

LA FINALITÉ RÉFLEXIVE DE L'ÉDUCATION CHEZ HUMBOLDT ET DEWEY

Quentin Landenne
(FNRS/UCLouvain Saint-Louis Bruxelles¹)

Résumé

Wilhelm von Humboldt et John Dewey jouent un rôle étonnamment analogue dans l'histoire de la philosophie de l'éducation. Tous deux ont formulé explicitement le projet d'une théorie générale de l'éducation et de la formation de soi, en présentant, respectivement, l'idéal de *Bildung* et le concept d'éducation, comme une catégorie sociale et anthropologique englobante. L'un et l'autre ont développé une philosophie de la connaissance non pas spéculative ou abstraite, mais promouvant un modèle ouvert et processuel de la science, respectivement comme recherche (*Forschung*) ou comme enquête (*inquiry*). Les deux philosophes politiques ont défendu une conception libérale de l'État, ancrée dans une approche fondée sur la confiance dans le rôle éducatif et culturel d'un public bien formé. Nous voulons montrer ici que toutes ces analogies, loin d'être contingentes ou superficielles, peuvent reconduire à ce point conceptuel commun plus profond : Humboldt et Dewey ont tous les deux développé une conception originale de ce qu'on pourrait appeler la *finalité réflexive* de l'apprentissage et de l'éducation comme processus de formation de soi.

Abstract

Wilhelm von Humboldt and John Dewey play a strikingly similar role in the history of educational philosophy. Both explicitly formulated the project of a general theory of education and self-cultivation, presenting, respectively, the ideal of *Bildung* and the concept of *education*, as an all-encompassing social and anthropological category. Both developed a philosophy of knowledge that was not speculative or abstract, but promoted an open, processual model of science as research (*Forschung*) or *inquiry*, respectively. Both political philosophers defended a liberal conception of the state, rooted in an approach based on trust in the educational and cultural role of a well-educated public. Our aim in this paper is to show that all these analogies, far from being contingent or superficial, can lead back to a deeper common conceptual point: Humboldt and Dewey both developed an original conception of what we might call the *reflexive finality* of learning and education as a process of self-cultivation.

Introduction

Dans le champ de la théorie de l'éducation et de l'histoire de la philosophie éducative, de récentes recherches ont mis en lumière la postérité plus ou moins visible et les influences plus ou moins directes de la tradition philosophique de la *Bildung* sur la tradition de la *liberal education* américaine et la philosophie pragmatique de l'éducation, en particulier chez John Dewey. Des comparaisons et des parallèles systématiques ont été dressés entre

¹ La rédaction de cette publication a été financée par l'Union européenne (*BildungLearning*, projet ERC no 101043433). Les points de vue et opinions exprimés appartiennent à son auteur 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.

la philosophie de la *Bildung* chez Herder, Kant ou Hegel, d'une part, et le concept de croissance (*growth*) chez Dewey, d'autre part, considérant celui-ci comme une traduction, ou mieux, une transformation pragmatique de celui-là².

De telles comparaisons se sont avérées fécondes, non seulement pour établir quelques éléments d'un héritage conceptuel, mais aussi pour renforcer l'idée que John Dewey a bien développé dans ses écrits une « théorie universelle de l'éducation » – comme il le revendique lui-même en définissant ainsi la philosophie en général³. En caractérisant toute activité sociale comme éducative dans son sens et dans ses effets⁴, Dewey s'inscrit à bien des égards dans la lignée de philosophes classiques allemands comme Herder, Schiller, Fichte ou Hegel, pour lesquels, chacun à sa façon, le processus de formation ou de culture de soi (*Bildung*) comprend en lui des dimensions à la fois subjectives et objectives qui traversent la construction historique des sociétés humaines et qui structurent toute forme d'interactions sociales.

Pourtant, on peut s'étonner de constater que très peu d'attention ait été accordée à la comparaison entre le pragmatiste américain et l'une des figures majeures de la tradition idéaliste de la *Bildung* : Wilhelm von Humboldt⁵. Dewey lui-même ne cite que très rarement le nom de Humboldt, contrairement à ceux de Kant, Fichte ou bien sûr Hegel⁶. À l'époque où Dewey publiait sa première théorie systématique de l'éducation dans *Democracy and Education* (1916), Humboldt était avant tout connu comme un savant en linguistique et en anthropologie. Ses écrits sur l'éducation venaient à peine d'être édités et on assistait tout juste à la naissance en Allemagne de ce qu'on a appelé plus tard le « mythe Humboldt », récit en grande partie reconstruit et rétrospectif, selon lequel Wilhelm von Humboldt ne serait pas seulement le fondateur politique et intellectuel de l'Université de Berlin en 1810, mais est également considéré comme le père et l'inspirateur philosophique du modèle de l'université moderne en Europe et bien au-delà⁷. Mais en tant que véritable philosophe de l'éducation, Humboldt était – et resterait encore en grande partie, si l'on en croit Christoph Lüth – « pratiquement inconnu » aux

² Voir Siljander P., Kivelä A. et Sutinen A. (éd.), *The Theory of Bildung and Growth*, Rotterdam, Brill, 2012.

³ Dewey J., *Democracy and Education*, in *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980, p. 338.

⁴ Bellman J. et Hanno S., "Democracy and *Bildung/Erziehung* – Towards a universal theory of education", *Educational Sciences*, 2017, 7 (1), 5, p. 2 et 5.

⁵ Parmi les rares études récentes qui évoquent un rapprochement entre Dewey et Humboldt, on peut citer l'ouvrage récent de Christophe Point, proposant une éclairante reconstruction de la philosophie pragmatiste de l'université à partir de John Dewey. L'auteur y interprète, à raison, l'idéal de *Bildung* à l'aune du concept de croissance, central chez Dewey (Point, C., *Université et démocratie. La pensée éducative de John Dewey*, Laval, Hermann, Presses de l'Université de Laval, 2023, p. 38). Un chapitre est d'ailleurs consacré à la conception humboldtienne de l'université et à la manière dont elle se distingue d'une philosophie deweyenne qui aura pour objectif d'en dépasser les dualismes (p. 34-53). Mais cette comparaison n'entre pas dans le détail de la philosophie de la *Bildung* de Humboldt et reste en grande partie tributaire, sur la question de l'université, des termes du débat tels qu'ils ont été posés par Alain Renaut et Luc Ferry, notamment dans leur introduction du volume qu'ils ont édité sur cette question (Ferry L., Pesron J.-P., A. Renaut A « Présentation », in Ferry L., Pesron J.-P., A. Renaut A. (dir.), *Philosophies de l'université*, Paris, Payot, 1979, p. 9-40).

⁶ Dewey J., *German Philosophy and Politics*, in *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 8, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979.

⁷ Ash M. G., *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien 1999 ; Paletschek, S., "Die Erfindung der Humboltschen Universität", in *Historische Anthropologie*, 2002, Vol. 10, p. 183-205.

États-Unis, alors que dans le monde germanophone, son importance et son rôle peuvent être comparés à ceux de Dewey outre-Atlantique⁸.

La suggestion d'une telle analogie – Humboldt comme le « Dewey allemand » ou Dewey comme le « Humboldt américain » – pourrait apparaître quelque peu superficielle en ce qu'elle pointe surtout le statut historique et symbolique des deux penseurs comme figures de proue de deux grandes traditions de la philosophie moderne de l'éducation. À vrai dire, si Humboldt représente une sorte de synthèse originale de la tradition allemande de la *Bildung*, Dewey est davantage une source et un point de départ du mouvement américain de la philosophie pragmatiste de l'éducation. Mais par-delà ces considérations historiques, l'analogie suggérée entre les deux penseurs libéraux pourrait s'avérer bien plus féconde sur le plan conceptuel (sinon le plan strictement historique), si l'on porte attention aux prémisses philosophiques et politiques, à certaines intuitions anthropologiques fondamentales et aux articulations structurelles de leurs théories respectives de formation de soi et de l'éducation.

En effet, non seulement les deux penseurs ont formulé explicitement le projet d'une théorie générale de l'éducation et de la formation de soi, mais ils l'ont tous les deux conçu comme le cœur même de toutes leurs investigations philosophiques, en présentant, respectivement, l'idéal de *Bildung* et le concept d'éducation, comme une catégorie sociale et anthropologique englobante. L'un et l'autre ont développé une philosophie de la connaissance non pas spéculative ou abstraite, mais promouvant un modèle ouvert et processuel de la science, respectivement comme recherche (*Forschung*) ou comme enquête (*inquiry*). Les deux philosophes politiques ont défendu une conception libérale de l'État, ancrée dans une approche fondée sur la confiance dans le rôle éducatif et culturel d'un public bien formé. Nous voulons montrer ici que toutes ces analogies, loin d'être contingentes ou superficielles, peuvent reconduire à ce point conceptuel commun plus profond : Humboldt et Dewey ont tous les deux développé une conception originale de ce qu'on pourrait appeler la finalité réflexive de l'apprentissage et de l'éducation comme processus de formation de soi. Quoique les syntagme « finalité réflexive » n'apparaisse jamais *verbatim* dans leurs œuvres, nous pensons pouvoir utiliser ce concept heuristique comme un outil interprétatif permettant de mieux comprendre certains enjeux théoriques essentiels qu'on retrouve dans les philosophies de l'éducation de Humboldt et de Dewey.

La réflexivité impliquée dans les termes « finalité réflexive » reçoit ici une triple signification : loin d'être réduite à sa dimension théorétique classique de connaissance de soi, elle doit être comprise comme une pratique de conscience de soi, comme un processus de retour sur soi dans l'expérience éducative, mais aussi comme une finalité posée dans un jugement réfléchissant au sens kantien d'une finalité sans fin. Il ne s'agit donc pas ici d'étudier une éventuelle (et très improbable) influence de Humboldt sur Dewey, mais de ramener leurs projets respectifs de théorie générale de l'éducation à une question de départ commune : « pour quoi éduque-t-on ? » ou plutôt, « en vue de quoi se forme-t-on ? », pour montrer comment la finalité réflexive du processus éducatif constitue une clef épistémologique qui permet aussi bien à Humboldt qu'à Dewey de penser comment l'éducation et la formation de soi n'ont pas de but extérieur, mais qu'elles sont à elles-mêmes leur propre finalité, mais sans pour autant présumer, de manière dogmatiquement métaphysique, que l'éducation ou la culture serait une sorte de valeur absolue ou de fin en soi qui serait déconnectée de toute expérience ou pratique d'apprentissage.

⁸ Lüth C., "On Wilhelm von Humboldt's Theory of *Bildung*", in *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, I. Westburry, S. Hopmann and K. Riqarts (éd.), New York, 1999, p. 63-85 ; p. 63.

Sans méconnaître la portée et le sens de quelques différences essentielles entre l'idéalisme de Humboldt et le pragmatisme de Dewey, notre entreprise comparative a pour objectif de dépasser un dualisme statique trop souvent reconduit entre ces deux traditions et de mettre en évidence les continuités conceptuelles qui les relient plus profondément et moins visiblement, en vue de préparer le terrain à une reconstruction pragmatique de certaines propositions encore fécondes et prometteuses de la *Bildung* humboldtienne.

1. Humboldt, l'idéal de *Bildung* et la finalité sans fin de la culture de soi

Wilhelm von Humboldt n'a jamais présenté sa théorie de la *Bildung* (éducation, culture, formation de soi) dans une œuvre complète et systématique. Ses pensées riches et nombreuses sur ce sujet qui n'a cessé de l'animer durant toute sa vie intellectuelle sont disséminées dans une série d'écrits programmatiques, de notes, de lettres, de rapports, qui n'ont en général pas été publiés de son vivant et sont le plus souvent exposés sous une forme fragmentaire. L'absence d'organisation explicitement systématique de son œuvre philosophique est due en partie aux multiples engagements politiques et diplomatiques de Humboldt, mais aussi à sa manière personnelle de penser et de faire de la recherche, qui procède bien plus par inductions comparatives et interprétatives que par déductions spéculatives, comme il le reconnaît lui-même volontiers⁹. Aussi, s'il y a une théorie de l'éducation et de la culture de soi chez Humboldt, elle doit d'abord être reconstituée à partir de ces fragments, particulièrement ceux qui ont été produits dans les années 1790 où s'élaborent ses principes d'anthropologie philosophique, pour permettre d'en faire apparaître la cohérence systématique interne et la structure architectonique.

Dans son ouvrage de philosophie politique le plus souvent cité, *l'Essai sur les limites de l'action de l'État (Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen)*, écrit et partiellement paru en 1791-92, et complètement publié à titre posthume en 1851, Humboldt définit la formation ou la culture de soi (*Bildung*) 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 tout¹⁰. »

La *Bildung* n'est pas seulement la fin suprême de l'être humain, comme espèce ; elle est aussi définie comme le premier devoir moral de chaque individu, comme un authentique impératif catégorique, ainsi que Humboldt le déclare explicitement dans une lettre :

« 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 es¹¹. »

⁹ von Humboldt W., *Bruchstück einer Selbstbiographie*, in *Werke*, V, Darmstadt 2010, p. 10. Comme le résume Denis Thouard, la démarche épistémologique de Humboldt « ouvre la voie à une connaissance empirique de l'homme, à la fois comparée et réfléchie », « Présentation. L'embarras des langues », in Wilhelm von Humboldt, *Sur le caractère national des langues*, trad. et présentation D. Thouard, Paris, Seuil, 2000, p. 10.

¹⁰ von Humboldt W., *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, in *Werke*, I, Darmstadt 2010, p. 64.

¹¹ "der wahren Moral erstes Gesez ist: bilde Dich selbst und nur ihr zweites: wirke auf andre durch das, was Du bist", Lettre à Georg Forster du 16 août 1791, von Humboldt W., *Briefe. Historisch-Kritische Ausgabe*, éd. Ph. Mattson, Bd. 2, Berlin, De Gruyter, 2015, p. 18.

Avec cette définition de la *Bildung* comme authentique destination de l'humain (*Bestimmung des Menschen*), Humboldt s'inscrit évidemment dans une tradition des Lumières allemandes et de l'idéalisme, qui court de Herder et Mendelssohn jusqu'à Fichte et Schiller¹². Mais il se caractérise aussi par une conception personnelle et originale de cet idéal formatif. Pour lui, le processus de culture de soi requiert d'abord deux conditions nécessaires : non seulement la liberté et l'autonomie individuelle, mais aussi ce qu'il appelle la « variété des situations » et la diversité des expressions de cette liberté individuelle. La liberté, pour un individu aussi bien que pour une entité collective, ne peut se développer de manière simplement unilatérale et uniforme ou dans un environnement monotone. Elle exige une pluralité des modes de développement et de sources de stimulation. En ce sens, *liberté* et *diversité* sont pour Humboldt les deux faces complémentaires et indispensables d'un même processus de culture de soi¹³.

Mais la *Bildung* n'est pas seulement un devoir individuel et un idéal abstrait pour Humboldt. Elle est un principe réel, un principe immanent à la réalité et, plus concrètement, elle désigne une impulsion élémentaire et une force formatrice, ou mieux, la convergence de diverses forces vitales. La *Bildung* comme processus de formation est le nom commun sous lequel on peut penser un développement continu de forces fondamentales de l'humain, tant 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 morales¹⁴. 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 (*allgemeinste, regeste und freieste Wechselwirkung*) », 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 dans et avec son environnement naturel et culturel¹⁵.

Un tel processus est essentiellement réflexif en ce qu'il se forme à travers les influences et interactions qui opèrent continuellement entre des forces appréhendées sous des pôles conceptuels qui constituent l'essence de l'être humain : nature et culture, sujet et objet, forme et matière, intérieur et extérieur, moi et le monde. De tels pôles conceptuels opposés n'ont de sens que dans la mesure où ils se réfléchissent et se déterminent l'un par l'autre. Comme Humboldt le dit dans un fragment qui a été intitulé « Théorie de la formation de l'humain » : l'humain, au-delà de toute finalité particulière, « veut uniquement renforcer et élever les forces de sa nature et procurer de la valeur et de la durée à son être. Mais de même que la simple force a besoin d'un objet sur lequel s'exercer, et de même que la simple forme, la pure pensée, a besoin d'une matière sur laquelle elle puisse perdurer en s'y imprégnant, de même aussi l'humain a-t-il besoin d'un monde en dehors de lui »¹⁶.

La partie intérieure de l'être humain ne peut être cultivée sans qu'il forme en même temps la part extérieure de sa vie où il exprime et réfléchit ses forces actives en formant et en configurant tout son environnement, en cultivant le monde autour de lui, en poursuivant

¹² Cf. le volume de synthèse édité par Bahr E. (éd.), *Was ist Aufklärung. Thesen und Definitionen*, Stuttgart, Reclam, 1974.

¹³ von Humboldt W., *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, op. cit., p. 64, 65.

¹⁴ von Humboldt W., *Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte*, in *Werke*, I, Darmstadt, WGB, 2010, p. 53.

¹⁵ von Humboldt W., *Theorie der Bildung des Menschen*, in *Werke*, I, Darmstadt, WGB, 2010, p. 235, 236.

¹⁶ von Humboldt, W., *Theorie der Bildung des Menschen*, p. 235 (Voir la traduction française complète de ce texte dans ce numéro).

la direction de ses idées spirituelles. En retour, chacune de ses interventions et actions dans le monde n'a de valeur que dans la mesure où elle contribue à la formation de sa personne.

C'est à ce titre que, pour Humboldt, la *Bildung*, quoiqu'elle soit inscrite dans un monde, stimulé par un environnement, structuré par des interactions multiples, est bien toujours un processus de culture *de soi* et que ce processus est orienté par une finalité réflexive, sans que cette réflexivité soit menacée par quelque forme de clôture solipsiste. Cette finalité réflexive n'est en effet ni simplement extérieure, puisqu'elle ne provient pas d'ailleurs que des forces intimes de l'être humain, ni purement intérieure, puisqu'elle exige d'exprimer ses forces formatrices en transformant le monde extérieur et en se réfléchissant elle-même dans les formes extérieures où elle s'exprime. Particulièrement paradigmatique de ce rapport réflexif qui dépasse l'opposition entre intérieur et extérieur, est la relation de réflexion réciproque entre les formes de la pensée (*Gedankenformen*) et les formations de la langue (*Sprachbildungen*), qui se réalise par un « acte véritablement créatif » de l'esprit dans et par une langue, dans une synthèse à chaque fois individuelle où les deux éléments, les langues nationales particulières et les dispositions intellectuelles d'un peuple, se forment dans une telle interaction constante (*Wechselwirkung*) qu'ils y disparaissent en tant qu'entités distinctes¹⁷.

La finalité de la formation de soi ou de la culture de soi est une finalité réflexive qui se développe pour elle-même, sans autre justification, but ou utilité. Si l'on considère la manière dont chaque activité humaine se rapporte téléologiquement au processus de la *Bildung*, on peut la comprendre sous le concept de la « finalité sans fin (*Zweckmässigkeit ohne Zweck*) », au sens de la définition que Kant donne à la beauté dans la troisième critique : « La beauté est la forme de la finalité d'un objet, en tant qu'elle est perçue dans cet objet sans représentation d'une fin »¹⁸. Comme c'est bien connu, pour illustrer ce concept de finalité sans fin, Kant prend l'exemple de la perception de la beauté d'une fleur : « une fleur (...), par exemple une tulipe, est tenue pour belle, parce qu'en la percevant on y trouve une certaine finalité (*Zweckmässigkeit*) qui, telle que nous la jugeons, ne se rapporte à aucune fin (*Zweck*) »¹⁹.

Certes, dans ce passage, Kant fait une distinction explicite entre la fleur, qui est perçue comme n'ayant pas de raison de fleurir et comme n'étant l'effet d'aucune intention, et les « ouvrages de l'art humain », dont la figure nous contraint à les rapporter « à une intention quelconque et à une fin déterminée »²⁰. Aussi, quand il s'agira de théoriser le jugement non pas esthétique mais téléologique, la culture humaine (*Kultur*) sera posée comme l'unique « fin dernière que nous avons raison d'attribuer à la nature par rapport à l'espèce humaine »²¹. On connaît l'importance qu'a eu pour Humboldt la lecture de Kant et en particulier de la troisième critique pour sa propre anthropologie philosophique et pour l'identification de la question du sens et du discours humain comme la question philosophique centrale²². Or, ce n'est pas tant le jugement téléologique qu'il mobilise dans son essai de 1791, pour caractériser la fin et le sens de la *Bildung*, mais plutôt le concept esthétique d'une finalité sans fin, plus apte à ses yeux à garantir l'autonomie téléologique

¹⁷ von Humboldt W., *Einleitung zum Kawiwerke*, in *Gesammelte Schriften*, A. Leitzmann (éd.), Berlin, Behr, 1903-1936, VII, 211, 212.

¹⁸ Kant I., *Critique de la faculté de juger*, §17, trad. A. J. L. Delamarre et al., Paris, Gallimard, 1985, p. 171 (AK V, 236).

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ Kant I., *Critique de la faculté de juger*, §83, *op. cit.*, p. 406 (AK V, 431).

²² Cf. Quillien, J., *G. de Humboldt et la Grèce*, Lille, PUL, 1983, p. 23 et s.

et axiologique de la formation de soi de l'humain, qui, comme la floraison, n'a pas d'autre raison qu'elle-même.

Ce n'est pas un hasard, en effet, si Humboldt emprunte une métaphore végétale pour illustrer la finalité réflexive de la culture de soi de l'humain dans la fusion de ses forces génératrices : « Le moment le plus élevé de l'humain est ce moment de la floraison ». Pour autant, la métaphore végétale est évidemment insuffisante, puisque la floraison humaine va beaucoup plus loin et est beaucoup plus complexe dans son développement formatif que la floraison végétale :

« la race des plantes n'est pas favorisée par le sort. La fleur tombe et le fruit donne de nouveau naissance à la tige, qui est d'abord grossière, et qui bientôt s'affine. Chez l'humain, quand la fleur se flétrit, elle laisse place simplement à un plus beau fruit et l'infinité éternellement inexplorable cache à nos yeux le miracle du plus beau des fruits »²³.

C'est aussi en ce sens que la finalité de la culture humaine est sans fin : la fleur donne naissance à un plus beau fruit, qui donne à son tour naissance à une fleur plus belle encore, et dans l'infinité de ce processus de floraison culturelle, la plus belle fleur ou le plus beau fruit reste toujours cachée ou toujours à venir. La *Bildung* est une floraison continue et infinie des forces physiques et morales de l'humain, une constante fertilisation réciproque de formes et de matières, du moi et du monde, de l'individu et des collectifs.

« Pour moi, résume Humboldt, l'idéal le plus élevé de la coexistence des êtres humains serait celui où chacun se développerait par lui-même et pour lui-même²⁴. »

L'interprétation esthétique de la finalité sans fin de la *Bildung* humboldtienne comme formation de soi de l'humain n'est pas pour autant un déni ou une minoration de sa signification morale essentielle. Elle met plutôt l'accent sur le fait que la *Bildung* a sa finalité en elle-même, comme formation de soi de l'individu dans son monde et par la formation de son monde, et qu'elle ne répond à aucune autre utilité, finalité ou devoir externes. La moralité de la formation de soi est un effet nécessaire de son processus et non une conformation à un principe, une finalité ou une loi morale qui lui serait antérieure ou extérieure et dont elle ne serait qu'un simple moyen. Le processus de formation de soi n'est pas un moyen ou même une simple condition pour atteindre quelque chose qui lui donnerait de la valeur et du sens, mais c'est la voie par laquelle l'humain, comme individu, comme être collectif et comme espèce, peut tout d'abord donner le sens d'une finalité quelconque à tout ce qui peut contribuer à sa propre culture et à sa formation de soi. Loin d'être une application de ses principes moraux et politiques, le concept de *Bildung* et l'idée d'une finalité réflexive de la formation constituent au contraire le fondement épistémologique de la philosophie morale de Humboldt et de sa conception libérale de l'État. Puisque toute finalité doit s'inscrire dans le processus de la culture de soi de l'humain, il ne peut y avoir – en particulier dans les sociétés modernes qui reconnaissent l'idéal de culture de soi – de définition substantielle et universelle ni du bonheur ni de la perfection morale. Dès lors, en l'absence d'une telle norme, une intervention directe des

²³ von Humboldt W., *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, op. cit., p. 66, 67.

²⁴ *Ibid*, p. 67.

autorités étatiques dans l'éducation des citoyens ne constitue pas une manière adéquate de promouvoir le développement moral et culturel des individus.

Une éducation des citoyens organisée verticalement par l'administration de l'État ne peut avoir d'effet positif durable sur les personnalités, en ce qu'elle présente un risque d'homogénéisation excessive, de perte de liberté et de variété des situations et partant d'affaiblissement des forces intellectuelles et morales des individus²⁵. L'éducation doit toujours être un libre processus de formation de soi, pour pouvoir avoir un possible effet retour positif sur les intérêts de l'État ainsi que sur l'amélioration collective de la nation. Si l'éducation n'est jamais isolée ou purement individuelle, puisqu'elle est fondée sur une série d'interactions continues et d'influences réciproques, elle est essentiellement un processus auto-organisé et elle doit être respectée comme telle par l'État, lequel doit strictement limiter son action positive à la protection et à la garantie de la sécurité publique. Or, loin d'être justifié avant tout par des considérations économiques ou juridiques, le libéralisme politique de Humboldt est fondamentalement ancré dans son concept de *Bildung* ainsi que dans son idéal moral de contrôle de soi, directement inspiré par sa lecture des Stoïciens, comme il en témoigne dans son autobiographie. Ici encore, l'éducation se caractérise par une pratique et une finalité réflexives, où la maîtrise de soi est le pendant négatif ou limitatif de la formation de soi et se justifie à cet égard uniquement par lui-même : « la maîtrise de soi (*Selbstbeherrschung*) n'a jamais eu [pour moi] d'autre finalité que soi-même »²⁶.

Mais l'une des applications les plus fameuses et les plus remarquables de l'idée d'une finalité réflexive de la *Bildung* humboldtienne se trouve sans doute dans la fondation théorique et la défense politique des principes de liberté académique, d'autonomie universitaire et d'indépendance de la recherche scientifique (*Forschung*). Au lendemain des défaites militaires de 1806, la Prusse avait perdu le duché de Magdeburg et avec lui la prestigieuse Université de Halle. D'un point de vue historique, l'idée de fonder une nouvelle université à Berlin, promue par le ministre Beyme, correspondit à un besoin de résistance et de régénération du peuple allemand par l'éducation et la science, une sorte de riposte culturelle face aux invasions napoléoniennes. Alors qu'il était responsable de la section du ministère de l'intérieur consacrée à l'enseignement, Humboldt fut chargé de la mission de fonder et de concevoir l'organisation interne de cette nouvelle université à Berlin. C'est à cette occasion qu'après s'être informé des positions d'autres figures importantes du débat sur l'université allemande dans les années 1800, comme Fichte ou Schleiermacher, il rédigea une note synthétisant les philosophies idéalistes de l'université et reprenant ses propres idées sur la *Bildung* appliquées aux questions de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Cette note ne fut publiée dans son état fragmentaire ou programmatique que plusieurs années après la mort de Humboldt, mais a eu une influence décisive sur le discours académique et la pensée de l'université depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours, non seulement en Europe, mais aussi en Amérique du Nord et bien au-delà.

L'idée princeps de ce plan, prolongeant les intuitions des écrits sur la *Bildung* des années 1790, est que la formation ou la culture de soi de l'être humain, puisqu'elle est une finalité en soi n'ayant besoin d'être justifiée par aucune autre fin qu'elle-même, constitue la raison d'être du système des institutions éducatives, de l'école primaire jusqu'aux établissements d'enseignement supérieur. La science, qui constitue l'achèvement formel et objectif de ce système, est à cet égard l'activité intellectuelle qui incarne par excellence

²⁵ von Humboldt W., *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, op. cit., p. 69 et s.

²⁶ von Humboldt W., *Bruchstück einer Selbstbiographie*, in *Werke*, V, Darmstadt 2010, p. 6.

la finalité réflexive de la *Bildung*, qui n'est le moyen de rien d'autre que de son propre développement. Aussi, si les universités doivent être considérées comme le « sommet » du système éducatif d'une nation, c'est au sens où elles doivent réaliser en elles l'épanouissement du fruit le plus élevé de la *culture (Bildung)* intellectuelle et morale de cette nation : la science. C'est la science qui est « le point de vue principal (*Hauptgesichtspunkt*) » des institutions universitaires. Celles-ci doivent donc être organisées pour réaliser, d'une part, la liaison intime entre la science objective et la formation subjective, et d'autre part, le passage entre l'enseignement scolaire, marqué par une nécessaire hétéronomie, et la formation autonome de soi, l'éducation de l'individu « sous sa propre direction »²⁷. On trouve d'ailleurs dans ce lien entre *Wissenschaft* et *Bildung* l'expression de deux dialectiques générales qui traversent la pensée de la *Bildung* ainsi que la philosophie du langage de Humboldt : la dialectique entre la systématisme et individualité, d'une part, entre processus et résultat, d'autre part. Le système général de la science ne peut être compris sans être inscrit dans la genèse singulière de la formation individuelle d'un savant dans et par la formation de son œuvre scientifique particulière. C'est parce qu'elle incarne le lien essentiel entre science et formation, comme aspects objectif et subjectif de la finalité sans fin de la *Bildung*, que l'université doit intimement relier recherche et enseignement, comme les deux faces d'un même idéal de culture de soi individuelle et collective. C'est là le deuxième principe essentiel de la philosophie humboldtienne de l'université. Pour Humboldt, il doit y avoir un constant échange, une constante interaction (*Wechselwirkung*) entre les activités scientifiques des savants et leurs applications éducatives à travers leurs relations pédagogiques avec les étudiants. Les enseignants et les étudiants sont engagés dans une interaction intensément collaborative, quoique asymétrique : ceux-ci ne sont pas des simples moyens pour ceux-là, pas plus que ceux-là seraient à la disposition de ceux-ci : « les deux sont là pour la science »²⁸. Or, cette science n'est pas déjà là, toute faite ou mise en dépôt et disponible comme un capital épistémique ou informationnel ; elle doit toujours être ouverte et considérée comme un *problème à résoudre*, une *tâche à réaliser*²⁹. L'esprit de la recherche (*Forschung*) constante et infinie exige des enseignants et des étudiants qu'ils soient réciproquement ouverts à leurs expériences respectives : les professeurs plus expérimentés peuvent avoir le plus souvent des jugements plus solides, plus orientés et précis que les jeunes étudiants, mais ils n'en ont pas moins besoin d'être régulièrement confrontés, par l'enseignement, à ces derniers et à la stimulation de leurs expériences moins dirigées ou prévenues, et donc moins unilatérales, plus vives, plus ouvertes à la nouveauté³⁰. Cet échange intergénérationnel entre étudiants et enseignants est l'une des justifications les plus suggestives, fondée sur une philosophie de la communication, de l'unité et de l'interdépendance forte entre enseignement et recherche, entre formation subjective et science objective. En outre, alors que la recherche scientifique pousse inévitablement à la spécialisation, ce qui éloigne le chercheur de la totalité organique des sciences, et par-là de l'unité de la culture elle-même, l'enseignement exige du savant d'en revenir à des niveaux de généralité discursive qui rendent possible un dialogue entre disciplines et maintient vivant un certain sens de la totalité des savoirs en construction, qui, un sens dont la perte menacerait la vitalité même de la culture³¹.

²⁷ von Humboldt W., *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in *Werke*, IV, Darmstadt, 2010, p. 255.

²⁸ *Ibid.*, p. 256.

²⁹ *Ibid.* p. 257.

³⁰ *Ibid.*, p. 256.

³¹ von Humboldt W., *Theorie der Bildung des Menschen*, p. 234.

Enfin, le troisième principe fondateur de l'université selon Humboldt est le plus connu et le plus souvent cité, même s'il ne peut être bien compris sans l'insérer dans l'ordre qui le lie aux deux précédents. C'est le principe de liberté académique au sens tout d'abord de la liberté et de l'indépendance des savants (*Einsamkeit*), au sens ensuite de la liberté d'enseigner et d'apprendre, au sens enfin de l'autonomie organisationnelle des institutions universitaires³². Dans leurs activités académiques, les enseignants comme les chercheurs doivent être libres de toutes instructions positives ou négatives portant sur leurs objets de recherche ou d'enseignement, leurs méthodes ou leurs résultats. L'État mais aussi l'Église doivent s'abstenir de toute immixtion, car c'est en la laissant suivre son cours qu'on peut permettre à la science d'avoir sur les intellects et sur les caractères les effets formateurs qui la rendent si précieuse³³. Aucune institution ne peut imposer le moindre objectif impératif ou la moindre contrainte externe sur la formation de la science. L'utilité sociale, politique et culturelle de la science et des activités académiques vient du processus de recherche comme son effet spontané et indirect. D'un point de vue économique, on peut considérer cette utilité sociale comme une externalité positive ; mais du point de vue anthropologique, on retrouve bien ici la finalité réflexive de la *Bildung* qui ne se laisse réduire à aucun objectif, à aucune utilité ou finalité extérieure qui serait préalablement donnée. C'est cette utilité sociale indirecte de la science, comme fine fleur de la formation de soi d'une nation ou plus généralement d'une époque, qui exige le respect de l'autonomie institutionnelle des universités, non seulement dans l'exercice individuel de la liberté de recherche, d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi dans la garantie d'une réelle indépendance financière et organisationnelle³⁴.

2. Dewey et la finalité réflexive de l'éducation comme croissance

Si la philosophie de la *Bildung* de Humboldt est basée sur l'idée que la formation de soi d'un individu est la résultante d'une convergence de ses « forces formatrices », qui sont inséparablement naturelles et culturelles, biologiques et spirituelles, à bien des égards le concept de croissance (*growth*) joue un rôle analogue dans la philosophie de l'éducation de John Dewey. Ce concept a certes une importance considérable dans de nombreuses œuvres de Dewey, tout au long de sa production, mais il joue un rôle particulièrement décisif dans les ouvrages tout entiers consacrés à sa théorie de l'éducation, comme *Democracy and Education* ou *Experience and Education*.

Il est d'emblée manifeste dans ces textes que le concept de croissance est considéré par Dewey comme une catégorie primordialement et explicitement biologique, en ce qu'elle représente l'une des conditions les plus fondamentales de la vie – sinon la définition de la vie elle-même : « la croissance est la caractéristique de la vie », « la vie signifie croissance »³⁵. En même temps, la croissance désigne aussi le processus d'éducation, selon une analogie structurelle entre les dimensions biologiques et socio-culturelles de la vie : « Ce que la nutrition et la reproduction sont pour la vie physiologique, l'éducation l'est pour la vie sociale »³⁶. La détermination conceptuelle réciproque entre croissance et éducation peut être vue comme la manière dont Dewey reprend et transforme l'idéal de *Bildung* comme formation de soi : l'éducation est pour lui « un processus nourrissant, cultivant (*nurturing, cultivating, process*) », c'est « une activité qui configure, qui forme et

³² von Humboldt W., *Über die innere und äussere Organisation*, p. 255, 256, 257.

³³ *Ibid.*, p. 258.

³⁴ *Ibid.*, p. 257.

³⁵ Dewey J., *Democracy and Education*, p. 58, 56.

³⁶ *Ibid.*, p. 12.

façonne (*shaping, forming, molding activity*) »³⁷, à travers laquelle la croissance et le renouvellement continu de la vie sociale est assuré et contrôlé. Dans certaines formulations frappantes de Dewey, on peut même retrouver l'idée centrale de l'idéalisme allemand de la *Bildung* comme destination de l'humain (*Bestimmung des Menschen*) :

« La destination principale (*dominant vocation*) de tous les êtres humains à toutes les époques est de vivre (*living*) – croissance intellectuelle et morale³⁸. »

Si l'on rassemble tous les passages de ce type, il devient clair que Dewey pose ici une importante chaîne d'équivalences conceptuelles : la vie signifie la croissance, la croissance exige l'éducation et l'éducation, comme processus culturel, n'est rien d'autre que la continuité sociale de la vie elle-même.

Dans *Democracy and Education* (1916), cette chaîne d'équivalences trace un cercle qui n'est pas seulement théorique et conceptuel, mais tout aussi bien ontologique, car il renvoie plus fondamentalement au cercle de la vie elle-même, le cercle de la reproduction et du développement, qui n'a pas de but en dehors de son processus de croissance, car croître est le but authentique et final de la vie. Puisque la croissance est un autre nom pour désigner la vie, elle doit être considérée comme « *étant* une fin », plutôt que « *ayant* une fin ». En conséquence, l'éducation, en tant que croissance ou continuité sociale de la vie, n'a pas d'objectifs externes (« l'éducation n'est rien d'autre que la croissance ; elle n'a pas de fin en dehors d'elle-même »), voire même elle n'a pas d'objectif ou de but du tout (« l'éducation en tant que telle n'a pas de but. Seuls les personnes, les parents, les enseignants, etc., ont des buts »)³⁹.

Pour le dire positivement, c'est à chaque pratique éducative qu'il revient de définir les buts particuliers qu'elle poursuit, en fonction de ses besoins éducatifs dans son contexte d'action⁴⁰. L'éducation ne peut être réduite à aucun but fonctionnel, à aucune valeur suprême ou à aucun rôle instrumental. Au contraire, l'éducation est elle-même le processus par lequel on peut « découvrir quelles sont les valeurs qui valent quelque chose et qui doivent être poursuivies comme des objectifs »⁴¹. Dewey conçoit chaque but comme partie d'un processus de croissance, non pas comme la fin ou l'issue de celui-ci. Paradoxalement, le but d'une action est « un moyen » de cette action, au même titre que n'importe quelle autre portion d'une activité⁴². En un mot, les buts de l'éducation sont « expérimentaux » : ils sont en constante croissance et sont testés et expérimentés à travers l'action⁴³.

Si on généralise de telles formulations positives, elles peuvent nous conduire à la conséquence logique selon laquelle l'éducation, pour Dewey, est une finalité réflexive, non pas simplement parce que chaque processus d'apprentissage est toujours sa propre fin au bout du compte, mais aussi parce qu'il se détermine *lui-même* et définit ses finalités par *son propre procès éducatif*. Le caractère réflexif et immanent de la téléologie éducative est tel que vouloir attribuer une finalité externe à l'éducation ne peut apparaître que comme absurde. Une telle absurdité est mise en abîme par Dewey dans un petit texte fictionnel publié en 1933 dans le *New York Times*, sous le titre "Dewey outlines Utopian Schools".

³⁷ *Ibid.*, p. 14.

³⁸ *Ibid.*, p. 320.

³⁹ *Ibid.*, p. 55, 58, 114.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 118.

⁴¹ Dewey J., "The Sources of a Science of Education", in *Later Works, 1929-1930*, vol. 5, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984, p. 1-40 ; p. 38.

⁴² Dewey J., *Democracy and Education*, p. 113.

⁴³ *Ibid.*, p. 112.

Dans cet exercice de style, le philosophe américain esquisse les caractéristiques imaginaires du système éducatif d'une société utopique, en se donnant à lui-même les traits d'un visiteur occasionnel qui se montre constamment étonné et intrigué par les pratiques d'apprentissage, les méthodes et les conceptions pédagogiques qu'il observe dans cette société, dans laquelle « il n'y a rien de tel que ce que nous connaissons sous le nom d'école ». À la place, on voit des enfants se réunir en « associations » avec des personnes plus âgées et expérimentées qui les aident en les guidant dans leurs activités. En fait, ce sont tous les concepts d'école, d'enseignant ou d'élève et de leçons, qui ont « complètement disparu ». Comme Dewey le résume d'entrée de jeu de manière un peu paradoxale : « La chose la plus utopique en Utopie est qu'il n'y a pas d'école du tout ». Il n'y a pas d'école non pas parce qu'il n'y aurait pas d'éducation, mais au contraire parce que les opérations éducatives sont organisées d'une manière si organique, continue et interactive, qu'il n'y a plus de distinction entre les centres traditionnellement dévolus aux tâches éducatives et ce que nous concevons comme « la vie réelle » de la société, pour laquelle l'école est censée préparer les élèves. L'école utopique de Dewey serait la réalisation sociale complète d'un *principe de continuité éducative*. Passant de l'utopie à la critique, Dewey synthétise le reproche qu'il adresse aux conceptions instrumentales et utilitaristes de l'éducation professionnalisante, en dépeignant l'effet de perplexité causé sur les habitants d'Utopie par la question qu'il leur aurait naïvement posée sur les « buts » de toutes ces activités pédagogiques : c'est que, pour les utopiens, se demander quels seraient les buts de l'éducation serait tout aussi absurde que s'interroger sur les buts en vue desquels les enfants doivent vivre tout court. Une telle question ne pouvait pas être prise au sérieux⁴⁴ !

Pour autant, Dewey n'est pas ici en train de défendre une sorte d'assertion métaphysique selon laquelle l'éducation – et partant, la croissance ou la vie – serait quelque chose comme une valeur absolue ou une fin en soi. En fait, il dit presque le contraire : il ne peut pas y avoir de fin absolue, puisque toute fin ou tout but ne peut être pensé et visé comme tel que dans une expérience particulière, au sein d'un processus éducatif spécifique. C'est à ce niveau que Dewey nous invite à relativiser et à reconstruire par une méthode pragmatiste les oppositions classiques entre moyens et fins, de même que des concepts métaphysiques comme celui de « fin en soi ». Une chose est de dire que la vie (ou la croissance, ou l'éducation) est un processus qui est sa propre fin et doit être considéré comme une finalité réflexive – une autre est de dire que la vie ou l'éducation serait des fins absolues. L'éducation n'est pas une fin absolue – pour autant qu'une telle chose puisse avoir un sens ; elle est le procès par lequel on peut tout d'abord donner à une activité ou à un être le sens d'une finalité. On ne devrait pas faire de l' « acte d'apprendre », conçu comme une « affaire activement et personnellement conduite » une « fin directe et consciente en soi » de l'activité. Et c'est précisément parce que le processus d'apprentissage n'est pas explicitement considéré comme une fin absolue et parce que l'apprenant n'est pas forcé à prendre conscience de la valeur téléologique de l'acte d'apprendre lui-même et porte uniquement son attention sur ce qu'il fait en apprenant, qu'il peut effectivement apprendre en faisant⁴⁵. L'apprentissage n'est une fin ou ne fonctionne comme une fin que dans la mesure où il n'est pas traité consciemment comme une fin ou un but par celui ou celle qui est en train d'apprendre. Pour le dire encore autrement, dans l'apprentissage le but n'est pas extérieur ni antérieur à l'action d'apprendre et à l'expérience éducative où elle s'inscrit.

⁴⁴ Dewey J., "Dewey Outlines Utopian Schools", in *Later Works*, Vol. 9, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1986, p. 136-140 ; p. 136-138.

⁴⁵ Dewey J., *Democracy and Education*, p. 344, 176, 181.

Lorsque Dewey fait usage de telles formules générales qui semblent identifier des valeurs ou fins absolues – comme dans *Reconstruction in Philosophy* (1920), quand il affirme que « croître, ou la reconstruction de l'expérience, est l'unique fin »⁴⁶ – il ne fait à vrai dire que répondre aux conceptions instrumentales de l'éducation qui réduisent l'apprentissage à une simple « préparation » pour la soi-disant « vraie vie », c'est-à-dire la vie après l'école, ou la vie après le temps de l'apprentissage. Au contraire, pour Dewey, l'éducation comme processus de croissance est bien la vie réelle, et pour cela, il n'y a pas de finalité après ou au-dessus d'elle ; elle est « l'unique fin » :

« si à n'importe quel moment où l'on prend une personne, elle est toujours en train de croître, alors l'éducation n'est pas (...) une préparation pour quelque chose qui viendrait seulement plus tard »⁴⁷.

L'éducation, en tant qu'elle est une « fonction constante, indépendante de l'âge », est par essence *continue* et, dans le même esprit, l'apprentissage, par définition, doit se faire *tout au long de la vie*.

Le principe de la continuité de l'expérience est l'*hypothèse* ontologique fondamentale qui justifie de dire que la croissance – et donc l'éducation – est l'unique but final des êtres en croissance, sans pour autant affirmer par là aucune *thèse métaphysique* dogmatiquement posée.

S'il y a bien une vertu préparatoire dans l'apprentissage en vue du futur, qui est de permettre d'assurer une meilleure continuité dans l'expérience, il ne faudrait pas en venir à sacrifier le présent au futur, en le réduisant à cette vertu préparatoire. Ce n'est qu'en retirant à chaque moment présent « le sens complet de chaque expérience présente, qu'on se prépare à en faire de même dans le futur »⁴⁸. Dans *Experience and Education* (1938), Dewey donne pour ainsi dire la traduction de la finalité réflexive de l'éducation en termes de temporalité : « L'éducation en tant que croissance ou maturité devrait être un procès constamment au présent (*an ever-present process*) »⁴⁹. L'idée que l'éducation est à elle-même sa propre fin implique que le présent continu de l'apprentissage ne peut jamais être sacrifié au futur, ou même justifié par un but futur. Si la croissance est la fin de l'éducation, ce n'est en aucun cas au sens où elle serait un état de maturité, quelque chose comme une « croissance accomplie », c'est-à-dire en fait « quelque chose qui ne serait plus en train de croître »⁵⁰. Au contraire, la croissance est la constante condition de l'éducation conçue comme formation de l'habileté à se développer », formation du « pouvoir de croître ». C'est pourquoi, le critère du caractère éducatif, non-éducatif ou anti-éducatif d'une action, c'est bien la croissance, en tant que puissance d'amplification, d'intensification et de continuation des expériences⁵¹. De ce point de vue, l'immaturation n'est pas seulement un manque ou un déficit, mais c'est aussi et surtout un potentiel de croissance. Et les adultes mûrs auraient beaucoup à gagner, d'après Dewey, en étant capables de redevenir des « petits enfants » dans leurs activités d'apprentissage, c'est-à-dire d'agir et de penser comme des êtres en croissance relativement immatures⁵².

⁴⁶ Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy*, in *Middle Works*, Vol. 12, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1982, p. 185.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 185.

⁴⁸ Dewey, J., *Experience and Education*, in *Later Works, 1925-1953*, vol. 13, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988, p. 30.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 47.

⁵¹ Madelrieux, S., *La philosophie de John Dewey*, Paris, Vrin, 2016, p. 201-202.

⁵² Dewey, J., *Experience and Education*, p. 46-47.

Bien entendu, en définissant la finalité réflexive de l'éducation comme « l'unique fin », Dewey n'entend pas dire qu'il n'y aurait pas d'autres fins dans la vie sociale, mais bien plutôt que tout candidat à la finalité ou à la valeur doit être évalué et testé depuis un point de vue éducatif. Et pour lui, le « test » de la valeur de toute institution ou communauté sociale – un gouvernement, une entreprise, une association sportive, une église – consiste à identifier « dans quelle mesure elle éduque chaque individu dans tout l'ampleur de ses possibilités », ou mieux, dans quelle mesure elle poursuit son « éducation continue »⁵³. Loin d'impliquer une réduction des objectifs sociaux, la finalité réflexive de l'éducation est le postulat pragmatique sur la base duquel Dewey peut reconstruire tous les buts et objectifs d'une société en les inscrivant dans le processus intégratif de l'éducation. Tout le sens d'une théorie des valeurs éducatives est de montrer comment articuler la pluralité des objectifs sociaux avec « l'unité et l'intégrité d'une expérience »⁵⁴.

Alors que le sens général de l'éducation est « rendre les gens capables de continuer leur éducation »⁵⁵ – ou en d'autres mots, d'apprendre à apprendre⁵⁶ – cette finalité réflexive n'empêche pas Dewey d'identifier quelques objectifs plus spécifiques de l'éducation. De tels objectifs spécifiques sont autant de points de vue depuis lesquels le processus éducatif peut être testé et évalué dans chaque contexte social et historique déterminé. Dans *Democracy and Education*, Dewey distingue trois objectifs éducatifs, parmi d'autres possibles : le développement naturel comme l'accroissement des forces physiques, l'efficacité civique dans la coopération sociale et le développement culturel de la personnalité. Aucun de ces objectifs ne se suffit à lui-même. Mais c'est quand on les abstrait de leurs rapports aux autres finalités éducatives que l'on tend à les opposer les uns aux autres et que l'on menace par-là l'intégrité de l'éducation. Ainsi, par exemple, « quand l'efficacité [civique] est identifiée à une série étroite d'actes, plutôt que d'être reliée à l'esprit et au sens de ces activités, la culture est opposée à l'efficacité »⁵⁷. Pour Dewey, « c'est la tâche particulière de l'éducation de l'époque actuelle de lutter au nom d'une finalité en vue de laquelle l'efficacité sociale et la culture personnelle sont synonymes et non antagonistes »⁵⁸.

Pour contribuer à cette lutte, il est possible de « tester » la pertinence éducative de chaque objectif d'apprentissage spécifique. Ce test consiste à intégrer les objectifs examinés dans la logique instrumentale propre à d'autres objectifs, sans qu'ils perdent par là même leur valeur comme objectif spécifique⁵⁹. Comme l'expérience sociale est faite d'une variété de domaines distincts, de valeurs différentes et d'intérêts divergents, chaque fois qu'on parvient à limiter et à compléter adéquatement les intérêts et valeurs associés, on arrive à ce que Dewey appelle une « balance des pouvoirs » dans l'éducation⁶⁰. Ainsi, quel que soit l'objectif éducatif, il ne sera efficace et fécond que dans la mesure où il sera adéquatement relié et articulé à d'autres objectifs pertinents, dans la continuité d'une expérience éducative.

Bien entendu, cette articulation entre les objectifs et valeurs éducatifs ne s'opère pas de la même façon en fonction des contextes sociaux et des régimes politiques. On a vu que pour Humboldt, l'idéal de *Bildung* exigeait une organisation politique libérale et une autolimitation de l'action de l'État. Pour Dewey, il faut plus qu'une simple non-ingérence

⁵³ Dewey J., *Reconstruction in Philosophy*, p. 186.

⁵⁴ Dewey J., *Democracy and Education*, p. 257.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 107.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 50.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 128.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 130.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 118-130.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 332.

étatique. À ses yeux, les finalités éducatives ne sont nulle part mieux articulées et harmonisées que dans une société – et pas seulement des institutions ou un régime – positivement démocratique, c'est-à-dire une société où « les relations des hommes sont mutuelles, et (...) où on l'on trouve les ressources adéquates pour reconstruire les habitudes sociales et les institutions par le biais d'une vaste stimulation provenant d'intérêts équitablement distribués »⁶¹. La démocratie, en vertu de sa conception non-instrumentale des individus, de son *ethos* de confiance réciproque et de ses pratiques de définition collective des objectifs sociaux, est le meilleur contexte socio-politique connu et expérimenté jusqu'à aujourd'hui pour promouvoir la convergence entre les objectifs éducatifs, plutôt que leur mise en compétition. En d'autres mots, la démocratie est pour Dewey la réalisation politique de la finalité réflexive de l'éducation, et réciproquement, l'éducation est la condition nécessaire à la réalisation des finalités démocratiques, la condition requise pour éviter l'isolement des activités sociales, des groupes et des intérêts, de sorte que les intérêts variés puissent se renforcer et s'enrichir mutuellement⁶². C'est en ce sens qu'on a pu parler à raison d'une « démocratie éducative »⁶³ à propos de la philosophie politique de Dewey, comme d'un modèle alternatif, ou au moins complémentaire, à la démocratie participative, représentative ou délibérative.

La démocratie et l'éducation sont des conditions l'une pour l'autre en ceci qu'elles opèrent toutes deux sur les conditions réflexives du processus de croissance de la vie en intensifiant les expériences d'apprentissage : « puisqu'il n'y a rien à quoi la croissance se rapporte sauf à plus de croissance, il n'y a rien à quoi l'éducation soit subordonnée, sauf à plus d'éducation »⁶⁴. Dans la même logique, on peut dire : il n'y a rien à quoi la démocratie doive se subordonner, sinon à plus de démocratie. Cela pourrait s'entendre comme un cercle vicieux pour une autoréférentialité stérile, mais c'est bien le sens de la finalité réflexive de l'éducation de rejeter toute fin transcendante ou absolue (absolue, c'est-à-dire déliée de l'expérience et détachée de ses moyens propres), en identifiant les fins, les objectifs et les valeurs seulement à travers le processus d'apprentissage collectif dans une éducation par et pour plus de démocratie. La démocratie donne à l'éducation la liberté de croître en se libérant des contraintes des autorités extérieures ; l'éducation donne à la démocratie le contrôle de soi qu'elle requiert pour investir la liberté d'une signification et d'une direction positives. « La fin idéale de l'éducation, dit encore Dewey, c'est la création d'un pouvoir de contrôle de soi »⁶⁵. Ici encore, on trouve un écho à la valeur morale de la maîtrise de soi chez Humboldt, l'un et l'autre se rejoignant autour de la reprise moderne d'une conception ancienne de la philosophie comme « conduite de la vie »⁶⁶.

Conclusion

À l'issue de cette entreprise de comparaison des philosophies éducatives de Humboldt et Dewey, sur la base d'une analogie entre leurs concepts matriciels respectifs – la culture de soi (*Bildung*) pour le premier, la croissance (*growth*) pour le second –, on a pu faire apparaître toute une série d'homologies conceptuelles et de parallèles théoriques éclairants. En partant d'une question commune et faussement simple : quelle est la fin de

⁶¹ *Ibid.*, p. 107.

⁶² *Ibid.*, p. 258.

⁶³ Madelrieux S., *La philosophie de John Dewey*, p. 206.

⁶⁴ Dewey J., *Democracy and Education*, p. 56.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 41.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 334.

l'éducation, ou en vue de quoi se forme-t-on ?, nous avons voulu montrer comment nos deux philosophes répondent à cette question en affirmant l'autonomie téléologique et axiologique de la formation de soi et en rejetant toute réduction instrumentaliste de l'éducation, sans pour autant lui attribuer le statut métaphysique d'une fin en soi ou d'une fin dernière. Si tous les deux échappent à cette alternative par la voie de ce qu'on a proposé d'appeler la finalité réflexive de l'éducation, la manière de penser cette finalité réflexive varie tout de même entre l'idéaliste allemand et le pragmatiste américain.

On a vu ainsi comment, par son concept de croissance, d'une part, et à travers la relation entre éducation et démocratie, d'autre part, Dewey nous donne des outils conceptuels pour opérer une reconstruction pragmatique et expérimentale de la théorie humboldtienne de la culture de soi et plus généralement de l'idéal de *Bildung* de la philosophie classique allemande. Dewey ne renouvelle pas seulement l'idée d'une finalité réflexive de chaque activité éducative et du contrôle de soi, mais il le fait en déconstruisant certains dualismes classiques, sans doute encore en partie présents chez Humboldt, comme celui entre éducation libérale et éducation professionnelle, dérivant lui-même d'autres dualismes philosophiques plus fondamentaux, comme entre fins et moyens, entre théorie et pratique, mais aussi d'oppositions socio-politiques anciennes, comme celle entre hommes utiles (esclaves) et hommes libres (citoyens)⁶⁷. La méthode deweyenne de la reconstruction consiste alors à restaurer un continuum d'expérience entre des pôles artificiellement séparés par l'abstraction (culture-nature, individu-communauté, élite-masse) en transformant le schème idéaliste de construction de soi de l'individu autonome, propre au modèle de la *Bildung*, en un processus expérimental et démocratique et en une activité ouvertement orientée (*open-ended*), collective et participative⁶⁸.

L'accent mis sans relâche par Dewey sur le caractère expérimental, pragmatique et ouvert de l'éducation démocratique est peut-être ce en quoi il se distingue le plus originalement de cette tradition idéaliste de la *Bildung*, dont il rejoint par ailleurs si intimement certaines intuitions fondamentales. C'est peut-être aussi ce en quoi sa réinterprétation et sa transformation de cette tradition sont parmi les plus prometteuses pour rencontrer les enjeux éducatifs contemporains et l'exigence de passer de la massification de l'enseignement à une réelle démocratisation de l'éducation, sans renoncer tout à fait au récit idéaliste de l'émancipation individuelle et collective par la culture de soi

⁶⁷ Dewey J., *Reconstruction in Philosophy*, "Introduction. Reconstruction as seen twenty-five years later" in *Middle Works*, Vol. 12, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1982, p. 258, 259.

⁶⁸ Lövely L. et P. Standish, "Introduction. *Bildung* and the idea of a liberal education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, n°3, 2002, p. 317-340; p. 323.