

Une culture peut-elle se fonder sur elle-même ?

Les humanités comme « baptême profane de l'esprit » selon Hegel

Matthieu Frémont

Université Catholique de Louvain
Ecole Normale Supérieure | Paris¹

Les *Discours* prononcés par Hegel au gymnase de Nuremberg constituent l'une des rares sources de ses réflexions sur la pédagogie. Par pédagogie, nous n'entendons pas une doctrine de l'éducation qui présenterait des techniques et prescriptions pour l'instruction, car Hegel n'en a jamais produit². L'intérêt de cet auteur se situe paradoxalement à la marge de problématiques proprement pédagogiques, puisqu'il les traite à partir des autres résultats philosophiques de son œuvre. La pédagogie soulève le problème de savoir comment un esprit *fini*, dont la forme de la pensée et les préoccupations sont déterminées par son jeune âge, peut malgré tout s'élever vers un savoir qui saura outrepasser cette limite naturelle au point de le nourrir toute sa vie. Nous verrons que la réponse à cette question dans les *Discours* consiste à observer les conséquences pratiques des considérations philosophiques du système hégélien (en l'occurrence logiques, anthropologiques et esthétiques), de sorte que son désintérêt relatif pour la pédagogie est aussi le revers d'une thématisation tout à fait originale de celle-ci.

Depuis 1808, les réformes de son ami Niethammer, qui organisent l'enseignement de façon véritablement systématique et qui mettent l'accent sur la formation humaniste, suscitent l'adhésion de Hegel : « je vous exprime ma gratitude [...] tout particulièrement pour la place donnée à l'étude des auteurs grecs ; soyez loué pour cela trois fois, sept fois et neuf fois ; soyez aussi loué pour l'élimination de toutes ces balivernes de technologie, économie, chasse aux papillons, etc. [...] »³. En ce sens, Hegel est le contemporain d'une réforme sociale dont l'enjeu était de savoir ce qui doit fonder la culture. Le *Discours* du 29 septembre 1809, sur lequel nous nous concentrerons dans ce travail, prend ainsi la forme d'une véritable défense des études classiques contre une vision simplement utilitaire, technique de l'enseignement que prônaient alors les vieux catholiques bavarois. Cette dernière se fonde sur l'idée d'un progrès des cultures dont les Lumières (*Aufklärung*) nouvelles destituent d'emblée l'usage de matériaux vétustes à l'instar des œuvres antiques. Un enseignement utile, exclusivement dévoué aux besoins du présent, garantirait une parfaite insertion sociale. C'est donc bien à deux visions opposées de la *Bildung* dont Hegel fut le témoin que nous confrontent ces *Discours*⁴.

L'opposition bavaroise aux réformes humanistes de Niethammer illustre parfaitement l'usage technique de la notion d'*Aufklärung* chez Hegel comme modalité de la *Bildung*. Deux ans plus tôt, la *Phénoménologie de l'esprit* présentait les Lumières et la foi comme deux figures du savoir de soi aliéné de l'esprit. Elles comprennent bien que les changements du monde objectif sont des mouvements de la pensée, mais sous des formes qui lui sont étrangères et opposées entre elles : la foi par la représentation d'un être transcendant et les Lumières dans la critique de cette représentation. Mais si les « Lumières » illustrent le moment historique où cette dimension polémique de la conscience est apparue, il ne faut pas pour autant les réduire aux seuls penseurs célèbres qui les ont incarnées⁵ puisqu'elles constituent aussi le concept technique d'une modalité du savoir, celui de la critique des superstitions, comme notamment manifeste dans la controverse avec Niethammer.

¹ Cet article a été financé par l'Union européenne (projet ERC BildungLearning, n° 101043433). Les points de vue et opinions exprimés appartiennent à son/ses auteur(s)/autrice(s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ni de la European Research Council Executive Agency. Ni l'Union européenne ni l'instance chargée de l'octroi des subventions ne peuvent en être tenues pour responsables.

² Sur les raisons du désintérêt de Hegel pour les réflexions sur l'éducation, voir la présentation par Bernard Bourgeois de sa traduction des *Textes pédagogiques* : Bourgeois 1978c, p. 12-24.

³ Lettre à Niethammer du 14 décembre 1808 (Hegel 1962, p. 245).

⁴ Pöggeler 1980, p. 242-257 montre comment la conception de la *Bildung* chez Hegel est souvent tributaire de l'institution éducative et de ses bouleversements à l'orée des années 1800.

⁵ Voir sur ce point le chapitre qui leur est consacré dans les *Leçons sur l'histoire de la philosophie*.

Contentons-nous d'en reprendre certains traits distinctifs. Les Lumières sont l'expansion mécanique de « l'intellection pure », selon laquelle ce qui est objectif n'est vrai que dans ce qu'on en conçoit (« la vanité du contenu est la vanité du soi qui le sait vain »⁶). Toutefois, cette conception est une pensée d'entendement qui abstrait et sépare les déterminations de l'objectivité dans un savoir encyclopédiste éparpillé en une multitude de concepts sans véritablement en ressaisir le mouvement général, chose que réalise bien la foi, mais au moyen de représentations transcendantes, obscures donc sans concepts. Les Lumières imposent cette intellection aux représentations indues de la foi (c'est ce qui fait leur force) mais absolutisent indûment leurs conceptions abstraites. Ainsi, toute forme du savoir autre que la sensation, ce qui est immédiatement pour soi, est dénoncée comme illusion ; de même, le bien est nivelé à l'utile, car rien n'a de valeur pour soi-même mais seulement pour la conscience. Le regard que porte Hegel sur les Lumières est alors contrasté puisqu'elles ont raison dans ce qu'elles critiquent (la vacuité de la foi) mais tort dans ce qu'elles affirment avec vanité (des concepts dénués du mouvement de la pensée).

Un bref rappel suffira à mieux cerner le cadre polémique dans lequel s'inscrivent les *Discours*. Les adversaires bavarois à la réforme de Niethammer correspondent parfaitement à la figure de l'*Aufklärung* dressée par la *Phénoménologie de l'esprit*. Ils promeuvent une éducation de l'utilité, « regardant la formation spirituelle et scientifique malheureusement exigée comme un simple moyen »⁷, au point que l'enseignement devrait se limiter aux seules matières techniques. Pour cette pédagogie éclairée, « l'activité de l'esprit peut être exercée à même tout matériau, [...] pour une part, des objets ayant une utilité extérieure, pour une autre part, les objets sensibles [...] »⁸ ; ce qui implique l'éviction des matériaux proprement spirituels inadaptés à ce jeune âge (« c'est l'un des préjugés qui ont été répandus par les Lumières de l'époque récente » que de refuser à la jeunesse les réflexions morales des classiques « sous prétexte qu'elle ne les comprendrait pas »⁹). Toutefois, comme dans la *Phénoménologie de l'esprit*, la critique hégélienne des Lumières est nuancée. Elles ont eu un effet positif sur la culture bavaroise, puisque cette défense d'un enseignement seulement utilitaire a rendu caduc la place exclusive autrefois dédiée aux langues et cultures anciennes¹⁰. La réforme de Niethammer leur a donné raison en isolant les humanités dans une sphère propre, séparée des enseignements techniques : elles ne sont désormais plus qu'une « assise (*Grundlage*) » de l'enseignement. Mais cette concession aux Lumières était encore bien maigre pour leur demande d'éradication de l'inutilité. Leur excès est d'affirmer qu'en vertu « de la culture du monde moderne, de nos lumières (*Aufklärung*) et des progrès de tous les arts et de toutes les sciences », nous nous serions définitivement émancipés de « l'enfance grecque et romaine » et ne devrions « prendre appui que sur <notre> propre fond »¹¹. *A contrario*, l'enseignement humaniste érigerait dans l'esprit des élèves une cloison (*Scheidewand*) étrangère à leur culture, ce qui empêcherait l'école d'accomplir son rôle d'intermédiaire entre la famille et la société civile.

La réponse de Hegel à cette objection est bien connue. Elle revient à promouvoir l'excellence des œuvres classiques contre l'utilité des matières techniques. Le *Discours* de 1809 ne manque pas d'insister : les œuvres classiques sont ce qu'il y a de plus beau, de plus excellent, elles sont le paradis de l'esprit, un baptême spirituel, etc. Il faut enseigner l'excellence, ce qui a une valeur pour soi-même et non pour autre chose. Reste que l'objection des Lumières n'est pas aussi facilement liquidée, surtout face au rappel que la position même de Hegel présente au demeurant une tension entre le moyen (humaniste) et la fin (utilitaire) de l'éducation : « [...] ce qui se réalise par l'école, la formation des individus, c'est la capacité qu'ils ont d'appartenir à la vie publique. La science et les aptitudes acquises n'atteignent leur but essentiel que dans leur application extra-scolaire. [...] Les travaux de l'école n'ont pas leur fin complète en eux-mêmes, mais fondent seulement la possibilité d'une autre

⁶ Hegel 1807/1980, p. 293 ; trad. Hegel 2006b, p. 464.

⁷ *Gutachten über die Stellung des Realinstituts zu den übrigen Studienanstalten*, in Hegel 1986, p. 380. Pour le contexte de cette querelle, voir la note de Bernard Bourgeois dans sa présentation des *Textes pédagogiques*, op. cit., p. 49-50.

⁸ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p. 459, trad. Hegel 1978a p. 82.

⁹ Discours du 2 sept. 1811 : Hegel 2006a p. 483 ; trad. Hegel 1978a p. 106.

¹⁰ « cet apprentissage ne passait pas tant pour un moment de l'étude savante qu'il n'en constituait au contraire, la partie la plus essentielle et était l'unique moyen de culture supérieur [*das einzige höhere Bildungsmittel*] [...] » Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p. 457 ; trad. Hegel 1978a p. 79.

¹¹ *id.*

œuvre, l'œuvre essentielle »¹². Autrement dit, l'école n'a pas pour tâche d'élever à une véritable spéculation scientifique mais doit seulement fournir un matériau utile à la vie future. On est dès lors bien en peine de comprendre *ce qui justifie* la prépondérance accordée aux humanités. Dès lors qu'on assigne à l'école un rôle d'insertion sociale, il semble logique de n'enseigner que des matières utiles, relatives aux différentes sphères d'activité dans la société. Pourquoi donc Hegel maintient-il contre l'*Aufklärung* une telle « cloison » entre le moyen et la fin de l'éducation ? Notre travail se donnera pour tâche de fournir ces raisons et d'expliquer, au lieu de seulement constater¹³, la thèse hégélienne selon laquelle les humanités qui érigent une « cloison (*Scheidewand*) qui nous sépare d'avec nous-mêmes contiennent en même temps tous les points d'ancrage initiaux et les fils conducteurs du retour à nous-mêmes [...] »¹⁴. Nous étudierons dans un premier temps ce qui motive le choix d'un matériau de formation (*Bildungsmittel*) plutôt qu'un autre (1.) avant de chercher les raisons pour lesquelles la base de l'insertion dans une culture doit se faire par un matériau qui lui est, d'une part étranger (2.), d'autre part inactuel (3.). Plus qu'une simple justification des humanités, nous verrons que l'enjeu de ces discours est aussi de comprendre ce qui doit fonder la *Bildung* (au double sens de la formation et de la vie d'une communauté), au point que la pédagogie revêt une dimension éminemment politique. Il apparaîtra aussi que si la pédagogie est une question délaissée à première vue par le système hégélien, c'est seulement parce qu'elle en est une conséquence pratique et institutionnelle.

1. Le choix du contenu à enseigner

Une première interrogation porte sur le choix du contenu de l'éducation¹⁵. Hegel refuse que l'éducation soit relativiste, « exercée à même tout matériau » et ne donnant que ce qu'il y a d'utile ou de « plus adapté à l'âge des jeunes gens »¹⁶. Il soutient à rebours une thèse au demeurant élitiste selon laquelle l'élévation des enfants ne peut « partir <que> de ce qu'il y a d'excellent », ce qui est bien en et pour soi, non *relativement* à ce qui plaît à cette jeunesse. Il délimite alors cette excellence par les seules œuvres classiques, grecques et latines :

La somptuosité [*Pracht*] sauvage initiale de l'éclosion <de la beauté> en Orient est circonscrite par la splendeur de la forme et adoucie en direction de la beauté ; sa profondeur ne réside plus dans ce qui est confus, sombre ou gonflé, mais elle se donne à voir dans une clarté sans mystère [...]. Je ne crois pas trop affirmer quand je dis que celui qui n'a pas connu les œuvres des Anciens a vécu sans connaître la beauté¹⁷.

On reconnaîtra dans cette confusion et boursoufflure les traits distinctifs de ce que les leçons d'esthétique de Berlin nommeront « symbolique inconsciente » – ainsi des œuvres perses qui révèrent la lumière (« somptuosité ») ou des œuvres indiennes qui gonflent leurs personnages pour en donner une dimension cosmique¹⁸. À cela s'oppose la clarté sans mystère des œuvres classiques grecques et romaines où les divinités sont présentes sans reste dans les œuvres. Si Hegel leur donne sa faveur en raison de leur excellence et beauté, il ne précise pas la raison pédagogique de ce critère : pourquoi faut-il préférer les œuvres grecques aux œuvres orientales dans la formation de la jeunesse qui constitue l'assise culturelle en devenir ? Après tout, la pédagogie utilitaire de l'*Aufklärung*, qui élague la formation du rapport aux anciens en faveur de matières socialement utiles, veille à s'adapter aux limitations spirituelles de l'enfant et semble par là plus à même de l'éduquer vers l'excellence. Il nous faut donc restituer le sous-texte de l'argumentation hégélienne.

Un premier indice en est le choix étrange de considérations esthétiques dans sa réponse à l'objection de l'indifférence des matières enseignées. Si cette distinction entre art symbolique et art classique n'a en soi rien d'original, tant cette idée est répétée dans ses textes sur l'art, elle est ici remarquable par la circonstance de son emploi : une question pédagogique. À la question du moyen

¹² Discours du 2 sept. 1811 : Hegel 2006a p. 487 ; trad. Hegel 1978a p. 111.

¹³ Par exemple : Pöggeler 1980, p.260 ; Bourgeois 2001, p. 316 ; Zovko 2018, p. 656 ; Bosakova Bykova 2021, p. 114, 116. Pour une bibliographie plus complète de la question, voir Reble 1965.

¹⁴ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p. 462 ; trad. Hegel 1978a p. 85.

¹⁵ Pour une présentation plus complète de ce point dans l'enseignement secondaire et universitaire selon Hegel, voir Bourgeois 2001, p. 314-319.

¹⁶ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p. 459 ; trad. Hegel 1978a p. 82.

¹⁷ *id.* trad. légèrement modifiée.

¹⁸ Voir par exemple la transcription par Hotho des leçons d'esthétique : Hegel 2015a, p. 345.

d'une bonne « préparation à l'étude savante »¹⁹, Hegel répond par la clarté significative des œuvres classiques grecques et romaines et l'exclusion des œuvres orientales. Il tisse ainsi implicitement le lien entre une question d'ontologie de l'art (les diverses formes d'information (*Einbildung*)²⁰ du savoir absolu) et une question de socio-politique (la formation culturelle (*Bildung*) d'un peuple). À la question déontique de savoir ce qu'il faut enseigner pour prétendre à l'étude savante, il répond brusquement par une question ontologique, celle de savoir s'il y a des œuvres plus significatives que d'autres. Où trouver le point de jonction de ces deux thématiques différentes ?

Si l'admiration emphatique pour la Grèce dont témoigne le style du discours que nous étudions est une constante de l'époque, au moins depuis Winckelmann, cela ne constitue en rien une raison suffisante de la faveur accordée par Hegel aux œuvres classiques. L'insistance sur leur beauté, leur perfection et leur splendeur doit être lue en lien avec sa conception sémiotique du classicisme. Rappelons succinctement que l'art est une dimension de l'esprit absolu, c'est-à-dire un mode de présentation de la totalité du savoir. Cette totalisation ressaisit l'exposition finie de l'esprit, elle en récupère les différentes dimensions dans un seul et même processus, ce que Hegel appelle « Idée ». Une œuvre d'art présente cette idée sous une forme sensible, finie, donnée à l'intuition. Or puisque cette forme finie doit présenter une totalité de sens, il en découle une adéquation plus ou moins grande entre ce signe, l'œuvre, et sa signification, l'idée. Les œuvres classiques sont alors celles où la signification est adéquate à l'œuvre signifiante contrairement aux œuvres symboliques²¹. C'est bien de celles-ci dont parlait l'extrait antérieur qui pointait la « confusion » des œuvres orientales. Le contenu idéal que doit présenter l'œuvre se mélange dans ce cas avec le signe qui s'impose à lui de l'extérieur, sans médiation. De cette confusion résulte une inadéquation du signe à sa signification. La production artistique est ici instinctive ou inconsciente puisqu'elle ne comprend pas la signification absolue qu'elle manifeste dans l'œuvre. C'est seulement lorsque l'Idée est capable de se différencier d'elle-même pour se singulariser dans un signe, que celui-ci la dénote adéquatement. Or, dans les œuvres dites symboliques, l'absolu, ou bien se confond avec son signe comme dans la religion de la lumière perse (et il n'y a pas de dénotation puisque toute lumière est l'absolu), ou bien s'en sépare radicalement au point d'être dénoté dans sa vacuité, telles les pyramides qui renvoient à un au-delà inconcevable (la mort) ou le sphinx qui associe indistinctement la figure humaine de l'esprit au corps animal. Dans ce cas, la « confusion » désigne un déficit de signification en raison d'une redondance de la fonction symbolique²² : le signe qui a pour fonction de renvoyer à une signification tierce (l'idée déréalisée de son ancrage mondain qu'elle totalise) désigne une signification elle-même absente comme dans la mort ou la corporéité monstrueuse de l'esprit.

À rebours, on dira de l'œuvre classique qu'elle est *expressive*, à savoir que le signe œuvré est déjà signifiant par son propre agencement (sa fonction symbolique), sans qu'il faille s'enquérir d'un sens au-delà. Le signe est ici le déploiement de l'idée elle-même, il n'a pas d'autre signification que ce qu'il montre. La signification universelle n'est plus extérieure au cas particulier de l'œuvre (comme dans l'œuvre symbolique où l'universel reste une abstraction), car l'œuvre est l'unique moyen par lequel l'idée se manifeste : l'idée se signale d'elle-même par l'œuvre. Par exemple, l'*Iliade* d'Homère présente tout d'abord un savoir *absolu* puisque le discours poétique réunit tout un monde grec, qui sous le commandement d'un seul (Agamemnon), rassemble une diversité de peuples. *Seule* l'œuvre est capable de réunir ce que l'esprit objectif dispersait en raison de dissensions politiques. Cette œuvre est ensuite *classique* car le divin se présente *de lui-même* dans des consciences finies : à ce peuple rassemblé (*Gesamtvolk*) s'identifient des divinités, un ciel rassemblé (*Gesamthimmel*)²³. L'esprit absolu se présente ici dans la claire figure de la conscience de soi qui se meut dans une péripétie d'actions humaines. Le matériau poétique intensifie d'ailleurs cette dimension classique

¹⁹ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a, p. 457 ; trad. Hegel 1978a p. 78.

²⁰ Nous justifierons plus bas cette formulation au demeurant trop schellingienne lorsque nous étudierons le lien entre l'imagination de l'enfant éduqué et celle de l'artiste.

²¹ Nous reprenons ici les analyses de Haas 2013 qui insiste sur la dimension sémiotique de l'esthétique hégélienne. Si celle-ci est surtout prégnante dans les leçons d'esthétique de Berlin, donc bien ultérieures au texte que nous étudions, elle est toutefois notable dans la *Phénoménologie de l'esprit* qui précède d'un an le discours que nous étudions. Par exemple, la transition de la religion naturelle vers la religion de l'art souligne qu'il manque à l'œuvre symboliste « d'exprimer en elle-même le fait qu'elle inclut en elle une signification intérieure » (Hegel 1807/1980, p. 374 ; trad. Hegel 2006b, p. 577).

²² Haas 2013, p. 144-145.

²³ Hegel 1807/1980, p. 388-391 ; trad. Hegel 2006b p. 596-599.

grâce au caractère déjà signifiant du signe qui « est déjà présenté dans la forme de la représentation »²⁴, et que la versification et le rythme de l'épopée dynamisent. Le sens n'est plus à chercher au-delà du matériau de l'œuvre, il est l'intégralité d'un *monde versifié*, qui se déploie entre la singularité de la voix de l'aède et la puissance dominatrice des dieux.

Reste à montrer que les propriétés sémiotiques des œuvres classiques présentent un intérêt pour la formation (*Bildung*) des enfants. Étant donné que l'éducation doit former au savoir, le contenu enseigné porte le double réquisit de le présenter à la fois dans sa totalité et de la façon la plus simple possible. Or seule l'œuvre classique répond à ce besoin rationnel puisqu'elle présente l'absolu pour l'intuition sensible en traduisant limpide la totalité d'un savoir (ce qui en constitue aussi sa limite, nous y reviendrons). Ce recoupement de la dimension ontologique de l'œuvre avec sa vertu pédagogique est clairement exprimé lors du discours du 2 septembre 1813 : « [l'étude des Anciens] a ceci en propre, qu'en eux, les réflexions abstraites se montrent dans la proximité du concret, que le concept se forme à partir de l'exemple »²⁵. Non seulement les œuvres classiques donnent de la vitalité à n'importe quel savoir (exigence de clarté) ; mais en outre, l'appropriation des œuvres classiques nous rend capables de réfléchir tout savoir fini par la représentation d'une œuvre *totale*, celle d'un *kosmos* qui transforme chaque savoir fini en un moment de cette totalité (deuxième exigence). Notons toutefois que cette double exigence de clarté et de contenu n'en forme en réalité qu'une, car de la plus ou moins grande abstraction du contenu de l'œuvre découle une forme d'art. Dès lors, nous pouvons déduire ce qui constitue une instruction ratée selon Hegel.

Tout d'abord, l'exigence de clarté de l'œuvre enseignée ne doit pas être confondue avec sa vulgarisation. Celle-ci prétend donner accès à la même signification par retranchement ou transformation du matériau de l'œuvre (le signe), mais rate son but dans la mesure où ce changement affadit inévitablement sa signification. Elle désorganise dans l'œuvre l'agencement sensible de sa signification, au point que de son éclat soustrait, l'œuvre vulgarisée finisse par parler *de* ce qu'elle signifie, sans que la signification puisse parler d'elle-même. La vulgarisation de l'œuvre classique revient à la transformer en œuvre symbolique, en un signe qui *renvoie* à une signification universelle extérieure, abstraite du signe. C'est pourquoi Hegel insiste dans son discours sur l'importance de l'apprentissage des langues mortes pour accéder au sens des œuvres anciennes²⁶.

Inversement, une pédagogie qui privilégie la clarté au détriment du contenu porte « pour une part, <sur> des objets ayant une utilité extérieure, pour une autre, <sur> les objets sensibles qui seraient les plus adaptés à l'âge des jeunes gens ou des enfants ». L'éducation utilitaire de l'*Aufklärung* part du constat *juste* que l'enfant, en raison de son âge, préfère les plaisirs sensoriels et les représentations utopiques aux raisonnements abstraits, « la jeunesse se représente comme une chance de quitter son chez-soi et d'habiter, avec Robinson, une île lointaine »²⁷. Mais elle conclut à tort que l'enfant serait incapable de saisir *toute forme* de présentation du rationnel, au point que seul lui siérait un savoir fini, accessible immédiatement. Autrement dit, « les Lumières de l'époque récente »²⁸ violentent une réalité complexe (la situation spirituelle limitée par la précocité de l'âge) en lui imposant la compréhension partielle qu'elles en ont. Or, – et c'est là un parfait exemple des conséquences culturelles des résultats de la philosophie de l'esprit²⁹ –, l'esthétique spéculative a justement pour but de ressaisir les *formes de présentation* de l'idéal, les différentes modalités de la manifestation de la totalité du savoir à travers des œuvres matérielles finies. Cette limitation

²⁴ Hegel 2015a, p. 488.

²⁵ Hegel 2006a p. 497 ; trad. Hegel 1978a p. 120.

²⁶ « (...) mais cette richesse [des œuvres antiques] est liée à la langue, et c'est seulement par et dans celle-ci que nous l'atteignons en tout son être propre. Des traductions nous donnent peut-être le contenu, mais non la forme, non l'âme éthérée de celui-ci » (Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p.460, trad. Hegel 1978a, p. 83).

²⁷ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p. 461 ; trad. Hegel 1978a p. 82. Pour une analyse du lien entre école et anthropologie chez Hegel, voir Derbolav 1986, p. 286-291.

²⁸ « C'est l'un des préjugés qui ont été répandus par les Lumières de l'époque récente [...] que de croire qu'il ne faut pas inculquer précocement à la jeunesse des notions et propositions morales, ni non plus, des doctrines religieuses, sous prétexte qu'elle ne les comprendrait pas et qu'elle ne recevrait que des mots dans la mémoire » Hegel 2006a p.483 ; trad. Hegel 1978a p. 106.

²⁹ Ce qui montre que la pédagogie est une conséquence pratique d'autres dimensions théoriques (ici esthétiques et psychologiques) du système hégélien. C'est d'ailleurs ainsi que la première préface de la *Science de la logique* précise que la pédagogie moderne découle de la diffusion exotérique du criticisme kantien : « au-devant de cette doctrine populaire, venaient les cris de la pédagogie moderne » (Hegel 2015, p. 27).

spirituelle de l'enfant, son besoin de représentations plaisantes, devient paradoxalement la voie privilégiée d'accès aux œuvres classiques. C'est bien pour un esprit *déterminé* à n'aspirer qu'à des idéaux imaginaires que les œuvres classiques, les figures *idéales* du savoir absolu, élèvent au rationnel tout en s'adaptant à cette limite intellectuelle. Celle-ci, qui découle de la précocité de l'âge, constitue finalement une force capable de séjourner dans les mythes de l'antiquité, au point d'en raviver leur monde par le moyen de la représentation³⁰. L'*Addition* au §396 de l'*Encyclopédie* fournit un éclairage précieux sur le recoupement du double sens technique et banal de l'« idéal ». D'un côté, l'enfant est celui qui aspire à des représentations qui le font voyager hors de son monde, celui qui se « forme [*bildet*] un idéal » qui « ne lui apparaît pas sous la forme de l'universalité ou de la Chose, mais sous la figure d'un donné, d'un singulier, d'une autorité » ; de l'autre, « il ne connaît cependant pas encore le monde en sa connexion intérieure ». Hegel de conclure qu'on « ne peut refuser à l'adolescent une intelligence *imparfaite* du naturel et du spirituel » et que « le monde supra-sensible [*die übersinnliche Welt*] doit maintenant [*jetzt*] être mis déjà de bonne heure à la portée de la représentation de l'enfant »³¹. C'est *maintenant*, eu égard à la limitation anthropologique d'une connaissance imagée, qu'il faut mettre à disposition des œuvres qui totalisent le savoir sous la forme de connaissance prise par cet âge. C'est vers l'œuvre classique, l'idéal par excellence, que le besoin rationnel de l'enfance, la recherche d'idéaux, fait signe : ce que la réforme scolaire de Niethammer prend précisément en charge. On comprend désormais pourquoi Hegel ne pouvait que souscrire aux réformes de Niethammer puisqu'elles concordent parfaitement avec les conséquences pédagogiques qu'on peut tirer de ses thèses en matière d'esthétique et d'anthropologie³².

2. Les humanités comme socle des cultures présentes

Nous sommes parvenus à ce stade à un premier acquis de ce qu'il faut entendre par pédagogie hégélienne : les œuvres classiques, par leur clarté et leur contenu, s'adressent éminemment au besoin d'acquisition du savoir chez de jeunes esprits limités par leur âge à préférer la représentation au raisonnement. Pour approfondir notre enquête, penchons-nous sur l'objection formulée par l'*Aufklärung* : pourquoi des œuvres de cultures étrangères, qui plus est révolues, gardent-elles du sens pour nous ?

Il semble que ce soit une exigence légitime que la culture [*Kultur*], l'art et la science d'un peuple parviennent à avoir leur assise en eux-mêmes [*auf ihre eigenen Beine zu stehen komme*]. N'avons-nous pas le droit de croire, au sujet de la culture [*Bildung*] du monde moderne, de nos Lumières et des progrès de tous les arts et de toutes les sciences, qu'ils ont dépassé l'enfance grecque et romaine, se sont émancipés de leur ancienne lisière [*Gängelbande*] et peuvent prendre appui sur leur propre fond [*auf eigenem Grund und Boden fussen können*]³³?

La réponse à cette objection permettra de clarifier la façon qu'a Hegel de traiter l'une des ambivalences du concept de *Bildung*, celle d'être la fois culture et formation. Cette citation pointe l'inadaptation du moyen de formation avec sa finalité d'insertion culturelle, au motif qu'une culture devrait porter son « assise » (*Grundlage*) en elle-même et que du progrès de l'histoire lui échoient des lumières dont ne bénéficiaient guère les autres cultures. L'objection se subdivise en deux problèmes que nous traiterons dans deux sections séparées : le paradoxe d'asseoir sa culture sur un fondement étranger et l'apparente obsolescence d'une formation au moyen d'œuvres de cultures disparues.

Quel doit être le fondement d'une culture ? Les textes canoniques de Hegel sur la *Bildung* présentent généralement ce concept comme le processus par lequel les sociétés modernes *intègrent*

³⁰ Le style emphatique du discours de 1809 que nous commentons peut alors être compris comme une mise en perspective vers son destinataire : seul l'esprit naturellement dé-fini par son aspiration à des idéaux imaginaires – à la différence avec l'homme inséré dans l'effectivité socio-politique – peut véritablement se « donner <aux anciens> dans leur logement et leur nourriture », s'imprégner « de leur air, de leurs représentations, de leurs mœurs [...] ainsi que de leurs erreurs, ainsi que de leurs préjugés » puisque c'est bien à l'habitation de *l'ensemble* d'un « tel monde » que doit travailler la représentation, l'appropriation selon laquelle l'esprit fini se constitue un monde intérieur.

³¹ Hegel 2011 p. 977-978 ; trad. Hegel 1988, p. 435-436.

³² Pour une analyse plus détaillée des raisons de l'accord de Hegel à la réforme de Niethammer, voir Smith 1988, p. 239-270.

³³ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p. 458-459 ; trad. Hegel 1978a p. 81.

les individus à *leurs* normes éthiques par une affirmation critique d'eux-mêmes, qui, contrairement à la *paideia* antique, ne leur impose pas naturellement l'appartenance à une institution, mais les habitue par une réflexion personnelle à s'identifier à des normes institutionnelles. On trouve cependant moins de considérations sur le socle à partir duquel réaliser cette insertion réflexive – ce qui caractérise l'apport non négligeable des *Discours* du gymnase. Comme nous venons de le voir, Hegel stipule pour des raisons anthropologiques et esthétiques qu'une culture doit s'édifier sur les œuvres classiques. Or, et conformément aux autres textes de Hegel sur la *Bildung*, l'*Aufklärung* pointe le risque que la formation humaniste, étrangère aux besoins du présent, empêcherait l'individu de s'insérer dans ses propres normes sociales.

Hegel résout ce problème en répétant à multiples reprises dans ses *Discours* que la formation humaniste n'est qu'une « base »/« assise » (*Grundlage*) de la formation supérieure, voire de la culture d'un peuple tout court³⁴. Bien qu'il s'agisse d'un discours de circonstance, notre texte reprend comme nous le verrons l'usage technique de ce concept tel qu'il sera théorisé dans la *Science de la logique*. Il s'agit alors de montrer que les humanités constituent une assise que l'individu transformera pour les appliquer à des formes plus déterminées (ses différentes institutions sociales), transformation par laquelle, littéralement, il prendra *forme*.

Rappelons brièvement le sens que donnera la *Science de la logique* aux catégories d'« assise » et de « forme ». On entend généralement par « forme » un ensemble de déterminations vides qui doivent s'ajouter à un substrat pour gagner en consistance (*Bestehen*). Mais Hegel remarque que l'extériorité de l'assise à la forme repose en réalité sur une identité plus fondamentale, à savoir que le substrat *assoit* une réflexion prédéfinie. L'assise n'est pas un substrat quelconque et statique auquel pourrait s'adjoindre de l'extérieur, indifféremment, telle ou telle détermination. Elle *assoit* sa consistance à un être, elle l'oriente vers une réflexion déterminée. Sans cette base, l'être inconsistant est soumis aux aléas de n'importe quelle détermination, son identité sombre dans un divers de déterminations indifférentes (*gleichgültige*, d'égale valeur). L'assise est donc en relation avec sa forme, elle est le fait que « le fondement et le fondé sont une unique réflexion », leur « identité simple, indifférenciée »³⁵. Mais en même temps, l'assise *n'est pas* la forme dans la mesure où celle-ci est la réflexion *réalisée* : la forme supprime l'indifférenciation de l'assise. Il faut conclure de cette opposition que l'assise, outre son orientation vers une forme, en est aussi la négation, elle est une matière indéterminée rétive à toute détermination. L'assise s'identifie certes à la forme au sens où elle est orientée vers elle, mais négativement, et ce faisant s'autonomise comme matière extérieure. Hegel montre ainsi que l'opposition substrat-forme présuppose leur identité négative. Ce qui caractérise l'assise, c'est d'être seulement en soi identique à la forme, et donc de l'exclure. Dès lors, la réalisation de leur identité est l'opération du « souvenir (*Erinnerung*) de leur aliénation (*Entäusserung*) »³⁶. Car la matière et la forme se contredisent dans leur indépendance respective. La matière ne peut demeurer close sur elle-même à partir du moment où elle se ressaisit comme la contradiction d'être à la fois déterminée (l'identité fondement-fondé) et indéterminée (la négation de la forme). Pour subsister, elle doit intérioriser (*erinnern*) cette contradiction, elle doit réaliser la forme pour se donner une consistance véritable et ainsi supprimer son abstraction matérielle. Une assise ne subsiste véritablement que si elle est le mouvement de se supprimer comme matière indéterminée pour réaliser ses déterminations formelles. L'unité de l'assise et de la forme, qui était initialement présupposée, est désormais posée dans une unique « relation de fondement ». Ajoutons enfin que lorsque cette dialectique se fait à partir d'une matière déjà formée, elle constitue alors un « contenu (*Inhalt*) ». Récapitulons : l'assise s'identifie à une forme qu'elle exclut, si bien qu'elle se présente

³⁴ Par exemple : « mais si l'étude des langues anciennes demeure la base [*Grundlage*] de la formation savante [...] » (Hegel 2006a p. 458 ; trad. Hegel 1978a p. 81) ; « la littérature grecque surtout, et ensuite la littérature romaine, doivent demeurer la base [*Grundlage*] des études supérieures » (Hegel 2006a p. 459 ; trad. Hegel 1978a p. 81-82) ; « ils contiennent les traits fondamentaux [*Grundzüge*] et l'assise [*Grundlage*] d'un monde intérieur, supérieur [...] » (Hegel 2006a p. 483 ; trad. Hegel 1978a p. 107).

³⁵ Hegel 1813/1978b, respectivement p. 296 et 297 ; trad. Hegel 2016, respectivement p. 80-81 et p. 83. Nous ne prétendons pas commenter ce passage de la *Logique*, nous reprenons seulement les traits caractéristiques de l'opposition assise-forme dans le but d'éclairer le statut de l'enseignement des humanités. Pour une analyse claire et détaillée des différentes modalités du fondement chez Hegel, voir Béguin 2018, chap.5.

³⁶ Hegel 1813/1978b, p. 298.

comme n'étant pas ce qu'elle doit pourtant être, et c'est à partir de cette contradiction interne qu'elle s'identifie à un mouvement formel de déterminations qui lui donne consistance.

Fort de ce rappel, penchons-nous maintenant sur la signification des humanités comme assise culturelle :

[...] c'est seulement le contenu spirituel, ayant dans et pour lui-même de la valeur et de l'intérêt, qui fortifie l'âme et procure cette tenue indépendante [*unabhängigen Halt*] [...]. En son action génératrice, il fait de l'âme élevée auprès de lui comme un noyau ayant une valeur autonome, constituant une fin absolue, qui, seule, forme l'assise [*Grundlage*] utilisable en vue de tout et qu'il est important d'implanter dans tous les états sociaux [*Ständen*]. N'avons-nous pas vu dans les temps modernes, jusqu'à des Etats eux-mêmes, qui négligèrent et dédaignèrent de conserver et de développer un tel arrière-fond intérieur [*innern Hintergrund*] dans l'âme de leurs sujets, qui les dirigèrent vers la simple utilité et, seulement comme vers un moyen ce qui est d'ordre spirituel, se trouver dépourvus de tout soutien dans les dangers et s'écrouler au milieu de leurs multiples moyens utiles ?³⁷

Ce passage qui porte sur le choix du bon moyen de formation (*Bildungsmittel*) oppose de façon générale les moyens spirituels (*geistlichen Mittel*) aux moyens utiles (*nützlichen Mittel*) et soutient que seuls les premiers sont à même de donner une assise à notre existence spirituelle dans sa dimension objective, socio-politique. Tout d'abord, l'assise des humanités n'est évidemment pas une matière indéterminée, puisqu'elle est déjà formée d'un « contenu (*Inhalt*) », à savoir le fait que les œuvres classiques, dans leur matérialité (l'œuvre comme signe), ressaisissent la totalité éthique dont elles proviennent. Les humanités confèrent ainsi une « assise », qui, en tant que telle, présente une double détermination. D'une part celle d'*orienter* l'individu, de le préparer au monde objectif auquel il prendra part plus tard, car l'œuvre en offre sa représentation imagée (l'assise est en soi identique à sa forme). D'autre part, ces œuvres sont parfaitement inutiles en ce qu'elles présentent un monde idéal qui n'a rien à voir avec le nôtre (l'assise subsiste par l'exclusion de sa forme). Les œuvres antiques nous présentent « un patriotisme plastique exempt de la duplicité morale »³⁸, où le caractère héroïque traduit l'union immédiate de l'individu singulier avec une substance éthique. Cette hauteur du caractère exclut les calculs égoïstes qui peuplent la société civile, passions dont les œuvres classiques sont exemptes. Autrement dit, de même que la matière se pose comme ce qui est informe, de même l'assise humaniste doit demeurer *étrangère* à l'adaptation sociale en vue de laquelle elle forme pourtant. Par ce moyen elle dresse une base durable (en l'occurrence une signification éternelle, nous y reviendrons) qui ne saurait être compromise par la fluctuation des intérêts du temps présent – et on comprend désormais pourquoi Hegel loue Niethammer d'avoir *isolé* les humanités en dehors des matières techniques relative à cette société³⁹. L'inexistence humaniste des intérêts purement privés consacrés par la société civile confère à la culture moderne un fondement qui lui est parfaitement étranger. Une fois intériorisée par le travail de représentation des enfants, cette assise exclusive leur donne une « tenue indépendante », une station droite spirituelle qui empreint la conscience d'une représentation imagée de la totalité d'un monde.

Mais les humanités, et c'est là toute leur limite, *ne* sont qu'une assise, leur enseignement doit être contredit pour qu'il atteigne son but. Car cette assise porte la contradiction d'être un savoir clos sur lui-même, inutile, mais qui, en même temps, destine l'individu à son insertion sociale⁴⁰. La résolution de cette contradiction consiste à supprimer l'exclusivité de l'assise pour la ressaisir dans l'opération d'un souvenir intériorisant (*Erinnerung*) au reflet de la vie sociale présente. Les humanités ne doivent pas se borner à une simple connaissance théorique, elles se confrontent avec la vie socio-politique au moins sous deux aspects. Tout d'abord, elles jouent le rôle d'une sorte de consolation philosophique, et Hegel reprend ici le motif des années d'Iéna d'une résolution par l'esprit absolu des contradictions inévitables de la société civile : les humanités ancrent « solidement en <nous> un lieu

³⁷ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a, p. 460 ; trad. Hegel 1978a p. 83.

³⁸ *id.*, nous soulignons.

³⁹ « Du fait de cette séparation et limitation, elle <l'étude des langues anciennes> a obtenu sa situation vraie et la possibilité de se développer d'autant plus librement et complètement » (Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p. 458 ; trad. Hegel 1978a p. 81).

⁴⁰ « Ce qui se réalise par l'école, la formation culturelle des individus, c'est la capacité qu'ils ont d'appartenir à la vie publique. La science, les aptitudes qui sont acquises, n'atteignent leur but essentiel que dans leur application extra-scolaire. » Discours du 2 sept. 1811 : Hegel 2006a p. 487 ; trad. Hegel 1978a p. 111.

intérieur plus beau où nous pourrions faire retour en quittant la division isolante de la vie effective »⁴¹. Mais le texte cité tout à l'heure leur confère un but autrement important, qui éclaire d'ailleurs le croisement de *Bildung* comme formation et culture : les humanités donnent à la société civile (les « états (*Ständen*) ») sa consistance (*Bestehen*). Pour conférer une stature, l'idéal antique doit se supprimer comme totalité close pour être mis en relation avec les intérêts isolés d'une sphère sociale où s'insérera l'individu. Or ce monde idéal est celui de l'union *immédiate* du singulier avec l'universel (par exemple de Créon avec l'Etat dans *Antigone*), c'est donc une image parfaitement faussée et simplifiée du monde moderne, dans la mesure où dans celui-ci l'individu s'identifie par exemple à l'Etat *au moyen* de son insertion dans une sphère sociale déterminée. Pourtant, et c'est là le point décisif, cette vision simplifiée a l'avantage de nous faire prendre conscience que même dans ce monde moderne, il y a toujours, même invisible parce qu'indirecte, une définition au monde éthique, l'identification du singulier à l'universel. Certes, au sortir des études, le jeune homme devra se plonger dans l'espace social et agir pour une cause à laquelle il s'identifiera en commun avec d'autres. Mais puisque cette singularisation éthique lui fera perdre de vue l'universel auquel il s'identifie *indirectement*, l'éducation humaniste s'avère cruciale pour lui ouvrir un horizon plus universel qui donne du sens à sa vie sociale. Elle lui permet de la réinscrire dans une totalité éthique imagée. L'assise, par l'étrangeté de son contenu (celui d'une culture différente⁴²) donne de la consistance à l'effectivité présente en manifestant ce qu'elle a de rationnel. C'est donc bien parce que l'assise contredit notre monde actuel, lui oppose une cloison opaque, qu'elle lui donne par contrecoup la force d'y projeter son propre horizon de sens.

Le problème d'une cloison humaniste révèle finalement le point de départ du processus d'aliénation (*Entfremdung*) propre à la formation culturelle (*Bildung*) : « ce mur qui nous sépare d'avec nous-mêmes, contient, en même temps, tous les points d'ancrage initiaux (*Anfangspunkte*) et les fils conducteurs du retour à nous-mêmes, [...] nous selon l'essence universelle vraie de l'esprit »⁴³. La séparation qu'instaure la cloison humaniste n'est qu'un *moment* de notre insertion culturelle. Elle impose de sortir de sa propre culture pour la réfléchir dans la figuration d'un monde idéalisé. Si Hegel voit dans les humanités, l'élévation en « un second paradis, situé plus haut, paradis de l'esprit humain »⁴⁴, ce n'est pas l'aveu nostalgique d'un monde grec à jamais perdu, mais la description précise de cette assise, car du paradis il faut choir⁴⁵. Si le paradis de la nature humaine est à la fois l'état d'innocence et la scission inchoative de la conscience qui entraîne sa chute, le paradis de l'esprit offre la totalité du savoir sous l'innocente image d'un monde épuré, savoir qui doit cependant être scindé par de jeunes esprits, qui le réfléchissent avec l'effectivité présente.

A contrario, une pédagogie « éclairée », assurée de la supériorité de sa propre culture, se rend *indifférente* au contenu enseigné, car valorisé selon des besoins sociaux fluctuants. Le savoir enseigné serait d'égale valeur (*gleichgültig*) en n'étant que relatif aux besoins variables de la société. Une formation concentrée uniquement sur sa propre culture se bornerait à singulariser les individus vers leur prochaine insertion sociale. Mais en l'absence d'une assise étrangère, où se donne à voir l'identification à l'Etat, ils se révéleraient incapables de voir dans cette société le moyen terme d'une vie plus universelle, nationale. L'enseignement humaniste présente ainsi une dimension éminemment politique : l'extrait que nous avons cité spécifie bien que les États qui négligèrent l'enseignement humaniste ont pu « se trouver dépourvus de tout soutien dans les dangers, et s'écrouler au milieu de leurs multiples moyens utiles ». Des êtres uniquement formés en vue de leur future insertion sociale se révèlent déboussolés face aux mutations de la société. Cette déstabilisation entraînera inévitablement l'effondrement d'une vie objective alors dépourvue de sens. Sans la conscience de

⁴¹ Hegel 2006a p. 499 ; trad. Hegel 1978a p. 122.

⁴² Nous reviendrons plus bas sur l'écart entre l'œuvre dans sa vie culturelle et dans sa ressaie historisante.

⁴³ Hegel 2006a, p. 462, trad. Hegel 1978a p. 85. Ce point rejoint sous un angle *pédagogique* (relativement à l'élévation d'un esprit limité par son âge) le mouvement général des chapitres « Ethicité » et « Culture » de la *Phénoménologie de l'esprit* : l'union immédiate avec la substance éthique doit être remise en doute par un processus d'auto-constitution de soi-même. Les *Discours* demeurent en ce sens fidèles à la thématique des années d'Iéna selon lesquelles c'est avant tout par l'esprit absolu que les contradictions socio-politiques se résolvent (voir sur ce point Kervégant 2007, p. 213-226).

⁴⁴ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a, p. 459 ; trad. Hegel 1978a p. 82.

⁴⁵ Les leçons de Berlin sur la religion accomplie diront à propos de l'état prélépsaire que « la nature de l'homme n'est pas comme elle doit être ; c'est la connaissance qui lui ouvre cette perspective et qui produit l'être tel qu'il ne doit pas être. » (Hegel 2004, p. 135).

l'inscription de nos actions socialement bornées dans un horizon plus vaste –et dont le point de fuite est l'Etat–, nous demeurons aveugles au rationnel qui meut l'effectivité présente. De cet aveuglement d'origine éducative s'ensuivront fatalement des tensions entre les diverses prétentions individuelles et les institutions qui les régissent, jusqu'à entraîner des guerres intestines.

Cette méprise de l'*Aufklärung* vient d'une confusion entre apprendre (*lernen*) et étudier (*studieren*)⁴⁶ : l'assise humaniste s'étudie, elle ne s'apprend pas. L'apprentissage ne fait que mémoriser mécaniquement des phénomènes singuliers, qui valent seulement pour eux-mêmes sans portée d'application plus large (elle constitue au mieux un substrat auquel on *surajoute* d'autres déterminations). L'étude se dote quant à elle d'un matériau suffisamment universel pour se singulariser sous de nouvelles formes, telles les humanités avec l'effectivité présente – on retrouve ici les propriétés d'une assise. Notons en outre que cette intrication de l'étude avec l'assise humaniste souligne derechef l'importance de ne pas vulgariser cette dernière, car l'appauvrissement des œuvres totales empêche à l'étude d'atteindre sa destination d'application dans des champs renouvelés. Autrement dit, la seule représentation abstraite de préceptes et d'histoires, la simple présentation de lois et de devoirs sans la figuration vivante qui caractérise les humanités, ne permet pas de donner vie à son contenu, de singulariser l'universel. Les deux acquis de notre recherche se recoupent donc : pour que l'assise étrangère puisse véritablement former, elle doit contenir un matériau d'étude et non d'apprentissage, c'est-à-dire une œuvre qui totalise clairement le savoir (l'œuvre d'art classique).

3. Les œuvres classiques sont *notre* passé

Si la dialectique de l'assise justifie que l'insertion dans une culture se fasse au moyen d'œuvres étrangères, il reste à comprendre comment cette aliénation garde de l'intérêt avec des œuvres de cultures *disparues* comme le soutient la suite de l'objection citée tout à l'heure :

Les œuvres des Anciens pourraient bien toujours garder leur valeur estimée plus ou moins haut, mais devraient se retirer dans la série des souvenirs, des curiosités savantes oiseuses, au sein de ce qui est purement historique, élément que l'on pourrait ou non accueillir, mais qui ne devrait pas tout uniment constituer la base [*Grundlage*] et le commencement [*Anfang*] pour notre culture spirituelle supérieure [*höhere Geistesbildung*]⁴⁷.

L'objection gagne de l'ampleur si l'on rappelle que l'histoire est pour Hegel une progression libre des structures objectives de l'esprit ; si bien qu'une formation par des matériaux antiques serait obsolète au vu des intérêts socio-politique du présent. Il faudrait conclure de cette progression que les cultures présentes seraient plus avancées que les anciennes, de sorte que l'opposition *Aufklärung*-humanité prend désormais un tour diachronique : puisque l'époque présente peut critiquer les fausses représentations des cultures passées, elle devrait totalement s'en déprendre. Outre ce que cette objection présente de caricatural, remarquons qu'elle ne serait valide que si les œuvres antiques ne relevaient *que* de l'histoire objective. Or les œuvres classiques, telles qu'elles se présentent pour nous, aujourd'hui, résultent d'une double négation de la temporalité qui les sauve de la péremption : non seulement l'ouvrage imaginaire de l'artiste déréalise son époque dans une œuvre idéale, mais le savoir absolu que nous en tirons découple les œuvres de leur ancrage religieux pour en restituer leur sens proprement esthétique. Cela permettra de montrer que les œuvres ne peuvent être vivifiées chez de jeunes esprits (acquis de notre point 1.) que grâce à leur conservation *patrimoniale*, et que la suppression formatrice de cette assise (acquis de notre point 2.) prend la forme d'un souvenir (*Erinnerung*) qui nourrit notre présent.

D'une part, l'objection précédente confond l'historicité des cultures avec celle de l'esprit absolu, dont relève l'art. Les œuvres classiques diffèrent des autres productions culturelles qui leur sont contemporaines en ce qu'elles totalisent le sens de leur culture dans une œuvre absolue, religieuse. La *Phénoménologie de l'esprit* présente l'avènement des œuvres classiques au carrefour de cette double historicité, objective et absolue : c'est du déclin du ferment social de la culture hellène que surgissent des œuvres *intemporelles*. Du côté socio-politique, c'est lorsque l'identité immédiate de l'individu à la substance éthique est fragilisée qu'il peut s'en distancier et ressaisir cette ancienne

⁴⁶ Le *Discours* du 14 septembre 1810 présente cette différence (Hegel 2006a p. 471 ; trad. Hegel 1978a p. 95).

⁴⁷ *Discours* du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a p. 458-459 ; trad. Hegel 1978a p. 81 légèrement modifiée.

totalité dans une œuvre⁴⁸. Mais Hegel ajoute que c'est à ce moment historique que s'opère un changement de la forme artistique, l'apparition d'œuvres classiques : « *c'est dans une telle époque que surgit l'art absolu ; auparavant, l'art est le travail instinctif qui, immergé dans l'être-là, travaille à l'extraction hors de celui-ci et à la pénétration au-dedans de lui* »⁴⁹. Ce « travail instinctif », qui renvoie à la conception d'œuvres de forme symbolique, devient un travail conscient de lui-même, capable de rendre expressif le signe de l'idée éthique. La raison en est simple : le procédé imaginaire de l'artiste dépend toujours du matériau qu'il ressaisit. En l'occurrence, son œuvre doit exhiber l'union immédiate de l'universel et du singulier. Pour ce faire, l'intuition de l'artiste supprime la réalité extérieure, se l'approprie par des représentations intérieures. Le rappel à soi ou souvenir (*Erinnerung*) organise ces images par la trame d'un autre espace-temps, irréel, qui épure et manifeste le sens confusément présent dans la réalité extérieure⁵⁰. C'est par exemple la versification de l'*Iliade* qui organise la succession des épisodes et non la succession temporelle d'événements réels. Par ce changement de temporalité l'œuvre s'émancipe de la réalité spatio-temporelle de la vie culturelle dont elle émane. L'artiste classique manifeste dans des œuvres l'union de l'individu avec les dieux, union qui sans cela n'aurait été médiatisée *que* par l'activité culturelle des individus aujourd'hui révolue. L'artiste a donc objectivé des œuvres qui ont la puissance d'émanciper leur signification au-delà de leur rôle simplement culturel. L'artiste « lutte avec l'essence sans figure (*ungestalten*) »⁵¹, c'est-à-dire contre sa seule immanence dans la vie culturelle finie, aujourd'hui disparue (soumise à la diachronie), pour la figurer dans un matériau par lui-même signifiant. L'œuvre s'anime d'elle-même pour manifester le divin. La totalisation artistique de la culture hellène implique ainsi une transformation (*Umbildung*) de la forme d'art symbolique⁵² dotée de la puissance de s'émanciper de cet ancrage culturel.

Reste que si on en restait à cette émancipation par l'imagination de l'artiste de l'ancrage culturel, l'objection de l'*Aufklärung* tiendrait toujours puisque l'œuvre n'aurait d'intérêt que pour son cadre culturel révolu. La disparition du paganisme antique limiterait l'intérêt de ces œuvres à n'être que de simples « curiosités savantes oiseuses ». Il convient alors de préciser la perspective avec laquelle nous considérons aujourd'hui ces œuvres anciennes : elles ne sont plus une *religion* de l'art mais bien des *œuvres* d'art⁵³. Puisque les œuvres classiques relèvent du passé, nous ressaisissons sous un angle historique ce qui était autrefois *vécu* sous un angle religieux. Ces œuvres étaient autrefois connues comme la manifestation de divinités ; nous les concevons désormais avec la négation de ce savoir, nous voyons aujourd'hui des œuvres qui *étaient autrefois perçues* comme une telle manifestation. Cette appropriation historisante s'impose à elles, les aliène, et ce faisant en accomplit leur *sens*, désormais conscientes de leur ancienne détermination culturelle : « il est le rappel à soi par intériorisation (*Er-innerung*) de l'esprit qui est en elles encore aliéné (*entäussert*) » précise la *Phénoménologie de l'esprit*⁵⁴. La sortie de l'œuvre hors du cadre culturel en permet en même temps l'analyse esthétique. La puissance remémorante de l'artiste est maintenant redoublée par l'opération d'un savoir historisant, scientifique, qui permet d'éterniser la signification des œuvres classiques au lieu de les enfermer dans un cadre culturel. Ce souvenir nie l'œuvre dans sa dimension temporelle (son ancrage culturel passé) et se l'approprie selon une historicité organisée pour *notre* représentation présente, celle de l'histoire de l'art. Cette nouvelle intériorisation (*Erinnerung*) consiste par l'intuition à diviser une œuvre dans ses différentes parties, comprises selon leur fonction (« un vaste échafaudage d'éléments morts »⁵⁵) pour ensuite les organiser comme autant de moments d'un même processus rationnel, une forme d'art (l'invention de la catégorie « classique »). Cette unité rationnelle restitue la signification de l'œuvre qui serait restée sans cela tacite, puisqu'inféodée à sa dimension

⁴⁸ Pour une analyse de ce point, voir Janicaud 1975, p. 191-194.

⁴⁹ Hegel 1807/1980, p. 377 ; trad. Hegel 2006b p. 582, nous soulignons.

⁵⁰ Cette conceptualisation de l'*Erinnerung* est déjà manifeste dans la *Philosophie de l'esprit* de 1805 (Hegel 1982, p. 12-14). Pour une analyse plus détaillée du rôle de l'imagination dans la production artistique selon Hegel, voir Galland-Szymkowiak 2005, p. 399-431.

⁵¹ Hegel 1807/1980, p. 377 ; trad. Hegel 2006b p. 582.

⁵² Les leçons d'esthétique souligneront ce point : « Das Verhältniß des Griechischen Geistes gegen die Früheren ist also wesentlich ein Verhältniß des Umbildens [...] ihr Machen ist eine Umbildung eines Früheren » (Hegel 2015a, p. 381).

⁵³ Cette différence est exposée par Haas 2003, p. 128-132.

⁵⁴ Hegel 1807/1980, p. 402 ; Hegel 2006b, trad. p. 616.

⁵⁵ *id.*

religieuse aujourd'hui révolue. L'œuvre est donc dissociée de l'environnement qui la vivifiait pour l'essentialiser à travers une forme de l'idéal. En d'autres termes, cette extériorisation (*Entäusserung*) historisante appelée « mort de l'art » est le salut : les œuvres sont désormais comprises pour elles-mêmes et non plus pour autre chose (l'effectivité sociale qui lui donnait vie).

Les œuvres classiques sont donc doublement séparées de leur origine culturelle : leur contenu idéal déréalise ce dont elles parlent ; leur œuvre est une modalité intemporelle de la beauté. Cela est possible en vertu de l'appropriation de cette culture par le souvenir (*Erinnerung*) chez l'artiste puis chez l'esthète.

Il nous reste à voir les conséquences pédagogiques de cette indépendance temporelle. Là encore, la réponse de Hegel à l'objection selon laquelle les humanités érigeraient une cloison rétrograde met l'accent sur le rôle du souvenir :

Pour l'aliénation [*Entfremdung*] qui conditionne la culture [*Bildung*] théorétique, celle-ci n'exige pas cette souffrance éthique, pas cette douleur du cœur, mais la souffrance et tension plus légère de la représentation, consistant à s'occuper de quelque chose de non-immédiat, d'étranger, de quelque chose qui appartienne au souvenir, à la mémoire, à la pensée. »⁵⁶

Ce passage oppose deux types de *Bildungen* : celle de l'insertion post-scolaire dans la vie sociale qui opère une première forme d'aliénation et celle de la mise à distance de nos idéaux personnels qui projettent des attentes et représentations à l'encontre de la réalité objective. Mais ce processus d'intégration sociale ne doit pas être confondu avec la *Bildung* éducative – dont le processus d'aliénation consiste, comme nous l'avons vu, à former des idéaux précisément *étrangers* à notre vie socio-politique. Le rôle échu à l'instruction est de former aux différentes dimensions de l'esprit théorétique (« le souvenir, la mémoire, la pensée ») ce qui lui consacre son titre de propédeutique spéculative. Mais de quelle façon faut-il entendre cette *Erinnerung* chez l'enfant ? Cette appropriation pose la question de savoir ce qui la distingue de celles de l'artiste et de la science esthétique que nous avons précédemment étudiées. Il est plutôt aisé de distinguer sur ce point la pédagogie de la science esthétique. Le jeune étudiant ne connaît pas les œuvres antiques de façon scientifique/spéculative, il ne doit pas les étudier en tant que formes du savoir absolu. L'enfant n'a guère les capacités rationnelles d'analyser minutieusement les formes d'expression de ce savoir ; l'école n'est qu'élémentaire dans la diffusion du savoir, elle se contente de l'assoir. L'assise humaniste impose même à l'enfant une immersion vitale dans les œuvres⁵⁷ qu'exclut la démarche historique de l'esthétique. Or c'est précisément cette animation qui rapproche l'*Erinnerung* pédagogique de celle de l'artiste. Il s'agit dans les deux cas de déréaliser les bornes inévitables de notre vie sociale présente pour en donner une représentation idéale. Chez l'individu qui épouse la représentation de l'époque classique, alors

ce qui, suivant la constitution de l'époque moderne, est dérobé à notre intuition et à notre participation, les passions, les actes et les efforts des peuples, les grands rapports qui constituent la texture de l'ordre civil et moral sur lequel reposent la vie des Etats, la situation, (l'intérêt) et l'activité des individus, tout cela est présenté de façon vivante à nos yeux⁵⁸.

Par l'intériorisation d'un monde idéal, l'individu se protège contre la nécessaire division isolante de l'espace social qui l'atomise sous un divers de normes plus ou moins abstraites. Le rôle des humanités est au contraire de leur donner vie. Là-bas les mœurs s'identifient immédiatement au caractère d'individus singuliers répartis dans un cosmos ordonné. L'*Erinnerung* pédagogique œuvre alors au moyen d'une sorte d'imagination reproductrice. Les données quotidiennes de l'intuition sont associées à des représentations universelles issues des histoires classiques (qui identifient immédiatement le singulier à l'universel), représentations qui les animent en retour dans un rêve éveillé. Le temps des Etats où la société civile n'existait pas est bien révolu, mais leur conservation en un monde idéal répond parfaitement à notre besoin de rationaliser l'effectivité, de donner *immédiatement* (loin des médiations de l'effectivité présente) du sens à nos actions. L'*Erinnerung*

⁵⁶ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a, p. 461 ; trad. Hegel 1978a p. 84.

⁵⁷ « Il faut nous donner à eux dans le logement et la nourriture, pour nous imprégner de leur air, de leurs représentations, de leurs mœurs, et même si l'on veut, de leurs préjugés et parvenir à être chez nous dans un tel monde » (Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a, p. 459 ; trad. Hegel 1978a p. 82).

⁵⁸ Discours du 2 septembre 1813 : Hegel 2006a p. 497 ; trad. Hegel 1978a, p. 120.

pédagogique est le miroir de celle de l'artiste : l'imagination productrice de l'artiste était le moyen terme entre l'esprit d'un peuple et sa représentation adéquate ; l'imagination reproductrice de l'enfant redonne vie à cet esprit aujourd'hui révolu en le projetant sur l'esprit d'un peuple présent comme sa première esquisse simplifiée, faussée, mais accessible et donc préférable⁵⁹. C'est donc parce que l'identification immédiate du singulier à l'universel est révolue et qu'elle a été idéalisée qu'elle peut revivre pour notre représentation.

L'objection par l'*Aufklärung* d'une aliénation anachronique précédemment citée a donc raison de soutenir que « les œuvres des Anciens [...] devraient se retirer au sein de ce qui est purement historique », puisque la culture antique n'a en tant que telle plus rien d'actuel. Mais elle va trop loin lorsqu'elle en tire une raison pour en faire l'objet de « curiosités savantes oiseuses ». Elles constituent bien des « souvenirs » puisque c'est justement la disparition de cette culture qui a permis sa prise de conscience dans des œuvres qui en totalisent le sens (c'est le travail de l'artiste), qui sont ressaisies comme formes intemporelles de présentation de l'esprit absolu (c'est le travail de l'esthétique) et dont la forme de l'une d'entre elles, les œuvres classiques, est apprivoisée par de jeunes esprits pour nourrir leur présent. En d'autres termes, les cultures classiques sont bien *notre* passé, l'assise d'une première intégration *éthique* des individus à leur culture, qui assigne aux buts finis et individuels un horizon institutionnel plus large, auquel ils retournent en définitive. La conservation du patrimoine n'est pas une facette superflue du politique, puisqu'elle constitue l'assise de l'insertion culturelle, l'inscription d'un premier cadre conceptuel dans l'espace intérieur de nos représentations, à partir duquel et contre lequel l'individu peut se développer.

Nous sommes désormais capables de récapituler ce qui doit constituer le fondement de la culture, le premier processus d'universalisation de la volonté selon Hegel. Un de ses traits essentiels est l'enseignement d'œuvres de cultures étrangères, en l'occurrence classiques. Elles répondent à notre besoin de rationaliser la réalité grâce à la représentation la plus accessible d'une totalisation du savoir. De ses recherches esthétiques et anthropologiques il découle que la clarté classique de la littérature grecque totalise un savoir adapté à ceux qui, trop jeunes pour affronter le monde, s'isolent dans des rêves diurnes. Ces œuvres pénètrent cette réclusion jusqu'à y creuser tous les points d'ancrage d'un fil conducteur ramenant au monde présent. Et si le jeune Hegel de Berne voyait dans le retour aux grecs l'espoir d'une révolution culturelle future, le professeur de Nuremberg sait désormais qu'il n'y avait là que rêves de jeunesse. Mais ces rêves, inutiles et étrangers au présent, esquissent l'horizon de sens d'une vie future, qui, cloisonnée dans le sérieux d'affaires courantes, se raffermira de l'appariement d'histoires inactuelles. Certes, ce monde nous est aujourd'hui étranger en raison de la caducité des normes qui les traversent, et nous n'embrassons plus nos normes éthiques comme l'*Antigone* de Sophocle. Mais cette identification sans médiation a été éternisée par des œuvres qui donnent encore du sens à notre vie présente. Ces œuvres s'adressent éminemment aux limites spirituelles d'un enfant qui préfère de loin les belles histoires aux raisonnements abstraits. Il parvient à séjourner dans ce monde irréel au point d'y trouver du sens pour la réalité présente. Bien sûr, cette *Bildung* érige en lui une cloison opaque à sa véritable situation culturelle, mais c'est seulement ainsi que se forme une assise qui éloigne pour mieux identifier. Plus tard, elle lui rappellera que même dans sa vie sociale particularisante, ses buts individuels ne sont pas le sens ultime de ses actions et qu'il participe d'une totalité éthique qui le dépasse. Faire des humanités une assise, c'est leur donner leur place juste, à mi-chemin entre leur enseignement exclusif et leur suppression. Contre la *Bildung* que théorise l'*Aufklärung*, il faut donc répondre que « cette cloison, qui nous sépare d'avec nous-mêmes, contient, en même temps, tous les points d'ancrage initiaux et les fils conducteurs du retour à soi-même, d'un soi, toutefois, selon l'essence universelle vraie de l'esprit »⁶⁰.

Bibliographie

Béguin 2018

⁵⁹ Paradoxalement, la faculté de représentation chez l'enfant se rapproche de la dimension culturelle < ? > de l'œuvre d'art vivante que décrit la *Phénoménologie de l'esprit*.

⁶⁰ Discours du 29 sept. 1809 : Hegel 2006a, p. 462 ; trad. modifiée Hegel 1978a p. 85.

Béguin (V.), *Fonder la philosophie. Essai sur les aspects logiques et systématiques de la théorie hégélienne de la fondation*, thèse de doctorat, Poitiers, Université de Poitiers, 2018.

Bourgeois 1978c

Bourgeois (B.), « La pédagogie de Hegel », in Hegel (G. W. F.), *Textes pédagogiques*, Paris, Vrin, 1978.

Bourgeois 2001

Bourgeois (B.), *Hegel Les actes de l'esprit*, Paris, Vrin, 2001.

Bosakova Bykova 2021

Bosakova (K.), Bykova (M. F.), « Hegel and Niethammer on the educational practice in civil society », in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 55, 2021.

Derbolav 1986

Derbolav (J.), « Hegels Bildungsverständnis und wie weit ihm die Pädagogik folgen kann », in Jürgen Eckardt Pleines (ed.), *Hegels theorie der Bildung II. Kommentare*, Hildesheim, Olms, 1986, p.280-297.

Haas 2003

Haas (B.), *Die freie Kunst, Beiträge zu Hegels Wissenschaft der Logik, der Kunst und des Religiösen*, Berlin, Duncker & Humblot, 2003.

Haas 2013

Haas (B.), « Symbol und symbolische Kunstform bei Hegel » in Elisabeth Weisser-Lohmann and Alain Patrick Olivier (ed.), *Kunst – Religion – Politik*, München, Wilhelm Fink, 2013, p. 137-149.

Hegel 1962

Hegel (G. W. F.), trad. Carrère (J.), *Correspondance I*, Paris, Gallimard, 1962.

Hegel 1978a

Hegel (G. W. F.), *Textes pédagogiques*, trad. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 1978.

Hegel 1807/1980

Hegel (G. W. F.), *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 1980.

Hegel 1813/1978b

Hegel (G. W. F.), *Wissenschaft der Logik. Erster Band : Die objektive Logik (1812/1813)*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 1978.

Hegel 1982

Hegel (G.W.F.), *La philosophie de l'esprit de la Realphilosophie de 1805*, trad. G. Planty-Bonjour, Paris, PUF, « épiméthée », 1982.

Hegel 1986

Hegel (G.W.F.), *Werke 4. Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1986.

Hegel 1988

Hegel (G. W. F.), *Encyclopédie des sciences philosophiques, III - Philosophie de l'esprit*, trad. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 1988.

Hegel 2004

- Hegel (G. W. F.), *Leçons sur la philosophie de la religion. Troisième partie. La religion accomplie*, trad. P. Garniron & G. Marmasse, Paris, PUF, 2004.
- Hegel 2006a
Hegel (G. W. F.), *Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden (1808-1816)*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 2006.
- Hegel 2006b
Hegel (G. W. F.), *Phénoménologie de l'esprit*, trad. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 2006.
- Hegel 2011
Hegel (G. W. F.), *Vorlesungen über die Philosophie des subjektiven Geistes. Nachschriften zu dem Kolleg des Wintersemesters 1827-1828 und sekundäre Überlieferung*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 2011.
- Hegel 2015a
Hegel (G. W. F.), *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1820/21 und 1823*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 2015.
- Hegel 2015b
Hegel (G. W. F.), *Science de la logique, Livre premier - l'être*, trad. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 2015.
- Hegel 2016
Hegel (G. W. F.), *Science de la logique, Livre deuxième - l'essence*, trad. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 2016.
- Hegel 2017
Hegel (G. W. F.), *Vorlesungen über die Philosophie der Religion und Vorlesungen über die Beweise vom Dasein Gottes. Nachschriften zu den Kollegien über Religionsphilosophie der Sommersemester 1821 und 1824*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 2017.
- Galland-Szymkowiak 2005
Galland-Szymkowiak (M.), *Présence de l'absolu : le problème esthétique du symbole et ses enjeux philosophiques dans les systèmes postkantien (Schelling, Solger, Hegel)*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris IV-Sorbonne, 2005.
- Janicaud 1975
Janicaud (D.), *Hegel et le destin de la Grèce*, Paris, Vrin, 1975.
- Kervegant 2007
Kervégant (J.-F.), *L'effectif et le rationnel*, Paris, Vrin, 2007.
- Pöggeler 1980
Pöggeler (O.) « Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang », in *Hegel-Studien*, Hamburg, Meiner, 1980, p. 320-355.
- Reble 1965
Reble (A.), « Hegel und die Pädagogik » in *Hegel-Studien. Vol. 3*, Hamburg, Meiner, 1965.
- Smith 1988
Smith (J. H.), *The spirit and its letter. Traces of rhetoric in Hegel's Philosophy of Bildung*, London, Cornell University Press, 1988.
- Zovko 2018

Zovko (J.), « Hegel's concept of education from the point of view of his idea of second nature », in *Educational Philosophy and Theory*, vol. 50, London, 2018.