

Le problème abordé ici est celui de l'absence perçue de cohésion sociale dans les démocraties contemporaines confrontées à des défis d'ordre sociaux et environnementaux, en particulier, de l'absence d'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté. Idéalement, l'éducation citoyenne devrait contribuer à la création de la cohésion sociale et permettre ainsi l'établissement d'une confiance mutuelle et d'une identité sociale commune, toutes les deux nécessaires à la législation républicaine et à la résolution pacifique des conflits politiques, sociaux et culturels. Je pars de l'hypothèse que l'intérêt pour une éducation citoyenne démocratique subit les effets aliénants du capitalisme et de la politique de la vie courante, et que pour surmonter ces effets, il pourrait être propice d'introduire dans le débat le concept allemand de *Bildung*.

L'idée est qu'inclure la *Bildung* culturelle dans l'éducation citoyenne pourrait conforter la légitimité et l'*efficacité* d'une matière considérée comme parfois ennuyeuse, formelle, autoritaire, moralisatrice et même inutile, focalisée principalement sur l'éducation morale à la vertu et sur les institutions sociales existantes, laissant peu de place aux prises de positions et études critiques des droits et devoirs à travers l'éthique, la politique et le droit. Plus encore, à travers l'élargissement de l'idée d'éducation citoyenne démocratique en lien avec la culture et la prise de positions (pensée critique), cela aurait pour effet secondaire bénéfique de renforcer la reconnaissance des arts, des humanités, des sciences et d'autres activités humaines dans les sociétés démocratiques. Or, l'égalitarisme démocratique a une propension à contribuer, idéologiquement, à un glissement dangereux allant de l'anti-autoritarisme, en passant par l'anti-élitisme et l'anti-snobisme, vers un anti-intellectualisme, ou bien encore un anti-scientisme, et ainsi jusqu'à un scepticisme général envers certains des plus brillants acquis de l'humanité : et ça, c'est honteux!

Le mot '*Bildung*' est souvent perçu comme ayant un sens spécial et une connotation qui ne peut pas être saisie convenablement à travers sa traduction dans d'autres langues. C'est pourquoi, dans les discours pédagogiques en langue anglaise, il existe une série de traductions alternatives comme : éducation, formation, édification, acculturation, ou simplement : culture. Toutefois, vu de l'extérieur, comme par exemple un danois pourrait le faire, qui est à la fois étranger à la langue allemande et à la langue anglaise, il semble que le mot anglais '*education*' pourrait fournir des connotations similaires à la '*Bildung*' allemande et à son équivalent danois '*dannelse*'. Ainsi, en français, être bien éduqué, ou avoir de l'éducation, n'est pas loin d'être '*gebildet*', ou d'avoir de la *Bildung*.

Cependant, comme je l'ai fait auparavant (voir Sørensen, 2015a et 2015b), dans ce qui suit, je vais employer de temps à autre le mot allemand *Bildung* pour souligner ce dont je parle, d'autant que je propose de développer deux aspects du mot *Bildung*. Je traite d'un de ces aspects dans un article en préparation où je propose de suivre Habermas qui transforme la

*Bildung* de quelque chose qui lie principalement la conscience individuelle à quelque chose de collectif, communautaire ou sociétal, pour identifier les processus extra-individuels de formation du caractère qui sont formulés dans les termes d'“acculturation” ou de “culture”. Je reconnait tout de même qu'en insistant sur la démocratie délibérative, la transformation de la *Bildung* opérée par Habermas fournit un concept objectivé, trop léger, d'une *Bildung* discursive et collective, et je défends l'idée que la politique démocratique devrait plutôt se diriger vers un concept plus dense et complet, et ainsi attribuer une valeur formatrice à une large variété d'activités dans lesquelles pourraient engager les êtres humains, si cela n'est déjà fait, à savoir : non seulement des actions variées et des réflexions argumentées, mais aussi la culture en général. (Voir Sørensen, 2020, à paraître).

Cette dernière considération nous conduit à une des significations de la *Bildung* que je vais aborder maintenant. Les débats politique limitent souvent, de façon modeste, les ambitions et les revendications normatives, à des aspects de la vie sociétale tels que les lois et la politique, et ainsi restreignent la démocratie et l'éducation démocratique citoyenne à ce que Rawls aurait considéré comme une conception seulement politique. (voir p.ex. Rawls, 1996, 154-48, § IV.5). Or, en faisant cela, je prétends qu'il y a un risque à ce que les idéaux normatifs deviennent trop altérés par les réalités des lois et de la politique de la vie ordinaire et ainsi soient considérés comme indignes des aspirations à des idéaux, et cela à cause du consentement avec la rationalité instrumentalisée du pouvoir. En conséquence, cette attention limitée sur des conceptions politiques dispersées contient les germes pour déprécier l'humanité. Au lieu de cela, nous devons ouvrir l'éducation démocratique et citoyenne en admettant à travers la *Bildung* d'autres champs de pratiques humaines qui soient capables de représenter l'humanité splendide et formidable, attrayante et authentique.

Je pense que de cette façon la démocratie délibérative peut acquérir de la légitimité et une valeur complémentaires, à condition qu'elle devienne une doctrine complète et dense dans un sens qui va au-delà de celui de Rawls, c'est-à-dire au-delà de tout ce qui est seulement religieux, philosophique et moral (voir p.ex. Rawls, 1996, 13-14 § I.2). Et même en élargissant l'éducation citoyenne au sens de la doctrine complète de Rawls, cela risque de rester abstrait, aliénant ou simplement ennuyeux. Une démocratie durable ne peut être maintenue simplement par une tolérance respectueuse et par une indifférence réciproque, elle exige une appréciation mutuelle. Un pas dans cette direction serait un mouvement au-delà du libéralisme politique de Rawls et l'adoption du républicanisme social-démocrate proposé par Durkheim (voir p.ex. Sørensen, 2012b), qui élargit la liberté négative à une autonomie positive en proposant une unification dialectique du collectif et de l'individuel : un 'nous' qui est un 'je' et un 'je' qui est un 'nous', selon le postulat bien connu énoncé par

Hegel (voir Hegel, 1952, 140).

Cependant, pour devenir véritablement attractive et légitime, l'éducation citoyenne doit également inclure la reconnaissance de la différence, en particulier dans sa relation à la culture et c'est là où l'usage de la *Bildung* devient pertinent. Une des manières de suivre cette proposition est de s'ouvrir aux perspectives que la *Bildung* offre à travers la tradition humaniste et néo-humaniste allemande. Afin de s'étendre à travers les frontières, à l'intérieur et à l'extérieure de la société, l'éducation citoyenne devrait s'inspirer de l'idée humaniste classique de *Bildung* employée par l'instruction scolaire dans un sens très large. Et la *Bildung* n'est pas simplement un concept idéaliste du passé. On peut trouver des modèles modernes pertinents et dense du concept de *Bildung* dans les pédagogies et didactiques contemporaines allemandes et c'est dans ces débats que je vais maintenant me plonger. Selon mon interprétation, les *curriculum studies* du monde anglophone, pourraient avoir quelque chose d'important à dire à ce propos (voir p.ex. Klafki, 2007, 93), mais dans cette argumentation pour développer l'éducation citoyenne, j'envisage des possibilités conceptuelles de la *Bildung* telles qu'elles sont abordées dans les disciplines allemandes précitées.

Ici je dois admettre qu'en tant que philosophe, je ne suis expert dans aucune des trois disciplines mentionnées, ni en sciences politiques. Cependant, comme je l'ai mentionné, je me suis intéressé à l'idée de *Bildung* auparavant, en particulier dans deux analyses : celle du jeune Hegel dans la *Phénoménologie de l'esprit*, et celle du très jeune Habermas, d'avant, et dans *L'Espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Curieusement, ils suivent deux directions très différentes. Hegel identifie la *Bildung* dans la société moderne comme la constitution de l'esprit en *Entfremdung*, c'est-à-dire en aliénation ou étrangeté (voir Sørensen, 2015b). En revanche, Habermas reconnaît les connotations classiques de la formation du sujet comme plus autonomes et plus étroitement liées et impliquées à la réalité humaine ; à la fois en théorie et en pratique et en terme de connaissance ; à travers la science et la technologie, aussi bien comme savoir-faire et compétences, beaux-arts et humanités, politique et éthique etc. (voir Sørensen, 2015a). C'est cette dernière conception, plus traditionnelle et très complète de la *Bildung* et de la *dannelse* que je vais prendre à présent comme point de départ.

Dans les deux cas cependant, la *Bildung* pourrait être comprise comme une ouverture de la réalité humaine qui fournit les conditions d'autodétermination en lien avec cette réalité. Ainsi, dans le débat allemand, la *Bildung* est très souvent interprétée comme un processus 'd'ouverture au monde' '*Welt-Erschließung*' (voir p.ex. Stojanov, 2018, 9, 163 et Stojanov, 2006, 35). Dans le cas de Hegel, ce qui est révélé par l'expérience constitutive de la modernité est ainsi lacération et mutilation, c'est-à-dire l'expérience d'être désespérément

écarté, une éducation qui se termine en dernier lieu en aliénation éclairée. Pour Habermas, la *Bildung* est imposée moins dramatiquement comme une valeur idéale à rechercher pour les êtres humains et de cette façon la réconciliation est d'une certaine manière considérée comme possible. C'est seulement plus tard qu'il souligne que la réussite sociale dans la sphère culturelle spécifiquement nécessitera les privilèges de la classe bourgeoise. Dans l'esprit de la critique idéologique, il met ainsi l'accent sur la discrète et suspecte liaison bourgeoise entre *Besitz* et *Bildung*, c'est-à-dire entre propriété ou possession, et éducation/formation.

Dans la continuité de ces observations, je ne vais pas m'appesantir dans ce débat sur l'éducation citoyenne en tant que telle. L'accent va être mis sur la *Bildung*, et au Danemark cela signifie s'appuyer sur les fameuses *Études de la théorie de la Bildung et de la didactique* (*Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 1963) du pédagogue allemand Wolfgang Klafki.<sup>[1]</sup> Ainsi Klafki insiste sur la didactique qui doit appuyer un humanisme rénové en reconnaissant de façon critique et constructive à la fois, l'héritage culturel classique et l'idéologie critique venant de la Théorie critique et ainsi donner du poids au débat actuel pour l'adaptation éducative à des problèmes sociaux et environnementaux majeurs à travers la démocratie politique et la société civile (I).

La didactique de Klafki est clairement politique, liée explicitement aux questions de justice, et même celle de la salle de classe. Or, elle a également pour objectif d'être une théorie de l'apprentissage, de l'enseignement et de la scolarité en tant que telle. Elle propose une idée exhaustive du développement humain, aspirant à l'excellence non seulement en droit et en politique, mais aussi dans les matières comme l'éthique, l'économie, l'esthétique et la religion, c'est-à-dire dans la culture et l'activité humaine en général (II).

Cette façon d'argumenter à propos de l'éducation citoyenne, souligne, l'importance de la *Bildung* culturelle pour la solution de problèmes en complément de la démocratie politique. Cela implique la prise en compte d'autres aspects de la vie humaine : non-politiques, apolitiques et supra-politiques, reconnaissant ainsi comme légitimes à la fois les droits humains fondamentaux et la récalcitrance anarchiste. Cet accent très libéral a toutefois une importante implication pour l'éducation citoyenne dans une social-démocratie républicaine, en mettant l'accent sur le fait que la vraie éducation démocratique suppose une reconnaissance mutuelle de l'autre individuel dans son altérité importante et singulière (III).

Pour cette raison politique, je défends une idée exhaustive et solide de l'éducation citoyenne, qui ne réfute pas les valeurs culturelles évidentes ou les idéaux humains, mais, au contraire, qui soit favorable, d'une manière complète et inclusive, à l'intégration de la multitude légitime et précieuse des capacités humaines, des talents et des ambitions.

## 1. LA *BILDUNG* COMME OUVERTURE DU MONDE CONTEMPORAIN

En reconnaissant la réalité de l'aliénation dans le monde contemporain, (voir p.ex. Sørensen, 2019), je me permets d'écarter radicalement le libéralisme politique dans le sens étroite et pointu de Rawls et, pour utiliser à la place la dialectique social-démocrate républicaine, en considérant, comme Durkheim, que c'est seulement en la considérant une doctrine valable complète et objective, c'est-à-dire une religion civique consistante, que la démocratie délibérative peut également devenir une obligation civique individuelle confirmée et *vice versa*. Toutefois, en dépassant Rawls, Durkheim, Habermas *et al*, je vais affirmer finalement que c'est seulement en valorisant la valeur métaphysique de chaque être humain que la démocratie peut, à travers la *Bildung* et l'éducation citoyenne, espérer traverser les frontières et les clivages culturels et établir un milieu attrayant et légitime de confiance mutuelle.

En outre, mon intuition est que l'éducation citoyenne elle-même devient plus légitime et aussitôt plus intéressante en acceptant de viser la *Bildung* - ou l'épanouissement humain - au sens le plus fort. De ce fait, nous avons besoin de cette notion substantielle de *Bildung* respectivement pour la social-démocratie républicaine et pour l'éducation citoyenne. Et l'humanisme allemand qui a maintenu le débat sur l'éducation, la pédagogie et la didactique principalement en termes de *Bildung*, est une voie de recherche. C'est en cela que la didactique de Klafki offre un exemple excellent.

Pour Klafki, la didactique a des répercussions pour la *Bildung* et pour le contenu du programme éducatif. Il reconnaît la tradition de la *Bildung* dans l'éducation libérale ou générale qui met l'accent sur l'enseignement et ainsi sur la transmission des éléments culturels qui sont considérés comme exemplaires[2]. Il convient de choisir des exemples qui démontrent le meilleur que les humains ont été capables de réaliser en sciences, dans l'art, l'histoire, le comportement éthique et la réflexion philosophique. Ces exemples, parfois institutionnalisés sous forme de normes ou de lois comme un droit 'canon', constituent traditionnellement le noyau essentiel de l'éducation générale, c'est-à-dire le contenu de la *Bildung*.

Pourtant, une éducation adaptée et convenable, c'est-à-dire une *Bildung* efficace, doit aussi contenir des éléments déterminants de l'époque contemporaine, et c'est la fameuse idée des 'problèmes-clé de l'époque'. A l'envers de la tradition classique de l'ouverture au monde, Klafki cherche à présenter une idée moderne de la *Bildung* qui exprime une "conscience critique, historico-socio-politique et pédagogique" (Klafki, 2007, 56). Dans cette perspective, une *Bildung* réussie suppose ainsi d'atteindre à une conscience historiquement éclairée des problèmes contemporains majeurs. L'idée est qu'à chaque époque, l'humanité fait face à des

problèmes-clé généraux que nous devons, nous tous, et individuellement, prendre en charge, et cela inclut également la volonté d'apporter une solution à ces problèmes. Klafki donne cinq exemples de ces problèmes-clé contemporains - c'était il y a 50 ans : la Paix, l'environnement, l'inégalité socialement créée, "la nouvelle orientation technologique, les médias d'information et de communication" (Klafki, 2007, 59) et enfin, la subjectivité, les relations personnelles et de genre. Ainsi, l'époque de Klafki semble se chevaucher avec la nôtre : nous tous faisons face au capitalisme globalisé, au militarisme, et au sexisme.

Klafki soutient que certains de ces problèmes pourraient être traités avec pédagogie dès l'école maternelle et il s'attarde sur certains détails des problèmes qui peuvent faire l'objet d'une éducation. L'important est de développer très tôt une "conscience internationale" (Klafki, 2007, 81) de ces problèmes qui peuvent être abordés plus tard à l'école et dans l'enseignement supérieur. Klafki encourage également les théoriciens de la pédagogie et ceux qui l'exercent à s'investir politiquement et à coopérer avec ces partis politiques qui puisent des idées éducatives des Lumières, de la même façon qu'il recommande aux pédagogues professionnels de coopérer avec les 'nouveaux mouvements sociaux' qui s'engagent pour la paix, l'écologie et les droits des femmes (Klafki, 2007, 79).

La didactique, dans cette perspective, critique et constructive, contribue à l'objectif général de la pédagogie et notamment à l'idée que l'éducation doit apporter une *Bildung* qui permette aux êtres humains de devenir adultes, des individus indépendants et critiques, capables de formuler des opinions sur des enjeux importants du monde dans lequel ils vivent. Ainsi la didactique et la pédagogie en ce sens proposent une ouverture au monde laquelle contribue au maintien de la conscience des droits humains et à la prise de décisions démocratiques éclairées.

## 2. OUVRIR DES MONDES MULTIPLES AVEC LA DIDACTIQUE

Dans la tradition humaniste, la didactique a pour mission de considérer l'enseignement comme un tout (voir Klafki, 2007, 87), c'est pourquoi elle est parfois appelée l'art d'enseigner. Néanmoins, Klafki préfère définir la didactique comme la théorie ou la doctrine d'apprentissage et d'enseignement (voir Klafki, 2007, 90), et cela signifie bien entendu qu'il faut considérer ce qui doit être enseigné, c'est-à-dire le programme éducatif, d'un point de vue érudit et théorique, comme évoqué plus haut. Toutefois, cela veut dire qu'il faut aussi tenir compte de la manière d'enseigner et d'éduquer et c'est sur ce point que Klafki a, à l'évidence, le plus travaillé.

A l'opposé du *foci* éducatif actuel sur l'employabilité et le développement des compétences

techniques, l'approche humaniste de Klafki est beaucoup plus politique. Cela est démontré lorsqu'il examine les solutions, les réussites et les efforts qui méritent d'être reconnus et acclamés dans l'éducation, c'est-à-dire en soulignant ce qui compte quand les évaluations sont faites. Pour Klafki c'est une question de justice distributive et c'est pourquoi le changement didactique suggéré est explicitement politique. Ainsi il suggère, que nous devons encourager et gratifier non seulement la performance compétitive individuelle, mais également la résolution des problèmes collectivement ainsi que la solidarité à l'intérieur du groupe ou de la communauté impliquée dans l'apprentissage (voir Klafki, 2007, 76).

Néanmoins, au-delà de ces enjeux politiques, Klafki valorise le principe de la versatilité, reconnaissant que la *Bildung* de l'être humain doit être complète et ainsi il prend en compte explicitement les dangers que constituent "la rigidité, la perspective restrictive et le manque d'ouverture." Il reconnaît aussi, les "tensions, pressions et exigences de caractère intellectuel, émotionnel et politico-morales" résultant éventuellement de l'admission de la domination du problème-clé de l'époque sur le programme éducatif. En conséquence, il est important de valoriser le caractère "multidimensionnel dans l'activité et la réceptivité humaines comme objectif," en appréciant et en stimulant le "développement des [...] capacités cognitives, émotionnelles, esthétiques, sociales et technico-pratiques aussi bien que [...] les possibilités d'orienter la vie individuelle de quelqu'un selon des convictions morales et/ ou religieuses individuellement choisies" (Klafki, 2007, 69).

Cet attachement à la versatilité et à la complétude est ce qui lie la didactique au programme éducatif traditionnel, et Klafki souligne l'importance de tous les aspects de la réalité humaine qui sont enseignés à l'école, c'est-à-dire les mathématiques, les sciences aussi bien que les théories préscientifiques et non-scientifiques connectés à la réalité à travers l'observation, l'interprétation, la participation et la création, l'apprentissage de la biologie, la géographie et l'histoire, les jeux, la pratique des sports et de la cuisine, la découverte et la pratique des langues, la musique, le théâtre, les arts, la littérature, en étant confronté à la fois à la culture élitiste classique et à la culture populaire contemporaine, aussi bien en introduisant la réflexion philosophique sur tout cela et en particulier ce qui concerne les questions existentielles et politiques. La didactique de Klafki vise ainsi à ce que l'éducation s'ouvre au monde de la manière la plus complète.

A l'évidence la question est de savoir ce qui vaut la peine d'être enseigné. Klafki soulève le problème dans une étude antérieure. Par conséquent ce qui est fondamental dans l'instruction est de savoir comment faire une sélection appropriée parmi la richesse débordante de sujets, à l'intérieur des disciplines aussi bien qu'entre les disciplines elles-mêmes, c'est-à-dire comment choisir à la fois ce qu'il est vraiment important d'enseigner et comment l'enseigner, et dans les deux cas en respectant les limites de l'espace et du temps

qui lui sont octroyés. Pour Klafki, ce dualisme est plus ou moins équivalent à la distinction entre didactique et méthodologie (voir Klafki, 1972, 25), mais curieusement certaines des réponses à ce défi fondamental recouvrent les deux aspects de la question, c'est-à-dire à la fois le contenu et la forme.

C'est pourquoi, en abordant la didactique dans la perspective de la *Bildung*, Klafki utilise comme mots clés principaux 'l'exemplarité' dans l'enseignement et l'apprentissage et le caractère fécond de l'élémentaire' (primaire) (voir Klafki, 1972, 26). Un critère de sélection des matières d'enseignement doit être qu'elles soient au "sommet de la culture" (Klafki, 1972, 28) et ainsi que leur richesse culturelle rende attrayante pour l'élève leur "véritable assimilation" (Klafki, 1972, 29). Une importance particulière doit être donnée aux œuvres classiques qui "reflètent l'idéal de la conscience de soi d'un peuple, d'une culture, d'un cercle d'êtres humains, d'un être de la *Bildung* ; car les honneurs classiques préservent et transmettent les fondations et les idéaux d'une vie culturelle supérieure" (Klafki, 1972, 30).

Selon Klafki, la didactique moderne de l'exemplarité, de l'élémentarité, du typique, du représentatif etc. pourrait être considérée comme la variation des théories de la *Bildung* antérieures valorisant le classique (voir Klafki, 1972, 30-31). C'est pourquoi ce type de didactique pourrait se réclamer d'être elle-même classique. Le seul problème de l'usage de cette idée d'enseignement didactique et de la sélection des sujets est qu'elle ne permette pas de reconnaître facilement l'importance des nouveaux phénomènes que l'éducation doit relater, comme par exemple la démocratie à grande échelle, les technologies de pointe, les gens d'autres pays etc. (voir Klafki, 1972, 33). Pour cette raison Klafki développe l'idée de 'problèmes-clé de l'époque'.

Cependant Klafki reconnaît aussi une autre forme de didactique axée sur la *Bildung*. Celle-ci insiste aussi sur la stimulation et le développement des capacités, mais repose moins sur un contenu spécifique. Dans ce type de didactique le seul critère est le pouvoir de stimuler les capacités de "l'observation, de la pensée, du jugement, de l'influence de l'esthétique, des valeurs morales, de l'épanouissement personnel etc." (Klafki, 1972, 33). Hormis cette approche plutôt fonctionnelle de la *Bildung* il y a des variations méthodologiques et l'idée est que la didactique contient un éventail d'approches formelles, instrumentales et méthodologiques qui peuvent être utilisées pour enseigner n'importe quel sujet. L'important étant seulement que l'enseignement réussisse à transmettre le message et qu'il stimule une activité de concentration dans l'apprentissage.

Dans les deux cas pourtant, la didactique de Klafki encourage l'enseignement à mobiliser toutes les capacités en s'efforçant d'atteindre le meilleur quel qu'il soit. L'excellence *per se* est ainsi considérée comme le but ultime. Cela s'applique à la fois à l'enseignement et aux



sujets de l'enseignement : aux enseignants et aux élèves ou étudiants. Ils doivent tous être stimulés pour accomplir le meilleur de ce qu'ils peuvent faire, que ce soit pour narrer, spéculer, faire de la menuiserie, s'essayer à la dégustation ou parier. La *Bildung* dans ce sens didactique se réfère non seulement à la culture classique ou aux problèmes urgents, mais à l'épanouissement individuel humain à travers l'éducation, ou bien même plus étroitement à travers l'apprentissage ou l'exercice. Compris de façon isolée, cela pose indéniablement le problème de savoir comment faire avec ceux qui ambitionnent de réussir dans des disciplines préjudiciables. Or pour Klafki dans l'enseignement, le contenu et les méthodes ne doivent pas être séparés catégoriquement. L'excellence est acquise seulement lorsqu'on excelle dans les deux.

### **3. POUR UNE RECONNAISSANCE DE LA VALEUR DE L'ÊTRE HUMAIN APOLITIQUE POUR LA DEMOCRATIE**

L'idée humaniste de l'excellence humaine et de son exemplarité constitue une doctrine générale et non une doctrine politique, la *Bildung* étant valorisée indépendamment de la démocratie et de l'éducation citoyenne, parce qu'elle signifie l'évolution de l'être humain *per se*. En revanche, je suggérerais que nous devons peut-être accepter une vision élargie de la politique et de la démocratie, et ainsi inclure également dans la politique et la démocratie des aspects de la vie humaine qui sont le plus communément valorisés en rapport avec la religion, la morale, les arts et les humanités, l'esthétique ou la poétique, l'artisanat, les loisirs, le sport ou les loisirs en générale[3].

En offrant une éducation aux citoyens présents et futurs dans une perspective aussi large, la politique au sens étroit est simplement un sujet parmi d'autres, qui, en principe et en temps normal, peut être négligé. Par conséquent, nous pouvons dire que la bonne société démocratique produit une cohésion suffisante pour assurer la liberté sociale, juridique et donc politique de tous ses citoyens. Dans une société aussi privilégiée, certains peuvent choisir de s'impliquer activement en politique en participant à divers courants de communication, tandis que d'autres sont libres de valoriser et de s'impliquer dans d'autres champs des pratiques humaines, les derniers faisant confiance aux premiers pour s'occuper de la politique au sens strict. Alors que ces derniers ne se soulèvent pas souvent pour leurs libertés et leurs droits, ils profitent de l'action des premiers et de l'institutionnalisation des droits et devoirs des citoyens. Comme je l'ai rappelé, c'est une société que quelqu'un comme le socialiste auto-proclamé (voir p.ex. Guisán, 1992, 484), John Stuart Mill appelle de ses vœux, car elle permet la plupart du temps d'ignorer l'État, en favorisant l'épanouissement de l'être humain dans la société civile. A l'opposé d'Aristote, pour le libéral Mill, les êtres humains ne sont pas par essence des animaux politiques, mais plutôt

des animaux sociaux ou sociétaux.

Ce type de libéralisme insiste sur la valeur et les droits de chaque être humain individuel, qui est en même temps un être raisonnable et un être de goût, de création, de travail, de fantaisie, d'intérêts, de désirs, de curiosité etc. Le fait est qu'élargir la politique en incluant tous ces aspects sociaux et culturels pourrait être en effet la meilleure façon d'assurer une démocratie politique stable. Les structures gouvernementales existent que cela nous plaise ou non, et la meilleure façon d'assurer leur légitimité est une démocratie sociale délibérative qui reconnaît que la politique est un compromis permanent entre l'anarchie et la monarchie, à savoir : un processus mixte qui incarne la politique dans un sens très large. Comme on le sait très bien, Aristote identifie également la *politeia* comme telle avec quelque chose de mixte plutôt qu'avec quelque chose de pure, bien qu'il parle de la constitution (voir Aristote, 1984/1995, *Pol.* 1289, 1295-96).

L'anarchisme comme doctrine signifie l'affirmation du droit à la liberté de chaque être humain, que ce soit au sens politique, artistique, spirituel ou autre (voir p.ex. Jun, 2017), et cette affirmation est une bonne assurance contre les institutions sociétales qui deviennent autoritaires ou totalitaires. Plus encore, en valorisant de la sorte chaque être humain individuel *per se*, cela pourrait attirer les gens de divers bords politiques, sociaux et culturels et ainsi être perçu comme une invitation au dialogue ou à la discussion avec son prochain, ce qui pourrait renforcer la démocratie politique et la citoyenneté. Et même si, comme je l'ai développé ailleurs (voir Sørensen, 2014), il existe un vrai conflit conceptuel entre la démocratie et le libéralisme, je pense encore que la démocratie sociale républicaine et l'éducation citoyenne pourraient bénéficier de cet aspect libéral authentique du libéralisme.

## **CONCLUSION: LA *BILDUNG* CULTURELLE COMME BENEFICE POUR L'EDUCATION CITOYENNE**

Naturellement la société nécessite de la solidarité sociale et cette légitimité fondamentale de la solidarité se trouve selon Habermas dans la communication, même s'il s'agit de la communication dans un sens très restreint notamment comme argument discursif. Au-delà de la communication discursive, je voudrais mettre l'accent sur les dialogues informels, les chats, les conversations et les récits aussi bien que les interactions symboliques et corporelles, les expressions et démonstrations artistiques des artisanats et des savoir-faire, les communications affectives et encore d'autres manières d'interagir. Étonnamment, on trouve une inspiration pour cette ambition chez Habermas dans la *Théorie de l'agir communicationnel* (*Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981), même implicitement.

Dans ce texte, il se réfère à un autre socialiste auto-proclamé, Durkheim, pour défendre la valeur et la légitimité de la puissance communicative. Cependant, et comme je l'ai défendu il y a longtemps, Habermas ignore ce que Durkheim défend réellement et notamment que ce sont l'interaction et la communication matérielle, plutôt que le simple discours sémantique, qui constituent les valeurs sociales et leur légitimité (voir Habermas, 1988, vol. 2, 74, 85, 118; voir aussi Sørensen, 2012a, 253-57). Pour Durkheim, la république socialiste est ainsi construite sur les valeurs créées par la communication intense dans un sens très large.

Actuellement, nous avons besoin d'avoir une telle éducation citoyenne démocratique qui puisse être perçue comme attractive et légitime à travers les ruptures culturelles, sociales et politiques, et ainsi éventuellement surmonter l'aliénation produite par le capitalisme et la scène politique actuelle. Comme je le défends dans un travail en cours de réalisation, l'aliénation dans ce sens est bien entendu réelle, mais nous devons concevoir qu'elle puisse être surmontée (voir Sørensen, 2021, à paraître). Plus encore, certains parmi nous aimeraient avoir la justice socialiste accomplie de suite, mais nous devons être patient, obligé d'affirmer ce que nous avons déjà réalisé, à savoir: une société réelle, avec de vrais gens, qui durant des générations ont été blessés, traumatisés et assujettis à l'aliénation et à la fausse conscience à cause du capitalisme, du chauvinisme et du militarisme. C'est pour eux - pour nous - que nous réclamons la justice, et afin de faire une transition pacifique vers le meilleur monde possible, ils - c'est-à-dire nous - devons trouver une éducation citoyenne démocratique attrayante et qui vaille la peine. De plus, en reconnaissant ce que nous pouvons rationnellement dire des êtres humains réels, l'attractivité et la légitimité doivent être perceptibles à la fois comme désir et raison et à travers les différences concernant l'éducation, l'âge, la nationalité, la classe, la religion etc.

Donc, essayons de nous rencontrer les uns et les autres avec de la joie et un intérêt mutuel, faisons la fête, organisons des festivals, jouons, racontons des histoires, soit simplement pour se divertir, soit d'un point de vue morale. Ce projet d'une éducation citoyenne réciproque est inspiré par l'idée de Durkheim de la création de valeur collective. Le fait d'être ensemble et de se réjouir de la compagnie des autres en se livrant à une collectivité commune *per se*, crée une intensité, une atmosphère, et dans la bonne humeur, nous constituons des valeurs supra-individuelles communes qui trouvent leurs forces normatives à travers leurs affinités et attractivités quand la fête est finie (voir Durkheim, 1996; voir aussi Sørensen, 2002 et 2012a, 250-52). C'est ce qui explique, et en même temps bâtit, la valeur de la culture, de l'amitié, de l'identité, de la moralité et en général à long terme un engagement durable et normatif. Mais toutes les valeurs ne sont pas de la même valeur. Le défi consiste bien entendu à trouver comment assurer des conditions favorables pour ces valeurs spécifiques dont on peut attendre qu'elles fassent perdurer la justice sociale et

politique de même que l'épanouissement humain individuel. L'éducation citoyenne doit contribuer à cette mission s'appuyant sur les vertus humaines et civiques qui sont déjà incarnées en nous et en nos voisins.

Pour être un peu plus précis quant à ce que pourrait être le contenu d'une éducation citoyenne attractive et d'une république sociale démocratique, l'humanisme critique constructif de Klafki propose la notion importante de *Bildung* qui reflète l'idée exhaustive de la nature humaine institutionnalisée dans l'instruction publique. Il est généralement admis qu'un programme éducatif se doit d'être complet en permettant aux divers talents et goûts de faire des expériences constructives, des rencontres réussies avec divers aspects de la réalité humaine et ainsi ouvrir de multiples mondes aux différents élèves et étudiants.

Le programme éducatif dans l'éducation citoyenne démocratique doit accepter le démos tel qu'il est, à savoir : le pluralisme et la diversité tels qu'ils sont réellement, encourageant principalement le développement de langages communs entre les gens afin qu'ils puissent communiquer et interagir. L'éducation citoyenne doit inclure la présentation réciproque de l'histoire et des traditions en incluant la cuisine, le sport, la politique, les loisirs etc. représentatifs non seulement des étudiants et des enseignants impliqués dans une éducation particulière, mais aussi des cultures représentées dans les environnements locaux. Dans ce contexte, les classes sociales, les types d'activités et les lieux de travail devraient être considérés de la même façon de sorte qu'ils représentent ce qui pourrait être caractéristique des différents groupes dans la société, qu'ils soient définis par la région, la culture, la profession ou d'autres choses. L'idée consiste à ouvrir le monde de l'être humain dans sa richesse et sa splendeur, d'inviter les citoyens à œuvrer individuellement pour la meilleure expression de leurs intérêts ou leurs talents quels qu'ils soient, que ce soit en sciences, dans le sport, en cuisine, dans les récits ou dans les jeux. Nous devons avoir des festivals citoyens reconnaissant comme communication le fait de jouer de la musique, de danser et de chanter, aussi bien que d'autre types d'expression artistique et culturelle.

Le fait de croire que l'état de droit social démocratique permet l'épanouissement individuel apporte à la démocratie de la légitimité et de la cohésion. Nous devons démontrer que, dans la véritable démocratie sociale, chaque être humain compte non pas juste formellement en qualité de citoyen qui vote ou qui est respecté par la loi, lorsque chacun compte pour un, mais de façon très substantielle. Chaque citoyen doit pouvoir être reconnu pour toutes ses qualités humaines, c'est-à-dire comme personne à part entière, comme un être humain avec des droits inaliénables, qui est irremplaçable et qui a une valeur inconditionnelle. Le fondement de cela est démontré dans toutes les cultures par le respect que nous manifestons pour les naissances, les mariages et les funérailles. La démocratie doit aller beaucoup plus loin en démontrant que la vie de chaque être humain doit être valorisée,

reconnue et célébrée. Les différences doivent être appréciées ; *plus on est de fous, plus on rit (the more, the merrier)*. C'est pourquoi, l'éducation citoyenne doit donc faire son possible pour être inclusive, à savoir : ne pas exclure les gens de *prima facie* parce qu'ils portent des signes identitaires tels que les signes religieux.<sup>[4]</sup> Pour ces raisons, la démocratie sociale et l'état de droit sont importants, et la meilleure façon de défendre cela est de montrer que même les démocraties sociales existantes et non-idéales sont des systèmes politiques qui jusqu'à présent ont été les meilleures pour concilier l'éventail et la profondeur de l'humanité.

La conclusion paradoxale, ou bien dialectique, est que l'éducation citoyenne démocratique pourrait, en effet, être plus efficace lorsqu'elle s'occupe de la culture et moins directement de la loi et de la politique, au sens étroit du terme. Afin d'être perçue à la fois comme attractive et comme légitime, l'éducation citoyenne doit présenter la diversité culturelle d'une société particulière et ainsi encourager les pratiques courantes et les interactions qui stimulent l'intégration politique, sociale et culturelle. Avec un tel programme, la citoyenneté pourrait prospérer par elle-même et contribuer à accroître l'épanouissement humain dans la société en devenant ainsi attractive et légitime.

*(Traduction de l'anglais, Neli Dobreva)*

## **BIBLIOGRAPHIE**

Aristotle. (1984/1995). *Politics* (W. D. Ross & W. A. Pickard-Cambdrige, Trans.). In J. Barnes (Ed.), *The Complete Works of Aristotle* (Vol. vol. 2, pp. 1986-2129, 1252a-1342b). Princeton NJ: Princeton University Press.

Durkheim, É. (1996). Jugement de valeur et jugement de fait (1911). In *Sociologie et philosophie* (pp. 115-141). Paris: P.U.F.

Gamper, D. (2016). *Laicidad europea: apuntes de filosofía política postsecular*. Barcelona: Bellaterra.

Guisán, E. (1992). El utilitarismo. In V. Camps (Ed.), *Historia de la ética. 2. La ética moderna* (pp. 457-499). Barcelona: Crítica.

Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns (1981)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hegel, G. W. F. (1952). *Phänomenologie des Geistes (1807)* (J. Hoffmeister Ed.). Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Jun, N. J. (Ed.) (2017). *Brill's Companion to Anarchism and Philosophy*. Leiden and Boston: Brill.

Klafki, W. (1972). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (1985)* (6 ed.). Weinheim: Beltz Verlag.

Meyer, H., & Meyer, M. A. (2017). Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis. In A. Köker & J. C. Störtländer (Eds.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (pp. 180-209). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Nielsen, C. F. (2019). Exemplarity, expressivity, education. *Journal of Moral Education*, 48(3), 381-392. doi:10.1080/03057240.2018.1563879

Rawls, J. (1996). *Political Liberalism (1993)* (Pb. ed.). New York: Columbia University Press.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Berlin: Springer.

Stojanov, K. (2018). *Education, Self-Consciousness and Social Action: Bildung as a neo-Hegelian concept*. New York, NY: Routledge.

Svanøe, L. R. (2019). Schiller Revisited: Aesthetic Play as the Solution to *Halbbildung* and Instrumental Reason. *The Journal of Aesthetic Education*, 53(3), 34-53.

Sørensen, A. (2002). Value, Business and Globalisation – Sketching a Critical Conceptual Framework. *Journal of Business Ethics*, 39(1-2), 161-167.

Sørensen, A. (2012a). *Den moralske virkelighed*. Malmö: NSU Press.

Sørensen, A. (2012b). Durkheim: The Goal of Education in a Democratic State is Autonomy. In P. Kemp & A. Sørensen (Eds.), *Politics in Education* (pp. 183-198). Paris/Berlin: Institut international de philosophie/Lit Verlag.

Sørensen, A. (2014). Approaching Political Philosophy through the Critique of Liberalism. *Acta Politologica*, 6(3).

Sørensen, A. (2015a). From Critique of Ideology to Politics: Habermas on *Bildung*. *Ethics and Education*, 10(2), 252-270. doi:10.1080/17449642.2015.1055148

Sørensen, A. (2015b). Not Work, but Alienation and Education. *Bildung in Hegel's Phenomenology*. *Hegel Studien*, 49, 57-88.

Sørensen, A. (2019). Alienation Reconsidered. Criticizing non-speculative anti-essentialism. *Eikasia Revista de filosofía*, 89((Monográfico: Narrativas de crisis y nuevos sujetos)), 151-180.

Sørensen, A. (2020 (forthcoming)). *Bildung* as Democratic Opinion and Will Formation. Habermas Beyond Habermas. In T. Strand (Ed.), *Rethinking ethical-political education*: Springer.

Sørensen, A. (2021 (forthcoming)). Alienation and Human Nature. Recuperating the Classical Discussion.

## NOTES

[1] Il est intéressant de souligner qu'à l'évidence, l'œuvre de Klafki n'est pas allée au-delà des pays germanophones et du Danemark (voir Meyer & Meyer, 2017, 201). En effet, nulle part ailleurs, Klafki n'a reçu une réception aussi soutenue qu'au Danemark (voir Meyer & Meyer, 2017, 191).

[2] Pour un débat récent et intéressant au sujet de l'exemplarité voir (Nielsen, 2019)

[3] Sur le potentiel politique de l'éducation esthétique voir (Svanøe, 2019)

[4] Pour un débat attentif et mesuré de cette question, voir (Gamper, 2016)

## Share this:

- [Share](#)