



**HAL**  
open science

## Que signifie la référence à l'humanisme dans la pensée éducative contemporaine?

Didier Moreau

► **To cite this version:**

Didier Moreau. Que signifie la référence à l'humanisme dans la pensée éducative contemporaine?.  
Itinerarios de Filosofia da Educação, 2010, 9, pp.59-83. halshs-00786488v2

**HAL Id: halshs-00786488**

**<https://shs.hal.science/halshs-00786488v2>**

Submitted on 11 Feb 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Que signifie la référence à l'humanisme dans la pensée éducative contemporaine?

Didier Moreau

Article publié dans la revue portugaise :

*Itinerarios de Filosofia da Educaçao* » (Porto), 2010.

Lorsque les discours éducatifs deviennent nostalgiques, faute de présenter une perspective critique apte à modifier la réalité, ils invoquent généralement la nécessité d'un retour à l'humanisme et à ses valeurs, ou bien, à partir de l'impossibilité qu'ils constatent d'un tel retour, ils stigmatisent le temps présent (ce qui n'est pas bien difficile), en déplorant ce qui a été perdu.

Il convient d'examiner la pertinence de cette référence à l'humanisme car le consensus qu'elle obtient semble pour le moins surprenant, quand on considère la variété des idées défendues par ceux qui y ont recours. Cet examen sera conduit dans la perspective de la sémantique historique défendue par R. Koselleck, selon lequel la signification d'un concept est établie par des exclusions et des rapprochements avec d'autres concepts, et que celles-ci sont extrêmement mobiles au cours de l'histoire. Nous serons amenés à penser l'humanisme selon les différentes significations dans lesquelles il a été considéré au cours de l'histoire des idées éducatives. Mais, comme notre propos n'est pas proprement historique mais philosophique, nous tenterons de comprendre ce qui se joue, comme forces profondes, derrière cette apparente permanence de l'humanisme dans la tradition occidentale.

### *La théorie des Trois humanismes chez Werner Jaeger.*

La *Paideia* que Jaeger écrit en 1933 (Jaeger, 1964) est un livre important, dont on s'est curieusement écarté semble-t-il à notre époque. Il s'agit pour lui de savoir s'il est possible ou non de préserver, grâce à la *Bildung*, le monde dans lequel le concept d'humanité est source de valeurs pour l'action:

« Pourtant, en ces moments critiques, alors que notre civilisation tout entière, accablée par une expérience historique écrasante, fait à nouveau l'inventaire de ses valeurs, l'humanisme se doit de supputer une fois encore l'autorité éducative du monde ancien. Voilà le dernier problème qui se pose à lui, et son salut même dépendra de la réponse. » (Jaeger, 1964, p. 26).

Les accents de Jaeger rejoignent ceux du Husserl de la *Krisis*, et ce n'est pas une simple coïncidence: tous les deux ont en vue le monde grec, formateur d'une humanité dont l'horizon et la force d'arrachement sont la rationalité, contre la vie immédiate des hommes, bornée par la répétition. Jaeger construit, à partir de ce point de départ, sa théorie des trois humanismes, dont l'origine est à rechercher chez Nietzsche. A l'humanisme inaugural, constitué par le monde gréco-romain a répondu la Renaissance comme mouvement d'opposition à l'antihumanisme de la tradition paulinienne. Mais ce second humanisme a conduit aux Lumières, dont certains penseurs comme Herder et Rousseau ont montré qu'elles outrepassaient le cadre de l'humanisme originel. C'est alors que la possibilité d'un troisième humanisme a été construite dans la figure de la *Bildung* telle que Goethe et Humboldt, pour l'essentiel, l'ont esquissée. Mais ce troisième humanisme est-il encore vivant, demandait déjà Nietzsche (Nietzsche, 1966), et à son tour Jaeger, sur un mode plus pathétique?

Le scepticisme que Jaeger manifeste est fondé sur les conséquences de la rupture propre à la modernité. En effet, argumente-t-il, les Temps modernes ne peuvent comprendre l'humanisme que comme la manifestation d'un individualisme tout à fait étranger à l'Antiquité:

« En découvrant l'homme, les Grecs ne découvrirent pas le subjectif, mais conçurent les lois

universelles de la nature humaine. Leur principe intellectuel n'est pas l'individualisme mais l'« humanisme » pour employer ce mot dans son acception originale et classique» (Jaeger, p. 21).

Or cet humanisme premier, montre Jaeger, ne peut être séparé du projet civilisationnel qui l'a fait naître, non parce qu'il serait dépendant de circonstances historiques particulières, mais tout au contraire parce qu'il appartenait à une époque « non-historique », une époque qui ne concevait pas sa temporalité comme historicité:

« C'était l'idéal vivant, né du sol même de la Grèce, et qui avait grandi, se modifiant à mesure que variait la destinée de la race, en assimilant chaque phase de son développement historique et intellectuel. Cela, les humanistes des générations antérieures à la nôtre ne l'ont pas compris ; (...) ils ont interprété l'humanité, la culture, l'esprit de la Grèce comme un idéal absolu et éternel » (p. 22).

Jaeger pense que l'humanisme grec ne repose pas sur une essence de l'homme qui serait la détermination théorique que les Temps modernes vont enraciner dans la subjectivité de l'individu. Il partage, on le verra, la lecture que fait Humboldt de la civilisation grecque. En tout état de cause, cet « idéal vivant », comme horizon mobile élaboré par la praxis, est plus proche à coup sûr de la vision aristotélicienne que de la pensée moderne, et en ce sens plus apte à nous rendre sensible « notre » distance avec les conditions originaires de la formation de l'humanisme. C'est ici que réside le cœur du problème, et aussi longtemps qu'il ne sera pas éclairci, toute référence à l'humanisme restera ambiguë.

#### *La question de l'épochalité chez Blumenberg et le mythe de l'humanisme.*

Mais comment est-il possible de se repérer de manière sûre dans cet entrelacs de visions, originaires et dérivées, de l'humanisme ? Pour nous guider, la théorie que Blumenberg construit de notre rapport aux ruptures historiques s'avère très éclairante. Il y a en effet, explique-t-il, plusieurs « époques du concept d'époque » (Blumenberg 1999, pp. 519-545), et chacune d'entre elles a considéré celle qui l'avait précédée selon des modalités extrêmement divergentes. Ainsi le Moyen Age naissant recevait les matériaux antiques dans le sens d'une dissimulation du mobile profond de cette réception, alors que la modernité naissante « décida de se présenter comme une rupture historique, afin de voiler qu'il s'agissait d'un processus de réinvestissement » (id., p. 526). La première leçon de l'épochalité, selon Blumenberg, est « qu'on n'en fera jamais assez pour contenter ceux qui aimeraient être sujets de l'histoire » (p. 524), et qu'ainsi les réélaborations *a posteriori* sont plus probables que les césures authentiques en histoire ; la seconde est l'interdépendance des mouvements d'époques ; la troisième enfin est que le tournant d'époque « est une limite imperceptible qui n'est liée à aucune date ou événement marquant » (p. 533). En conclusion, Blumenberg écrit : « certes, l'homme fait l'histoire, mais il ne fait pas l'époque » (p. 542).

L'Antiquité finissante, malgré son concept de l'humanisme, n'avait pas réussi à synthétiser une vision globalisante de l'attitude que l'homme devait tenir face au monde. Si la résignation devant la disparition des formes de vie l'emportait, elle pouvait se traduire aussi bien dans l'héroïsme personnel du stoïcisme et de l'épicurisme, dans le scepticisme de Carnéade ou dans la poursuite d'un salut transcendant chez les néoplatoniciens. L'affirmation de soi contre cette résignation sera le caractère de l'entrée dans la modernité sur lequel reposera la Renaissance, mais le dégagement de nouvelles certitudes succédant à l'effondrement du système médiéval causé par le nominalisme sera le caractère du XVI<sup>e</sup> siècle. Déjà, le rapport du XVI<sup>e</sup> siècle à l'humanisme n'est plus le même que celui que la Renaissance avait construit. Celui du Classicisme sera tout autre, et enfin le Romantisme tentera d'incorporer le Moyen Age comme une pré-Renaissance interminable permettant de nous relier directement à l'Antiquité : un humanisme sans hiatus. De là vient, dit Blumenberg, le mythe d'un humanisme comme constante humaine dans l'histoire. « Toute l'histoire européenne s'est mise à ressembler à l'image que les Temps modernes avaient d'abord voulu se donner d'eux-mêmes » (p. 527).

Il est donc nécessaire – non pas de rechercher une continuité qui ne serait qu'une

reconstruction *a posteriori* supplémentaire de la raison, mais bien plutôt de comprendre en quoi il y a des « époques » de l'humanisme, des phases qui ne sont pas le résultat de volontés subjectives mais des collisions et télescopages des interprétations, des références et des événements produits par les systèmes de confirmation de la raison propres à ces époques elles-mêmes.

### *Le projet politique de l'humanisme cicéronien*

La question de l'humanisme ancien est extrêmement complexe et il est préférable d'analyser son expression chez un penseur auquel se sont référés les auteurs en quête d'une image stable de l'humanisme, de Montaigne à Jaeger, et de Rousseau à Humboldt : Cicéron.

Si le mystérieux *Codex Sarmaticus*, signalé en 1501, semble bien avoir été perdu à jamais, il faut se résigner à ce que le chapitre IV de *De Republica*, consacré par Cicéron à l'éducation, ne nous parvienne jamais... Déjà l'auteur, dans ce texte de 51 a. JC., constate la fin d'une époque, celle où la République permettait à Rome de déployer l'homme dans toute sa mesure. Le projet de *De Republica* est de ressaisir ce qui faisait d'un Etat l'éducateur et le formateur même de l'homme, cette double structure articulée : les lois et la vertu, dont Cicéron impute la paternité au premier humaniste romain, Scipion Emilien, (-185,-129) celui même qui, après la destruction de Carthage, restitua aux villes grecques les œuvres d'art pillées par les Carthaginois.

«Le citoyen qui, par le pouvoir qu'il a de commander et par les lois pénales, oblige tout un peuple à faire ce que les philosophes par leur discours persuadent à peine à un petit nombre, doit être mis au dessus de ceux qui en discutent. Quel discours, si achevé qu'on le suppose, peut-on préférer à une cité jouissant grâce au droit public et aux mœurs d'une unité robuste ? » (*De Republica*, L. I, II)

La République réalise la philosophie, en substituant, à la persuasion des disciples, l'obéissance des citoyens obtenue par la reconnaissance de la rationalité des lois dans leur origine et dans leur fin. Ni contingence propre à entretenir les doutes du sceptique et la croyance dans la relativité de la valeur des lois, ni transcendance désarmant les hommes en leur rendant inaccessible la correction des lois et des mœurs en vue de leur perfectionnement, la position cicéronienne fait de l'homme la source et la destination de la forme politique et la transforme ainsi en une structure éducative. La philosophie réalisée transforme la communauté en République éducative.

Cette transformation, selon ses bases stoïciennes, procède par la Raison mais aussi par la tendance naturelle (*hormé*) :

« La chose publique (*respublica*) est la chose du peuple (*res populi*) ; et par peuple il faut entendre, non tout assemblage d'hommes groupés en troupeau d'une manière quelconque, mais un groupe nombreux d'hommes associés les uns par les autres par leur adhésion à une même loi (*juris consensu*) et par une certaine communauté d'intérêts (*utilitatis communione sociatus*) (*De Rep.* L. I, XXV). C'est cette complémentarité de la *hormé* et du *logos*, de la sensibilité au monde (et non de la sensation) et de la raison qui sera la force vitale de l'humanisme. Aucune éducation ne pourra se réclamer de l'humanisme si elle ne s'appuie pas simultanément sur ces deux modes d'être de l'homme dans le monde, ceux-mêmes que le stoïcisme avait identifiés comme nécessaires à l'équilibre de l'homme dans le *cosmos*. Le christianisme restreindra la rationalité et le rationalisme cartésien rendra la *hormé* inutile dans un univers que la raison peut tenir sous son contrôle<sup>1</sup> ; chacun de ces déséquilibres aura des incidences importantes sur les conceptions pédagogiques qu'elles instituent et qui auront comme caractère commun de se défier de l'enfant et de l'homme qui se conduit en enfant.

Pour Cicéron, l'éducation réalisée par la République permet alors de transformer le groupe contingent des hommes en un communauté orientée vers une fin qui transcende chacun des intérêts particuliers, même (et surtout) s'ils sont identiques. Des hommes animés par des intérêts semblables forment une foule méprisable (*iste conventus*) et non un peuple<sup>2</sup> :

<sup>1</sup> Malgré, on s'en souvient, quelques hésitations de Descartes. C'est Leibniz que lui permettra de recouvrer ses droits dans la théorie des « petites perceptions » et de l'Harmonie préétablie.

<sup>2</sup> « Populus non est, nisi qui consentu juris continetur » (id.).

« Cette masse assemblée est un tyran tout autant que le serait un [seul] homme (*unus*) ; elle est même plus odieuse, parce qu'il n'est pas d'animal plus monstrueux (*immanius belua*) qu'une multitude prenant l'aspect d'un peuple et en usurpant le nom » (*De Rep.*, L. III, XXXIII).

Cicéron radicalise ici sa définition de l'inhumanité, relativement à celle qu'il donnera plus tard dans le *Traité des Devoirs*, I, 3 et qui décrit le tyran Pharsale, ennemi du genre humain dans son ensemble : une foule qui se conduit comme un seul homme est le plus monstrueux des animaux parce que sa force est tout entière au service de son désir aveugle. L'éducation doit permettre que chacun s'oriente sur l'universel vers lequel il tend, à la fois par la raison et par la tendance intérieure : l'éducation réalise la *cosmopolis* sous la forme de la *res publica* :

« Il existe une loi vraie, c'est la droite raison, conforme à la nature, répandue dans tous les êtres, toujours d'accord avec elle-même, non sujette à périr, qui nous appelle impérieusement à remplir notre devoir, nous interdit la fraude et nous en détourne. (...) A cette loi nul amendement n'est permis, il n'est licite de l'abroger, ni en totalité, ni en partie. Ni le sénat, ni le peuple ne peuvent nous dispenser de lui obéir (...). Cette loi n'est pas autre à Athènes, autre à Rome, autre aujourd'hui, autre demain, c'est une seule et même loi éternelle et immuable, qui régit toutes les nations et en même temps il y a pour l'enseigner et la prescrire à tous un dieu unique (*quasi magister et imperator omnium deus*) : conception, délibération, application lui appartiennent également. Qui n'obéit pas à cette loi s'ignore lui-même... (*De Rep.* L. III, XXII).

La République n'est pas autopoïétique et trouve en elle-même, dans l'exercice de sa propre constitution ce qui la limite : *inventor*, *disceptator*, *lator* représentent l'exercice de la démocratie dans la chose publique, et non la puissance ou le désir illimités. Il est possible désormais de préciser cette structure fondamentale de l'humanisme cicéronien, tel que la République romaine l'avait, un jour, réalisé.

#### *La structure de l'humanisme cicéronien.*

C'est principalement dans ses *Traité des Biens et des maux* et *Traité des devoirs* que Cicéron développe la structure fondamentale de l'humanisme comme processus éducatif.

Cet humanisme se fonde sur un universel dont l'épine dorsale est la raison mais dont la chair est l'expérience humaine, en tant qu'épreuve que l'homme fait de son appartenance à un Tout. Contrairement à l'universel que construiront les Temps modernes, cette universalité n'est pas une uniformité de l'homme, une identité des sujets humains. Cicéron évoque l'idée d'une société universelle du genre humain, dans son *Traité des Biens et des maux* : « les hommes sont confiés par la nature les uns aux autres : par cela même qu'il est homme, un homme ne doit pas être étranger à un autre homme » (Cicéron, 1962, p. 285). En vertu de cette coresponsabilité que les hommes ont reçus de la nature les uns vis-à-vis des autres, « la nature nous dispose à former des réunions, des assemblées, des cités » (id.). L'universel n'est pas d'essence, mais de situation et de destination. On peut alors dire que la première structure de l'humanisme est la coresponsabilité fondant l'universalité (et non l'inverse : déduction purement logique des Modernes ; comme telle n'ouvrant aucune perspective politique pour fonder la Cité).

La solidarité des hommes oriente ainsi leurs actions mutuelles, et les relations entre eux s'articulent grâce au langage et à la rationalité qui le structure. Les hommes ne fondent donc pas leur solidarité sur un sentiment d'appartenance, ce qui ferait que l'humanité ne serait qu'une forme particulière d'animalité : « Le lien de cette société du genre humain, c'est la raison et le langage ; grâce à eux, on s'instruit et l'on s'enseigne, l'on communique, l'on discute, ce qui rapproche les hommes les uns des autres et les unit dans une sorte de société naturelle ; rien ne les éloigne plus de la nature des bêtes » (id. p. 513). D'autre part, le lien social n'est jamais, contre les épicuriens, d'origine utilitaire, et Cicéron n'a de cesse de récuser cette thèse<sup>3</sup>. Il en résulte que la seconde

<sup>3</sup> *De Off.*, I, XLIV, 158.

structure de l'humanisme est cette bienveillance rationnelle, universelle et réglée selon la part contributive de chacun. La première manifestation de cette bienveillance est l'éducation, qui nous instruit et qui permet qu'on enseigne à son tour ; l'image de la transmission intra et intergénérationnelle est fréquente chez Cicéron ; il reprend ici l'exemple d'Ennius : « l'homme qui indique aimablement son chemin à un voyageur égaré agit comme un flambeau où s'allume un autre flambeau : il n'éclaire pas moins quand il a allumé l'autre » (id. 513). C'est l'origine du penchant testamentaire chez l'homme ; il le pousse à instruire les autres et à leur transmettre les règles de la sagesse<sup>4</sup>.

Comment se vit cette universalité ? Quels sont les effets de ce savoir de l'*humanitas* sur l'existence personnelle ? La conscience de l'humanité – si l'on peut risquer cet anachronisme pour un penseur de la République romaine, s'exprime à travers la compréhension de la façon singulière qu'a chaque homme d'assumer son humanité :

« la nature nous fait jouer deux rôles, l'un commun à tous puisque tous nous avons part à la raison et ce rang supérieur qui nous place au dessus des bêtes ; d'après lui on recherche une règle pour découvrir les devoirs. L'autre rôle est celui que la nature attribue en propre à chacun ; comme nous sommes différents par nos corps (...) il y a une variété plus grande encore dans les âmes » (id. p. 532).

C'est la théorie du double rôle, qui éclaire la troisième structure de l'humanisme. Elle se manifeste dans cette tension entre ce que nous sommes, par nature, et ce que nous devons être, par la raison. Cette tension est nécessaire : elle est d'une part l'expression de la diversité de l'âme humaine – ce que la modernité subjectiviste refusera – et d'autre part la possibilité même d'une communauté universelle et différenciée, riche des manifestations infinies de l'humain dont l'effort en vue de la vie rationnelle est l'horizon de rassemblement.

Or ce double rôle est synthétisé, dans la pensée stoïcienne, chez Cicéron et Marc-Aurèle, dans le thème de l'acteur. Pour Marc-Aurèle, la Providence a écrit le rôle que nous devons jouer le mieux possible, puisqu'il nous est confié. Pour Cicéron cependant, la dialectique des deux rôles permet de limiter la fonction providentielle du *cosmos* stoïcien ; il neutralise ainsi la puissance du Destin et autorise l'émancipation humaniste, dans la limite de l'éternel retour de toutes choses<sup>5</sup>.

La quatrième structure consiste à « obéir à sa propre nature » - dont il admet que comme la langue maternelle, elle peut être le fait de l'éducation, de façon à rechercher quels sont ses devoirs :

« si la convenance est quelque part, elle est dans l'égalité que l'on conserve avec soi-même dans la vie entière et dans chaque action, et l'on ne pourrait la conserver si l'on imitait le caractère d'autrui en oubliant le sien propre » (id. p. 533).

Il ne s'agit pas de corriger sa nature par l'imitation d'un modèle ou *a contrario* de réformer son existence en la soustrayant à l'emprise de la société ; bien au contraire, c'est à partir de la connaissance de sa propre nature que l'homme peut choisir le rôle qui conviendra le mieux à la manifestation de sa raison, qui est l'élan vers la communauté : « nous prendrons de la peine dans les affaires pour lesquelles nous sommes le mieux faits » (id. p. 534).

L'humanisme produit alors un retournement total de la situation humaine pour laquelle la subordination au Tout est fondatrice de la possibilité de l'existence responsable : « Avant tout, il nous faut décider qui nous voulons être, et quel genre de vie nous choisirons » (id. p. 535). Ainsi, dans le processus éducatif, le choix du genre de vie est présenté comme un moment fragile de l'adolescence, pour lequel une préparation par l'éducation est nécessaire. Mais si ce moment est manqué, la responsabilité n'en est pas pour autant abolie : le jugement permet à l'homme de corriger le rôle que le hasard lui a confié, par la naissance ou par les circonstances. Ce n'est pas le rôle qui importe, mais la manière dont nous le tenons par notre volonté.

Enfin la cinquième structure de l'humanisme se réalise dans la libération de la responsabilité humaine : elle n'est pas infinie – caractère que lui conférera la modernité – mais ses bornes sont

<sup>4</sup> *Des biens et des maux*, L. III, XX, 65.

<sup>5</sup> Voir le *Songe de Scipion* au Livre VI de *De Republica*.

suffisamment larges pour que la raison y trouve la possibilité de tendre vers une amélioration de la « société du genre humain ». Cette liberté humaine se joue dans les limites de la nature humaine, qui reste le principe régulateur : sortir de cette nature, on l'a dit, c'est devenir inhumain. L'inhumanité comme finitude n'est plus l'ignorance ou l'*hybris*, comme elle l'était pour Platon, mais bien plutôt l'oubli : oubli de ce qui nous oblige en nous rendant humains.

La connaissance de la nature humaine devient ainsi le principe central de l'humanisme, toutefois cette connaissance ne se résume pas à la formule de l'*Héautontimoroumenos* de Térence : « rien de ce qui est humain ne m'est étranger », car cette connaissance est orientée vers l'action et devient un facteur d'engagement dans le rôle social que tout homme doit tenir. C'est ici que l'éducation devient le moteur essentiel de l'humanisme.

C'est la dernière structure dégagée par Cicéron. L'humanisme subordonne le devoir de savoir au devoir social. Le savoir, argumente Cicéron n'est pas moral en soi, il ne peut l'être que s'il fonde l'action humaine et approfondit le lien social : « la connaissance et la contemplation de la nature sont comme mutilées si l'action ne les suit pas : or l'activité consiste avant tout à veiller aux avantages des hommes ; donc elle se rattache à la société du genre humain ; donc le lien social doit être préféré à la connaissance » (id. pp. 548-549). Cicéron rejette par avance toute individualisation reposant sur un usage privé de la conscience subjective. Ce privilège du devoir social ouvre la légitimité de tous les autres devoirs que la tradition prête à l'humanisme ancien : le devoir d'éducation est la première charge de tout savant. Cicéron le dit : « ceux dont les efforts et la vie tout entière sont consacrés à la connaissance, ne se font pas faute d'accroître tout ce qui est avantageux et profitable aux hommes : car ils donnent à beaucoup d'autres une instruction qui fait d'eux des citoyens meilleurs et plus utiles à l'Etat » (id. p. 549). Mais cette transmission des savoirs suppose, afin d'être efficace, le devoir d'éloquence et de communication à autrui : la production des œuvres culturelles est le devoir central de l'humanisme. Mais aussi, ce qui doit interpellier notre époque, l'accueil des œuvres des autres cultures de l'humanité : « C'est alors pour la première fois que Rome commença de s'instruire par une pénétration des sciences étrangères » (*De Rep.* L. II, XIX.). Très nettement, Cicéron renvoie la fondation de Rome au mythe : le début de Rome, c'est la transmission de la culture grecque, par laquelle la cité apparaît en pleine visibilité, et échappe à l'obscurité des temps qui précédèrent (« *sed obscura est historia romana...sed hoc loco primum videtur ...* »).

La lucidité de l'humanisme de Cicéron envisage le risque auquel la modernité s'exposera imprudemment : la vie sociale n'est pas un absolu devant lequel la raison devrait céder : « il y a des actes si honteux et si infâmes qu'un sage ne les commettra jamais, même pour le salut de sa patrie, (...) et la république elle-même ne voudra pas qu'ils soient accomplis » (id. p. 550).

La force de l'humanisme romain réside dans sa confiance dans les potentialités de l'humanité pour peu qu'elles se manifestent de manière réglée dans le cadre de la république, cette forme institutionnelle qui garantit la recherche des devoirs dans l'exercice de la coresponsabilité. La société du genre humain vise à être une *cosmopolis* tout en s'appuyant sur la diversité des caractères et des nations pour réaliser une solidarité universelle. Mais cette solidarité est également diachronique ; l'éducation est un devoir d'apprendre auprès de nos prédécesseurs, c'est aussi un devoir d'enseigner et d'instruire nos successeurs en leur donnant la possibilité de choisir au mieux le genre de vie qui leur conviendra suivant ce que la nature a voulu d'eux. La confiance dans la tradition, transmise par les œuvres de la culture est à la fois la confiance réaffirmée en l'homme, mais aussi une méfiance vis-à-vis de l'inhumanité qui nous menace dans nos accès de faiblesse auxquels l'adolescence des hommes et celle des peuples sont le plus exposées. L'humanisme romain est la mesure que l'homme s'impose par rapport à sa propre finitude.

*Le projet de l'humanisme humboldtien.*

C'est dans la pensée de Humboldt que l'on peut apercevoir la méditation la plus lucide sur la nécessité de reprendre le dialogue avec l'humanisme ancien et l'impossibilité sans doute d'y réussir. Humboldt fait de la requête humaniste de Cicéron la clef d'une compréhension sécularisée de l'homme ; cette clef c'est sa théorie de la *Bildung*, en tant que « déploiement de soi », pour reprendre l'heureuse traduction d'Olivier Mannoni (Humboldt, 2004). Humboldt reprend la voie ouverte par Herder à partir de *l'Essai sur l'origine de la langue* de 1770 (Herder, 1977). *L'Emporbildung*, l'autoformation « élevante » de l'humanité, s'effectue grâce à la construction progressive de la langue, *medium* de l'expérience humaine. Herder concevait l'idée d'un plan caché de la raison, se superposant au plan de la nature qui permettait à l'humanité de se réaliser par sa propre éducation. Mais cette réalisation, toutefois, contre l'optimisme des Lumières, s'effectuait dans le cadre de la langue que la raison ne peut maîtriser puisqu'il est sa matrice. Cette raison reste invisible pour l'entendement propre de chaque homme, mais oriente, comme horizon idéal, les activités de connaissance de l'humanité. La perfectibilité humaine est maintenue pour Herder – principe capital des lumières, mais cette perfectibilité échappe aux hommes : il n'est plus question d'un progrès spectaculaire et positif de l'humanité, des formes de régressions momentanées sont historiquement constatables. D'autre part cette perfectibilité est différenciante, et les formes réelles sont les individus et non les genres. L'homme apparaît comme le terme d'une genèse éducative : l'homme est en tant qu'il se forme et qu'il s'éduque.

Humboldt reprend la perspective herdérienne à partir de la lecture qu'il fait de Kant, avec lequel Herder s'était fâché à cause de l'injustice que représentait à ses yeux la recension kantienne de ses *Idées sur la philosophie de l'histoire* (Kant, 1974 ; Herder, 1962). Pour Humboldt, Kant pose la question de la présence de l'homme, lorsque les appuis de la théologie et de la métaphysique classique ont été retirés. Il conçoit dès lors, à partir de sa lecture des *Critiques* le projet d'une anthropologie philosophique parfaitement sécularisée, dont il trouve le schéma dans le rapport de Herder à l'antiquité gréco-romaine. Dans cette histoire, avait montré Herder,

« La nature humaine n'est pas une divinité faisant spontanément le bien : il lui faut tout apprendre, être formée progressivement, avancer peu à peu en luttant toujours, donc naturellement elle se formera surtout ou uniquement dans les domaines où elle est ainsi excitée à la vertu, à la lutte, à la progression – d'un certain égard toute perfection humaine est donc celle d'une nation, d'un siècle, et en considérant les choses tout à fait exactement, individuelle » (Herder, 1964, [1774] p. 175).

Or les travaux qu'il entreprend confirment pour Humboldt cette thèse de Herder, d'une culture éducative du monde gréco-romain. Il s'agit dès ce moment de retrouver ce que fut, dans ce monde, la situation de l'homme. Humboldt construit ainsi, à partir de la position des Lumières, son projet de reviviscence de cet humanisme ancien.

### *Critique de la modernité*

Le premier moment de ce projet peut être trouvé dans son esquisse de la critique de la situation moderne de l'homme, rédigée en 1790 (Humboldt, 2004). Dans son *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*, il oppose l'Etat moderne aux Etats anciens, avec les mêmes accents qu'avait employé Herder auparavant. Lorsqu'on les compare, on s'aperçoit que les anciens Etats se préoccupaient de la force et du développement de l'homme, alors que les nouveaux se préoccupent de sa prospérité, de sa fortune, de sa capacité de gagner sa vie. Les anciens recherchaient la vertu, les nouveaux recherchent le bonheur. De fait, les restrictions à la liberté étaient plus pesantes dans les anciens Etats car elles transformaient l'élément intérieur de l'homme : elles contribuaient à sa formation, comme structures agissantes de la *paideia*. Dans les Etats modernes, l'homme est moins entravé et se voit octroyer une sphère privée pour sa formation personnelle mais « les choses qui l'entourent ont moins de liberté ». Le monde pratique de l'homme est régi par des lois économiques et sociales qui échappent à son regard. Lorsque les Etats modernes émergent, affranchis de toute



tutelle théologique, leur désir est de toucher à ce que l'homme possède plutôt qu'à l'homme lui-même, de façon à pouvoir contrôler les activités de leurs sujets, et non plus leurs croyances. Les Etats modernes imposent comme des lois leurs idées déterminantes. Le drame historique, pour Humboldt, est que les Etats modernes ont rompu avec tout idéal de *paideia*, incapables et insouciantes surtout de concevoir un projet de formation ou d'éducation, alors que les Etats anciens exerçaient les forces physiques et morales de l'homme. Les Etats modernes semblent alors avoir rompu avec le sens même de la modernité comme émancipation, et se bornent à tenir leurs sujets dans une paix civile indéfinie. Il est permis sans difficulté de rapprocher cette analyse du *Discours sur les Sciences et les arts* de Rousseau.

Humboldt repère deux symptômes qui sont les effets négatifs pour l'homme de cette rupture. Le premier symptôme est celui de l'exténuation de la force de l'homme. Pour les Anciens, l'étroitesse de la liberté civile était compensée par l'augmentation de la force personnelle obtenue par la formation, et cette augmentation était un bénéfice collectivement sensible. La modernité se caractérise en revanche par une involution, dans laquelle le mal qui résulte de l'amoindrissement de la force personnelle, engendrée par le déficit de formation, est encore accru par l'étroitesse de la vie qui en résulte : l'individu est plus faible dans un monde plus contraint.

Le second symptôme est celui de la décadence du progrès. Le progrès de la modernité se caractérise par sa rapidité<sup>6</sup> qui résulte de son universalisation et de son auto-renforcement : « quantité et vulgarisation des inventions industrielles, grandeur des œuvres fondées », dit Humboldt. L'Antiquité ne connaissait pas la marche du progrès, puisque son objectif était de former un homme à l'excellence, comme atteinte de la véritable valeur de l'humanité, afin qu'il attirât comme idéal tous les autres hommes dans leur projet de perfectionnement. Mais cet idéal était accessible à la pensée, à l'imagination et à la sensibilité, puisque présent dans les modèles de la *paideia*, les œuvres artistiques et littéraires. En revanche, le progrès de la modernité ne concerne plus que des structures abstraites – de la technique, de l'économie ou de l'organisation administrative de l'Etat<sup>7</sup>. Le seul souci de l'Etat moderne est sa propre conservation, qui exige nécessairement une rupture avec tout projet de formation : « on paraît presque oublier les individus ; ou du moins on ne songe nullement à leur moi intérieur, mais à leur tranquillité, à leur prospérité et à leur bonheur » (Humboldt, 2004 p. 25).

Devant cette érosion, Humboldt recherche ce que peut être la *Bildung*, dans la situation moderne qui est celle dans laquelle l'individu ne peut plus être formé par l'Etat<sup>8</sup>, mais doit se former à partir de sa propre individualité. Il pose ainsi la question de la formation de l'homme dans la problématique même des Lumières. On en trouve l'écho dans une lettre à Schiller du 25 Juin 1797 : « trouver *partout* l'idéal sans ruiner l'individuel<sup>9</sup> ». La préoccupation humboldtienne est lisible dans cette volonté de protection de l'individuel, plutôt que de l'individu. Elle va se renforcer, en accord avec le classicisme weimarien, dans le « partout » : c'est par lui que l'humanisme va renaître, et non dans un monde séparé ou « purifié » par la raison. C'est la rupture en 1788 avec Jacobi, le *Schwärmer*, qui opposait la *Glaube* (croyance) à ce qu'il présentait comme l'impasse kantienne de la seule *Vernunft* (Raison). La totalité spinozienne, selon l'interprétation que Herder avait ouverte, va être explorée par Humboldt comme un *cosmos* humain.

L'entrée choisie par Humboldt dans son texte de 1794 : *Théorie de la formation de l'homme*, est très pragmatique. Il s'agit de savoir comment le jeune homme peut orienter sa formation, dans l'offre qui lui est faite des savoirs disciplinaires. Pourquoi se former ? Il y a une plainte générale contre l'inutilité des savoirs – issue de la société bourgeoise, plainte que le *Wilhelm Meister* reprend

<sup>6</sup> Symptôme de l'accélération des Temps historiques chez Koselleck.

<sup>7</sup> En France, la loi Guizot réforme l'Ecole comme institution administrative dotée d'une réelle indépendance ; elle n'a pas d'horizon pédagogique ou philosophique.

<sup>8</sup> A l'origine, l'Etat despotique, mais son analyse du développement de la Révolution française, qu'il salue comme l'événement majeur des Temps modernes, l'amène à séparer radicalement le politique et l'éducatif, comme on le verra.

<sup>9</sup> Souligné par D. Moreau.

par la mise en scène du dialogue entre Wilhelm et Werner<sup>10</sup>. En effet, argumente-t-on, la société ne permet pas que l'on fasse de ses savoirs un usage autre que subalterne, si on ne les enseigne pas ; mais si l'on est mis à l'abri de la nécessité d'exercer une profession par sa fortune, on ne cultive les savoirs que pour tuer le temps. Les savoirs n'ont que peu d'utilité dans la société bourgeoise qui apparaît, et dès lors le jeune étudiant est parfaitement démuné dans son choix d'une discipline universitaire ; souvent, il s'abandonnera au hasard.

C'est pourquoi, dit Humboldt, il faut abandonner la perspective utilitariste.

La formation de soi permet « d'apporter à son être valeur et durée ». Telle est la définition extraordinairement concise que Humboldt donne au concept de *Bildung* dans le *Traité de la formation de l'homme* (Humboldt, 2004, p. 28). Dans une perspective totalement sécularisée qui s'oriente vers une anthropologie philosophique, il n'est plus question d'autre chose que de penser la présence humaine comme énigme fragile dont il faut renforcer l'assise par les œuvres que la raison va permettre de construire. L'homme a besoin d'un monde en dehors de soi-même, argumente Humboldt, et son « conatus » en quelque sorte tend à élargir le cercle de sa connaissance et de son efficacité pratique. Là est sans doute la marque propre de l'humain par distinction avec l'animalité. Humboldt établira plus tard que là est l'origine du langage, dans une communauté de perspective avec Herder. En effet cette tendance est inconsciente et n'est pas posée comme projet rationnel. Ce qui importe à l'homme, en tant qu'être déchiré, est soit son amélioration et son perfectionnement intérieur, soit l'apaisement du tourment intérieur qui le consume<sup>11</sup>.

C'est de là que l'homme façonne sa présence, en orientant sa pensée vers son intention finale: une tentative pour se comprendre soi-même par l'auto-réflexion qui permet d'orienter son action pour se rendre libre et indépendant. Ainsi se dessine la tâche ultime de notre existence, hors toute transcendance et dans les limites de notre être: « en notre personne (de notre vivant et au-delà par les traces de notre activité) donner au concept d'humanité un contenu aussi grand que possible » (Id. p. 29). C'est ici que se joue la « modernisation » de l'humanisme ancien, grâce au concept d'individu qui devient le réalisateur effectif de l'idéal de l'humanité.

Comment s'effectue cette tâche ultime de notre présence dans le monde? Elle nécessite une liaison intime entre notre être et le monde, grâce à notre formation et aux actions que cette formation rend possibles: il s'agit d'une action réciproque entre le moi et le monde qui doit être la plus universelle et la plus libre possible. C'est ce dont témoigne l'histoire (et, au passage, là est sans doute sa seule « fin » possible): une nation, une époque et plus universellement, le genre humain lui-même, n'inspirent le respect que si la *Bildung*, la sagesse et la vertu y règnent. Lorsque la valeur intérieure s'élève, le concept d'humanité se charge d'un contenu plus riche.

Mais qu'est-ce qui distingue cette vision humboldtienne du projet des Temps modernes d'une « maîtrise et possession de la nature » par la subjectivité? Certes l'homme doit façonner le monde en lui imprimant la marque de sa valeur, mais cette formation s'effectue par la médiation des formes esthétiques, plutôt que par la maîtrise technique. C'est ce qui permet à cette formation d'avoir une dimension éducative : en insufflant sa vertu dans le monde, l'homme communique sa force à sa postérité pour conserver les avantages acquis. Au contraire, la maîtrise technique du monde ne communique que de la faiblesse à la génération suivante, avec un poids plus important de responsabilités et une incapacité renforcée à agir, du fait d'une formation de soi devenue insuffisante. Et on le sait, les outils, comme le monde qu'ils ont transformé, ne résistent pas à l'usure.

Le statut du savoir s'en trouve transformé. Humboldt pense le dépassement de l'opposition traditionnelle entre théorie et praxis par la perspective d'un « savoir clos » dans lequel savoir et action s'articulent pour échapper au mauvais infini de la dispersion et de la confusion de la multiplicité de savoirs séparés, d'actions aveugles et impuissantes. Dans le « savoir clos » en

<sup>10</sup> L. II, ch. 2 : « Werner affirmait qu'on ne saurait raisonnablement renoncer à un talent pour lequel on ne se sent qu'une certaine inclination et aptitude, sous le prétexte qu'on ne l'exercera jamais avec la suprême perfection » (p. 438).

<sup>11</sup> On ne peut s'empêcher de penser au *Sorge* et à l'*Entwurf*, comme modalités de l'insertion du *Dasein* dans la présence chez Heidegger.

revanche, l'homme en formation – et l'humanité en général, rattache à chaque palier de sa progression la représentation d'un but final. C'est la condamnation évidente de l'érudition à laquelle il faut substituer le déploiement de soi fondé sur la sagesse et non sur l'agitation aveugle permise par le dégagement de plus grandes potentialités d'action.

L'humanisme est mesure, en ce sens précis, et auto-contrôle de l'activité. C'est pourquoi il est nécessaire d'effectuer un travail particulier pour discerner la tâche que chacun doit accomplir. Ce travail permet d'identifier le but qui nous est fixé et de comprendre que notre activité donne à notre esprit une nouvelle vision du monde – singulière et propre à chacun – et ainsi un rapport spécifique et nouveau à soi-même qui lui permet de se déployer pleinement. C'est la fonction majeure de l'*autobiographie* qui devient pour Humboldt un outil majeur de la *Bildung*. Dans un texte de 1816, *Fragment d'une autobiographie*, il va tenter de comprendre pourquoi il n'est pas parvenu à écrire un livre, une « œuvre significative », et il découvre que son incapacité est d'origine intérieure. L'*autobiographie* apparaît alors comme la seule œuvre s'opposant à la contingence des événements extérieurs ; c'est une pause destinée à donner une vision globale du passé pour pouvoir agir sur le destin ultérieur, un moment de recollection du déploiement de soi<sup>12</sup>. La démarche de l'*autobiographie* consiste donc à partir du *soi*, qui est l'être que l'on connaît le mieux, pour aller vers le monde. Ce regard porté sur le monde permet d'en extraire tout ce qui y est symboliquement dissimulé<sup>13</sup>, pour construire un projet en accord avec un déploiement cohérent de soi : l'*autobiographie* est l'écriture du « Livre qui m'a fait », comme le dit Montaigne<sup>14</sup>.

La *Bildung* ne peut pas être « instruction », au double sens français du terme, elle ne forme pas des êtres semblables: tout au contraire, comme chez Herder, la *Bildung* est différenciante et créatrice de singularités, mais celles-ci multiplient les points de vue sur le monde: la diversité des intelligences, dit Humboldt, exprime la pluralité des façons qu'a le monde de se refléter dans les différents individus. Nous sommes toujours dans la perspective de l'humanisme de Cicéron. Schleiermacher fondera l'idée même de pédagogie sur cet appui<sup>15</sup>.

### *La Grande Culture.*

Dans un texte de 1797, *De l'esprit de l'humanité*, Humboldt recherche quel type d'oeuvre est susceptible de permettre au concept d'homme de se déployer. Il répond à ce problème en introduisant deux notions essentielles, qui sont deux métaphores : le *Grand Style*, et l'*Esprit*.

L'homme cherchant à se perfectionner poursuit une fin ultime; il l'obtient dans l'accord de la pensée et de l'action, qui lui permet d'échapper au relativisme des valeurs fondé sur le subjectivisme. Pour autant, Humboldt réalise le dépassement essentiel de l'opposition entre réalisme transcendant et relativisme anthropologique. La fin ultime recherchée en effet n'est pas transcendante, dans la mesure où elle correspond à l'achèvement de soi: elle est apparentée, dit-il, à sa « nature intérieure ».

C'est une conséquence de la modernité. En effet, la Révolution française, qu'il accepte comme un « renversement légitime du monde extérieur dans toutes les situations » (id., p. 58) ne peut plus invoquer de transcendance pour assurer sa légitimité. D'autre part, elle interdit que ce monde extérieur reste suffisamment stable – du point de vue de ses traditions et institutions, pour soutenir la perspective d'une fin ultime: la Terreur l'a sans doute confirmé (mais Humboldt ne l'explique pas). Nous les modernes sommes contraints à rechercher en nous-mêmes cet absolu puisque rien n'est stable en dehors de nous. Pour bien montrer l'écart, Humboldt distingue la fin légitime intérieure de la pure jouissance de soi: la légitimité de la fin intérieure est qu'elle impose un travail de formation de soi, lorsque la recherche du bonheur et de la jouissance, promis par la vie

<sup>12</sup> Cf. D. Moreau, 2004.

<sup>13</sup> On se rapportera au *Wilhelm Meister* de Goethe et à la *Loge invisible* de Jean Paul (1965).

<sup>14</sup> C'est à cette double influence de Montaigne et de Humboldt que se réfère explicitement Thomas Bernhardt dans ses récits de formation.

<sup>15</sup> Cf. D. Moreau, 2006.

politique, dépend de valeurs relatives et mouvantes. En recherchant la dignité, l'homme doit fonder son évaluation sur un critère universel pouvant concerner la diversité des hommes et de leurs oeuvres. C'est un paradoxe, que Humboldt s'emploie à clarifier. La réponse, dit-il, est dans l'accord entre théorie et pratique. Du point de vue théorique, l'homme doit favoriser l'ennoblissement du genre humain en facilitant la coopération générale: c'est la visée universelle de son engagement. Mais du point de vue pratique, l'homme s'inclut à titre de sujet dans son action car sa volonté ne peut excéder son individualité. L'accord entre la théorie et la pratique signifie que l'avancée d'un individu vers son but propre favorise l'avancée de tous.

La *Bildung* en tant que déploiement de soi englobe l'homme dans sa totalité, et elle excède le perfectionnement moral kantien. Là est le critère recherché, dans cet horizon de la plénitude de l'accomplissement de l'homme; il permet de juger toute oeuvre comme oeuvre humaine. C'est, dit Humboldt, le « sceau de la Grande Humanité », le véritable « Grand style » qui permet de reconnaître les individus qui donnent le concept le plus élevé de l'humanité accomplie.

Si on examine la source de l'activité chez de tels hommes, on s'aperçoit qu'elle ne concerne ni l'utilité ni le plaisir, et l'on est confirmé dans l'hypothèse de ce critère intérieur. Humboldt analyse alors quel est le but final des actions humaines: transposer le monde dans son individualité et appliquer au monde le sceau de cette individualité; accord parfait du théorique et du pratique, de l'universel et du singulier. La Grande Culture communique une force vivante, dit-il, qui suscite l'enthousiasme autour d'elle. Cette transmission possède trois caractères qui la distinguent strictement de toute culture ordinaire, telle qu'elle pourrait être organisée par une éducation institutionnelle- disons scolaire.

- Le premier caractère est qu'elle n'a pas de visée didactique et ne répond pas à un plan: l'oeuvre de grand style exerce par sa présence une force formatrice.
- Le second est qu'elle est inattendue, imprévisible, intempestive: elle opère sur les individualités les plus diverses par l'éveil d'une étincelle intérieure.
- Enfin, son troisième caractère est qu'elle ne façonne pas les individualités à son image, elle n'est pas instruction, mais elle les pousse à découvrir leur spécificité par l'éveil de leur énergie vitale intérieure.

Ainsi, seul le Grand style permet à l'homme d'apposer sur son oeuvre le sceau de sa personne, et ce sceau amplifie son existence au-delà de sa propre vie: l'oeuvre de Grand Style survit à son auteur parce qu'elle communique l'étincelle d'énergie à ceux qui la rencontreront. Et cette transmission, Humboldt la nomme *Esprit*. L'esprit de l'humanité est ce quelque chose qui permet d'accroître le concept d'humanité tout en précisant les contours. Ainsi, juger un homme c'est se demander quel contenu il a su donner à la forme de l'humanité et réciproquement, quel concept on pourrait se forger de l'humanité à partir de lui.

Mais qu'est-ce que cet *Esprit*?

Dans la fin de son texte, Humboldt explique pourquoi il recourt à cette métaphore, plutôt qu'aux concepts philosophiques de la philosophie de son temps de « force » ou d' « être ». *Geist* est une métaphore d'origine sensible qui permet de penser un non-sensible auquel nous accordons juste assez de corporéité pour obtenir une apparence: l'apparition du spectre. Et en ce sens, l'esprit est plus réel que le fantôme! L'esprit fait toujours référence à l'être d'une chose et jamais à une extériorisation isolée. Enfin, le spirituel ne concerne que ce qui conserve un lien avec ce qui est vivant dans l'imagination sensible: il n'y a pas, dit Humboldt, de logicien spirituel...

Les langues européennes usent de la même métaphore, mais chacune l'accentue de manière différente. Seul l'allemand a conservé la métaphorisation originelle: la force du souffle du vent. Le français a opéré une seconde métaphorisation: l'extraction du moins matériel, dans le processus de distillation du vin, ce qui lui a permis de renvoyer à une signification psychologique: l'esprit devient l'âme. Le terme originel en allemand est *Gischt*, l'embrun porté par le souffle du vent...Cet esprit rejoint pour Humboldt d'une manière quasi-matérielle le *pneuma* divin des stoïciens.

*Qu'est-ce qu'une pédagogie humaniste ?*

Humboldt entretient une relation forte avec la pédagogie de son temps ; elle trouve son origine dans sa formation par son précepteur Campe, lui-même issu du *Philanthropinum* de Dessau fondé par Basedow, et son achèvement dans sa préconisation – en tant que directeur de l'enseignement à Königsberg en 1809 – de la pédagogie Pestalozzi comme pédagogie officielle de la Prusse. Mais plus profondément encore, la théorie de la *Bildung* pense les relations intersubjectives comme celles – écho du monde antique, d'une amitié éducative.

La structure d'une telle amitié est résolument herméneutique. Les liens qui s'y développent sont dialectiques tout d'abord, c'est-à-dire qu'ils posent à la fois l'intimité et l'indépendance. L'intimité permet la compréhension entre les êtres, mais l'indépendance, interdisant la fusion, permet que cette compréhension soit intégrée dans l'expérience de celui qui a compris. C'est la source ici du thème gadamérien de la *compréhension de soi*, qui se substitue à la *certitude de soi* cartésienne ; pour Humboldt, comme pour Gadamer, la formation herméneutique est la structure même de la condition humaine. Il est aisé de poser alors les principes d'une compréhension réussie, d'une éducation qui forme. C'est l'espace de jeu de l'autorité et de la liberté éducatives. Entre les individus, écrit Humboldt, la différence ne doit pas être trop grande pour que la compréhension s'exerce, et pas trop petite pour que l'un puisse admirer et désirer pour lui-même ce que l'autre possède. Mais de quelle nature est cette « différence » ? Elle n'est pas, analytiquement, fondée sur les savoirs, et n'oppose pas le savant à l'ignorant. La valeur des savoirs n'est pas immédiatement accessible dans une compréhension herméneutique, puisque leur transmission suppose évidemment leur compréhension. Les savoirs ne valent pas immédiatement contre l'ignorance, mais sont médiatisés par la fin qu'ils permettent d'atteindre, l'accomplissement de soi. Ainsi sont-ils identifiés par celui qui se forme comme source de l'énergie et de l'originalité de celui qu'il a choisi comme formateur, l'originalité consistant dans la diversité apportée par la différence. On comprend aussi pourquoi seule la relation herméneutique peut être éducative ; ni le rapport de forces ou d'assujettissement ne peuvent éduquer, et il n'est d'éducation que par la liberté. L'éducation est une transformation intérieure, propose Humboldt, et ici le paradigme goethéen fonctionne parfaitement : « le plus beau moment dans la vie de l'homme est celui de la fleur », cet épanouissement qui correspond à la conscience de sa propre liberté.

Il en résulte un principe fondamental, que Schiller développera dans une direction voisine, qui énonce que l'éducation est le résultat de la liberté d'action et de la diversité des agents. Si l'individu est forme et matière, la forme naît de la combinaison des contenus sensibles ; aussi, plus ces expériences, grâce aux relations qui les sous-tendent, seront abondantes et variées, plus la forme sera élaborée vers le sublime. C'est la démarche des *Lettres de Schiller sur l'éducation esthétique de l'homme* (Schiller, 1943).

Mais cette herméneutique de la relation va être radicalisée par Humboldt à partir de 1820, date qui représente le tournant décisif de sa pensée. A partir de ses travaux sur le langage, Humboldt comprend que le *Geist*, c'est la langue (*Sprache*) et que la condition humaine, comme le présentait Herder, est une situation de parole. Les langues proviennent de ce qu'il y a plus d'intime dans la nature humaine et elles en surgissent comme des êtres autonomes qui ont une personnalité déterminée (Humboldt, 2000). Les langues constituent l'organe des modes de penser et de ressentir propres aux Nations (*Nationen*). Les générations passent, écrit Humboldt, mais la langue demeure qui permet qu'elles soient reliées entre elles.

Dès lors, il est possible de penser que la langue est la nation même (*Nation selbst*, id. p. 124) : l'homme isolé ne peut la produire tout seul ni non plus la recevoir passivement des autres. Humboldt déclare : « Le mystère de son origine réside dans le mystère d'une individualité divisée et pourtant indéniablement réunie à nouveau en un sens plus élevé » (p. 125). C'est la réponse au souci initial qu'il indiquait à Schiller : discerner l'idéal présent dans l'individuel.

L'homme n'est qu'en tant qu'être qui se forme parce qu'il est en situation de parole. Cette situation de parole n'est pas le moyen de sa formation, comme le pensaient les rationalistes radicaux des Lumières, la parole est autant la destination de l'homme que son origine, et cette clôture qui s'ouvre sur l'Être est la véritable question de l'humanisme selon Humboldt, qui permet que le dialogue soit entretenu avec l'humanisme originel du monde antique. Notre rapport à l'histoire est

herméneutique, tout comme notre rapport à autrui, et à nous-mêmes dans l'autobiographie fragmentaire.

*Désarrois de l'humanisme contemporain.*

Il y a deux legs de Humboldt. Le premier est son œuvre politique et administrative, qui va nourrir toute la tradition éducative allemande jusqu'au nazisme. Comme l'écrit Gilbert Krebs :

« Le projet éducatif national-socialiste est une déclaration de guerre à l'école, ou du moins une négation des valeurs sur lesquelles se fonde traditionnellement l'enseignement allemand.. (...) Il y a les valeurs plus anciennes formulées d'abord au début du XIXème siècle par W. von Humboldt et qui mettent au centre de l'enseignement les valeurs intellectuelles et humanistes, l'épanouissement de la personnalité de chaque élève au contact de la science, des langues anciennes et des textes fondateurs de la pensée occidentale. (...) il n'en restait pas moins une référence à laquelle la majorité des enseignants allemands se sentaient attachés » (Krebs & Schneilin, 1997, p. 163).

Mais l'autre legs est moins visible sans doute, c'est l'inspiration que sa pensée va donner au renouveau de la philosophie pratique dont Heidegger (c'est un de ces paradoxes dont l'histoire a le secret) va être un des instigateurs, à partir de ses cours de Marburg de 1924-1925, auquel assistèrent entre autres auditeurs Hans Jonas, Gadamer, Leo Strauss et Hannah Arendt : *Platon : Le Sophiste* (Heidegger, 2001). Dans ce cours, Heidegger entreprenait une interprétation de la *praxis* aristotélicienne comme exposition au monde, par quoi progressivement advient le *Dasein* de l'homme. Cette direction sera plus tardivement explicitée par Heidegger à partir de Humboldt, dans un texte de 1959 (Heidegger, 1976). Cette reconnaissance quoique tardive de Heidegger montre que Humboldt est le premier moderne à avoir pensé l'homme en dehors de toute visée théorique d'une essence, dans son exposition à l'expérience poétique du langage, par lequel il se forme dans son humanité.

C'est cette reconnaissance qui permet d'interpréter correctement l'apparente condamnation que fait Heidegger de l'humanisme dans sa *Lettre sur l'humanisme* de 1946 (Heidegger, 1966). Dans ce texte, Heidegger pose la question du sens d'une « reviviscence de l'humanisme » :

« si l'on comprend par humanisme en général l'effort visant à rendre l'homme libre pour son humanité et à lui faire découvrir sa dignité, l'humanisme se différencie suivant la conception qu'on a de la « liberté » et de la « nature » de l'homme » (Heidegger, 1966, p. 86).

L'humanisme moderne ne peut plus être celui de l'antiquité, comme Humboldt l'avait compris. S'il y a un troisième humanisme pour notre époque contemporaine, il usurpe son nom en se prétendant une *renascentia* que la Modernité rend problématique. C'est pourquoi, argumente Heidegger, il y a une grande variété d'humanismes contemporains : l'existentialisme de Sartre, l'humanisme de Marx ou l'humanisme chrétien, qui sont rivales entre elles. Leur rivalité vient de ce que chacun de ces humanismes prétend donner une vision totale de l'homme à partir d'une réponse théorique à la question de l'humanité de l'homme. Dès lors ils se rassemblent dans le caractère métaphysique et apriorique de leur projet :

« Elles tombent d'accord sur ce point que l'*humanitas* est déterminée à partir d'une interprétation déjà fixe de la nature, de l'histoire, du monde, c'est-à-dire de l'étant dans sa totalité. Tout humanisme se fonde sur une métaphysique » (id., p. 86).

Certes, mais n'en était-il pas ainsi de l'humanisme ancien ? Si le stoïcisme ou l'académisme sont bien des métaphysiques dans le sens que donne Heidegger d'une « pensée de l'étant dans sa totalité », cependant elles n'avaient pas réalisé la rupture, au sein de l'étant, entre l'homme et le *cosmos*, qui sera le fait de la Modernité à partir de la dualité de la nature et de la liberté. Dès lors tout humanisme contemporain soutient une métaphysique, qui est une certaine interprétation de cette situation de l'homme par rapport au monde ; le conflit de ces interprétations, comme celui du

marxisme et du christianisme n'étant alors qu'une conséquence de la variabilité de cette situation. On peut comprendre alors que les humanismes contemporains ne sont que des expressions d'un relativisme général qui met en concurrence des systèmes axiologiques parfaitement équivalents en (non)- légitimité. Ainsi la référence contemporaine à l'humanisme semble-t-elle du point de vue de Heidegger éminemment suspecte. Le « retour à l'humanisme » n'a rien d'une piété de l'origine qui pouvait être légitime quand elle réinterrogerait, comme l'avaient fait les Classiques de Weimar et Iéna, les époques dans leurs différences. La référence à l'humanisme ne manifeste rien d'autre que l'appui sur une vision dogmatique de l'éducation, vision toujours finalisée à un projet politique. Humboldt avait montré que le politique ne pouvait plus être le sol exclusif du déploiement de l'homme, du fait même de l'incapacité des Etats modernes à concevoir un projet éducatif. Il en avait trouvé la confirmation dans la Terreur issue de la Révolution française : un Etat moderne formateur ne connaîtra pas de limites à sa puissance et sa démesure l'éloignera à jamais de l'Esprit<sup>16</sup>. La Grèce, selon Humboldt, est le berceau de la parole vivante et de la discussion publique et ce n'est que dans cet exercice de la liberté que l'humanisme peut être questionné.

Mais si une éducation humaniste nous est devenue paradoxale dans la mesure où elle masque une volonté suspecte de former l'homme selon un plan préétabli, en revanche il est permis d'espérer que la pédagogie peut permettre le déploiement de l'homme lorsqu'elle s'oriente sur cette genèse de soi par l'enrichissement du monde humain. Il y a, nous semble-t-il, un humanisme pédagogique. Celui-ci est fondé sur la *praxis* et sur la compréhension qui structurent l'acte éducatif. Il est possible de le *décrire* (et non plus de le prescrire) selon des conceptualités qui, au fond, pensent dans la direction commune de la situation langagière de l'homme. Gadamer évoque ainsi une *Bildung* fondée sur la *fusion des horizons* en ce qui concerne la transmission culturelle et *l'anticipation de la perfection*, dans la visée compréhensive de l'autre qu'on éduque (Gadamer, 1976). D'autres perspectives peuvent être envisagées, et la pédagogie de Georg Picht, qui fût assistant de Heidegger à Freiburg-im-Breisgau est à ce titre une réalisation historique exemplaire<sup>17</sup>. Ce qui détermine expressément la légitimité de la référence à l'humanisme est cet appui nécessaire sur une philosophie pratique explorant la situation dialogique de l'homme, dans les directions diachronique et synchronique, situation de finitude interdisant désormais tout rêve d'un Homme total ou parachevé par le déploiement de la technicité moderne<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> On prolongera cette perspective par la méditation de Paul Valéry dans le *Discours de Sète* (1957).

<sup>17</sup> Cf. D. Moreau, 2006.

<sup>18</sup> Cf. sur ce point le texte de P. Slöterdijk, en réponse à la Lettre de Heidegger : *Règles pour le parc humain* (Slöterdijk, 1999).

## Bibliographie

- Blumenberg Hans (1999) *La légitimité des Temps modernes*, Paris, Gallimard.
- Cicéron Marcus Tullius (1962) *Traité des devoirs, Traité des biens et des maux*, in *Les Stoïciens*, Paris, Gallimard Pléiade.
- Cicéron Marcus Tullius (1954) *De Republica, De Legibus*, Paris, Garnier.
- Gadamer Hans Georg (1996) *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- Goethe J. W. von, (1954) *Wilhelm Meister*, in *Romans*, Paris, Gallimard Pléiade.
- Heidegger Martin (1966) *Questions III*, Paris, Gallimard.
- Heidegger Martin (1976) *Acheminement vers la parole*, Paris, Gallimard.
- Heidegger Martin (2001) *Platon : Le Sophiste*, Paris, Gallimard.
- Herder J. G. (1962) *Idées sur La philosophie de l'histoire*, Paris, Aubier.
- Herder J. G. (1964) *Une autre philosophie de l'histoire*, Paris, Aubier.
- Humboldt W. von (2004-1) *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*, Paris, Les Belles Lettres.
- Humboldt W. von (2004-2) *Théorie de la formation de l'homme*, in *De l'esprit de l'humanité*, Charenton, Premières pierres, 2004.
- Humboldt W. von (2004-2) *Fragment d'une autobiographie*, in *De l'esprit d'humanité*.
- Humboldt W. von (2000) *Sur le caractère national des langues*, Paris, Seuil.
- Humboldt W. von (1974) *Introduction à l'oeuvre sur le Kavi*, Paris, Seuil.
- Jaeger Werner (1964) *Paideia*, Paris, Gallimard.
- Jean Paul (1965) *La Loge Invisible*, Paris, José Corti.
- Kant E. (1974) *Compte-rendu de l'ouvrage de Herder* in *La philosophie de l'histoire*, Denoël-Gonthier.
- Koselleck Reinhardt (1990) *Le futur passé*, Paris, éditions de l' EHESS.
- Krebs G. (1997) « L'éducation totalitaire » in : Krebs G.& Schneilin G. (dir.) *Etat et société en Allemagne sous le IIIe Reich*, Paris, Publications de l'Institut d'Allemand - Sorbonne Nouvelle.
- Moreau Didier (2006) « Georg Picht et le Birklehof », *Recherches en Education* n°2, CREN Nantes.
- Moreau Didier (2004) « Le recueil de soi à l'épreuve de la posthistoricité » *Horizons*



*philosophiques* n°15 vol. 1, Québec.

Nietzsche Friedrich (1966) *Schopenhauer éducateur, IIIe Considération intempestive*, Paris, Aubier-Montaigne.

Schiller F. von (1943) *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris, Aubier.

Slöterdijk Peter (1999) *Règles pour le parc humain, Une lettre en réponse à La Lettre sur l'humanisme de Heidegger*, Paris, Fayard.