

INTRODUCTION :
LA BILDUNG AUX XIX^E ET XX^E SIÈCLES,
UN CONCEPT ESSENTIELLEMENT CONTESTÉ

Madéni Claudel

(UCLouvain Saint-Louis Bruxelles / FRS-FNRS / Paris 1 Panthéon Sorbonne)

Quentin Landenne

(FNRS / UCLouvain Saint-Louis Bruxelles)

Nicolas Quérini

(FNRS / UCLouvain Saint-Louis Bruxelles¹)

Dans la philosophie classique allemande, le concept de *Bildung*, pouvant être traduit, selon les contextes, par formation, éducation, culture ou encore édification, joue un rôle de premier plan et revêt des aspects multiples. Chez la plupart des grands représentants de l'Idéalisme allemand, la *Bildung* ne doit pas être pensée seulement comme une théorie de l'éducation *stricto sensu*, mais plus généralement comme un complexe conceptuel original où la « formation » est conçue à la fois comme un opérateur éthique de culture de soi, une fonction constitutive des relations sociales et un levier politique de renversement des rapports de force. Les dimensions pédagogique et politique y sont si intimement liées qu'on peut voir dans le concept de *Bildung* le titre général de la détermination réciproque de ces deux domaines, le lieu même de l'interface politico-éducative de la réalisation de la liberté. Se posant à la fois comme *projet éthico-culturel* et comme *paradigme politico-éducatif*, le concept de *Bildung* indique le processus de transformation des sociétés à travers la libre formation de l'individu.

Ce concept, Hans-Georg Gadamer n'a pas hésité à l'identifier non seulement comme « la pensée la plus grande du XVIII^e siècle », mais comme ce fil spirituel qui reliait encore le vingtième siècle au siècle de Goethe, dont nous ne cesserions pas d'être contemporains, dans la mesure où nous ne pourrions pas parvenir à la compréhension historique de nous-mêmes sans en revenir à l'histoire de ces grands concepts avec lesquels nous continuons à penser et à travailler². Nous serions donc non seulement les héritiers de l'idéal de *Bildung*, mais nous le porterions encore en nous à la manière d'un potentiel à réaliser, comme un appel à nous réaliser, à la fois comme individus, comme communautés et comme espèce. Certains commentateurs considèrent même que, contrairement aux autres concepts de la modernité philosophique, comme la « raison », le « progrès », l'« humanisme » ou « la science », qui seraient tous tombés en discrédit, sinon en disgrâce, le concept et le projet de *Bildung* serait le seul à échapper à la suspicion généralisée et à la controverse³.

¹ La rédaction de cet article a été financée par l'Union européenne (*BildungLearning*, projet ERC n° 101043433). Les points de vue et opinions exprimés appartiennent à son 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 Gadamer H.-G., *Vérité et Méthode*, trad. P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio, Paris, Seuil, 1996, p. 30-31.

³ Adolphi R., "Being one's own self in a fragmented life. The problem of the classical ideals of *Bildung* under the conditions of current social reality", P. Cobben (ed.), *Institutions of Education: then and today*, Leiden, Brill, 2010, p. 203-233, p. 203.

Or, force est de constater que si l'idéal de *Bildung* n'est traditionnellement pas la première cible des attaques en règle des critiques et adversaires du projet moderne, il n'y échappe plus complètement depuis un certain temps. En effet, pour d'autres commentateurs et historiens de la philosophie, cet idéal non seulement profondément occidental, proprement européen, et peut-être même typiquement allemand dans sa forme même, sinon dans son contenu, serait, au même titre que ses concepts parents, comme l'autonomie, la subjectivité ou l'émancipation, marqué par l'eurocentrisme et la colonialité qui traversent le projet moderne lui-même. La prétention humaniste et universaliste du projet de culture de soi aurait ainsi fonctionné autant comme un vecteur d'émancipation que comme un facteur de discrimination entre une humanité cultivée et une humanité non-cultivée, comme un outil de distinction raciale, sinon directement raciste, et comme une justification des entreprises coloniales, à tel point que si l'on voulait encore se réclamer aujourd'hui de l'idéal de la *Bildung*, il faudrait commencer par le sauver de lui-même⁴.

Le concept de *Bildung* est si peu contesté aujourd'hui, qu'il est directement mis en cause par les critiques décoloniales, comme commence par le rappeler le premier article de notre numéro. Partant d'une série de propositions de Kant, opportunément exhumées ces dernières années, sur l'aptitude plus ou moins grande de certains peuples non-européens à la culture ou à la formation de soi (*Kultur, Bildung*), Arnaud Pelletier montre ainsi que les critiques postcoloniales de l'anthropologie kantienne, si elles ont beau jeu de souligner le racisme difficilement contestable du maître de Königsberg, font l'impasse sur la spécificité épistémologique de ces propositions et sur la manière dont elles s'inscrivent dans une réflexion très prudente et critique sur les inférences historiques et anthropologiques qu'on peut tirer ou non des observations ethnographiques venues des récits des explorateurs européens. Plutôt que d'imputer trop rapidement le racisme de Kant à un vice de construction de certains concepts qui seraient intrinsèquement coloniaux ou racistes, Arnaud Pelletier nous invite à reconstruire le contexte d'élaboration de l'anthropologie kantienne et ses rapports avec d'autres niveaux de l'œuvre critique. Dans ces rapports, il met en évidence des temporalités différentes, des modalités épistémologiques diverses, mais aussi des dimensions à la fois biologiques, historiques et politiques, sous-jacentes aux usages variés que fait Kant de concepts mouvants tels que la race, la dénaturation ou la culture.

Mais au-delà de ces questions philologiques et méthodologiques sur les principes de lecture et l'homogénéité supposée d'une œuvre, ce qui est court-circuité dans ce type de lectures, par ailleurs porteuses, salutaires et sans doute indispensables pour cultiver un rapport critique et réflexif sur nos héritages modernes, c'est la reconnaissance de la pluralité interne du paradigme de la *Bildung*, de son caractère essentiellement contesté, dès la période qui l'a vu naître comme le centre névralgique de la philosophie classique allemande, mais plus encore dans les décennies qui suivirent. Après la mort de Hegel, Humboldt et des derniers représentants de la génération postkantienne, c'est toute une série d'auteurs et d'écoles de pensée qui se sont efforcées de reprendre et reposer à nouveaux frais cet héritage incontournable, non seulement pour en diagnostiquer la crise, avatar parmi d'autres de la crise de la modernité, mais aussi pour le critiquer, souvent

⁴ Herdt J., *Forming Humanity: Redeeming the German Bildung Tradition*, Chicago, University of Chicago Press, 2019, p. 12-13.

depuis ses propres prémisses, et finalement pour le transformer plus ou moins radicalement.

C'est ce triple geste de diagnostic de crise, de critique interne et de transformation radicale de l'idéal de *Bildung* dont le présent numéro cherche à étudier la genèse à travers quatre grands mouvements intellectuels marquant de la philosophie contemporaine depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle : les libéralismes philosophiques anglais et américains, le néokantisme, le marxisme et la pensée nietzschéenne.

Alors que le libéralisme classique développé en Angleterre et aux États-Unis à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle a souvent été réduit à la formule de « l'individualisme possessif », caractérisé par la conception d'un individu atomisé et asocial, Catherine Audard défend au contraire l'interprétation selon laquelle la genèse de l'individualisme libéral à partir de la reprise de la philosophie de la *Bildung* fait voir une pensée beaucoup plus riche. C'est notamment la lecture féconde de Humboldt par John Stuart Mill et sa traduction originale du concept de *Bildung* par la notion de *Self-development*, si centrale dans son maître ouvrage *On liberty*, qui va marquer le début d'une tradition de libéralisme social allant de l'individualisme libéral de John Dewey, en passant par la critique de l'utilitarisme par John Rawls et jusqu'à l'approche par les capacités de l'économiste Amartya Sen, qui se concentre également sur le développement de soi et la capacité d'agir (*agency*) comme essentiels au bien-être de l'individu. La notion de *Bildung* apparaît bien comme centrale pour comprendre le concept libéral du Soi en termes non pas d'avoir (*having*) mais d'être (*being*). Quentin Landenne approfondit l'analyse de cette genèse par une comparaison structurale entre la théorie de la formation de soi de Humboldt (dont une traduction inédite est proposée en annexe de ce numéro) et la philosophie de l'éducation de Dewey, à partir de ce qu'il interprète comme la finalité réflexive de l'éducation qui structure les deux pensées. Si Dewey n'a probablement pas pu lire les écrits éducatifs de Humboldt, il rejoint en de très nombreux points les inspirations du linguiste et philosophe allemand, dont il reprend et transforme le concept de *Bildung* à travers le concept de croissance (*growth*), dans un sens à la fois plus expérimental et plus démocratique.

C'est encore Humboldt, mais surtout Goethe et bien sûr Kant, qu'on retrouve dans la transformation et la réélaboration opérées par Ernst Cassirer du concept de *Bildung* à travers les nombreux usages de la notion de « forme symbolique ». Guillemette Leblanc montre ainsi comment le concept de *Bildung*, s'il n'apparaît que rarement sous forme explicite dans les textes du philosophe postkantien, resurgit néanmoins en référence au modèle organiciste pour rendre compte de l'activité de l'esprit et de ses œuvres. La genèse de cette transformation de la notion permet de mettre en lumière trois aspects de la philosophie des formes symboliques, par lesquels Cassirer rejoint l'héritage de la philosophie classique de la culture tout en le renouvelant : la critique des conceptions naïvement réalistes de la connaissance, la promotion d'une conception dynamique de l'esprit et de la formation culturelle, et enfin, la perspective éthique de la philosophie de la culture comme idéal d'émancipation visé par l'activité culturelle.

Une toute autre genèse se fait voir à partir de la critique radicale menée par Karl Marx à l'encontre des interprétations par trop idéalistes de la philosophie classique de la *Bildung*, et, au-delà de cette critique, de sa tentative de refonder une conception matérielle et réaliste des exigences de la formation de soi individuelle. Jean Quétier reconstruit la manière dont Marx est parvenu à intégrer la conception

humaniste de la *Bildung* dans une analyse des dynamiques contradictoires du capitalisme industriel en l'articulant avec un discours stratégique susceptible d'être mobilisé par la classe ouvrière organisée. L'hypothèse qu'il défend est que l'originalité de Marx consiste à dégager la perspective de l'individu total et de la réalisation complète (*allseitige Verwirklichung*) de son statut d'*idéal* philosophique, pour en faire une exigence découlant du niveau de développement atteint par les forces productives dans la société industrielle, mais que la logique capitaliste elle-même s'avère incapable de satisfaire.

C'est dans le même mouvement de transformation matérialiste que s'inscrit la critique de la *Bildung* développée par Theodor W. Adorno. L'analyse proposée par Susanna Zellini cherche ainsi à faire voir comment Adorno, durant son exil (1938-1939) est confronté à la nécessité de trouver une médiation entre la *Bildung* allemande, mise en crise par la catastrophe des événements historiques, et la tradition libérale étasunienne, liée au pragmatisme et méfiante à l'égard de la tradition humaniste européenne et de ses principes de « liberté académique » et d'« autonomie », tels qu'ils ont été promus par Humboldt. Dans cette perspective, l'« Amérique » représente pour Adorno à la fois le contre-modèle libéral de l'utopie humaniste européenne en déclin et le destin culturel vers lequel l'Europe elle-même est en train de se diriger. En approfondissant cette ambiguïté ainsi que la tension entre humanisme et pragmatisme en matière d'éducation, l'article montre comment Adorno retravaille de manière critique l'opposition historique entre des traditions éducatives différentes, pour les redéfinir et les renouveler dans une relation dialectique qui dépasse l'opposition stérile dominante aujourd'hui entre une vision humaniste mais utopiste de la culture de soi et une vision managériale de l'apprentissage.

Les trois gestes de diagnostic de crise, de critique et de transformation se trouvent intimement reliés dans la profonde méditation que Nietzsche n'a cessé de mener sur le concept de *Bildung* et sur les exigences de la culture. Nicolas Quérini et Quentin Landenne analysent ainsi la manière donc Nietzsche, dès ses premiers écrits, alors qu'il enseignait la philologie à l'Université de Bale, fait le constat implacable d'une véritable crise de la *Bildung* qui caractérise l'époque moderne à la fin du XIX^e siècle. À ses yeux, les établissements allemands d'enseignement, du Gymnasium à l'Université, parce qu'ils sont instrumentalisés par l'État et qu'ils se « démocratisent », ne sont plus en mesure de se mettre au service d'une *Bildung* authentique, laquelle doit trouver sa fin en elle-même. Mais cette crise institutionnelle fait plus fondamentalement écho à une crise personnelle que Nietzsche vit par rapport à son engagement de professeur de philologie et à sa propre vocation philosophique. L'article cherche à montrer que cette crise existentielle est marquée par l'ambivalence profonde du rapport d'identification et de distanciation qui lie le jeune Nietzsche aux deux figures philosophiques majeures d'éducateurs que sont pour lui Schopenhauer et Platon. En orchestrant une joute entre ces deux guides, l'un et l'autre impossibles à suivre jusqu'au bout, Nietzsche mobilise le modèle de l'État chez les Grecs, comme contre-modèle intempestif pour critiquer l'État culturel prussien et pour transformer radicalement l'idéal de culture de soi de l'individu.

Enfin, en rejoignant à la fois le diagnostic nietzschéen de crise de la culture et la critique postmarxiste de l'école de Francfort, l'article de Claire Pagès reconstruit la manière dont Freud articule à sa réflexion sur la *Bildung* et à sa définition de la culture une identification de trois gestes de maîtrise : maîtrise de la nature, maîtrise des relations entre humains et maîtrise de soi. Dans *Malaise dans la culture*, Freud a en effet intriqué dans sa définition de la culture la triade de la transformation de la nature, de la réglementation des relations sociales et de la maîtrise pulsionnelle. Or ce modèle a été repris, interprété et transformé d'une part par T. W. Adorno et M. Horkheimer, en particulier dans *La Dialectique de la*

raison, et d'autre part par N. Elias, spécialement dans *Le Processus de civilisation*. Si l'interdépendance des trois maîtrises manifeste pour les deux penseurs francfortois le basculement de la maîtrise en domination qui caractérise l'*Aufklärung*, elle revêt *a contrario* un sens normatif, celui d'une possible sublimation, chez le sociologue N. Elias. L'article contribue ainsi de manière indirecte à une réflexion sur la *Bildung* en proposant une discussion centrée autour de la dialectique de la culture.

À travers les contributions de ce numéro, ce dont témoigne la genèse de la transformation critique de l'idéal de *Bildung* dans ces quatre grands mouvements de pensée – individualisme libéral, philosophie néokantienne, critique marxienne, pensée nietzschéenne – c'est à la fois la très grande richesse des héritages de cette pensée depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle. Mais c'est aussi le potentiel réflexif, critique et transformatif dont elle fait preuve chez les différentes figures étudiées, qui lui permet de se réinventer à travers les crises qu'elle a traversées depuis son acte de naissance et de se proposer à nouveaux frais face aux nouveaux défis posés à l'éducation et la culture encore aujourd'hui.