. 73 sq.

2. Sur le rôle que Fichte accorde à l'Université dans la transformation sociale, on citera ses trois séries de conférences sur la destination (ou l'essence) du savant (1794, 1805, 1811) ainsi que le *Plan déductif* de 1807 (pour la traduction française d'A. Renaut, « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin, qui serait en liaison intime avec une Académie des sciences », in L. Ferry, J.-P. Pesron, A. Renaut (dir.), *Philosophies de l'Université*, Paris, Payot, 1979).

3. Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, in *Werke*, I, Darmstadt, WGB, 2010, p. 64.

nique – soit une totalité dont les parties n’ont de sens et d’effectivité que par leurs relations réciproques et leur rapport au tout – est capital dans la conception humboldtienne de la *Bildung*. Or pour lui, l’idéal de formation de soi n’est pas seulement l’authentique impératif catégorique de tout individu¹, qui exige comme conditions la liberté individuelle et la « variété des situations » de cette liberté individuelle². La *Bildung* est aussi un principe réel, un principe immanent à la réalité en ce qu’elle désigne une impulsion élémentaire et une force formatrice, ou mieux, la convergence de diverses forces vitales.

La *Bildung* comme processus de formation est alors le nom sous lequel on peut penser un développement continu et organique de forces fondamentales de l’humain, aussi bien en tant qu’individu qu’en tant qu’être collectif (nations, générations, institutions, espèce). Ces forces ont des origines diverses et se présentent sous des formes distinctes : elles peuvent être des forces intellectuelles, physiques ou morales³. Par-delà leurs différences, elles convergent en se développant dans une constante influence, dans « l’action réciproque la plus universelle, la plus stimulante et la plus libre » entre notre moi et le monde, de telle manière que la *Bildung* peut être décrite comme le processus et le résultat de l’échange et la communication continus entre les diverses forces fondamentales de l’être humain avec son environnement naturel et culturel⁴.

Un tel processus est essentiellement réflexif et interactif en ce qu’il se forme à travers les influences réciproques qui s’opèrent continûment entre le moi et le monde. Le langage et les langues particulières constituent à la fois le médium indispensable de ces interactions et le lieu privilégié de cette formation de soi, à travers la communication entre l’individu, sa communauté linguistique particulière et leur monde commun. Aussi, si la culture de soi est un impératif personnel exigeant la solitude du chercheur, c’est toujours aussi dans des communautés de communication que la formation culturelle peut se réaliser pleinement, à l’instar des communautés

1. Comme Humboldt l’énonce dans sa correspondance, « la première loi de la vraie morale est : forme-toi toi-même, et sa deuxième loi seulement : agis sur les autres par ce que tu es », Lettre à Georg Forster du 16 août 1791, Wilhelm von Humboldt, *Briefe. Historisch-Kritische Ausgabe*, éd. P. Mattson, Bd. 2, Berlin, De Gruyter, 2015, p. 18.

2. Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, op. cit.*, p. 64-65.

3. Wilhelm von Humboldt, *Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte*, in *Werke*, I, Darmstadt, WGB, 2010, p. 53.

4. Wilhelm von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, in *Werke*, I, Darmstadt, WGB, 2010, p. 235- 236.

scientifiques des enseignants et étudiants qui se forment dans les universités, où les points de vue individuels peuvent se confronter à leurs forces et limites respectives¹. C'est pourquoi, pour Humboldt, recherche et enseignement, mais aussi science et culture sont inséparables, formant un tout spirituel. Et c'est en cela aussi que sa conception organique et communicationnelle de la *Bildung* nous est encore bien actuelle.

REPENSER L'APPRENTISSAGE À PARTIR DE LA *BILDUNG*
OU VERS UNE NOUVELLE *BILDUNG*

En présentant l'idéal de *Bildung* comme une préfiguration moderne du projet contemporain de société apprenante – une société où tous les acteurs seraient appelés à apprendre tout au long de la vie et dans les tous les domaines d'interaction sociale – nous avons posé une homologie conceptuelle qui nous a d'abord donné une prise avec l'actualité « actuelle » des discours politico-éducatifs dominants. Mais cette homologie nous a ensuite permis de mesurer toute la distance entre les deux paradigmes, au point qu'on puisse même parler d'inversion : alors que la philosophie de la *Bildung* cherchait à construire les conditions d'une formation de soi de l'individu, à travers ses relations communautaires et ses engagements institutionnels, pour que la culture de la liberté par le savoir conduise à une transformation sociale en vue d'une réelle autonomie collective, le paradigme de la *learning society*, dans sa version néolibérale, postule la liberté individuelle comme une donnée naturelle et mobilise l'apprentissage comme un instrument d'adaptation hétéronome à des contraintes externes (économiques, technologiques).

Ce qui a rendu l'utopie humaniste de la société apprenante promue dans les années 1960-1970 vulnérable à la captation managériale et instrumentale qui s'est imposée à partir des années 1980, c'est précisément la croyance que l'individu isolé dispose d'emblée de lui-même et qu'il peut mettre sa liberté fragmentée à disposition d'autre chose qu'elle-même, alors que les philosophes de la *Bildung* montrent que la tâche primordiale de l'individu est de former sa liberté par une série de médiations culturelles qui l'éloignent de lui-même pour mieux l'élever à soi². L'actualité « intempestive » de la *Bildung* consiste à porter notre attention sur le fait que,

1. Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äussere Organisation*, op. cit., p. 256.

2. Cette formulation dialectique est évidemment inspirée d'un autre grand philosophe de la *Bildung* : Hegel.

pour résister aux réductions instrumentales de l'éducation, les finalités de l'apprentissage doivent toujours être reliées aux conditions individuelles et collectives de la formation de soi de la liberté et que l'individu en formation ne prend son sens qu'en lien avec une totalité organique, ouverte et dialogique, qu'il participe à transformer. À cet égard, le point de vue inactuel de la *Bildung* nous offre encore des ressources philosophiques fécondes pour repenser le projet d'une « société apprenante » qui puisse réellement s'élever à la hauteur de son concept.

